



Anais do X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Flávia Roldan Viana
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
ORGANIZADORAS

encontrografia

 **CSENEI**

Anais do X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

Flávia Roldan Viana
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
ORGANIZADORAS

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa:

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

*A correção textual, a formatação dos textos e as imagens são de responsabilidade de cada autor(a).

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

Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (10. : 2024 : Natal, RN)
Anais do X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais [livro eletrônico] / Flávia Roldan Viana, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (organizadoras). -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-105-1

1. Educação inclusiva - Brasil 2. Inclusão social 3. Pessoas com deficiência - Educação I. Viana, Flávia Roldan. II. Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. III. Título.

25-251000 CDD-371.90981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação inclusiva 371.90981

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Organização do evento



PPGEESP

Programa de
Pós-Graduação em
Educação Especial

PPGED Programa de
Pós-Graduação
em Educação

Apoio



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Comissão organizadora

Presidente:

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN, RN)

Membros:

Cláudia Rosana Kranz (UFRN, RN)

Débora Regina de Paula Nunes (UFRN, RN)

Elizabeth Romani (UFRN, RN)

Flávia Roldan Viana (UFRN, RN)

Jacyene Melo de Oliveira (UFRN, RN)

Comissão científica

Presidente:

Flávia Roldan Viana (UFRN, RN)

Vice-Presidente:

Débora Deliberato (Unesp/Marília, SP)

Membros:

Adriana Leite Limaverde Gomes (UFC, CE)

Adriane Cenci (UFRN, RN)

Maria de Jesus Gonçalves (UFRN, RN)

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN, RN)

Revisores dos artigos

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCAR, SP)

Alexandro Braga Vieira (UFES, ES)

Aline de Menezes Bregonci (UFES, ES)

Blenda Carine Dantas de Medeiros (UFRN, RN)

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (UFRJ, Rio de Janeiro)

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (IPLeia, Portugal)

Eduardo Cardoso (UFRGS)

Eduardo Manzini (Unesp/Marília, SP)

Flaviane Reis (UFU, MG)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA, PA)

Jefferson Fernandes Alves (UFRN, RN)

Leandro Key Higuchi Yanaze (UNIFESP, SP)

Editorial

O X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (SENEI), ocorrido de 24 a 26 de abril de 2024, em Natal, RN, sob o tema “Tempos e espaços no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva: desafios do ensinar e do aprender”, contou com mais de 120 participantes, além dos/as palestrantes convidados/as para conferências e participação em mesas de diálogos e rodas de conversa.

O programa contemplou cinco minicursos com temas atuais e significativos para a formação acadêmica e integração dos/as participantes nos desafios atuais que a educação enfrenta para atingir a equidade educacional inclusiva. Os/As conferencistas apresentaram temas amplamente relevantes para nossa formação e compartilhamento de experiências. A programação contemplou também 07 sessões orais com apresentação de 35 trabalhos, além de 22 pôsteres.

Ainda, pela primeira vez, juntou-se ao SENEI a Mostra de Objetos, Tecnologias e Recursos Educacionais Para a Educação Especial (MOsTRE³), que possibilitou a divulgação de recursos educacionais para a Educação Especial, evidenciando os esforços empreendidos por docentes da Educação Básica e do Ensino Superior para ampliar a acessibilidade em seus espaços de trabalho.

A abrangência nacional do evento viabilizou a capacitação e requalificação de recursos humanos, tanto para pesquisadores(as) quanto para aquelas que atuam no atendimento de pessoas com NEE, desde a infância até a idade adulta,

nas distintas regiões do país. É necessário informar que a qualificação profissional nessa área está em alinhamento com os princípios da Convenção para Pessoas com Deficiência da ONU.

Somou-se a oportunidade de os/as participantes poderem apresentar pesquisas científicas e estabelecerem interlocução qualificada com pesquisadores(as) de outras regiões do país, o que pode ensejar o estabelecimento de redes de troca de informações e aperfeiçoamento de investigações em andamento.

A participação no evento para aqueles/as que atuam diretamente com estudantes de pessoas com necessidades especiais cumpriu um importante papel de articulação entre universidade e escola.

O Comitê Científico agradece a todos/as os/as participantes que submeteram seus trabalhos, aos/as revisores/as que garantiram a qualidade científica do evento, aos/as que ajudaram o evento acontecer e agradece, principalmente, o apoio financeiro do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nosso reconhecimento aos/as participantes e a todos/as que colaboraram durante as apresentações e discussões para enriquecimento dessa área de conhecimento.

Profa. Dra. Flávia Roldan Viana

Presidente da Comissão Científica, SENEI 2024

Profa Dra Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Presidente da Comissão organizadora, SENEI 2024

Sumário

TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 1 - Educação, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Cultura 18

1. A inclusão da pessoa cega na escola pública: narrativas da experiência e estratégias de enfrentamento..... 19

Emmanuel Dário Gurgel da Cruz
Maria da Conceição Passeggi
Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues

2. A inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feira de ciências *kids*.....28

Antônia Milene da Silva
Heloíza Aline Pereira Silva
Maria Kéllia de Araújo Duarte

3. A linguagem simples como ferramenta na educação de estudantes com deficiência intelectual37

Gabriella Gouveia Galvão Campos
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

4. Atendimento Pedagógico Domiciliar em internação *home care* com uma estudante do Ensino Médio: relato de uma experiência 52

Ivanise Almeida Rodrigues de Souza
Jacyene Melo de Oliveira Araújo

5. A musicalização como intervenção pedagógica para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em alunos com autismo.....	64
<p>Heloíza Aline Pereira Silva Antônia Milene da Silva Maria Kéllia de Araújo Duarte Francisca Maria Gomes Cabral Soares</p>	
6. Comunicação aumentativa e alternativa: percepções e atitudes de famílias de alunos com deficiência.....	74
<p>Débora Deliberato</p>	
7. Educação e vivências: relatos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos	85
<p>Hoziana Cunha de Medeiros Cláudia Rosana Kranz</p>	
8. Inclusão educacional no Ensino Médio integrado: uma análise das iniciativas e programas voltados ao estudante com deficiência no IFPE campus-Recife	94
<p>Luana Cândido dos Santos Gabriel Marques dos Ramos Géssica Fabiely Fonseca</p>	
9. Leitura literária com criança autista na Educação Infantil.....	103
<p>Rozejane Domingos da Silva Débora Regina de Paula Nunes</p>	
10. Livro-imagem como instrumento pedagógico para criação de literatura surda: apresentação de um percurso metodológico	111
<p>Rute Régis de Melo Elizabeth Romani Carolina Hessel Silveira</p>	

**11. Parâmetros de produção para pranchas e painéis táteis-visuais:
pesquisa de revisão de escopo 119**

Elizabeth Romani
Helena Rugai Bastos
Wagner Marcks Abreu de Goes Filho

**12. Políticas de ações afirmativas e programa de assistência
estudantil com foco nas pessoas com deficiência 129**

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde
Géssica Fabiely Fonseca

**13. Revisão integrativa de literatura nacional acerca da formação
de professores por meio da autoscopia 139**

Renata Lima de Moraes
Débora Regina de Paula Nunes
Débora Deliberato

**14. Rótulos de alimentos como letramento matemático para
estudantes surdos 149**

Débora Ingrid Nascimento
Flávia Roldan Viana

15. Sinalizando as praias do RN em Libras 160

Louise Alane Martins Barbosa Correia
Flávia Roldan Viana

TRABALHOS COMPLETOS

**EIXO 2 - Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da
Educação Especial 169**

**16. A continuidade da escolarização de estudantes em tratamento
de saúde prolongado à luz do trabalho colaborativo 170**

Karen Rodrigues Shirahama Modesto
Simone Maria da Rocha

17. Analisando a experiência de mulheres discentes com deficiência na Educação Superior: uma revisão da literatura 180

Andreza Vidal Bezerra

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

18. A contribuição do curso ensino de arte na formação continuada de professores da Educação Básica 189

Maria Kéllia de Araújo Duarte

Antônia Milene da Silva

Heloíza Aline Pereira Silva

19. Atuação do pedagogo para além do espaço escolar 198

Luzia Guacira dos Santos Silva

Juliana Pinheiro Magro

20. Concepções de docentes e letramento acadêmico de discentes surdos: um estado do conhecimento..... 203

Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral

Bianca Sonale Fonseca da Silva

Jenipher Alyssa de Lima Silva

Flávia Roldan Viana

21. Currículo escolar no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD): aprendizagens autobiográficas da formação docente 213

Andréia Gomes da Silva

Maria da Conceição Passeggi

22. Desenvolvimento de roteiros de entrevista semiestruturada: um relato de experiência na pesquisa em educação 223

Miguel Ferreira Júnior

Rúbia Raquel Dantas Roque

23. Eu sou incrível! O autorretrato e a autobiografia em classe hospitalar	233
<p>Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues Paolla Mahara Baracho Pinheiro Lucimária Edvânia Alves</p>	
24. Ensino colaborativo: estado da arte no Ensino Médio	240
<p>Célia Fonsêca de Lima Maria Aparecida Dias</p>	
25. Formação colaborativa na escola: uma possibilidade para promoção da inclusão	252
<p>Sheila Tatiane Tavares de Souza Morais Adriane Cenci</p>	
26. O trabalho pedagógico inclusivo na Educação Infantil: reflexões para a garantia das aprendizagens.....	263
<p>Maria Eduarda Capistrano da Câmara Adriane Cenci Blenda Carine Dantas de Medeiros</p>	
27. O uso do bingo no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.....	273
<p>Tuiza Cristina Avelino Bezerra Aldijane Jales Silva Carneiro e Silva Pedro Luiz dos Santos Filho</p>	
28. Os recursos didáticos e a prática docente inclusiva em aulas práticas de laboratórios no Ensino Superior.....	281
<p>Paula Batista da Trindade Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins</p>	
29. Percurso formativo com ênfase na atuação docente: um estudo de caso no GEAA.....	293
<p>Sonia Azevedo de Medeiros Flávia Roldan Viana</p>	

**30. Práticas de ensino e aprendizagem e o educador especial:
reflexões acerca da educação inclusiva no RN 304**

Aysllane Junie Pessoa da Cunha
Géssica Fabiely Fonseca

**31. Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência
intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental..... 312**

Ricardo Tavares de Medeiros
Andressa Mafezoni Caetano

**32. Práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no
Atendimento Educacional Especializado..... 325**

Gisllayne Cristina de Araújo Brandão
Rafael Oliveira Freire
Adja Ferreira de Andrade

**33. Produção científica acerca da formação continuada dos
professores de Classes Hospitalares e Domiciliares: uma análise a
partir de teses e dissertações 332**

Valéria Carla Vieira Gomes
Adriana Gonçalves Garcia

**34. Professoras de Educação Especial: concepções e proposições
para uma vivência formativa na perspectiva da bidocência..... 344**

Marianna Medeiros da Silva
Luzia Guacira dos Santos Silva

**35. Professores com deficiência visual da rede estadual de ensino
do RN – formação e docência 355**

Linda Carter Souza da Silva
Luzia Guacira dos Santos Silva

**36. Reminiscências de práticas inclusivas em quatro escolas
públicas potiguares 366**

Josenildo Pereira da Silva
Géssica Fabiely Fonseca
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães



TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 1

Educação, Tecnologia Assistiva,
Acessibilidade e Cultura

1. A inclusão da pessoa cega na escola pública: narrativas da experiência e estratégias de enfrentamento¹

Emmanuel Dário Gurgel da Cruz²

Maria da Conceição Passeggi³

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.1

Resumo: A educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) traz inúmeros desafios, reflexões e adaptações. Por muitas vezes, quando nos deparamos com um estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, resulta em um sentimento de insegurança. Tal sentimento pode ser amenizado quando assumimos uma postura dialógica e horizontal, na qual desenvolvemos uma escuta sensível do que esse estudante tem a nos dizer sobre as suas potencialidades e limitações e sobre a escola. Para tanto, recorremos à Entrevista Narrativa Autobiográfica (ENA) enquanto método de pesquisa, objetivando compreender o que quatro adultos cegos narram sobre suas experiências na escola e quais as estratégias desenvolvidas por eles a fim de enfrentar as adversidades encontradas

1 Financiamento do CNPq-MCTI (307203/2023-9).

2 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: emmanuel_gurgel@yahoo.com.br.

3 Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mariapasseggi@gmail.com.

4 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail:

em contexto escolar. A partir das análises das narrativas dos participantes, percebemos que eles narraram cinco estratégias primordiais: a agência do sujeito; a persistência; o afastamento para o fortalecimento; a identificação de tutores de resiliência e a formação de grupos com pessoas por afinidade. Salientamos a importância da escuta de adultos cegos sobre suas experiências na infância e na adolescência dentro da escola para que se possa melhor compreender as adversidades enfrentadas e as estratégias de enfrentamento por eles desenvolvidas, de modo a aprofundar estudos e reflexões sobre os direitos da pessoa com deficiência visual a uma educação inclusiva, com base no que vivenciaram pessoas concretas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Pessoa com cegueira. Pesquisa (auto) biográfica em educação.

Introdução

A educação inclusiva se constitui enquanto um movimento que respeita os princípios éticos da cidadania, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, partindo do princípio de que todos, independentemente de suas limitações e potencialidades, tenham acesso à escola, a reais condições de permanecer nela e de concluir os estudos com qualidade social. Para que isso seja possível, é necessário que a escola busque atender às especificidades de todos que necessitem de apoio especializado, seja através da adaptação do currículo ou de metodologias que contemplem suas singularidades.

Além de importante para a pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE), na inclusão escolar, segundo Cruz (2018), todos os indivíduos que compõem a escola se beneficiam, já que terão a oportunidade de conviver e de aprender com pessoas que apresentam características e necessidades diferentes, oportunizando uma vivência que respeita e valoriza a diversidade e a complexidade humana. Contudo, para que a escola realmente seja para todos, é preciso considerar as experiências singulares de quem vivencia a inclusão.

Abordar o paradigma da inclusão sem validar esses saberes pode representar um risco à compreensão real desse fenômeno, por deixar de lado o que não se sabe sobre as vivências de quem experiencia a inclusão em seu cotidiano, as formas como lhe dão sentido e suas estratégias de enfrentamento. Assim, tomando como pressuposto que não é possível uma escola inclusiva sem de fato incluir a pessoa com necessidades especiais na tomada de decisões sobre

aquilo que lhe é de interesse, inquietamo-nos a perguntar: Seriam as narrativas da experiência de adultos cegos que vivenciaram a inclusão escolar na infância de interesse à pesquisa educacional para (re)pensarmos a escola enquanto lugar de acolhimento à diversidade e para a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais?

Neste trabalho, temos por objetivo refletir, a partir das narrativas da experiência vivida por quatro adultos cegos, sobre o processo de inclusão escolar na infância e quais as suas estratégias de enfrentamento. As discussões aqui tecidas apresentam resultados da pesquisa de Mestrado em Educação do primeiro autor do texto, que teve por título *Experiências da escola: além dos limites da cegueira* (Cruz, 2018), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE-CE-UFRN).

Método

Utilizamos a Entrevista Narrativa Autobiográfica (ENA) por se caracterizar como um método de investigação qualitativo no qual as experiências singulares são priorizadas, afastando-se de métodos quantitativos que, comumente, desconsideram a percepção de quem vivencia a experiência. Concordamos com Bolívar (2014) quando afirma que a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal habitual deixa de lado. Para Appel (2005) e Jovchelovitch e Bauer (2002), a ENA é um método de investigação sócio-qualitativo muito potente para compreender as práticas sociais em processos biográficos particulares, motivada por uma fuga ao esquema rígido de perguntas/respostas que acontece na maioria das entrevistas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a preparação de uma ENA exige esforço e aprofundamento do pesquisador no campo de estudo para que as entrevistas preencham uma lacuna que ainda está vazia.

A ENA deve ser organizada e desenvolvida em quatro estágios: a “iniciação”, em que é apresentada ao participante a dinâmica da entrevista, o objetivo da pesquisa e é perguntado ao participante se permite a gravação da entrevista em áudio e/ou em vídeo. A “narração central”, em que o participante fala sem ser interrompido, e o pesquisador espera o momento da coda (sinalização de que houve a finalização da fala do participante da pesquisa), podendo realizar algum sinal não verbal para encorajar o participante a continuar a narração

ou, caso alguma situação não tenha ficado clara, tomar nota para fazer questionamentos posteriores.

A “fase de questionamento” é o momento no qual a escuta aguçada do pesquisador lhe possibilita elaborar questões iminentes que surgem durante a ENA, as quais podem trazer grandes contribuições para a pesquisa. Nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam que: as perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história quanto a tópicos do projeto de pesquisa. Traduza questões exmanentes, elaboradas antes da ida a campo, em questões iminentes. Por fim, o quarto estágio é denominado a “fala conclusiva”. Acontece ao final da entrevista, quando a câmera ou o gravador estiverem desligados. Nesse momento, podem surgir discussões interessantes sob a forma de comentários, que podem ajudar na análise dos dados. O pesquisador pode, então, pedir ao participante que dê mais detalhes sobre suas experiências. Nessa fase, é imprescindível o uso do diário de campo para sistematizar os comentários informais.

Concluídas as entrevistas, o momento da transcrição exige uma boa compreensão do material coletado, proporcionando um fluxo de ideias que contribuem para a análise do texto. Nas análises dos dados obtidos, buscamos identificar os significados mais recorrentes, organizando-os em torno de categorias temáticas que se revelam como categorias comuns entre os participantes. A análise deve ser desenvolvida a partir da sistematização de um quadro com três colunas. Devem ser colocadas as narrativas dos participantes na íntegra em uma primeira coluna. Em seguida, deve-se realizar a primeira redução do texto e dispor na segunda coluna. Por fim, na terceira coluna, o pesquisador identifica e condensa a essência da narrativa a partir de palavras-chave (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Por fim, utilizamos como fonte de pesquisa as narrativas autobiográficas dos 4 adultos cegos, que, no momento das entrevistas, tinham idades entre 29 e 63 anos, para depreender o que dizem sobre suas experiências na escola e quais as estratégias desenvolvidas por eles no enfrentamento das adversidades do processo de inclusão escolar. Portanto, a pesquisa *com* e não *sobre* as pessoas cegas representa um rompimento com as formas tradicionais de pesquisa, pois ressalta uma posição ética e política do pesquisador no trato para com o paradigma da inclusão.

Resultados

De acordo com Passeggi (2010), a pesquisa com narrativas não busca uma “verdade objetiva”, pois a realidade está diretamente mediada pelos sistemas simbólicos que são construídos e subjetivados pelo indivíduo que narra. Sendo assim, iniciamos as discussões a partir das experiências de quatro adultos cegos sobre a escola e quais as estratégias que eles desenvolveram para enfrentar as adversidades encontradas em contexto escolar.

A educação inclusiva, por vezes, é marcada por situações de opressão, de exclusão e de invisibilidade pedagógica, assim como podemos perceber na narrativa de Pedro (ENA, 2017) que participou de nossa investigação: “[...] quando cheguei à escola regular, eu tive a percepção de que os professores não estavam preparados, mas também isso não era culpa desses profissionais”.

No momento da entrevista, Pedro tinha 29 anos. Formado em Geografia, ele exercia a profissão de professor na rede estadual do Rio Grande do Norte. Ao nascer prematuro, foi colocado numa incubadora para que pudesse se desenvolver melhor. Todavia, a equipe médica não tomou os cuidados necessários, e a falta de proteção nos olhos ocasionou sua cegueira. E, no período em que a ENA foi desenvolvida, Vitória tinha 33 anos e era estudante universitária. Aos sete anos de idade, foi diagnosticada com craniofaringioma (tumores intracranianos). Ao passar por uma cirurgia para remover os tumores, tornou-se cega.

Compreendemos que o ato de refletir sobre a experiência vivida promove uma elaboração mais sofisticada do indivíduo sobre sua percepção no mundo, na escola e enquanto pessoa cega, pois é a partir da reflexão que ele é estimulado a estruturar rebuscadamente as experiências que vivencia. Nesse sentido, Josso (2014) reconhece a relevância da capacidade de reflexão para o desenvolvimento das etapas da construção da biografia educativa.

É no processo de “reflexividade autobiográfica” (Passeggi, 2014), compreendido como a disposição que o indivíduo tem de se voltar para si para atribuir sentidos às histórias ao narrar sua experiência de vida, que a pessoa cega percebe que vivenciou situações de invisibilidade pedagógica ao notar que a metodologia de ensino adotada pela maioria dos professores, durante o seu processo de escolarização, não atendia às suas necessidades educacionais, dificultando a assimilação dos conteúdos de forma satisfatória. Mediante essas situações de invisibilidade e violência sofridas na escola, destacamos cinco estratégias de enfrentamento: a agência do sujeito; a persistência; o

afastamento para o fortalecimento; a identificação de tutores de resiliência; a formação de grupos com pessoas por afinidade.

Segundo Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) a *agência do sujeito* diz respeito à capacidade do indivíduo de analisar e agir mediante a sua realidade social. Sendo assim, trazemos para as análises deste trabalho a *agência do sujeito* como uma estratégia presente nas narrativas de todos os participantes da pesquisa. Com o objetivo de ser incluída e aceita, Vitória, quando estudava no Ensino Fundamental I, precisou enfrentar a ausência de diálogo e a indiferença de seus colegas e professores: “[...] não foi fácil, para mim, com os alunos e com os professores. Foi uma turma em que poucos me ajudavam, pouquíssimos. Eu tive que mostrar para eles que a minha deficiência não passava para eles” (Vitória, ENA, 2017). Notamos, a partir de sua narrativa, o quanto foi doloroso e excludente estar na escola regular. Porém, mesmo diante dessa adversidade, a participante corajosamente enfrenta esse processo de exclusão (social e pedagógico) e age a fim de estar incluída na escola.

Em suas narrativas, Lucas (ENA, 2017), sujeito de nossa pesquisa, falou que, fora da escola, costumava participar de todas as brincadeiras, porém, quando ingressa na escola regular, no momento do intervalo, ele não é autorizado a brincar com as outras crianças. Essa proibição gera nele um sentimento de profunda tristeza e o leva a perder o interesse pela escola. Ao perceber esse desinteresse, sua mãe pergunta o que está acontecendo. A *agência do sujeito*, em parceria com sua mãe, ajuda-o a ressignificar o vivido e o encoraja a buscar, junto à escola, uma resolução para a situação.

Lucas tinha 41 anos quando a ENA foi realizada. Formado em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, trabalhava como revisor de textos Braille. No momento de seu nascimento, a falta de oxigenação no parto, por um erro médico, ocasionou a sua cegueira.

Pedro (ENA, 2017) conta que tinha um colega da escola que comumente pegava a sua bengala e ficava correndo. Tal situação gerava muito desconforto, pois, segundo ele, a bengala é uma extensão do seu corpo e proporciona a sua autonomia. Então, a partir da *agência* e da *persistência*, Pedro tentava constantemente conscientizar seu colega sobre a violência que aquela ação representava.

Como já mencionado, Vitória (Entrevista, 2017) enfrentou muita resistência por parte dos professores e dos colegas de sala, o que exigiu dela

agência e persistência, já que isso era um processo constante. Ela persistentemente dialogava com os estudantes, no intuito de conscientizá-los que eles podiam se relacionar com ela, que não ficariam cegos, já que a cegueira não é algo transmissível. Além de ser persistente nesse diálogo com os alunos, ela também dialogava muito com os professores para que eles a aceitassem enquanto pessoa cega e, assim, incluíssem-na no desenvolvimento das atividades escolares.

Lucas (Entrevista, 2017) diz que foi difícil estudar na escola regular: “Então, quando eu terminei o segundo grau, em mil novecentos e noventa e sete, jurei que nunca mais estudaria [...], pelo estresse que eu passei, pela luta que foi, pela briga que a minha mãe teve lá no supletivo, pelo trauma que eu passei lá na escola regular quando eu era criança”. Então, após a conclusão do Ensino Médio, ele utiliza a estratégia do *afastamento para o fortalecimento* e fica longe de instituições de ensino por um período de oito anos, até que se sente fortalecido para enfrentar novamente as adversidades e retorna aos estudos, dessa vez no Ensino Superior.

Sobre a *identificação de tutores de resiliência*, Pedro (ENA, 2017) afirma que: “A principal estratégia que eu desenvolvi foi identificar a pessoa a quem eu possa pedir alguma coisa. Eu acho que isso é o ponto-chave. O deficiente visual precisa aprender isso [...]”. Compreendemos, neste trabalho, que o tutor de resiliência é um indivíduo que se dispõe a auxiliar outra pessoa no enfrentamento de adversidades, objetivando a resiliência.

Em sua jornada escolar, Marcos (Entrevista, 2017) também fala sobre a importância da *identificação de tutores de resiliência*: “Um colega de sala, muitas vezes um professor, me perguntava se eu estava precisando de alguma coisa, e raramente eu dizia que sim. Quando eu dizia que precisava ir ao banheiro ou comprar um lanche, eu normalmente encontrava o auxílio”.

Marcos tinha 63 anos. Formado em Direito, exercia uma função importante junto a uma entidade voltada para os deficientes visuais. O participante foi diagnosticado com glaucoma congênito ao nascer. Ele possuía um baixo resíduo visual, de modo que conseguia distinguir o claro, o escuro e as cores. Aos sete anos de idade, tornou-se cego.

Em sua busca por ajuda para se locomover, o participante se propõe a identificar pessoas que poderiam ajudá-lo. Esse processo de identificação não é tão simples. Não se trata somente de ir atrás de pessoas que pudessem

guiá-lo, e sim do desenvolvimento da sensibilidade em identificar alguns sinais (se a pessoa age receptivamente ao pedido, se a entonação da voz indica que ela quer e pode ajudar, etc.) que indicassem que a pessoa poderia ser um tutor de resiliência em potencial. Por fim, Pedro narra que: “[...] no começo de todo ano letivo, acontecia de você [Pedro] ficar circulando entre os grupos. [...] A estratégia que eu adotava era trabalhar sempre com as pessoas por afinidade”. A estratégia desenvolvida por ele foi a *formação de grupos com pessoas por afinidade*, para que, assim, desfrutasse de tranquilidade emocional, já que seriam colegas com que ele tinha afinidade e saberiam como funcionava a dinâmica do desenvolvimento dos trabalhos.

Considerações

A educação inclusiva se apresenta como uma proposta que vai além do ensino de conteúdos historicamente acumulados. Ela promove a transformação de pensamentos e de atitudes de todos os envolvidos no que diz respeito à imagem das pessoas com deficiência. Isso acontecendo, rompe-se com o processo de discriminação, além de desenvolver a sensibilidade e a maturidade de aceitar, de valorizar e de respeitar as diferenças do outro.

As discussões apresentadas neste trabalho reconhecem e valorizam as narrativas de pessoas cegas, estabelecendo um diálogo entre elas e as discussões teóricas que problematizam o enfrentamento das adversidades existentes em contexto escolar.

Compreendemos que o sujeito, ao narrar suas experiências autobiográficas mais significativas, tem a oportunidade de se posicionar enquanto produtor de suas próprias reflexões e, assim, contribuir para a sua autoformação. Ele interroga e questiona sobre o que lhe sucedeu e o que deseja que lhe suceda. Portanto, desenvolve a ação de narrar, pensar, refletir e conscientizar sobre sua vida, sua condição humana.

A partir das narrativas dos participantes situadas em um período histórico (1970 a 2000), percebemos que eles enfrentaram adversidades em seu processo de inclusão escolar, o que nos permite compreender que eles vivenciaram realidades de invisibilidade pedagógica e social na escola.

Sendo assim, percebemos que inúmeros obstáculos são impostos no percurso da inclusão escolar. Nessa perspectiva, os saberes da experiência de quem vivencia o processo de inclusão, quando partilhados, possuem um po-

tencial transformador para o desenvolvimento de uma dimensão social mais humanista e para se pensar em políticas públicas que garantam a efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência por possibilitar o acesso à experiência de quem, na prática, convive com a deficiência.

Por essa razão, tomamos como pressuposto que, para empreender ações que contribuam significativamente para a inovação do conhecimento científico sobre a pessoa com deficiência e as instituições que as acolhem e para a efetivação do direito à educação para todos, é necessário escutar e problematizar, à luz da ciência educacional, os saberes da experiência do estudante com NEE.

Referências

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. **Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-27, mai. 2005.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 113-127.

CRUZ, Emmanuel Dário Gurgel da. **Experiências da escola: além dos limites da cegueira**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEBA**, Salvador, vol. 41. jan./abr. 2014.

2. A inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feira de ciências *kids*

Antônia Milene da Silva¹

Heloíza Aline Pereira Silva²

Maria Kéllia de Araújo Duarte³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.2

Resumo: Este trabalho traz reflexões de professoras orientadoras de feira de ciências em turmas do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Mossoró-RN. Com este artigo, pretendemos refletir acerca da tecnologia social Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) e sua contribuição para inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feira de ciências *kids*. Para embasar o estudo, recorremos a autores, como Azevedo (2018), e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, por discutirem sobre metodologia científica, alfabetização e inclusão. Primeiramente, os professores participaram da oficina “Eu, cientista”, e os grupos foram formados para a “tempestade de ideias”. Apresentamos a metodologia científica às crianças de forma lúdica, e elas iniciaram as pesquisas, utilizando o diário de bordo. Observamos que, ao

1 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: amilenes@hotmail.com.

2 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: heloizaaline@alu.uern.br.

3 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: kelliaraajuoduarte4@gmail.com.

escreverem o passo a passo da pesquisa, os alunos refletiam sobre as letras e a formação das palavras, atentando para o uso das iniciais maiúsculas e para a translineação. Um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que escrevia com letra bastão, apropriou-se da letra cursiva e desenvolveu o repertório vocabular. Portanto, compreendemos que a feira de ciências é importante para divulgar os conhecimentos e colabora para a aquisição da leitura e escrita, contribuindo para o processo de alfabetização, letramento e inclusão.

Palavras-chave: Acessibilidade. Aprendizagem. Inclusão. Metodologia.

Introdução

A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no cotidiano escolar vem sendo discutida no Brasil e em outros países, ganhando relevância no final do século XX. Essa temática tem se acentuado em diferentes debates, uma vez que vários pesquisadores têm direcionado seus estudos em busca de compreender os desafios apontados para a concretização das regulamentações, bem como discutem a importância de uma prática pedagógica com foco na aprendizagem e na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, evidenciam-se preocupações em se trabalhar com propostas didático-pedagógicas que atendam às demandas de sala de aula, de forma universal, isto é, que ofereçam atividades que atendam a todos os alunos e que essas atividades apresentem uma flexibilidade em suas diferentes formas de apresentação e execução.

A respeito da flexibilidade e da execução de atividades nessa perspectiva, há três princípios que norteiam o Desenvolvimento Universal da Aprendizagem, orientando-nos a criar ambientes de aprendizagem que desafiem e envolvam os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância de se trabalhar com atividades abertas que possibilitem as mais variadas alternativas de assimilar e compreender um determinado conteúdo para a realização da atividade acadêmica.

Para um melhor entendimento sobre os princípios que norteiam o DUA, os autores Prais e Rosa (2016) esclarecem que eles auxiliam na elaboração de uma proposta didática que visa satisfazer as demandas e necessidades de aprendizagem de um significativo número de alunos da sala de aula.

No Princípio I, que trata dos Modos Múltiplos de Apresentação e/ou Representação, é importante pensar num recurso didático que possibilite o entendimento da atividade proposta e a sua execução.

Sebastian-Heredero, Moreira e Moreira (2022) relata que:

O DUA parte da base de que a aprendizagem e a transferência do aprendizado devem ocorrer proporcionando múltiplas formas de apresentações, diversas formas de apresentar um mesmo conteúdo, atividade, pois isso permite atender a variabilidade dos estudantes, desde a consideração das inteligências múltiplas e, no tempo, fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos (Sebastian-Heredero; Moreira; Moreira 2022, p. 1907).

Assim, pode-se trabalhar com atividades ilustrativas, construção de maquetes, realização de pesquisas em livros, revistas, internet, confecção de cartazes, leituras interpretativas, danças, dramatizações e o uso de tecnologias assistivas, ou seja, é de fundamental importância que se valorize a atividade concreta arraigada de um significado para as crianças e que desperte o interesse delas em realizá-las.

No Princípio II, que trata dos Modos Múltiplos de Ação e Expressão, o professor pode oferecer aos estudantes a oportunidade de se expressarem de diferentes formas, seja de forma oral ou escrita. Nesse princípio, há uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pelo professor que despertem o interesse deles.

Portanto, o professor deverá diversificar as atividades propostas para atender a todos os alunos sem segregar, mas permitir que todos consigam resolvê-las empregando diversas possibilidades. Assim, possibilitaremos a ampliação da inclusão de pessoas com deficiência intelectual no âmbito social e educacional.

No Princípio III, que versa sobre Modos Múltiplos de Engajamento, vê-se uma preocupação com o envolvimento dos estudantes nas atividades para que eles se sintam motivados e interessados em participar das atividades. É necessário, portanto, que o professor inspire e motive os seus alunos para que eles consigam se envolver e se engajar durante as aulas. Para isso, é de fundamental importância o trabalho pautado na afetividade: que as crianças sintam que são valorizadas, que tem alguém em sala de aula que acredita nelas e em seu potencial.

Sobre a importância da afetividade, Ferreira (2023) afirma:

Sendo assim, é necessário proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O

“porque” da aprendizagem). As emoções das pessoas e a afetividade são um elemento crucial para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender (Ferreira, 2023, p. 21).

Portanto, a escola deverá adequar-se a essas situações no sentido de extinguir as barreiras procedimentais e atitudinais para poder contribuir com o desenvolvimento do processo educativo dessas crianças.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta como objetivo identificar as contribuições da Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) para a inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feiras de ciências *kids*, numa escola da rede municipal de ensino da cidade Mossoró/RN, no período de 2022 e 2023. Para tanto, através do estudo de caso, propomos debater sobre a seguinte questão: quais as contribuições da Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) para a inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feiras de ciências *kids*?

A esse respeito, é importante destacar que as feiras de ciências *kids* passaram a fazer parte do calendário escolar da rede municipal de ensino desde 2022. Essas atividades eram realizadas anualmente pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com professores e alunos do 6º ao 9º ano, em um evento que reunia todas as escolas na Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino (FECIRME), com o intuito de fomentar, nos professores e alunos, a cultura da pesquisa científica e tecnológica, o desenvolvimento intelectual contínuo, a criatividade, a curiosidade e a construção do conhecimento de forma interdisciplinar.

Método

As feiras de ciências kids ocorreram nos anos de 2022 e 2023, nas escolas municipais de Mossoró/RN, e, para atender a essa demanda, os professores participaram da capacitação “Eu, cientista? que ocorreu na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA). Esse momento foi de fundamental importância para que eles pudessem compreender o desenvolvimento da tecnologia social da Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT).

Durante a formação, foi apresentado o passo a passo da metodologia que seria utilizada em sala de aula com as crianças. Além disso, trouxe motivação

e embasamento teórico para os docentes que necessitavam dessa formação para a orientação e condução dos projetos de pesquisa que seriam divulgados posteriormente, nas Feiras de Ciências da escola, FECIRME e na exposição da I e II Feira Kids da UFERSA.

A respeito da capacitação dos professores, Azevedo (2016) indica que:

No primeiro encontro de capacitação, a sequência didática adotada é a seguinte: 1) motivação. 2) exercício sobre percepção da realidade e produção de conhecimento. 3) formação de grupos de três participantes para que pensem em problemas do dia a dia e na “tempestade de ideias”; 4) anotação de todas as questões levantadas. 5) análise, seleção e reformulação das perguntas, atendendo aos seguintes critérios: a) formulação do problema como uma pergunta; b) clareza e precisão inequívocas da pergunta; c) susceptibilidade de solução do problema; d) inexistência de julgamento de valor na formulação do problema; e) delimitação do problema a uma dimensão viável. 6) formulação da hipótese. 7). O passo seguinte é a elaboração do projeto por cada professor-orientador e o grupo de três alunos. A partir daí a pesquisa começa a ser realizada. Durante a realização desta, a adoção do “diário de bordo” é um procedimento enfaticamente incentivado, e hoje, pode-se dizer, plenamente incorporado ao processo, e de modo satisfatório. Os professores e estudantes que recebem a capacitação conseguem aplicá-la facilmente, de modo que o interesse por ela é crescente (Azevedo, 2016, p. 47).

A situação prática aconteceu numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura. A referida instituição está situada na Av. Celina Viana, nº 100, no bairro Alto do Sumaré, em Mossoró/RN, e atende 494 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao iniciarmos as discussões sobre a realização da feira de ciências na escola, os alunos se mantiveram atentos e nos questionaram sobre o que seria uma feira de ciências e como eles poderiam participar. Para que eles pudessem compreender o que seria a feira, nós estabelecemos algumas estratégias para apresentar a metodologia científica às crianças. Pensávamos no questionamento exposto na capacitação: será que os nossos estudantes podem

aprender metodologia científica? Buscamos, então, meios lúdicos e atrativos para envolver e instigar a curiosidade dos alunos a participarem efetivamente da feira de ciências. Dentre as estratégias elencadas, realizamos um evento coletivo de Abertura da Feira de Ciências, como ponto inicial para as feiras das escolas, no qual fizemos experimentos e brincadeiras no pátio. Esse evento envolveu alegria, conhecimento, experiência e muita ciência.

Na sala de aula, também realizamos experimentos, mostrando para os alunos que a Ciência está ao nosso redor e pode ser encantadora e mais simples do que imaginamos. Apresentamos vídeos com o intuito de refletir sobre ciência, pesquisa e conhecimento. A partir desses momentos iniciais, percebemos que as crianças estavam felizes, ansiosas e motivadas com a possibilidade de participarem de uma feira de ciências. E, nesse clima, organizamos grupos de modo que, em cada grupo, ficasse pelo menos uma criança que estivesse alfabetizada, para que pudesse ajudar as demais. Logo após, orientamos e realizamos o momento crucial: a tempestade de ideias.

A tempestade de ideias foi o momento em que os estudantes falaram sobre o que eles desejariam aprender, estudar. Para instigá-los ainda mais, disponibilizamos a música “Oito anos”, da cantora Paula Toller, a partir da qual se explicou que, para elaborar um projeto de pesquisa, seria necessária uma pergunta: o que queremos aprender?

Organizados em grupos de três, os alunos escreveram as suas curiosidades numa folha de ofício, as quais foram agrupadas por temas afins. Em seguida, foram apresentados à MCAT, com a explicação de cada parte da metodologia. Tudo o que acontecia, eles registravam no diário de bordo: os resumos das leituras realizadas nos materiais de estudo, como os gibis *Eu, Cientista? Feira de Ciências* e *O Aprendiz de Cientista*, os artigos científicos que tratavam da temática dos projetos de pesquisa, os experimentos realizados em sala de aula e em casa, sob a orientação da família.

Durante a tempestade de ideias, o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que estava muito empolgado e interagindo com os demais colegas, falou que queria saber o que era um robô e como se fazia um robô. Posteriormente, para que o seu grupo de estudos e os demais alunos compreendessem como os robôs eram construídos, nós realizamos uma oficina pedagógica com a colaboração da auxiliar de sala utilizando o livro da *Coleção Robótica e Mecatrônica, do Projeto de Educação Tecnológica (PETE)*

– *educação com tecnologia*, volume I. Durante a oficina, os alunos compreenderam como se dá construção de um robô. E toda a experiência desse dia serviu de base para a montagem do protótipo de aranha-robô de um dos grupos, cujo projeto de pesquisa versava sobre: *Aprendendo com a Robótica: Um estudo sobre a construção do robô*.

Para o entendimento das etapas de uma pesquisa, as crianças leram o gibi *Eu, cientista?*, da autora e organizadora Celicina Borges Azevedo. A partir da leitura realizada e dos apontamentos feitos pelas professoras, elas compreenderam as etapas da pesquisa, uma vez que a HQ trouxe uma linguagem simples, atrativa, divertida e que chamou a atenção, despertando a curiosidade.

O aluno com TEA participou ativamente de todas as etapas do projeto de pesquisa. Para a construção da aranha-robô, eles utilizaram material reciclável, que foi papelão, tinta guache, quatro pilhas de 1,5 volts, dois mini-motores, fita adesiva e fio de cobre. As observações de todo o processo de confecção da aranha-robô estão contempladas na escrita do diário de bordo.

Resultados

A experiência relatada mostra que o trabalho com pesquisa é imprescindível ainda nos anos iniciais, pois permite a ampliação do conhecimento e desenvolvimento de diferentes habilidades. Nesse sentido, destaca-se que a iniciativa da UFERSA em oferecer aos alunos a oportunidade de participarem das feiras de ciências desde cedo, mediante a utilização da MCAT, contribui significativamente para a aquisição da leitura e escrita dos estudantes em processo de alfabetização e para a divulgação do conhecimento científico para a comunidade escolar.

Segundo a BNCC (2017), “[...] ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados” (Brasil, 2017, p. 331). Daí a importância de os alunos vivenciarem atividades de pesquisa para que se interessem pelo conhecimento científico.

Nesse contexto, a participação dos alunos nas feiras de ciências contribuiu significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, inclusive de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que só escrevia com letra bastão e, de forma espontânea, apropriou-se da letra cursiva, além de desenvolver o seu repertório vocabular.

Considerações

O trabalho realizado possibilitou um conhecimento mais sistematizado da importância da Metodologia Científica ao Alcance de Todos (MCAT) e a sua contribuição para a aquisição e o aprimoramento da leitura e escrita dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vimos, portanto, que foi de fundamental importância a oportunidade que eles tiveram de participar das feiras de ciências através do Programa Ciência para Todos no Semiárido Potiguar.

Portanto, a experiência relatada neste artigo mostra que o trabalho com a pesquisa e feira de ciências, mediante a utilização da MCAT, contribuiu significativamente para oportunizar que as crianças pudessem ter contato com ciência e tecnologia no ambiente escolar, na medida em que a realização de feiras de ciências constitui uma prática pedagógica eficiente para despertar a curiosidade e interesse dos alunos bem como para incentivar a pesquisa, divulgando e propagando conhecimento científico.

E, para além disso, o fator primordial que observamos a partir da nossa experiência foi o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita por estudantes em processo de alfabetização, em especial devido à inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento em feira de ciências kids, que puderam, a partir do registro constante no diário de bordo, exercitar a escrita e avançar no processo de alfabetização, mostrando que a feira colabora para que a escola cumpra o seu papel de formação integral dos alunos, colaborando, assim, para a formação plena dos educandos e promovendo a inclusão.

Referências

Almeida, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. UFERSA, Mossoró, 2015.

Azevedo, Celicina Borges. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

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, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Ideação**: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 2, p. 166-182, 2016.

Ferreira, Cristiano Corrêa. **Desenho Universal para Aprendizagem**: princípios e diretrizes. Unipampa, 2023.

Metodologia Científica Ao Alcance De Todos (MCAT) E A Geração De Projetos Para Feiras De Ciência. In: AZEVEDO, Celicina Borges et al. **EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E POPULARIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS**: Práticas Multirreferenciais. Salvador: Edufba, 2016.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 77, n. 3, p. 1904-1925, 2022.

3. A linguagem simples como ferramenta na educação de estudantes com deficiência intelectual

Gabriella Gouveia Galvão Campos¹

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.3

Resumo: O presente artigo tem como objetivo realizar a revisão bibliográfica de estudos acerca de linguagem simples para possibilitar acesso à aprendizagem significativa e à inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual. Criar um ambiente inclusivo pode ser um desafio para ambos os atores do processo de ensino, porém o primeiro passo para inclusão é sempre lembrar que as pessoas com deficiência devem ser tratadas como iguais, pois todas possuem potencial de aprendizagem e não será a deficiência que as tornará incapazes. Dentro desse cenário, a linguagem simples torna-se uma ferramenta fundamental para romper as barreiras da comunicação através da utilização de textos e recursos adaptados com linguagem acessível; para tornar mais simples a inserção do aluno com deficiência intelectual ao cotidiano da sociedade. Evidenciamos ser necessária a ampliação do conhecimento sobre linguagem simples em processos formativos de professores na colaboração com o processo educativo de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula.

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gabriellagcampos@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ritam.pppedufrn@gmail.com.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual. Educação Especial. Educação inclusiva. Linguagem simples.

Introdução

No Brasil, a educação é um direito fundamental protegido pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que garante ao indivíduo igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Tal direito também está resguardado para quaisquer pessoas com deficiência, o que está referendado em outras legislações brasileiras, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.694/1996; LDB), a Política Nacional de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015; LBI).

A Educação Inclusiva teve um grande avanço quando entrou em vigor a LBI, que dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trazendo a inovação legislativa de punição para aquele que recusar ou discriminar aluno com algum tipo de deficiência, sendo a ele garantido o direito à educação gratuita e de qualidade.

A referida lei teve o intuito de regulamentar o direito à educação inclusiva, já protegida no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e ratificada com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2008. Nesse sentido, vejamos o que diz o artigo 27 da Lei nº 13.146/15:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema **educacional** inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, art. 27, grifo nosso).

Importante ressaltar que o movimento para o crescimento da implementação da Educação Especial em perspectiva inclusiva em território brasileiro ganha força nos anos 1990, no contexto das discussões sobre escola para todos.

Isso ocorre na esteira do primeiro Congresso de Educação em Jamtien, na Tailândia. Esse evento, segundo Stainback e Stainback (1999), teve como objetivo discutir a erradicação do analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental, estabelecendo objetivos e compromissos oficiais do poder público perante 15 comunidades internacionais.

Diante desse cenário, ao longo dos anos, percebe-se um movimento em prol da promoção da educação isonômica, buscando sempre as mudanças fundamentais dentro da Educação Especial e as políticas públicas necessárias para estimular a abordagem da Educação Inclusiva, preparando as escolas para atender toda a sociedade, sobretudo os indivíduos com deficiência.

Embora haja significativas mudanças legislativas no território brasileiro acerca da Educação Inclusiva, ainda precisamos de mudanças atitudinais significativas na realidade escolar para que, então, seja garantido que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência sejam acolhidos em escolas regulares e incluídos, de fato, no seu sistema educacional.

No Brasil, a legislação defende a educação escolar da pessoa com deficiência intelectual no contexto da escola comum. Assim, esse aluno tem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no contexto escolar inclusivo. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola brasileira consiga organizar seu currículo bem como as formas para quebrar barreiras comunicacionais e pedagógicas para acolher alunos com deficiência.

No que se refere à escolarização de pessoas com deficiência intelectual, há muitas alternativas de busca pela acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem, demonstrando a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a pessoa com deficiência e o mediador, que pode ser estabelecido através da comunicação que utilize a linguagem simples, objeto deste artigo.

Importante ressaltar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) trouxe em seu bojo diversas orientações normativas no sentido de definir o que é comunicação dentro do propósito a que se visa atingir para atender o público-alvo da Educação Especial. Em seu art. 2º, o documento ressalta o uso da linguagem simples para conseguir assegurar os princípios elencados no art. 3º da referida Convenção (Unesco, 2007. s.p).

No que se refere diretamente à linguagem simples, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, no dia 16 de dezembro de 2022, uma assembleia

na qual foi aprovada a resolução sobre comunicação simples para a acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual que tenham dificuldade de leitura.

Apesar de ser um tema regulamentado recentemente, a linguagem simples foi utilizada, pela primeira vez, no ano de 1963, através da publicação feita pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) do guia de leitura simples para adultos com deficiência intelectual.

Importante destacar que a iniciativa de regulamentar o uso da linguagem simples não foi apenas da ONU, mas teve grande participação da Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-in) e da Aliança Internacional sobre deficiência (AID).

Assim, o que se percebe, através da leitura do arcabouço bibliográfico acerca do tema, é que a linguagem simples tem ganhado amplo espaço no Brasil, sendo utilizada como recurso importantíssimo para a inclusão de pessoas com deficiência, sendo implementada também em diversos setores dos órgãos públicos e nos ambientes escolares.

Com base nessas argumentações, o objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura narrativa com a perspectiva de compreender o papel da linguagem simples como ferramenta de inclusão para estudantes com deficiência intelectual.

Em termos metodológicos, podemos afirmar que a revisão da literatura é a base para a identificação do atual conhecimento acerca de dada temática. Há formas diversas de entender e elaborar revisões de literatura, tais como narrativa, sistemática e integrativa. A revisão de literatura pode ter vários objetivos, podendo ajudar a determinar o estado da arte, a revisão teórica, a revisão de pesquisa empírica, a revisão histórica e a colaborar na delimitação de um objeto de pesquisa (Luna, 1996).

A revisão narrativa é considerada a revisão tradicional ou exploratória na qual não há a definição de critérios explícitos, e a seleção dos artigos é feita de forma arbitrária, não seguindo uma sistemática. O autor pode incluir documentos de acordo com o seu viés. Sendo assim, não há preocupação em esgotar as fontes de informação. Trata-se de uma busca por artigos, capítulos de livros e sites, fazendo uma busca exploratória (Ferenhof; Fernandes, 2016).

Método

Este artigo propõe, pois, uma revisão narrativa/exploratória através da compreensão aproximativa dos estudos realizados que abriram caminho para uma primeira organização de temas de análise, como poderá ser lido no seguimento.

Resultados

Antes de adentrarmos ao que de fato é a linguagem simples, faz-se necessário compreender o que é linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, pois exerce uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, além de ter uma função social e comunicativa e representar o mergulho do sujeito em sua cultura.

O autor assevera que é através da linguagem que a criança interage com o conhecimento produzido e com o mundo que a rodeia e no qual está imersa, apropriando-se da experiência acumulada pela humanidade no decorrer de sua evolução e construindo, assim, sua própria individualidade.

De acordo com Vygotsky (1998) *apud* Ramos e Oliveira (2011), a criança desde o seu nascimento, entra no mundo social, no qual toda a atividade humana é mediada pela linguagem. Através de sua iração com o mundo, a criança, de forma escalonada, apropria-se da linguagem em suas relações com os objetos e com o outro.

A linguagem, segundo Trask (2004), tem diversos significados, sendo um deles a faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento, isto é, de construir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones, etc.

Ressalta-se que os atos comunicativos dos seres humanos são cercados de sentido, demonstrando, assim, toda a capacidade de linguagem que possuímos para interpretar e manifestar ideias e sentimentos aos outros.

Levando em consideração que a linguagem é decorrente do sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar experiências e conhecimentos é que podemos subdividir a linguagem em dois grupos: o verbal e o não verbal.

Podemos definir a linguagem verbal como aquela que se expressa por meio de um sistema de signos complexo, flexível e adaptável, podendo ser ela verbal quando oralizada, escrita ou gestual.

A linguagem não verbal é a que se vale de outros signos, os não linguísticos, como, por exemplo, o uso de cores, sons, figuras, bandeiras, fumaça, ícones, etc. Por fim, podemos destacar também as linguagens virtuais surgidas no ambiente da internet, baseadas na simplificação informal da escrita.

Dentro dessa perspectiva é que surge a linguagem simples como uma técnica de comunicação para tornar textos mais acessíveis e fáceis de ler e entender, deixando que o receptor da mensagem entenda imediatamente o conteúdo que lhe é apresentado, tornando de fácil compreensão a informação, ou ainda, tornando mais acessível a busca por informações.

Inferimos, assim, ser a linguagem fundamental para a vida em sociedade e na escola. Crianças com deficiência intelectual, como descreveremos adiante, têm atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, o que tem implicações no desenvolvimento da linguagem e da fala. Assim, sua capacidade de imersão no mundo social demanda novas formas de intervenção e acessibilidade.

Sasaki (2009) ressalta que os vários tipos de linguagem (escrita, verbal e virtual), dependendo da forma como são utilizados, podem não atingir a todas as pessoas, criando verdadeiras barreiras comunicacionais.

O autor propôs seis formas de tornar um ambiente acessível, implementando, de forma gradual, medidas para eliminar as barreiras que possam vir a ocorrer, sejam arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, programáticas, atitudinais e comunicacionais, cuja definição podemos ver abaixo:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), **instrumental** (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência (Sasaki, 2009, p. 10-11, grifos nossos).

Mas o que são barreiras? O art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146 de 2015, traz-nos a definição de barreiras e como elas podem ser categorizadas:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015. art. 3, inc. IV).

Neste artigo, interessam-nos as barreiras de ordem comunicacional, sendo a linguagem simples uma ferramenta que pode facilitar a comunicação entre pessoas com e sem DI. Maia (2013) ressalta que as barreiras podem dificultar o processo de aquisição dos sistemas simbólicos, como leitura, escrita e até o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais.

Buscando enfrentar as barreiras comunicacionais é que se regulamentaram e se garantiram os direitos fundamentais, no campo da linguagem, das pessoas com deficiência através do Decreto Legislativo nº 168/2008, definindo que:

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a **linguagem simples**, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos

de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Ressalta-se que “linguagem simples” é uma tradução da expressão da língua inglesa “*plain language*”, que podemos traduzir também como “linguagem cidadã”. O conceito teve seu surgimento através da necessidade de simplificar a compreensão das informações que são apresentadas ao público em geral.

Em meados de 1970, a organização *Plain Language Association International* foi criada para direcionar os sistemas de informação e as instruções técnicas para a criação de formatos de redação simplificada e, desde então, vem tomando força em âmbito global.

A *Plain Language Association International* (2023) passou a orientar que, ao redigir um texto em linguagem simples, o escritor deve considerar 5 áreas gerais, quais sejam: o público-alvo, o propósito a ser atingido, a estrutura textual, o projeto, a expressão a ser utilizada e a avaliação final de todo arcabouço textual. Vejamos:

Público e propósito - Comece considerando o que você deseja alcançar ao escrever uma comunicação. Se for bem-sucedido, o que acontecerá? Como você pode medir isso? [...]

Estrutura- Para selecionar a estrutura certa para uma comunicação, pergunte-se: Quais são as estruturas comuns usadas para esse tipo de comunicação? Com quais estruturas os leitores estarão familiarizados? Que sequência será lógica e fácil para os leitores navegarem? [...]

Projeto - Cada vez mais, a aparência visual de uma comunicação é tão importante quanto a estrutura e a linguagem. Aqui, existem 3 áreas a considerar: esquema tipografia gráficos de informação Certifique-se de que o layout e as margens incluam bastante espaço em branco, pois isso ajuda a separar diferentes partes do texto. Use títulos significativos para ajudar os leitores a navegar. Selecione uma fonte e tamanho de tipo que seja fácil de ler. Certifique-se de que haja bastante contraste entre o texto e o plano de fundo e que o espaçamento entre linhas e parágrafos seja pelo menos igual ao tamanho do tipo. Considere também dispositivos visuais, como tabelas, diagramas, fotos, gráficos e

listas com marcadores para apresentar informações de forma acessível e envolvente [...].

Expressão - Por fim, pense no texto. Embora algumas técnicas variem de idioma para idioma, as principais áreas a serem consideradas incluem: Tom: use pronomes pessoais e escreva em um estilo formal, mas conversacional. Escolha de palavras: use a palavra mais simples que transmita seu significado. Jargão: evite jargão, a menos que seu leitor esteja familiarizado com ele e, se não estiver, explique os termos técnicos. Frases: mantenha frases entre 15-20 palavras em média, com frases individuais não mais que 30-35 palavras. Verbos: na maioria dos casos, prefira a voz ativa em vez da passiva. Escreva “Eu li esta página” em vez de “Esta página foi lida por mim” [...].

Avaliação - Sempre avalie se o seu texto provavelmente será bem-sucedido antes de enviá-lo. Em um nível simples, isso pode envolver editar a comunicação em relação a um padrão ou lista de verificação, ou fazer com que outra pessoa a revise (Plain Language Association International, 2023, s.p, grifo nosso).

Diante do exposto, é possível depreender que a linguagem simples é um recurso criado com o objetivo de superar as barreiras da comunicação através da adaptação de textos com uma linguagem coloquial, visando à participação ativa de cada pessoa na sociedade, beneficiando não tão somente as pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Almeida (2020) ressalta que o uso da linguagem simples é um direito tutelado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, devendo os Estados Partes tomar as medidas apropriadas para assegurar a igualdade das pessoas com deficiência no acesso à informação e à comunicação plena, livre de embaraços.

Visando auxiliar a disseminar o uso da linguagem em âmbito nacional, a autora criou um guia de como escrever e comunicar com uma linguagem simplificada, ressaltando que devemos levar em consideração quem é o receptor da mensagem. Sugere a utilização de textos curtos que vão direto ao assunto, com o uso de palavras do cotidiano do receptor, e que evitem siglas e termos estrangeiros e imagens que distraiam ou poluam a informação.

O “Guia Simples Assim – comunique com todo mundo”³ é um documento que orienta quanto ao uso da linguagem simples, com informações claras para beneficiar não só pessoas com deficiência intelectual, mas também todos os indivíduos que estejam envolvidos no processo de inclusão.

Dentro da linguagem simples, podemos destacar também o uso das tecnologias assistivas, regulamentado no art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão, como grandes parceiras para a facilitação da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Fazendo um *link* entre o uso da linguagem simples e as tecnologias assistivas, podemos empreender que ambas procuram atender apropriadamente as necessidades do usuário, auxiliando-o no uso da comunicação aumentativa e alternativa, juntamente com a acessibilidade arquitetônica e a utilização de *hardwares* e *softwares* desenvolvidos para facilitar ainda mais a comunicação de pessoas com privações motoras e sensoriais.

Nesse passo, destacamos que uma grande aliada para acessibilidade, que auxilia na redução de barreiras de comunicação, é o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma das técnicas utilizadas na tecnologia assistiva com características interdisciplinares, visando ao atendimento das singularidades de pessoas com dificuldades de comunicação que apresentam prejuízos no momento da produção e da compreensão da fala e no sistema da escrita (Massaro; Vasconcelos, 2021).

Sendo assim, o que se percebe é que há um movimento social que busca assegurar, seja através do uso da linguagem simples, seja através das tecnologias assistivas, a acessibilidade educacional a pessoas com deficiência.

Na escola, cabe ao mediador da comunicação ampliar seus conceitos e práticas pedagógicas para afastar as barreiras e dificuldades encontradas no processo comunicacional com alunos com deficiência intelectual. A comunidade escolar pode desenvolver instrumentos e estratégias para ampliar a interação e a valorização da diversidade humana.

3 O guia pode ser acessado no link: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/59614>.

Considerações

O presente trabalho buscou analisar qual o papel da linguagem simples na educação das pessoas com deficiência intelectual. Como a linguagem, segundo Bordenave (1994), é responsável pelo compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos, torna-se evidente a sua importância no dia a dia e na vida das pessoas.

Nesse caso, o comunicador é o responsável por intermediar esse processo de compartilhamento de ideias, cabendo a ele buscar, elaborar e utilizar os instrumentos e recursos acessíveis disponíveis para tornar a comunicação um elo de integração e inclusão social com as pessoas com deficiência intelectual.

A linguagem simples surge como possibilidade a ser adotada em processos formativos de professores, visando auxiliá-los a evitar barreiras de cunho atitudinal e pedagógico e estabelecer interações positivas com seus estudantes.

No Brasil, mesmo com todo o aporte das leis, demonstrado ao longo deste artigo, a Educação Inclusiva ainda enfrenta diversas barreiras para que haja o devido acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional isonômico de qualidade.

Nesse cenário, o professor desempenha um papel fundamental no processo, já que, como mediador, ele deve criar possibilidades através de recursos materiais ou imateriais que auxiliem o aluno com deficiência intelectual a de fato aprender.

Respeitar a singularidade do aluno com deficiência intelectual é fator primordial e, mais que isso, usar a linguagem simples como o meio de criar uma conexão forte com o aluno é essencial.

Vimos que o atendimento especializado usando a linguagem simples e a Comunicação Aumentativa e Alternativa também criam estratégias para ressaltar aquilo que o aluno já sabe e estimular e desenvolver capacidades e metas ainda não alcançadas.

A dificuldade em encontrar material bibliográfico, no campo da linguagem simples, trouxe, ao final deste estudo, a constatação de que é necessária a elaboração, principalmente pelos órgãos públicos, de políticas públicas efetivas que divulguem materiais encorajando e guiando o uso dessa ferramenta com o objetivo de ampliar a comunicação acessível em nosso país.

Por fim, o que inferimos com o presente artigo é que a linguagem simples pode ser ferramenta no processo de construção de uma acessibilidade comunicacional e pedagógica com o estudante com deficiência, bem como deve fazer parte de processos formativos dos docentes com vistas a facilitar sua comunicação com estudantes com deficiência intelectual.

O estudo apresenta um resultado preliminar que pode ser completado, ampliado e adensado com a elaboração de outras formas de revisão de literatura.

Referências

ALMEIDA, Patrícia. **Linguagem simples. Aprenda a comunicar de um jeito que todos entendam**. 2020. Disponível em: <https://www.movimentodown.org.br/2020/07/linguagem-simples-aprenda-a-comunicar-de-um-jeito-que-todos-entendam/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. *In*: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 267-272.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria T. Eglér. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. *In*: BRASIL. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007. p. 13-42.

BATISTA, Marcus Welbi; ENUMO, Sônia R. Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BERSCH, R. **Introdução à Comunicação Alternativa**. 2008. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2023.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 11 jun. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de janeiro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.** Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília: MEC; SEED; SEESP, 2007.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm#:~:text=perante%20a%20lei-1,1,todos%20os%20aspectos%20da%20vida. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: MEC; SEESP, Fortaleza: UFCE, 2010.

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), altera artigo 8º, inciso I da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, [S.l.], v.3, n.5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CARLETTO, A. C. **Manual de Convivência** – Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida. 2. ed. ampliada e revista. Realização: Instituto Mara Gabrilli, 2012.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov., 2016.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995a.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; HONORA, Márcia. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

HAAG, Cassiano Ricardo. **Deficiência intelectual: por uma perspectiva da linguagem em interação**. 2015. 123 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade do Vale do Rio dos Senos, São Leopoldo, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inclusão escolar de alunos Surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes**. Campinas SP, 2006.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

MAIA, S.R. **Aspectos importantes no uso da comunicação alternativa com pessoas com surdo-cegueira e com deficiência múltipla sensorial**. Porto Alegre, 2013, páginas 23-32.

MALLOY-DINIZ, Leandro F. *et al.* (org.). **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MASSARO, M.; VASCONCELOS, P. F. S.. Comunicação Suplementar e Alternativa. *In*: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique. (org.). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 120-142.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PLAIN LANGUAGE ASSOCIATION INTERNATIONAL. **What is plain language?** Disponível em: <https://plainlanguagenetwork.org/plain-language/what-is-plain-language/>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

RAMOS, Rowayne Soares; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Pensamentos e a aquisição da linguagem: uma reflexão da teoria de Vygotsky**. Mato Grosso, 2011.

REVISTA ESCOLA. **Formas criativas para estimular a mente de deficientes intelectuais**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml>. Acessado em: 19 jul. 2014.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade e Comunicação Sensorial nos Museus e Espaços Culturais**: Novos Desafios para a Mediação. Diálogos entre arte e público. Recife, v. 3, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Felipe Lucas de. **A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar**. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. 1 ED **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 1 ED São Paulo: Contexto, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VEIGA, M; M; QUENENHENN; A; CARGNIN; C. O ensino de Química: Algumas reflexões. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA – O ENSINO COMO FOCO E FÓRUM DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DO ESTADO DO PARANÁ, 1., 2009, Londrina. **Anais** [...]. Fortaleza: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

4. Atendimento Pedagógico Domiciliar em internação *home care* com uma estudante do Ensino Médio: relato de uma experiência

Ivanise Almeida Rodrigues de Souza¹

Jacyene Melo de Oliveira Araújo²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.4

Resumo: O Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é um serviço essencial que permite que estudantes impossibilitados de frequentar a escola devido a problemas de saúde continuem sua jornada acadêmica. Este relato de experiência aborda a importância do APD por meio de um exemplo específico: o caso de uma estudante do Ensino Médio que estava em internação *home care* devido a problemas respiratórios. Durante os dois anos em que recebeu atendimento domiciliar, a aluna enfrentou diversos desafios, que foram superados com dedicação, planejamento e a aplicação dos três pilares: humanização, ludicidade e aprendizado com recursos digitais. A humanização no APD é fundamental, pois trata o aluno como um ser completo, levando em conta suas necessidades emocionais, físicas e cognitivas. Isso inclui a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso no qual o aluno se sinta à vontade. A humanização também envolve a comunicação eficaz com a família do aluno, criando uma relação de confiança e respeito. A ludicidade desempenha um papel importante no APD, tornando o aprendizado divertido e estimulante. Atividades lúdicas, jogos

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ivanisern82@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jacyeneufrn2@gmail.com.

e recursos digitais são utilizados para tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente. Os recursos digitais, como *softwares* educacionais e plataformas *online*, são valiosos no APD, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais interativo. A experiência relatada descreve como a aluna-paciente recebeu atendimento domiciliar após uma internação hospitalar. Este relato evidencia a importância do APD como um meio de garantir o acesso à educação para todos, mesmo em circunstâncias desafiadoras.

Palavras-chave: Educação Especial. Humanização. Ludicidade. Recursos digitais.

Introdução

O Atendimento Pedagógico Domiciliar, popularmente conhecido como APD, é um serviço que atende crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola por se encontrarem em tratamento de saúde. Podemos dizer que é um serviço de ensino em que o profissional da escola vai até o aluno, ou seja, a aula acontece no ambiente doméstico em que o(a) aluno(a) vive.

Esse serviço é de fundamental importância, porque os alunos em tratamento de saúde, diante da enfermidade, não podem frequentar a escola, mas têm o mesmo direito à educação, como consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que as demais crianças que não possuem nenhuma limitação de saúde para frequentar o ensino regular.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência com uma aluna de 15 anos que se encontrava em tratamento *home care* por agravamento do sistema respiratório em decorrência da compressão dos órgãos internos pela sua caixa torácica. Durante o seu estado de adoecimento, ela recebeu o atendimento domiciliar por dois anos em sua residência. Nesse período de experiência, muitos foram os desafios que surgiram para garantir à aluna aprendizagem, humanização e ludicidade com usos de recursos digitais, materiais pedagógicos, entre outras estratégias. Para isso, foram necessários dias e horas de estudos, planejamentos e dedicação, no sentido de promover estes três pilares: humanização, ludicidade e aprendizagem com o uso dos recursos digitais que foram cruciais à inclusão efetiva da aluna em seu leito.

Atualmente, tem-se utilizado a palavra “humanização” em todos os setores, especificamente na área de saúde. “Nessa, a humanização também é descrita como uma aposta ético-estético-política, envolvendo a atitude de

usuários, gestores, profissionais comprometidos e corresponsáveis, o processo de produção da saúde e de subjetividades autônomas e protagonistas e a organização social e institucional das práticas de atenção e gestão na rede do SUS?”

A humanização no Atendimento Pedagógico Domiciliar é essencial para promover um atendimento de qualidade aos alunos que necessitam de apoio educacional em casa. A humanização significa tratar o aluno como um ser humano completo, considerando suas necessidades emocionais, físicas e cognitivas.

Para humanizar o Atendimento Pedagógico Domiciliar, é importante que o professor responsável pela educação do aluno crie um ambiente acolhedor e respeitoso, no qual o aluno se sinta confortável e seguro. Adams (1999) aponta que:

Estudos bastante desenvolvidos verificaram que elementos como amor, humor, surpresa, curiosidade, paixão, perdão, alegria, esperança, entusiasmo, dar e partilhar estimulam o sistema imunológico. Eles ajudam nosso corpo a combater infecções, e estimulam células naturais que combatem o câncer e afetam a forma com que cuidamos de nós mesmos e dos outros (Addams, 1999, p. 13-14).

Além disso, é fundamental que o professor esteja atento às demandas do aluno, criando um espaço para que ele possa se expressar e se sentir ouvido. Outra forma de humanizar o Atendimento Pedagógico Domiciliar é por meio do uso de recursos pedagógicos que considerem as características e preferências do aluno. Isso significa personalizar o ensino, adaptando as atividades e metodologias de ensino às necessidades específicas do aluno.

A humanização no Atendimento Pedagógico Domiciliar também inclui o desenvolvimento de uma relação de confiança e respeito entre o professor e a família do aluno. Isso pode ser alcançado por meio de uma comunicação clara e aberta, que envolva a família no processo educacional e permita que ela acompanhe o progresso do aluno.

Além da humanização, há outro fator imprescindível nesse processo: a ludicidade, o uso de recursos que promovam a aprendizagem de forma prazerosa. A ludicidade é uma importante estratégia pedagógica no Atendimento Pedagógico Domiciliar, pois permite que o aluno aprenda de forma divertida e prazerosa, facilitando a assimilação dos conteúdos e estimulando a sua criatividade.

Ao utilizar atividades lúdicas no Atendimento Pedagógico Domiciliar, o professor pode tornar a aprendizagem mais significativa, despertando o interesse do aluno e proporcionando experiências enriquecedoras. Jogos, brincadeiras e atividades que estimulem a imaginação e a criatividade são exemplos de estratégias lúdicas que podem ser utilizadas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para os(as) alunos(as), brincar é uma forma de aprender e crescer. Ao realizar essas atividades lúdicas que são ouvidas e vividas, as crianças constroem experiências de grande importância na infância, desafios que encantam pelo deleite funcional da sua realização. Conforme aponta Cardoso (2011), “com a qualidade encantadora e benéfica do lúdico, o desenvolvimento da criança, além de contribuir para o ensino e aprendizagem, cria um ambiente aconchegante e alegre no hospital” (Cardoso, 2011, p. 57).

Além disso, a ludicidade no Atendimento Pedagógico Domiciliar também pode ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos. Outra vantagem da ludicidade nesse atendimento é que ela pode ser adaptada às necessidades e interesses específicos do aluno, personalizando o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o professor pode criar atividades que sejam mais atraentes e motivadoras para o aluno, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo. Outra ferramenta valiosíssima no atendimento domiciliar são os recursos digitais, pois permitem que o aluno tenha acesso a um conjunto diversificado de materiais e atividades pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interativo e dinâmico.

Entre os recursos digitais disponíveis, podemos destacar os *softwares* educacionais, que oferecem jogos e atividades lúdicas voltadas para diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências, história, entre outros componentes curriculares. Esses *softwares* são uma excelente alternativa para complementar o ensino tradicional, permitindo que o aluno aprenda de forma mais divertida e interativa. A inovação não se limita ao uso da tecnologia, mas também à forma como o professor se apropriará desses recursos para criar projetos metodológicos que vão além da reprodução do conhecimento e levam à produção do conhecimento (Behrens, 2000).

Podemos acrescentar que outro recurso digital interessante é o uso de vídeo educativo, que permite ao aluno acessar informações de forma visual

e dinâmica. Os vídeos podem ser utilizados para apresentar conceitos e ideias de forma mais clara e objetiva ou ainda para mostrar experimentos e demonstrações que ajudem o aluno a compreender melhor determinados fenômenos ou conceitos. Segundo Silva (2009), “o vídeo é um recurso que pode ser manuseado com facilidade para se atingir objetivos específicos, já que proporciona a visualização e a audição, toca os sentidos, envolve os alunos” (Silva, 2009, p. 9).

No entanto, é importante destacar que o uso de recursos digitais no Atendimento Pedagógico Domiciliar deve ser feito com critério e planejamento, buscando-se sempre adequar os recursos às necessidades e interesses específicos do aluno. Dessa forma, é possível garantir que esses recursos contribuam efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e enriquecedor.

A escolha do tema para este relato se deu pela extrema importância da relação entre a escola regular e o APD, sendo esse o único mecanismo legal para que o aluno-paciente consiga prosseguir na sua jornada acadêmica enquanto estiver em tratamento de saúde; mecanismo esse pensado para atender a uma importante demanda da Educação Inclusiva: pessoas em tratamento de saúde e que, por restrição médica, não podem frequentar a escola regular.

Desenvolvimento

Em abril do ano de 2020, a aluna J.E.S. passa mal e é internada às pressas com dificuldades para respirar. Após 15 dias de internação hospitalar, a aluna recebe alta e passa a ter atendimento de saúde em *home care*. Traqueostomizada, ela passa a respirar com ajuda dos aparelhos. Além dessa situação específica, por ora agravada, a aluna já possuía limitações motoras e cognitivas devido à paralisia cerebral e, por recomendações médicas, agora ela passa a receber também o Atendimento Pedagógico Domiciliar por intermédio de uma profissional da sala de Recursos Multifuncionais da escola na qual estava devidamente matriculada.

Com isso, a escola precisou se adequar à Lei nº 13.716/2018. Embora fosse algo novo, sem nenhuma formação específica, o corpo docente, juntamente com coordenação e gestão, mobilizou-se para atender a essa nova demanda. Houve, no entanto, a inclusão do direito específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasil (1996), que assegura ao(à) aluno(a):

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (Brasil, 1996).

A melhor solução seria disponibilizar uma profissional que a acompanhasse no ambiente escolar domiciliar, pois as condições clínicas da aluna exigiam procedimentos que, até aquele momento, não eram encontrados na rede de ensino, porém previstos em documentação oficial:

Atendimento domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. [...] O alunado do atendimento pedagógico domiciliar compõe-se por aqueles alunos matriculados nos sistemas de ensino cuja condição clínica ou exigência de atenção integral à saúde, considerados os aspectos psicossociais, interferiram na permanência escolar ou nas condições de construção de conhecimento, impedindo temporariamente a frequência escolar (Brasil, 2002 p. 12).

Entre os direitos civis, situamos o direito à educação, previsto no artigo 208 da CF de 1988, que deve ser efetivado mediante o cumprimento do dever do Estado na garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo, entre outras obrigações, o atendimento ao educando em todas as etapas por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A escola prontamente atendeu às recomendações médicas e passou a enviar semanalmente a profissional para ministrar aulas em seu leito, especificamente dois dias na semana.

Foram 24 meses de atendimentos pedagógicos com a discente, da 2ª até a 3ª série do Ensino Médio. Esse percurso pedagógico de atendimento domiciliar com a aluna foi bastante desafiador, haja vista que, no espaço escolar, de certa forma, há um contexto e um lugar com recursos disponíveis para aplicabilidade das metodologias, mas, no contexto domiciliar, há todo um desconforto estrutural para proporcionar ludicidade e aprendizagem. No entanto, essas situações

não foram empecilhos para a realização do atendimento pedagógico. Outras estratégias foram aplicadas, com ajuda dos recursos digitais, materiais pedagógicos adquiridos e confeccionados para proporcionar ludicidade, emoção, aprendizagem e interação para a aluna-paciente. Para lidar com essa situação, decidimos adotar uma abordagem diferenciada em nossa metodologia de ensino. Passamos a trabalhar com atividades e materiais mais práticos e interativos, evitando aulas expositivas muito longas.

Assim, as práticas educativas permitem momentos de reflexões, levando-nos a pensar que, de acordo com Gadotti (2003), “só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos” (Gadotti, 2003, p. 47). Compreendemos que quem dá o significado ao que precisamos aprender é o contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, foi preciso refletir e avaliar todas as estratégias utilizadas no atendimento para termos um “termômetro” do que estava sendo de fato significativo ou não para a aprendizagem da aluna.

Quando pensamos em educação do futuro, e no futuro da humanidade, faz-se necessário vislumbrar holisticamente esse pensamento (Boff, 2000). É preciso proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, em sua totalidade como pessoa (intelectual, afetiva, física), interligado à totalidade do mundo e da vida. E, quando planejamos um atendimento domiciliar, faz-se necessário levar em conta todos esses fatores para que o aluno-paciente possa se desenvolver integralmente, tal qual estivesse no âmbito escolar. É nesse contexto que entra o professor pesquisador, criativo, motivado e, acima de tudo, confiante nas suas proposições pedagógicas, fazendo com que elas se tornem eficazes na sua aplicabilidade. O professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento em qualquer contexto.

A colaboração entre a escola, a família e o atendimento domiciliar desempenharam um papel fundamental para garantir um ambiente propício ao aprendizado da aluna. Semanalmente, um profissional se deslocava para ministrar aulas na casa dela, que estava devidamente preparada para receber as atividades pedagógicas. Os conteúdos curriculares eram cuidadosamente adaptados às necessidades específicas da aluna, mantendo o cerne do conhecimento intacto.

Antes de ir à casa da aluna, a professora passava pela escola para coletar as atividades preparadas pelos docentes em sala de aula, permitindo que a discente as realizasse em seu domicílio, com o apoio da professora conforme necessário.

O processo de aprendizagem envolvia a constante construção e reconstrução do conhecimento, considerando a experiência, a autonomia, a reflexão, o diálogo, a criatividade e a abertura ao novo. A aprendizagem era vista como uma oportunidade de aprofundar o que já se sabia para adquirir novos conhecimentos. Isso não era apenas uma técnica pedagógica, mas uma filosofia de vida que valorizava o respeito pelo desejo de aprender mais.

No contexto atual, ser professor exige a constante busca pelo desenvolvimento e renovação dos saberes, permitindo que o novo dialogue, de forma significativa, com o conhecimento anterior, o que se reflete nas práticas pedagógicas

Todo esse planejamento prévio era necessário para a confecção de materiais acessíveis e para determinar qual estratégia ou ferramenta utilizar nas aulas, favorecendo, assim, a ludicidade e a aprendizagem em cada encontro. Não é fácil realizar a cada aula algo diferente, mas estamos falando de algo possível com conhecimento e pesquisa acerca do que ensinar e para que ensinar.

Ao planejar aulas lúdicas com o uso de materiais pedagógicos, o professor pode criar atividades interativas que possibilitem o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, promovendo a interação entre os estudantes e incentivando a criatividade e a cooperação. Citamos, como exemplo, a aula sobre “fatores e elementos do clima” com a aluna, na qual utilizamos um *storytelling* para apresentar, de forma lúdica, os conceitos básicos sobre a temática e, em seguida, usamos o jogo online.³

Para consolidar as informações de forma lúdica e prazerosa, foi possível transmitir o conteúdo com eficiência e significação, usando recursos já disponíveis, ou seja, gratuitos e de domínio público. Assim como essa aula, todas as outras seguiam uma certa linearidade nos planejamentos, sempre fazendo uso de materiais palpáveis para promover a ludicidade e, conseqüentemente, o interesse pelo aprender.

Em outra situação didática, destacamos também a utilização do mapa com os estados removíveis. À medida que íamos falando os estados brasileiros, a aluna ia colando. Vale salientar que esse material produzido foi desenvolvido exclusivamente para o atendimento domiciliar e para atender às necessidades específicas da discente supracitada.

3 Link de acesso: <https://wordwall.net/pt/resource/23933434/geography/tempo-e-clima>.

Para as aulas de leituras, foi desenvolvida uma tecnologia assistiva para subsidiar a troca das páginas. Foi produzida uma espécie de “dedal” com imã, que foi colocado também nas páginas do livro e, à medida que ia folheando, o imã no dedal exercia atração e ela conseguia passar todas as páginas do livro com facilidade. Vale lembrar que a aluna tem paralisia cerebral e, por isso, possui dificuldades motoras.

Algumas adaptações foram necessárias para que acontecesse, de fato, a aprendizagem significativa. No planejamento e na execução das atividades, era levada em conta a sua potencialidade e não a sua dificuldade, e esse olhar diferenciado nos impulsionou a buscar as melhores estratégias para que todas as metas projetadas no Plano de Ensino Individualizado (PEI) fossem alcançadas. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. Portanto, o olhar para a diversidade nada mais é do que o respeito ao desenvolvimento de cada sujeito.

Essa abordagem facilita a assimilação dos conteúdos, tornando-os mais significativos para os alunos. A ludicidade é uma forma muito eficiente de tornar as aulas mais atrativas, agradáveis e eficazes. Além disso, a utilização de materiais pedagógicos em conjunto com essa metodologia pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. De acordo com Freire e Horton (2002):

[...] papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com esforço metodicamente do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire; Horton, 2002, p. 133-134).

Conteúdos curriculares não são fins, mas instrumentos para ajudar a fomentar uma educação crítica, embasada em uma prática dialógica e na afirmação incondicional da valorização humana. Os materiais pedagógicos possuem uma grande variedade de recursos que podem ser utilizados para tornar as aulas mais lúdicas. Jogos educativos, livros, brinquedos pedagógicos, recursos audiovisuais, enciclopédias, ferramentas digitais, entre outros, são exemplos de materiais que podem ser utilizados para enriquecer a experiência de aprendizagem.

Além disso, as aulas lúdicas com uso de materiais pedagógicos oferecem a possibilidade de o aluno experimentar diferentes formas de aprender. Quando são utilizados diferentes recursos em sala de aula, os alunos podem explorar diversas formas de aprendizagem e estilos de aprendizes, o que pode resultar em um maior engajamento e aprendizado efetivo.

Em linhas gerais, planejar aulas lúdicas com o uso de materiais pedagógicos é fundamental para que os alunos tenham uma educação mais interessante e produtiva, além de se desenvolverem de forma integral. Essa metodologia pode tornar as aulas mais desafiadoras e estimulantes e, conseqüentemente, promover a retenção de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Considerações

A abordagem holística, que considera o desenvolvimento integral do aluno, é essencial para criar um ambiente de aprendizado efetivo, mesmo fora do ambiente escolar tradicional. O professor desempenha um papel crucial como pesquisador, criativo e motivado para proporcionar uma educação significativa e enriquecedora.

Esse tipo de atendimento resultou em um forte vínculo afetivo entre a professora e a aluna, que transcendeu a relação professor-aluno, pois envolveu as famílias das duas no processo de ensino e de aprendizagem, criando sólidos laços de amizade. Com esses procedimentos, conseguimos prestar um atendimento de qualidade à aluna citada em nosso relato.

Foi muito gratificante ver como essas adaptações e a atenção individualizada ajudaram nossa aluna a superar obstáculos e a progredir em seu aprendizado. Pudemos notar que ela se sentia mais confiante e motivada para participar das atividades em seu leito. Isso tudo graças à dedicação de todos os

profissionais envolvidos no contexto escolar, que não se limitaram a proporcionar conhecimentos apenas na escola, mas transversalizaram o ensino além dos muros da instituição, uma educação transformadora, com experiências, obstáculos e desafios para se solidificar.

Uma prática pedagógica bem-sucedida com alunos com necessidades específicas requer um compromisso constante, com a inclusão e uma abordagem centrada no aluno. Isso significa reconhecer e valorizar as habilidades únicas e as necessidades individuais de cada aluno, proporcionando um ambiente de aprendizagem seguro, positivo e acolhedor. Além disso, uma prática pedagógica eficaz envolve a utilização de recursos e tecnologias assistivas que ajudem os alunos a acessar o conteúdo de aprendizagem e participar plenamente do processo educacional.

Por fim, o sucesso da prática pedagógica com alunos especiais depende de uma abordagem positiva e construtiva.

Referências

- Adams, P. **O amor é contagioso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: J. M. Moran (Ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BOFF, L. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. São Paulo: Sextante, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>.
- CARDOSO, M. R. **Desafios e possibilidades da ludicidade do atendimento pedagógico hospitalar**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa Escola Chamada Vida**. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, P; HORTON, M. **O Caminho Se Faz Caminhando**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

Saúde RJ. (s.d.). **Conexão Saúde**. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/>

Silva, J. B. (2009). **O vídeo como recurso didático**. Monografia [Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação] Universidade Federal do Rio Grande.

5. A musicalização como intervenção pedagógica para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em alunos com autismo

Heloíza Aline Pereira Silva¹

Antônia Milene da Silva²

Maria Kéllia de Araújo Duarte³

Francisca Maria Gomes Cabral Soares⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.5

Resumo: A musicalização como proposta para conduzir o trabalho pedagógico é um recurso que auxilia a prática educativa, busca atrelar os sons e seus significados aos assuntos que o professor deseja conduzir, de forma a proporcionar o desenvolvimento com mais amplitude. O uso da música auxilia consideravelmente no desenvolvimento intelectual das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como na evolução das habilidades de interação social. Diante disso, buscamos relacionar a atividade de alfabetização com as vogais desenvolvida durante a oficina e realizada por meio da musicalização. O referido estudo foi desenvolvido no cenário de

1 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: heloizaaline@alu.uern.br.

2 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: amilenes@hotmail.com.

3 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: kelliaraajuoduarte4@gmail.com

4 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: franciscacabral@uern.br.

uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. Para este estudo, denominamos a instituição como Escola Estrela do Saber, tendo como participantes duas crianças com TEA, ambas com necessidades complexas de comunicação. A pesquisa foi desenvolvida no núcleo educacional na sala do AEE. Nesse prisma, possui como base a seguinte questão: quais interlocuções comunicativas a musicalização potencializa no processo de mediação pedagógica, promovendo a comunicação dos alunos com autismo? O trabalho teve o seguinte objetivo observar os estímulos sensoriais, processamento auditivo, reconhecimento de sons e associação. No processo, vivenciou-se a musicalização por meio do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) como proposta para mediar a prática pedagógica entre os alunos com TEA.

Palavras-chave: Alunos com autismo. Comunicação. Música. Tecnologia Assistiva.

Introdução

O presente estudo integra a pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

A musicalização como proposta para conduzir o trabalho pedagógico é um recurso que auxilia a prática educativa, buscando atrelar os sons e seus significados aos assuntos que o professor deseja conduzir, de forma a proporcionar o desenvolvimento com mais amplitude.

O uso da música auxilia consideravelmente no desenvolvimento intelectual das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como na evolução das habilidades de interação social. Para tanto, em crianças com impedimentos complexos de comunicação, as atividades que envolvem a musicalização são bastante significativas.

Como enfatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Brasil, 2018).

Diante disso, buscamos relacionar a atividade pedagógica com o uso das vogais, desenvolvida durante uma oficina realizada por meio da musicalização. Nesse prisma, o estudo possui como base a seguinte questão de pesquisa: quais interlocuções comunicativas a musicalização potencializa no processo de mediação pedagógica, promovendo a comunicação dos alunos com autismo?

O referido estudo foi desenvolvido no cenário de uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, denominada como Escola Estrela do Saber, tendo como participantes duas crianças com TEA, ambas com necessidades complexas de comunicação.

No primeiro momento, apostamos na musicalização para observar os estímulos sensoriais, o processamento auditivo, o reconhecimento de sons e a associação com o tema trabalhado. Foram postulados argumentos acerca de questões pessoais e do conteúdo apresentado para as crianças, denominadas, neste estudo, como João e Maria.

As experiências práticas com instrumentos de Tecnologia Assistiva (TA) desenvolvidas no contexto do estudo são apresentadas e conduzidas pela pesquisadora, tendo como atores os sujeitos com impedimentos comunicativos, em atividades pedagógicas de musicalização importantes para o auxílio da vida diária, da comunicação com seus pares e na construção da aprendizagem.

A TA é uma área do conhecimento que proporciona a autonomia e participação das pessoas em diferentes contextos que requerem acessibilidade – entre elas, aquelas com impedimentos comunicativos –, levando-as a compreender o outro e serem compreendidas nos diversos ambientes sociais, em especial na escola, durante o processo de alfabetização e ao longo da vida acadêmica.

A proposta deste estudo assumiu como compromisso promover a oficina de musicalização com os participantes, abordando assuntos relacionados ao currículo escolar, tendo como objetivo pedagógico: observar os estímulos sensoriais, o processamento auditivo, o reconhecimento de sons e a associação.

Por meio da ludicidade, foram desenvolvidas atividades individuais na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a participação dos alunos e da pesquisadora. Nesse momento, é importante destacar que a aludida pesquisa nasce da inquietação do exercício pedagógico no cotidiano escolar na sala de AEE, entendendo esse espaço como meio de compreender as singularidades na busca de transformações dos olhares pedagógicos.

Sobre esse contexto, destacamos o uso da TA na perspectiva de promover ações pedagógicas que visem objetivar a participação efetiva dos sujeitos com impedimentos comunicativos em atividades cotidianas, planejadas a partir das suas especificidades e necessidades, com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem significativa e autônoma, visando à inclusão nos ambientes educativos e sociais.

É preciso acreditar que a inclusão não deve ser vista como um processo de ações individualizadas nos ambientes sociais, em especial na escola, e sim uma construção de planejamentos e atitudes na busca de proporcionar práticas que eliminem os obstáculos e propiciem ações mediadoras do conhecimento nas quais os alunos participem das propostas pedagógicas de forma significativa, tornando o ato de aprender adequado para todos.

Método

A música tem sido uma ferramenta pedagógica muito importante na construção do conhecimento, diante do processo de alfabetização. O uso dessa prática no cenário infantil dialoga com as ações pedagógicas inclusivas, estabelecendo caminhos que rompem barreiras e somam possibilidades na construção de momentos significativos de comunicação e compreensão dos assuntos curriculares abordados pela escola.

As alterações na linguagem dos sujeitos com TEA são condições que devem ser observadas e trabalhadas no processo de escolarização como elementos fundamentais para desenvolver a comunicação e a aprendizagem significativa. A oficina de musicalização foi desenvolvida com recursos de TA de baixa e alta tecnologia.

As atividades ocorreram em ambiente escolar, na sala de AEE conduzida pela pesquisadora, de forma individual, para observar as especificidades dos alunos. Os sujeitos envolvidos no processo da investigação foram previamente sensibilizados, tendo conhecimento dos objetivos propostos e dos registros a serem realizados. A proposta deste estudo versa em promover a oficina pedagógica no ambiente escolar com os participantes. O assunto abordado foi vogais, por meio de recursos de baixa e alta tecnologia (fichas contendo letras e *notebook*) e a partir das músicas infantis “Mariana e A E I O U”.

A aproximação inicial da pesquisadora com as crianças se deu por meio de questionamentos pessoais sobre seu nome, idade e nome da professora

da sala regular, o que não repercutiu em sucesso diante da possibilidade de resposta. O contato com os alunos, de fato, foi facilitado pela mediação das músicas apresentadas.

Ao iniciar a atividade com o João, a pesquisadora perguntou seu nome. Ele repetiu a pergunta e não conseguiu responder em virtude de apresentar ecolalia (repetição de palavras ou frases). Novamente, foi questionado quanto à sua idade e ao nome da sua professora, tendo como respostas a repetição das perguntas feitas pela pesquisadora. Dando continuidade, a pesquisadora explicou ao aluno os procedimentos que seriam usados durante o momento da atividade.

Em seguida, foram apresentadas fichas contendo a grafia das vogais, colocadas em sequência. No momento, foi explicado ao aluno que, ao ouvir o som da letra na música, ele pegará a ficha correspondente ao som e mostrará à pesquisadora. Durante a explicação, o aluno repetia com frequência as palavras da pesquisadora. Não conseguindo se ater ao comando indicado, mostrou aleatoriamente a letra “A” ao ouvir o exemplo da pesquisadora.

Diante da atividade proposta, constatou-se uma acentuada ecolalia na criança. Ela apresentou grande privação em se expressar utilizando a linguagem oral, o que dificultou a sua comunicação verbal. No que se refere à associação das letras ao som da música, teve dificuldade em apresentar as letras quando solicitada. Seu interesse era repetir a parte final dos versos da música.

Com a continuidade da proposta pedagógica por meio da repetição sonora, o aluno se mostrou interessado e atento. Demonstrou que conhecia as letras direcionando o olhar e relacionando a imagem projetada com as fichas disponíveis no instante em que a sonância da música acontecia, mostrando resultado positivo diante da comunicação não verbal.

A aluna Maria foi encaminhada para sala do AEE tranquilamente. Ao ser apresentada aos recursos, mostrou interesse tanto pelas fichas quanto pelo *notebook*. Ouviu atentamente a explicação da atividade pela pesquisadora, expressando por movimentos na cabeça de “sim” e “não” aos questionamentos.

No primeiro momento, a pesquisadora perguntou seu nome e o nome da sua professora titula. Não obteve resposta. Também foi questionada se gostava de ouvir música. Com movimento da cabeça, sinalizou que sim. Em seguida, foram apresentadas as fichas com as vogais e solicitado que ela apontasse para a ficha que representava a letra oralizada pela pesquisadora. A criança demonstrou conhecer as letras e efetivar o comando com autonomia.

Ao ouvir as músicas, conduzia o olhar para as fichas tranquilamente, expressando por meio de gesto utilizando seus dedos, para apontar a ficha correspondente à letra durante o momento sonorizado pelas melodias das músicas. A referida aluna participou da atividade sem pronunciar nenhuma palavra. Quando questionada, sinalizava com a cabeça ou com as mãos. A capacidade de processar o som foi positiva, mostrou compreender o som das vogais por meio do processamento sonoro.

A aquisição da linguagem por meio do desenvolvimento de habilidades comunicativas necessita de instrumentos facilitadores, como o uso da TA, para auxiliar no processo expressivo do sujeito, seja por meio da oralidade ou da escrita, ampliando suas habilidades de compreender e ser compreendido de maneira funcional.

O trabalho de escolarização das crianças com TEA que tem impedimentos comunicativos exige um olhar sensível e delicado, com reflexões que venham a ressignificar as práticas pedagógicas.

Resultados

Com as observações feitas, foi possível destacar dois aspectos que destacaram durante a realização das oficinas. São eles: o interesse em participar da atividade proposta e o recurso musical que proporcionou o desenvolvimento da comunicação. Tais aspectos emergem como preponderantes em torno do problema pesquisado. Para dialogar sobre esses aspectos observados, cito os momentos de interação percebidos nos dois alunos pesquisados.

A participação positiva do aluno João, ao perceber os recursos disponíveis, possibilitou sua interação, fazendo com que sua atenção à tela e às fichas correspondentes às letras entoadas pelo som da música atribuíssem significado ao assunto abordado.

Em alguns momentos, a ecolalia apresentada pela criança era substituída por ações embaladas pela música tocada, o que nos faz perceber que o recurso musical sensibiliza o indivíduo em sua globalidade, a ponto de favorecer o sujeito em questões não estritamente musicais, como a comunicação, imitação, concentração, atenção, observação e percepção (Oliveira, 2015).

A conexão da música proporcionou respostas não verbalizadas pela aluna Maria, contribuindo para aflorar a capacidade de percepção. Os compassos

no campo musical facilitaram a interpretação do assunto abordado, integrando os sentidos a intervenção pedagógica. A sequência de estímulos por meio da experiência sonora viabilizou o entendimento e, conseqüentemente, a interação, externando a fortaleza da aluna.

As observações destacadas assemelham-se ao relato de Oliveira (2015): “[...] o fazer musical promove benefícios ao ser humano, inclusive àqueles com necessidades especiais, que vão muito além do desenvolvimento musical” (Oliveira, 2015, p. 115). Os benefícios citados pelo autor são efetivados por meio de atividades que envolvem a música, o que proporciona ao professor explorar os conteúdos curriculares de forma a contribuir para uma aprendizagem significativa e interativa em alunos com TEA que tenham necessidades complexas de comunicação.

Desse modo, os instrumentos pedagógicos usados visam construir significados prazerosos com as crianças. As atividades proporcionaram a vivência de situações comunicativas e pedagógicas necessárias para o desenvolvimento autônomo das crianças.

Considerações

Os procedimentos apresentados na oficina foram planejados com base na observação feita no ambiente escolar.

Nesses termos, para o planejamento dessa ação, seguimos alguns conceitos dos escritos de Bersch (2017): “A TA deve ser entendida como o ‘recurso do usuário’ e não como ‘recurso do profissional’” (Bersch, 2017, p. 11). Conseqüentemente, os recursos devem ser apresentados para sanarem as barreiras do cotidiano, levando o sujeito a desenvolver suas funções acadêmicas e de vida diária com autonomia.

Ainda sobre TA, é imperioso trazer à tona o posicionamento de Bersch (2009):

Os serviços de tecnologia assistiva são responsáveis pela avaliação, desenvolvimento/seleção e pela implementação de recursos, metodologias e práticas capazes de promover a superação de barreiras e construir as condições necessárias ao desenvolvimento educacional desses alunos com deficiência (Bersch, 2009, p. 15).

O pensamento de Bersch (2009) faz-nos refletir que podemos compreender a importância do conhecimento sistematizado, o qual exige práticas capazes de construir significado no processo ensino-aprendizagem, impulsionando a mediação pedagógica.

Por meio de métodos interativos, foram utilizados recursos de baixa e alta tecnologia, considerando os aspectos cognitivos e particularidades individuais dos alunos em momentos lúdicos, tornando as atividades prazerosas e proporcionando descobertas, tanto para os sujeitos da pesquisa como para o pesquisador.

As evidências da oficina trabalhada a partir da música viabilizaram a comunicação funcional. As imagens associadas aos sons deram oportunidades aos alunos de se expressarem por meio de uma linguagem não verbal, levando-os a pensar no assunto estudado e a interagir com a pesquisadora, diante das suas limitações, pelos estímulos produzidos pela música.

A interação apresentada durante a oficina mostrou-nos que as crianças estavam gostando de vivenciar a experiência com a música. Os materiais personalizados para a oficina e o espaço escolar favoreceram a vivência, com uma conexão confortável entre os participantes da pesquisa e o conhecimento acadêmico trabalhado.

Percebemos que, ao apresentarmos a musicalização na atividade como um instrumento importante de aprendizagem, os alunos demonstraram mais interesse pelo momento educativo, o que configura a necessidade da usabilidade dos recursos de alta e baixa tecnologia no cotidiano escolar.

A utilização de experiências musicais no contexto escolar, com a finalidade de atuar nas áreas da comunicação, nos aspectos sensoriais e em especial no desenvolvimento cognitivo das crianças, mostrou-nos que as ações mediadas pela música podem viabilizar a comunicação funcional. Pensando nisso, foram planejados momentos individuais com objetivo de observar e trabalhar as especificidades dos alunos pesquisados.

Como afirma Aires Filho (2020):

[...] a música é responsável pelo desenvolvimento nas áreas da linguagem, da socialização, do engajamento afetivo, da aprendizagem musical, da minimização de comportamentos estereotipados, do fortalecimento de

vínculos familiares, da cognição, entre outros aspectos (Aires Filho, 2020, p. 22).

A exposição musical influenciou o processo pedagógico diante da exploração sonora, coordenando os movimentos e o pensamento dos alunos quando eram questionados pela pesquisadora.

Assim, percebe-se que a experiência vivenciada por meio da música facilitou o desenvolvimento da linguagem, durante a oficina, na busca da autonomia das crianças para responder aos questionamentos. As expressões e respostas dos alunos por meio da música se estruturaram no contexto do assunto estudado, podendo ser observadas por meio das respostas dadas pelas crianças.

De forma ampla, a presença de crianças com autismo no âmbito escolar tem crescido consideravelmente, e os desafios na área da linguagem e da comunicação são aspectos importantes e centrais para o preenchimento de lacunas criadas pelas barreiras ao acesso à informação, o que impacta negativamente no desenvolvimento da aprendizagem (Bonotto, 2016).

O processo pedagógico utilizando a música foi pertinente para as observações realizadas, uma vez que potencializou os objetivos traçados, o processamento focal e o sonoro. Os sujeitos manifestaram comportamentos positivos com o recurso utilizado. As formações das imagens sonoras sistematizaram as habilidades trabalhadas nos alunos, criando o contado por meio do som, despertando a interação entre pesquisador e os participantes da pesquisa.

Referências

AIRES FILHO, S. A. de A. **Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil.** 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BERSCH, R. (2017). **Introdução à tecnologia assistiva:** [Assistiva/Tecnologia da Educação]. Porto Alegre, RS.

BERSCH, R. de C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas.** 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONOTTO, R. C. de S. **Uso da comunicação alternativa no autismo**: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NUNES, L. R. D. de P. **Autoscopia**: uma ação reflexiva sobre a prática docente. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.

OLIVEIRA, G. do C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem**: um estudo exploratório. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Notas

1. São recursos de baixa tecnologia aqueles que empregam meios simbólicos mais simples: objetos, figuras, fotos, materiais confeccionados, pranchas de comunicação e letras, materiais impressos e tangíveis, etc (Bonotto, 2016).

2. Os recursos de alta tecnologia empregam meios simbólicos em associação ao uso de equipamentos eletrônicos que possibilitam também a convergência de mídias (imagem e som), como, por exemplo, as pranchas de comunicação editáveis a partir de sistemas computacionais e aplicativos, bem como os vocalizadores (Bonotto, 2016).

6. Comunicação aumentativa e alternativa: percepções e atitudes de famílias de alunos com deficiência

Débora Deliberato¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.6

Resumo: Este estudo teve como objetivo mapear as atitudes e percepções de mães brasileiras a respeito do uso da comunicação aumentativa e alternativa para a aquisição e desenvolvimento das linguagens alternativas. Participaram deste estudo 10 famílias de crianças e jovens com paralisia cerebral e necessidades complexas de comunicação (NCC) do interior do estado de São Paulo. O instrumento utilizado para responder o objetivo do estudo foi um roteiro de entrevista semiestruturado. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para serem analisadas, seguindo os pressupostos de análise de conteúdo. As categorias e subcategorias estabelecidas a partir das entrevistas foram: comunicação e interação (compreensão, expressão, vocabulário); domínio operacional (habilidades para o uso do recurso de CAA, mudanças de sistemas e recursos) e uso de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (na rotina familiar, na rotina escolar; família e reabilitação). Os resultados possibilitaram identificar que as mães perceberam potencialidade e necessidade comunicativa, assim como as habilidades comunicativas de seus filhos antes e depois da implementação de CAA; as potencialidades comunicativas de seus filhos; importância do uso dos recursos de comunicação aumentativa e alternativa, principalmente para seus

1 Doutora em Ciências Médicas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: debora.deliberato@ufrn.br.

filhos serem compreendidos por diferentes interlocutores fora do ambiente escolar e familiar, sendo o escolar o local mais apropriado para eles utilizarem os recursos de comunicação aumentativa e alternativa. O estudo reforçou que a participação da família no processo de seleção, implementação e acompanhamento dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa é fundamental para o uso funcional nos ambientes naturais.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa. Educação Especial. Tecnologia Assistiva.

Introdução

A literatura tem apontado a importância do trabalho conjunto entre os diferentes profissionais, a escola e a família na definição dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (Von Tezchner, 2018; Nunes, 2003). Autores afirmaram que os pais e irmãos de crianças com severos transtornos de comunicação são figuras centrais na vida das crianças, sendo parceiros importantes na intervenção: “As crianças não se tornarão utilizadores competentes de signos gestuais, gráficos e tangíveis sem que os membros da família compreendam e apoiem esse esforço” (Von Tetzchnern; Martisen, 2000).

Rothschild e Norris (2001) discutiram a necessidade de os pais e demais profissionais serem participantes da equipe de profissionais que irão trabalhar com a criança e o jovem. Os pais querem conhecer os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa e precisam compreender a importância da comunicação funcional, que ocorre a toda hora e todos os dias.

As pesquisas discutiram que o trabalho envolvendo família e demais profissionais podem gerar e manter o comportamento comunicativo das crianças e dos jovens com necessidades complexas de comunicação (NCC) em situação escolar ou no lar, assim como também poderiam garantir, cientificamente, o avanço do desenvolvimento comunicativo dessas crianças e jovens (Kent-Walsh *et al.*, 2015).

O envolvimento de familiares e profissionais da saúde e da educação no processo de seleção, implementação e acompanhamento de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação implica um trabalho em equipe com ênfase na colaboração dos participantes, inclusive do próprio usuário das linguagens alternativas. Nesse contexto, Deliberato, Manzini e Guarda (2004) alertaram para a necessidade de capacitar familiares e demais profissionais no contexto

da comunicação aumentativa e alternativa, para que pessoas com necessidades complexas de comunicação possam ter um suporte favorável não somente durante os procedimentos de reabilitação, mas também nos ambientes naturais (Deliberato; Manzini, 2012; Smith, 2017).

Perante essas questões, o objetivo deste estudo foi mapear as atitudes e percepções de famílias de crianças e jovens com deficiência e necessidade complexa de comunicação a respeito do uso da Tecnologia Assistiva para a comunicação aumentativa e alternativa.

Método

O presente estudo faz parte de um projeto maior, *Desenvolvimento da linguagem e da comunicação assistida em crianças e jovens especiais: uma investigação transcultural*, submetido ao parecer do comitê de ética em pesquisa, nº 615/2008, sob registro no CONEP: 14968.

Participaram deste estudo 10 famílias de crianças e jovens com paralisia cerebral e necessidades complexas de comunicação (NCC), sendo que essas crianças e jovens são assistidos em um centro de atendimento especializado localizado no interior de São Paulo. A idade das mães variou de 25 a 42 anos, sendo: uma mãe não tinha escolaridade (analfabeta); uma com o Ensino Fundamental I incompleto; três mães com o Ensino Fundamental II incompleto; uma com Ensino Fundamental II completo; uma mãe com segundo grau incompleto e três com o segundo grau completo. As atividades foram realizadas em um centro de atendimento especializado para crianças, jovens e adultos com deficiência em uma cidade do interior de São Paulo e/ou na casa dos participantes perante prévio agendamento.

O instrumento utilizado para responder os objetivos do estudo foi roteiro de entrevista semiestruturado (Manzini, 2020). As aplicações do roteiro de entrevista foram previamente agendadas com as famílias das crianças e foram realizadas com as mães selecionadas de forma individual. Todas as atividades foram gravadas.

As entrevistas foram ouvidas e realizadas as transcrições na íntegra, seguindo as normas de Marcuschi (1986). A partir dos dados obtidos por meio da transcrição das gravações foi realizada a análise de conteúdo e a obtenção das categorias significativas perante o objetivo do estudo. A análise de conteúdo foi estabelecida perante as propostas de Bardin (2004) e as categorias

e subcategorias obtidas foram: a) Comunicação e interação (compreensão, expressão, vocabulário); b) Domínio operacional (habilidades para o uso do recurso de CAA; mudanças de sistemas e recursos) c) Uso dos sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) (na rotina familiar, na rotina escolar e Família e Reabilitação).

As categorias e subcategorias foram avaliadas por juizes da área, com os seguintes índices de concordância, seguindo os critérios de Carvalho (1996): juiz A (P-A) = 86,77%; juiz B (P-B) = 85,30%.

Resultados

Os resultados aqui identificados por meio dos relatos das mães nas entrevistas realizadas possibilitaram ações para programas de capacitação de familiares e a possibilidade do entendimento das habilidades e necessidades de cada criança e jovem com NCC para a seleção, implementação e seguimento no uso dos componentes da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa.

Categoria: Habilidades Comunicativas

O desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo. O desenvolvimento linguístico se dá como resultado das interações entre a biologia e as experiências do indivíduo, principalmente nos ambientes naturais, como no caso da escola e família (Von Tetzchner, 2018; Nunes, 2003).

Deliberato (2010) e Chun (2002) alertaram que crianças e jovens com paralisia cerebral acabam utilizando de habilidades não verbais para se fazerem entendidos, como no caso do uso do olhar, sorriso, expressões faciais, traços prosódicos, entre outros. Nesse contexto de discussão, Von Tetzchner (2018) advertiu sobre a necessidade de interlocutores competentes para compartilharem com essas crianças e jovens o desafio do entendimento das diferentes habilidades expressivas utilizadas. O mesmo autor também discutiu a necessidade de suporte do ambiente para que os usuários de sistemas de CSA possam desenvolver a linguagem e, com isso, ter a possibilidade de domínio sobre as questões linguísticas do sistema de representação utilizado (Deliberato, 2010).

As crianças e jovens com NCC nem sempre acabam tendo a oportunidade de compartilhar com diferentes interlocutores competentes no uso dos sistemas de CAA e, com isso, acabam não desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão dentro do esperado para o desenvolvimento de maneira típica (Von Tetzchner, 2009; Smith, 2015).

Nesse contexto, foi possível identificar, por meio dos relatos das mães, os seguintes exemplos a respeito dos aspectos das habilidades comunicativas dos seus filhos:

Subcategoria: Compreensão

Compreensão da criança em relação aos seus pares:

(M1 – C1): “Compreende igual.”

(M 2 – C2): “Normal. Eu acho que ele é muito inteligente, muito esperto e percebe as coisas no ar. É igual ao pai dele, só escuta na hora que quer e se é alguma coisa que interessa; se não interessa, deixa passar.”

(M 4 – C4): “Se você está falando dela aqui, ela está entendendo. Tipo, se alguém chegar ‘ai coitadinha’. Então, ela está entendendo que falam que ela é coitadinha, que não é coisa boa pro lado dela, então ela consegue entender bem.”

(M 10 – C10): “Eu acho que a compreensão é quase igual à das outras crianças.”

Compreensão dos parceiros (mãe):

(M 10 – C10): “Eu compreendo, porque eu estou o tempo todo ali. Se ela quer falar e eu não entendo, eu falo: B., fala de novo. Ela tem dia que está um pouquinho rebelde, aí ela não aceita muito não.”

(M 1 – C1): “Depende para quem ela vai falar. Para mim, é bom porque eu entendo tudo, mas tem outras pessoas que não.”

Subcategoria: Habilidades Expressivas

(M 4 – C4): “Ela se comunica bem, tipo assim, ela conversa bem. Algumas coisas, as pessoas não entendem. Ela explica bem para a gente entender quando é coisa que ela quer.”

(M 5 – C5): “Ela está usando mais comunicação por gesto e expressão. Ela tem dificuldade de contar uma história, aí ela fica nervosa.”

(M 10 – C10): “Ela pula, ela bate as mãos, ela consegue se expressar: se ela tá gostando, se não. Se ela não gosta, ela não conversa.”

Subcategoria: Vocabulário

(M 1 – C1): “Além de ela querer uma atenção maior, querer conversar e contar as coisas, ela gosta de sair, comer lanche, comer pizza, ir ao shopping. Coisas da idade dela.”

(M 2 – C2): “Ele quer fazer tudo. Como eu faço artesanato, quando ele está aqui, dá até trabalho. Gosta de saber de tudo o que está acontecendo de notícias.”

(M 4 – C4): “Ela gosta de conversar bastante. Ela gosta de assistir bastante a Xuxa. Quando ela acorda, ela toma café e depois faz a tarefa da escola. Ela acorda preocupada com que horas ela vai para escola e o que vai ter de almoço, a rotina mesmo.”

(M 5 – C5): “Tudo o que você está falando, ela entra no meio da conversa. Ela gosta de conversar bastante.”

Categoria: Domínio operacional

Luria (1981) discutiu a importância dos aspectos sensoriais e perceptivos para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. As habilidades sensoriais e motoras preservadas podem garantir ao usuário de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação maior domínio no uso do recurso selecionado e adaptado para as questões de comunicação. Dessa forma, Pelosi (2008) alertou que o tipo de mobilidade do usuário e sua capacidade de manipulação dos objetos do dia a dia interferem na escolha do recurso de comunicação alternativa. Tal fato pode ser visualizado nos exemplos a seguir:

(M 2 – C2): “Qualquer coisa que ele vê de figura, ele mostra, ele prefere mostrar a ficar falando. Quando ele cansa, ele usa o pé.”

(M 4 – C4): “Se a G. tivesse a possibilidade de explicar mostrando, vão entender melhor o que ela quer.”

(M5 – C5): “A maior dificuldade que ela tem é de estar pegando, segurando as coisas. Eu vou perguntando, e ela fala sim ou não com a cabeça.”

(M 10 – C10): “Ela tem dificuldade com o desenvolvimento motor dos membros superiores, ela tem dificuldade para fazer as coisas.”

Categoria: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Deliberato (2009) apresentou um programa de intervenção para pessoas com deficiência e NCC nas escolas e advertiu sobre a necessidade de adaptações de recursos a cada especificidade de aluno para que a eficácia dos programas seja estabelecida. A adaptação dos recursos poderia favorecer a participação dos alunos com deficiência na rotina das atividades escolares e na rotina do processo terapêutico.

As pranchas de comunicação, livros, álbuns são dispositivos simples que consistem em superfícies sobre as quais são dispostos os símbolos. As pranchas são personalizadas considerando-se as possibilidades cognitivas, visuais e motoras de seu usuário e podem estar soltas ou agrupadas em álbum ou cadernos (Pelosi, 2008). A quantidade de símbolos que o dispositivo apresenta é determinada pela capacidade do usuário em localizá-lo, e o tipo de símbolo depende da habilidade do usuário em compreender as representações gráficas (*ibid.*).

Nos exemplos a seguir, é possível observar, por meio dos relatos, as habilidades das crianças para o uso dos sistemas gráficos e os recursos oferecidos para a inserção desses sistemas selecionados:

Subcategoria: Uso de sistemas e recursos de comunicação aumentativa e alternativa na rotina familiar

(M 4 – C4): “Com o uso do recurso, ela está se desenvolvendo bem. É bom para as pessoas de comunicar melhor, mas poder falar é melhor ainda.”

(M 5 – C5): “Todo mundo assim. Se não parar para entender, não entende. Só basta querer.”

(M 1 – C1): “Para as outras pessoas, cem por cento, mas ela não aceita. Já tentei levar na escola, mas ela não aceita.”

(M 2 – C2): “É principalmente para quem não convive com ele direto, é muito importante, porque não é todo mundo que entende ele como a gente.

Então, a pastinha foi muito útil. Minha vó que não para prestar atenção no que ele está falando, aí ele fica meio nervoso.”

Subcategoria: Uso dos sistemas de CAA na rotina escolar

(M 1- C1): “A professora fala para ela: B., se você quiser água, você mostra para mim. A comunicação alternativa, as figuras, pelo fato de que não é todo mundo que sabe. Na escola, ela tem usado no banheiro, para tomar água, assim.”

(M 2 – C2): A professora M. adaptou o livro inteiro dele. Um problema é que a professora não deixava as crianças chegarem perto do B., então como ele ia se comunicar com as crianças?”

(M 4 – C4): “Com a S., a G. gosta bastante dela. Quando a G. gosta, a pessoa consegue tirar bastante coisa dela. Com o colega de sala, só com o I. ela se comunica.”

(M 5 – C5): “Com a professora, ela se comunica bem.

(M 10 – C10): “Na escola, eles mostram para ela mostra com o olho, mas o maior é com a cabeça e ela olha para o que ela quer. A comunicação com a professora é boa: elas perguntam, ela responde.”

O uso dos componentes da comunicação aumentativa e alternativa na rotina natural das crianças e jovens com NCC tem desafios (Deliberato, 2017, 2020). Ferreira-Donati e Deliberato (2020) e Light, McNaughton e Caron (2019) apresentaram, em seus estudos, a descrição de vários momentos do desenvolvimento da criança e do jovem com NCC no enfrentamento em relação ao uso da Tecnologia Assistiva para garantir a participação nas situações dialógicas e de aprendizagem escolar. Os autores discutiram a necessidade e importância do envolvimento da família no processo de seleção e uso da Tecnologia Assistiva, do interesse, da característica e do momento do desenvolvimento de cada pessoa.

Pesquisadores discutiram a necessidade de se pensar nos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação não somente como uma possibilidade para as pessoas com deficiências, mas como um instrumento mediador no processo de interação e comunicação entre as pessoas (Deliberato, 2022; Deliberato; Nunes; Walter, 2014).

Nesse contexto de discussão, a literatura da área aponta a família como núcleo central, a partir do qual deve ser trabalhado o desenvolvimento do processo de implementação da comunicação alternativa, pois é com ela que a criança estabelece as primeiras formas de comunicação. Porém, nem sempre é fácil e estimulador para os profissionais da área da saúde e educação trabalhar com as famílias, pois a introdução de sistemas alternativos de comunicação pode provocar mudanças na dinâmica interacional da família (Deliberato; Manzini, 2012; Deliberato; Manzini; Guarda, 2004).

Considerações

As mães identificaram, por meio das entrevistas e demais instrumentos utilizados, que os filhos apresentam potencialidade e necessidade comunicativa, assim como as habilidades comunicativas deles antes e depois da implementação de CAA. Também observaram: a) as potencialidades comunicativas de seus filhos tanto na compreensão como na expressão de ideias, mensagens, pensamentos, sentimentos e emoções; b) a importância do uso dos recursos de comunicação aumentativa e alternativa, principalmente para seus filhos serem compreendidos por diferentes interlocutores fora do ambiente escolar e familiar; c) que o ambiente escolar é o local mais apropriado para seus filhos utilizarem os recursos de comunicação aumentativa e alternativa devido à importância da comunicação para o processo de ensino e aprendizagem.

A participação da família, principalmente das mães, no processo de seleção, implementação e acompanhamento dos sistemas gráficos de comunicação é fundamental para o uso funcional nos diferentes ambientes naturais. Nesse contexto, envolver a família na percepção das habilidades comunicativas existentes pode permitir maior conscientização da necessidade do uso dos sistemas gráficos no desenvolvimento das habilidades e possibilita a inserção dessas famílias nos programas de intervenção. O estudo apresenta limitações, porque o número de participantes foi limitado e deve ser incorporado aos demais achados em relação aos outros países participantes da pesquisa maior.

Referências

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CHUN, R. Y. S. Questões de Linguagem na Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. *In*: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. (orgs). **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 73-98.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACE-DO, E. C. (orgs.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, D. **Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica**. 2010. XX f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. *In*: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (orgs.). **Salas Abertas**: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2017. p-287-299.

DELIBERATO, D. Comunicação Alternativa: desafios e competências necessárias. *In*: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (orgs.). **Temas recorrentes em pesquisa em Educação Especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 55-72.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Identification of the Communicative Abilities of Brazilian Children with Cerebral Palsy in the Family Context. **Communication Disorders Quarterly**, v. 33, n. 4, p. 195-201, 2012.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. S. Implementação de recursos suplementares de comunicação: participação da família na descrição de comportamentos comunicativos dos filhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 199-220, 2004.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. O. P.; WALTER, C. C. F. Linguagem e comunicação alternativa: caminhos para a interação e comunicação. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE; Marquezine & Manzini Editora, 2014. p. 197-210.

FERREIRA-DONATI, G. C.; DELIBERATO, D. Orientações de um Programa de Educação Familiar Continuada em Linguagem. *In*: AZONI, C. A. S.; LIRA, J. O. de. **Estratégias e orientações em linguagem**: um guia em tempos de COVID-19. 1. ed. Natal: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 100-108.

KENT-WALSH *et al.* (2015). Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta-analysis. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 31, p. 271-284, 2015.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 35, n. 1, p. 26-4, 2019.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

NUNES, L. R. O. P. (2003). Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In*: NUNES, L. R. O. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-13.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

ROTHSCHILD, N.; NORRIS, L. (2001). Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults. Brazil: Workshop.

SMITH, M. Supporting vocabulary development in children who use augmentative and alternative communication. **Journal of the Speech Language Hearing Association**, Taiwan, v. 33, p. 35-59, 2015.

SMITH, M. Building a solid foundation: linking language and literacy through aided communication. *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P; GONÇALVES, M. J. (orgs.). **Trilhando juntos a Comunicação Alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p 13-30.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. *In*: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**, São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p 14-27.

VON TETZCHNER, S. Introduction To The Special Issue On Aided Language Processes, Development and Use: an international perspective. **Augmentative And Alternative Communication**, v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. **Introdução à comunicação alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

7. Educação e vivências: relatos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Hoziana Cunha de Medeiros¹

Cláudia Rosana Kranz²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.7

Resumo: Esta comunicação oral trata de uma das etapas realizadas na pesquisa *Matemática Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos: o uso de jogos como ferramenta mediadora*, iniciada no ano de 2022, ainda em andamento, e que tem como objetivo analisar as contribuições de jogos acessíveis, na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico (DUP), para o trabalho inclusivo com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere ao ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. O desenvolvimento da pesquisa se dá por meio de entrevistas para conhecimento do perfil dos alunos, observação das aulas e práticas pedagógicas com atividades por meio de jogos dentro da perspectiva do DUP. Neste recorte do trabalho, queremos, ao apresentar os relatos obtidos ao longo das entrevistas semiestruturadas e da observação das aulas em turma da EJA, analisar a diversidade de vivências e compreensões dos estudantes dessa modalidade em relação a sua trajetória de vida até chegar à escola e ao longo de sua vida escolar e como essa tem transformado sua vida. Para isso, também nos valem os momentos das aulas que dispunham de uma temática norteadora, as quais possibilitavam que os alunos refletissem sobre a

1 Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: hozianamedeiros@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: claudia.kranz@ufrn.br.

relação entre aquilo que vivenciavam e aprendiam em sala de aula com suas práticas diárias pessoais e sociais. As análises terão como base referencial as contribuições de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Desenho universal pedagógico. Educação Especial. Teoria histórico-cultural.

Introdução

Desenvolver a autonomia do aluno em sala de aula é algo que deve ser pensado desde a Educação Infantil, percorrendo todas as modalidades de ensino. E quando pensamos no aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) ou não, é importante ter em mente que esse é um grupo com enorme aporte de vivências e aprendizagens que devem e precisam ser consideradas na construção do projeto escolar. Dessa forma, há uma grande necessidade de pesquisas que visem qualificar aspectos teórico-metodológicos voltados para estudantes da EJA de maneira a garantir a aquisição do conhecimento e a consciência do seu papel de cidadãos na sociedade.

Pensando o ambiente formado por alunos da EJA, com NEE ou não, e compreendendo a necessidade de escuta deles para a construção da prática pedagógica, neste artigo, propomo-nos a analisar a diversidade de vivências e compreensões dos estudantes dessa modalidade em relação a sua trajetória de vida até chegar à escola e ao longo de sua vida escolar, e como essa tem transformado sua vida, por meio da análise de entrevistas, das observações de aulas e de relatos pessoais.

O trabalho aqui apresentado é um recorte de pesquisa de mestrado realizada em uma turma da EJA de escola da rede pública municipal de Natal/RN.

Método

Fazer da escola um ambiente inclusivo é um importante papel do pesquisador. As metodologias de pesquisa não podem se limitar a um grupo e ser excludente a outros. Dessa forma, é de grande importância o desenvolvimento de estratégias que deem voz ao aluno e o permita expor experiências e necessidades do/no seu processo formativo ao longo de sua trajetória de vida.

Por esse motivo, há uma grande necessidade de desenvolver pesquisas que permitam ao estudante da EJA a aquisição do conhecimento e a consciência do seu papel de cidadãos na sociedade e, para isso, faz-se necessário pensar estratégias metodológicas que tornem a aula atrativa aos alunos, assim como permitir a participação ativa da turma como um todo.

Esta pesquisa teve como público-alvo alunos do Nível I da EJA, em uma turma composta por 16 alunos, com faixa etária entre 33 e 74 anos. Desses alunos, um é diagnosticado com retardo psicomotor e epilepsia.

Barbosa e Facci (2019) trazem que:

Quando pensamos nos alunos que, quase sempre, chegam à escola com defasagem de conteúdos, temos de analisar o quanto eles estão sendo guiados, muitas vezes, pelos conceitos da vida cotidiana, do denominado senso comum e quanto sofrimento pode trazer ter de mudar sua forma de pensar, de compreender a realidade por meio da ciência (Barbosa; Facci, 2019, p. 155).

Num primeiro momento de contato com a turma, foi realizada uma entrevista semiestruturada coletiva como forma de conhecê-los e compreender os caminhos que fizeram até chegar à EJA. Nesse momento, os alunos puderam trazer um pouco de suas vivências cotidianas e escolares, além de relatarem partes de suas trajetórias de vida que os fizeram se afastar da escola em determinado momento e os trouxe de volta tanto tempo depois.

Após esse contato inicial, de grande importância na construção da confiança entre os estudantes e a pesquisadora, foram aproveitados momentos de observação e interação em sala de aula para dar voz e aprofundar ainda mais os relatos e vivências dos alunos. Para isso, as aulas tinham temáticas norteadoras que serviam como gancho para que questionamentos fossem feitos e houvesse a abertura de fala para quem desejasse contribuir com a discussão.

Em cada discussão, buscava-se ampliar a confiança dos alunos para participar e expor seus relatos, assim como provocá-los a associar o conhecimento obtido em sala de aula com suas vivências.

Resultados

Tendo as entrevistas semiestruturadas como norte para o conhecimento e aproximação com os sujeitos da pesquisa, dispomos aqui dos resultados obtidos:

- P: “Há quanto tempo você está na Educação de Jovens e Adultos?”
- A1: Passou quatro anos estudando em uma outra escola, mas sentiu que não aprendeu nada. Esse é o primeiro ano que estuda nessa escola e tem sentido diferença.
- A2: Deu início aos estudos no ano passado nessa escola e não estudava desde a infância. Atua como dona de casa.
- A3: É a primeira vez que estuda na vida (quando criança, o pouco que aprendeu foi em casa). Entrou na escola esse ano.
- A4: Nunca estudou na vida. Quando criança, ajudava os pais no roçado. Entrou na escola esse ano e se sente feliz por estar aprendendo.
- A5: Entrou na escola esse ano, depois de mais de 30 anos sem frequentar a sala de aula. Havia frequentado a escola quando criança, mas teve que trabalhar desde cedo e acabou abandonando os estudos.
- A6: O aluno relata ter entrado na EJA nesse ano de 2023. Segundo ele, frequentou a escola quando criança por um tempo. Quando morou no interior, já na vida adulta, tentou frequentar as aulas, mas não conseguiu por ser à noite, e o deslocamento era difícil. O aluno destaca que o fato de ser uma pessoa com deficiência dificulta ainda mais esse acesso, tanto por ter sido dependente de ajuda em diversas situações, como pelo fato de ter maior dificuldade para acompanhamento das aulas, o que exige maior envolvimento, tanto do professor quanto da escola como um todo.

Quando temos como base os estudos desenvolvidos por Vigotski, o social e o cultural são dois pontos que devem ser considerados. Influenciado por Marx, esse autor apontava que as relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior eram responsáveis pela origem das formas superiores de comportamento consciente.

Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) tratam do aspecto cultural ao apontarem que:

O aspecto “cultural” da teoria de Vigotski envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (...) O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 26).

As conversas seguintes se deram por meio de temáticas que norteavam o diálogo e que instigavam os alunos a se posicionarem, trazendo seus relatos e compreensões acerca das suas vivências.

Estando na semana do estudante, foi aberta uma roda de conversa pedindo que os alunos que desejassem se posicionar falassem sobre a importância de estudar e como se viam hoje enquanto estudantes. Entre os relatos obtidos, citamos:

- A1: *“Sinto-me bem em estudar. Apesar das dificuldades e da ausência em muitas aulas, gosto muito das aulas e acho importante estar aqui.”*
- A2: *“Eu gosto muito de estudar. Não tive oportunidade quando criança, e, ao longo da vida adulta, foi muito difícil. Por esse motivo, acho muito importante estar aqui neste momento.”*
- A3: *“Para mim é muito importante estar em sala de aula, pois o estudo é muito importante e eu entendo que através dele posso alcançar meu sonho de trabalhar de carteira assinada.”*
- A4: *“Eu sempre tive o sonho de aprender a ler e escrever e acho muito importante estar aqui hoje pra que eu possa conseguir realizar este sonho.”*
- A5: *“Sei que eu já deveria estar na escola há muito tempo e acabei deixando o tempo passar. Hoje vejo a importância de estar na escola e estar aprendendo muitas coisas todos os dias.”*
- A6: *“O estudo é fundamental. É uma conquista, pois, além de aprender muitas coisas, também incentiva a família a procurar coisas melhores.”*

Pensando nas contribuições que a Teoria Histórico-Cultural traz para esta pesquisa, apontamos o estabelecimento de relações entre cultura e os conteúdos de ensino; além disso, a importância do estudo dos processos psicológicos que se fazem presentes na atividade da aprendizagem escolar.

Conforme indicam Martins e Rabatini (2011):

[...] para Vigotski, não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável. Em outras palavras, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas e contextos históricos (Martins; Rabatini, 2011, p. 354).

Num outro momento, essa roda de conversa teve como base a temática profissões. Inicialmente, os alunos presentes foram perguntados sobre as profissões que assumem atualmente. Foram citadas: costureira, motorista, cozinheira, marceneiro, agente de reciclagem, auxiliar de serviços gerais (ASG), estudantes, do lar, técnico de telecomunicações, encanador, manicure, pedreiro, técnico de eletrodomésticos, ajudante de serviços, manicure e artesã. Esse apontamento serviu de *link* para o tema “empreendedorismo”, sendo pedido que os alunos relatassem de que maneira a escola vinha ajudando nas suas práticas diárias.

Uma das alunas, que trabalha com um pequeno restaurante em sua casa, relatou que, desde que voltou para escola e começou a desenvolver a leitura e a escrita, sempre que um cliente pede um tira-gosto, ela anota o nome num papel; com isso, na hora de passar o valor final da consumação, ela utiliza as anotações para atribuir os valores e fechar a conta. Em uma dessas situações, um dos clientes, ciente do consumo e de que o valor estava alto, mostrou-se “saudosos” (ironicamente) do tempo em que ela não sabia realizar esse controle e os valores de cobrança eram bem mais baixos.

Outro aluno, que anda frequentemente de bicicleta, relatou a importância da leitura e dos conhecimentos de aula para a identificação das placas e avisos que encontra ao longo da estrada. Uma outra aluna, que trabalha como manicure, destacou a importância da leitura para se comunicar com as clientes que costumam enviar mensagens de texto pelo WhatsApp. Segundo ela, sua maior facilidade atualmente está na leitura; na escrita, ainda há dificuldade.

Esses momentos de observação das aulas mostram-se indispensáveis para o reconhecimento da turma, suas vivências, dificuldades e questionamentos.

Como mencionado por Berni (2006), “observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar” (Berni, 2006).

Schroeder (2007) também trata desse tema ao destacar que:

O conjunto das representações sobre o mundo que é construído pelos indivíduos não é feito por meio de um exercício intelectual de aproximação à verdade – sua gênese encontra-se na relação concreta e empírica que o sujeito mantém com os objetos, que, com auxílio da linguagem, organiza-se em um contexto que é culturalmente determinado (Schroeder, 2007, p. 308).

Os autores nos levam a refletir sobre o quão importante é dar voz aos alunos da EJA como forma de partilha de vivências e saberes que, dentro do conjunto, permitirão a construção de novos conceitos, resignificação de conceitos antigos, além da construção conjunta dos conceitos científicos no momento em que todo esse aporte é trabalhado junto ao currículo escolar.

Nos relatos aqui explicitados, percebe-se claramente o processo de exclusão dos alunos da EJA, tanto no que diz respeito à escola como também na sua relação com o contexto, uma vez que a aprendizagem de conceitos colabora para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a qualidade de vida dos sujeitos.

Considerações

A Teoria Histórico-Cultural contribui significativamente para o estabelecimento de relações entre cultura e os conteúdos de ensino. Por esse motivo, esta pesquisa vem se mostrando de grande valia para a compreensão da necessidade de dar voz ao aluno da EJA e utilizar esses relatos tanto na construção da prática escolar diária quanto na construção de estratégias de ensino que considerem o perfil da turma e permita-os viver em suas práticas diárias aquilo que a escola trabalha.

Considerando os estudos de Vigotski a respeito da interação entre os sujeitos como forma de garantir a inclusão, percebemos que a troca de saberes e estratégias de aprendizado é importante para possibilitar do desenvolvimento do aluno, em especial do aluno com necessidades específicas que pode se aproveitar dessa troca para o desenvolvimento de suas funções psicológicas.

Sierra e Barroco (2009) trazem que:

[...] Ou seja, é participando na coletividade, partilhando das relações entre pessoas, que o sujeito se apropria da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, o que promove seu desenvolvimento. A interação social é o fator pelo qual ocorre o desenvolvimento do pensamento. [...] (Sierra; Barroco, 2009, p. 15).

Barbosa e Facci (2019) somam nesta discussão ao apontarem que

Os alunos da EJA também devem ser ensinados levando em conta esses níveis de desenvolvimento, pois, em todo momento, há conhecimentos que estão em nível de desenvolvimento real e aqueles que necessitam de auxílio de outros mediadores ou pessoas para que sejam internalizados (Barbosa; Facci, 2019, p. 145).

Vimos, até aqui, a necessidade de continuidade de estratégias como esta, que visem dar voz ao aluno na EJA e, através desses relatos, construir uma sala de aula mais diversa, inclusiva e compreensiva aos alunos.

Dar voz aos sujeitos, com destaque aqui para os que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, mostra-se como uma estratégia necessária e de grande contribuição para a prática escolar. Inicialmente, por conscientizar o sujeito acerca de seu lugar de pertencimento e sobre a importância da aprendizagem dos conceitos e também por estabelecer estratégias de ensino que, além da construção dos conceitos científicos, permitam a cada um compreender-se dentro de sua trajetória e de sua visão como sujeito ativo na sociedade.

Referências

BARBOSA, L. M. T.; FACCI, M. G. D. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Compreensão do Desenvolvimento do Psiquismo dos Alunos da EJA. *In: NEGREIROS, F.; CAMPOS, H. R. A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2019. p. 17-37

BERNI, R. I. G. Mediação: **O Conceito Vygotskiano e Suas Implicações na Prática Pedagógica**. LAEL /PUC – SP, 2006

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A Concepção da Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em: 10 fev. 2023.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos específicos: O processo da construção conceitual em Vygotski. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Sierra, M. A. B.; Barroco, S. M. S. **Contribuições de Vigotski Para a Educação Especial nas áreas da Surdez, Cegueira e Surdocegueira**. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

8. Inclusão educacional no Ensino Médio integrado: uma análise das iniciativas e programas voltados ao estudante com deficiência no IFPE *campus* Recife

Luana Cândido dos Santos¹

Gabriel Marques dos Ramos²

Géssica Fabiely Fonseca³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.8

Resumo: A inclusão educacional da Pessoa com Deficiência e sua capacitação e inserção no mundo do trabalho caracterizam-se como elementos essenciais para a consolidação de uma sociedade que respeita e integra sua diversidade. Com base nessa premissa, o presente estudo teve como objetivo geral analisar as iniciativas e programas voltados à inclusão do estudante com deficiência no Ensino Médio Integrado em Instituto Federal de Pernambuco (*campus* Recife). Para tanto, com vistas a produzir e fomentar maior aprofundamento acerca da temática estudada, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental que oportunizaram a realização de análises acerca das principais iniciativas adotadas pelo *campus* para a consolidação do processo de inclusão desses estudantes. Os resultados constataram que

1 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: luanacandidodossantos@gmail.com.

2 Mestrando em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema), Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: gabriel.ramos@ufpe.edu.br.

3 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gessicafonsecaufrn@gmail.com.

houve importantes avanços na promulgação de iniciativas que fomentam a inclusão educacional do estudante com deficiência, especialmente na rede federal de ensino. Com isso, constatamos que, para que o país possa sair da sua condição de subdesenvolvimento e subserviência, é de suma importância integrar e difundir iniciativas e programas que assegurem o direito a todos os estudantes, sem distinção, a uma educação de fato inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Educação equitativa. Ensino Médio Integrado. Estudante com deficiência.

Introdução

A educação no Brasil é caracterizada como um direito inalienável a todo cidadão residente no país. Ela deve ser assegurada a todos os seus cidadãos, sem distinção, e deve ser ofertada com vistas a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Tal premissa, assegurada constitucionalmente, representa um avanço importante para a democratização da educação e do ensino, visto que esses se caracterizam como eficientes mecanismos para a superação da desigualdade social e da pobreza que ainda assolam fortemente o Brasil (Schwarcz, 2019).

Entretanto, apesar de se ter a educação, enquanto um direito social, assegurada legalmente em sua Carta Magna, o acesso a uma educação de qualidade no Brasil ainda parece ser algo distante para alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e/ou que apresentem alguma deficiência. Em se tratando desse último grupo, ao se analisar historicamente o processo de acesso à educação e à escolarização, constata-se que esses se deram de maneira excludente e assistencialista (Magalhães; Cardoso, 2011).

Buscando superar a situação de vulnerabilidade e exclusão, muitos movimentos e lutas em prol da inclusão educacional da pessoa com deficiência impulsionaram a promulgação de leis e diretrizes, em âmbito nacional e internacional, que assegurassem uma educação que pudesse ser, de fato, inclusiva e que respeitasse e integrasse o pluralismo existente na diversidade humana. Importantes documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, foram instituídos contemplando em suas diretrizes o compromisso do país com a inclusão educacional e outros direitos das pessoas com deficiência.

Entretanto, apesar dos inquestionáveis avanços legislatórios que respaldam e fomentam a inclusão da Pessoa com deficiência no Brasil, ainda persistem a exclusão, o estigma e a falta de pessoal capacitado para assistir social e educacionalmente esse grupo (Souza, 2022). Assim, as iniciativas, políticas públicas e estudos sobre inclusão na literatura científica devem versar, cada vez mais, pelo combate à prática de homogeneização dos seres humanos a partir da importância de se valorizar, respeitar e incluir a diversidade no seio social.

Nesse sentido, a inclusão se ancora em premissas que, até pouco tempo, eram pouco consideradas pela sociedade, tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (Sasaki, 2006). E para que ela seja de fato alcançada, é necessário que se tenha:

Professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender (Pimentel, 2012, p. 140).

Com base nessa premissa, é necessário considerar que, para que haja, de fato, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, é imprescindível que essa seja abordada com ênfase em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas que venham a nortear a garantia do direito de todos os alunos estarem aprendendo juntos, em condições de igualdade, com todos os subsídios necessários para uma aprendizagem equitativa.

Nesse contexto, uma das instituições brasileiras que se aproxima da prática desse discurso são os Institutos Federais (IFs) de Educação Ciência e Tecnologia. Eles trabalham com o arcabouço teórico-metodológico da Educação Inclusiva, ou seja, colocam a Educação Especial e seu público-alvo dentro das ações junto a grupos regulares (Nascimento; Portes, 2016).

Tal iniciativa vem buscando propiciar e promover a igualdade de oportunidades, especialmente no âmbito educacional. A educação para o trabalho é fundamental para o processo de inclusão da pessoa com deficiência por ser uma afirmação do direito à igualdade de oportunidades e por possibilitar melhor preparação para a inserção produtiva no mercado de trabalho (Sánchez, 2005).

Ao se levar tais pressupostos em consideração, a ideia de “ampliação” do público atendido na rede federal está materializada na disponibilização dos subsídios necessários para a promoção de ações e iniciativas que abarquem a inclusão educacional. Um exemplo claro disso está na implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos *campi*.

Instituído pelo Decreto nº 7.611/2011, o NAPNE é um núcleo que medeia práticas inclusivas nos IFs. Eles são facilitadores e disseminadores de ações inclusivas, buscando não apenas a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos bancos escolares, mas também sua permanência e saída exitosa para o mundo do trabalho, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão.

Frente à presente contextualização apresentada no decorrer deste manuscrito científico, vale destacar que a esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as iniciativas e os programas voltados à inclusão do estudante com deficiência no Ensino Médio Integrado em Instituto Federal de Pernambuco (*campus* Recife). Para tanto, com vistas a produzir e fomentar uma maior aprofundamento acerca da temática abordada, foi realizada uma análise das principais iniciativas adotadas pelo *campus* no decorrer do tempo para a consolidação do processo de inclusão desses estudantes.

Método

Primeiramente, destacamos que a pesquisa possui abordagem qualitativa por buscar, sobretudo, codificar e entender a realidade e subjetividade educacional através dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos socioeducacionais (Souza, 2022).

Nesse sentido, enquanto pesquisadora, destaco que a escolha por essa abordagem se torna mais viável para a presente pesquisa por, sobretudo, dar mais ênfase ao processo do que ao produto em si, além de se preocupar em retratar, de maneira mais sistemática e sensível, a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 1986). Afinal:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e

dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994 p. 21).

Elucidada a questão da abordagem, agora nos centraremos na questão dos procedimentos metodológicos. Almejando atingir o objetivo geral elencado neste manuscrito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, e, assim, uma revisão de literatura, a partir de consultas a artigos científicos, teses e dissertações disponíveis em plataformas como SciELO e *Google Scholar* e ao banco de teses e dissertações da CAPES. Tal procedimento foi executado com o intuito de aprofundar e fundamentar discussões centrais relativas às temáticas abordadas na presente pesquisa.

Outrossim, destacam-se leituras e pesquisas relativas ao desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil. A partir delas, podem-se elencar as principais iniciativas e programas promulgados no decorrer do tempo que contemplaram e fomentaram a inclusão dos estudantes com deficiência ou Necessidades Educacionais Específicas na rede federal de ensino, mais precisamente no Ensino Médio Integrado.

Resultados

Ao trazermos essa discussão para a análise das políticas públicas que norteiam a Educação Profissional Tecnológica no âmbito do Ensino Médio Integrado, podemos afirmar que o IFPE *campus* Recife vem adotando uma postura importante no que diz respeito à elaboração, promulgação e efetivação de políticas públicas que vêm, de fato, a suscitar uma educação mais inclusiva no âmbito da educação profissional. No quadro abaixo, apresentamos e elencamos as principais ações e iniciativas adotadas pelo *campus* para a promoção de uma educação mais inclusiva e plural.

Quadro 1 – Descrição das principais ações, iniciativas e programas voltados à inclusão do aluno com deficiência no IFPE – campus Recife

Ações, iniciativas e políticas públicas voltadas à consolidação da inclusão do estudante com deficiência	Objetivos
Promulgação do Programa TEC NEP ano de 2005, por meio da criação do NAPNE em sua sede.	Inserir as pessoas com NEE nos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas modalidades de formação inicial e continuada.
Estabelecimento da Coordenação de Políticas Inclusivas no IFPE no ano de 2014.	Coordenar as políticas, programas e ações relativas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência do IFPE através do acompanhamento sistêmico aos NAPNES
Promulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (PDI)	Reafirmar a missão e instituir valores ancorados em uma formação humana integral, além de se posicionar abertamente como uma instituição inclusiva.
Promulgação do Regulamento dos Núcleos de apoio às pessoas com deficiência do Instituto, por meio da Resolução nº 82/2014, do Conselho Superior.	Desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com necessidades específicas, no âmbito do IFPE, contribuindo com o desenvolvimento de políticas que venham a promover a inclusão (IFPE, 2014)
Republicação do Regulamento dos Núcleos de apoio às pessoas com deficiência do Instituto (Resolução nº 10/2016).	Alterar a nomenclatura “pessoas com necessidades específicas” para “pessoas com deficiência”.
A reserva de vagas para Pessoas com Deficiência nos exames vestibulares nos editais de seleção em 2017.	Democratizar a acesso ao ensino de excelência pela Rede Federal de ensino.
Implementação do Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA) em 2018.	Propor, orientar e executar ações de extensão, pesquisa e desenvolvimento de soluções inovadoras em recursos de tecnologia assistiva, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e atitudinal no IFPE” (IFPE, 2018, p. 3)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir das informações elencadas no quadro acima, pode-se perceber que importantes avanços vêm ocorrendo no âmbito da educação profissional para a inserção e inclusão do aluno com deficiência em uma educação mais equitativa. Ao analisarmos o impacto que essas iniciativas vêm tendo na promoção do acesso a uma educação de qualidade, veremos que, de fato, o processo inclusivo vem se concretizando paulatinamente na instituição.

E constatamos isso pelo fato de o IFPE atualmente contar com 34 alunos com deficiência ou alguma Necessidade Educacional Específica matriculados nas turmas do Ensino Médio Integrado. Tal constatação representa um avanço importante para a consolidação da proposta de uma educação inclusiva nos institutos federais. Isso porque é ainda desafiador, para a sociedade e para as instituições de ensino, quando se considera todo o percurso de estigmatização social a que são expostas as pessoas com deficiência.

Considerações

Com base no que foi exposto no decorrer deste manuscrito científico, é de suma importância tecer algumas considerações. Inicialmente, é válido pontuar, categoricamente, que assegurar direito à educação e efetivá-lo na prática é imprescindível para o desenvolvimento social, humano e profissional do estudante com deficiência, que historicamente foram excluídos de gozar desse direito, agora constitucional.

A Educação Especial Inclusiva, quando aplicada nas salas de aulas regulares e na educação profissional, proporciona os mecanismos e ferramentas necessários para a edificação de uma sociedade mais equitativa, justa e emancipatória.

Por conseguinte, é importante que tenhamos em mente que quaisquer iniciativas voltadas à consolidação da inclusão da pessoa com deficiência em contextos educacionais devem ter como respaldo principal a efetivação do direito social à educação para todos, de modo que também se alcance a consolidação do 4º Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável da ONU, que prevê a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, de modo que essa venha a assegurar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Afinal, para que o país possa sair da sua condição de subdesenvolvimento, é essencial que todos os seus cidadãos participem ativamente dos sistemas educacionais, com vista e ênfase a/em uma educação que forme profissionais e

seres humanos éticos, humanizados e prontos para intervir, de maneira crítica, cidadã e holística, no meio social e profissional em que estiverem inseridos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 10 nov. 23.

IFPE. Resolução nº 82/2014, do Conselho Superior. Recife: IFPE, 2014.

IFPE. Implementação do Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA). Recife: IFPE, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. C.; CARDOSO, A. P. L. P. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. (org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-34.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, F. C.; PORTES, R. M. L. A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP: uma reflexão atual. *In*: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (orgs.). **Inclusão e diversidade**: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. 1. ed. Salvador: UFBA, 2012. p. 139-155.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, out./2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, P. C. **Inclusão de estudantes com deficiência**: representações sociais construídas por professores(as) de cursos técnicos subsequentes. 2022. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022.

9. Leitura literária com criança autista na Educação Infantil

Rozejane Domingos da Silva¹

Débora Regina de Paula Nunes²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.9

Resumo: A literatura infantil possibilita a expansão dos pensamentos, sentimentos, concepções, atitudes, além de permitir vivenciar novas experiências e refletir sobre conflitos internos e sociais. A leitura literária deve, portanto, estar disponível a todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como os educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Este trabalho tem como objetivo apresentar como estratégias de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da compreensão leitora de crianças com TEA na Educação Infantil. O estudo teve como participante Miguel (nome fictício), um menino de 4 anos com diagnóstico de TEA, regularmente matriculado na Educação Infantil. Inicialmente, a pesquisadora estabeleceu vínculo com o aluno, identificou seus interesses e particularidades. Com base no perfil do educando, foram selecionados livros a serem contados ao aluno. O momento de leitura ocorreu tendo como princípio metodológico a experiência de leitura por andaime (*scaffolding*), descrita por Graves e Graves (1995). Os registros videográficos revelaram que Miguel apre-

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rozejane.silva.117@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: deboranunesead@gmail.com.

sentou interesse na leitura, interagindo com a pesquisadora e reconhecendo os personagens da história. Miguel respondeu verbalmente às perguntas elaboradas, tanto de forma oral quanto gestual, apontando para as imagens nos livros. A despeito de compreender o conteúdo das histórias, apresentou, muitas vezes, dificuldades em recontá-las devido a seu interesse excessivo nas letras do alfabeto. Esse hiperfoco – característica comum em pessoas com TEA – tornou-se recorrente, interferindo em suas respostas verbais.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Estratégias de leitura. Literatura infantil.

Introdução

A literatura, como forma de arte, capta a criatividade e representa o mundo, o homem e a vida por meio da palavra (Coelho, 1987). Ela tem o poder de mesclar sonhos com a realidade, o imaginário com a vida prática e os ideais com sua possível ou impossível realização. Assim, a leitura emerge como uma prática social que demanda interação e mediação do outro, desempenhando um papel fundamental no processo de construção e reconstrução de significados.

Na Educação Infantil, a literatura se revela como um recurso fundamental para capacitar a criança a expandir, modificar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Segundo Zilberman (1985), ao se envolver com contos de fadas, reinterpretando mitos, fábulas, lendas folclóricas ou aventuras, o leitor não apenas reconhece o contexto em que está inserido, mas também compartilha sucessos e desafios comuns. Além disso, a narração de histórias e a leitura de obras literárias apresentam uma maneira eficaz de cultivar habilidades linguísticas e de comunicação.

Considerando os benefícios significativos que a leitura proporciona ao desenvolvimento cognitivo, emocional e comunicativo das crianças, torna-se evidente que ela se configura como uma prática interventiva promissora para alunos que enfrentam dificuldades na aquisição de habilidades linguísticas para comunicação. Dentro desse grupo, encontram-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por déficits sociocomunicativos, comportamentos repetitivos/estereotipados e interesses restritos (Nunes, 2022).

Os modelos de leitura adotados com alunos diagnosticados com TEA podem ser os mesmos empregados com seus colegas que apresentam desenvolvimento

típico. No contexto da Educação Infantil, destaca-se a Experiência de Leitura por Andaime (LEA), proposta por Graves e Graves (1995). Embasada em uma perspectiva histórico-cultural, o LEA consiste em uma série de estratégias de leitura organizada a partir da metáfora do “andaime”, entendido como um suporte ou auxílio transitório e utilizado conforme as necessidades individuais do aprendiz.

Com base no que foi exposto, o objetivo deste estudo foi descrever o uso da Experiência de Leitura por Andaime (LEA) como uma prática de intervenção em leitura para uma criança diagnosticada com autismo no contexto da Educação Infantil.

Método

1. Participantes

Miguel, um aluno de 4 anos com diagnóstico de TEA, e uma professora, que atuou como mediadora de leitura (primeira autora), foram os participantes da pesquisa. Miguel utilizava a fala para se comunicar e apresentava boa compreensão verbal. Era um aluno mais tímido, com grande interesse por números e letras.

2. Local

A observação foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Pluto, localizado na zona sul da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Os encontros foram promovidos durante o período da manhã; já as leituras foram realizadas no refeitório do CMEI, espaço escolhido por ser o mais silencioso do local.

3. Delineamento da Pesquisa

Os dados foram produzidos por meio de um estudo de caso, um delineamento empírico empregado para analisar fenômenos dentro de um contexto, considerando múltiplas fontes de evidência (Yin, 2005).

4. Instrumentos

O estudo utilizou tanto um diário de campo quanto um roteiro de entrevista. O diário foi empregado para registrar as reflexões da primeira autora ao término de cada sessão de observação. O roteiro de entrevista, aplicado com a mãe do aluno, teve como objetivo aprofundar o entendimento sobre o participante.

5. Materiais

Foram utilizados: (1) uma filmadora de celular; (2) livros de histórias; (3) folhas de papel ofício; (4) caneta hidrográfica.

6. Procedimentos

O estudo foi dividido em três fases distintas: entrevista com a mãe, observação da criança e intervenção na leitura. A entrevista foi realizada virtualmente com a mãe do participante, através da plataforma digital *Google Meet*, com duração média de 30 minutos. Na segunda fase, observações detalhadas foram conduzidas sobre a rotina escolar do participante, buscando coletar informações relacionadas ao comportamento de Miguel, suas preferências e o conteúdo curricular abordado em sua turma.

No terceiro momento, com o propósito de integrar o aluno às atividades da turma, foram selecionadas obras alinhadas ao projeto de pesquisa em andamento na classe do participante. A abordagem na leitura seguiu o processo de andaimagem, com atividades pré-leitura envolvendo a formulação de previsões sobre a história a ser lida. Durante a leitura, foram exploradas as técnicas de compreensão textual. As atividades pós-leitura incluíram discussões sobre o conteúdo do texto, incentivando o participante a expressar sua compreensão.

Resultados

Os dados da entrevista com a mãe e os registros observacionais indicaram que Miguel era uma criança tranquila, que interagiu pouco com os colegas. Ele demonstrava um forte interesse em letras e números, o que, por vezes, interferia na participação de outras atividades propostas para a turma. Em várias ocasiões, Miguel se afastava do grupo, pegava uma folha de papel ou letras móveis e começava a escrever o alfabeto. Esse comportamento é ilustrado na figura 1 abaixo:


Figura 1 – Miguel brincando com as letras



Fonte: Arquivo pessoal.

Após as sessões de observação para compreender os interesses de Miguel, procedeu-se à fase de escolha das obras a serem lidas. Foram selecionados 3 livros para a intervenção. No presente artigo, serão apresentados dados de apenas um, intitulado *Bem lá no alto*, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Obra *Bem lá no alto*

Referência	Sinopse	Capa do livro
<p>Autora e ilustradora: Susanne Strasser.</p> <p>Tradução: Julia Bussius.</p> <p>Editora: Companhia das Letrinhas</p>	<p>Nesse livro, um urso avista um bolo. Ele parece muito apetitoso. Mas, poxa, está bem lá no alto... Como o urso vai conseguir pegá-lo? Um livro para crianças bem pequenas em que se mostra o quanto é bom poder contar com a ajuda dos amigos e de acontecimentos inesperados.</p>	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A escolha dessa obra se deu pela presença de animais como protagonistas, algo relevante na prática da Educação Infantil e que também estava em destaque na turma.

Um espaço silencioso foi organizado no refeitório da escola para a realização da intervenção com Miguel, visando manter seu foco na história. Durante a leitura, adotou-se como princípio metodológico a experiência de leitura por andaime (*scaffolding*), conforme descrito por Graves e Graves (1995).

A primeira sessão teve duração aproximada de 30 minutos. Durante a dinâmica, foram feitas perguntas para que Miguel elaborasse previsões sobre o que ele achava que iria acontecer na história a ser lida. Sua participação foi bastante ativa desde o momento em que viu o livro.

Ao mostrar a capa do livro e perguntar o que ele achava que iria acontecer, Miguel respondeu prontamente: “O urso vai entrar pela porta e pegar o bolo que está na janela”. A rápida compreensão da ilustração da capa e a resposta inicial de Miguel surpreenderam, considerando que era seu primeiro contato com o livro e que ele ainda não havia visto o conteúdo das páginas seguintes.

Os registros do vídeo mostraram que o aluno acompanhou a narração de forma participativa, mostrando conhecer os animais que apareciam. O segmento abaixo ilustra a participação ativa do menino:

Mediadora: Chegou outro animal, quem foi?

Miguel: O pig (com ele se referiu ao porco)

Mediadora: e o que ele vai fazer?

Miguel: subir na cabeça do urso.

Após a leitura, foi perguntado a Miguel se ele havia gostado da história, ao que ele afirmou que sim. Então, foi solicitado que fizesse o relato oral da história. Ele prontamente pegou o livro e iniciou sua narrativa. Embora algumas palavras fossem de difícil compreensão, Miguel destacou, durante o relato, os pontos que mais chamaram sua atenção, como o momento em que os animais se empilharam, a tentativa de pegar o bolo e o desfecho em que todos compartilham o bolo juntos.

Considerações

O uso da leitura não apenas contribui para o desenvolvimento humano, mas também estimula a criatividade, a imaginação e o senso crítico das crianças na Educação Infantil, podendo, portanto, desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão. Essa inclusão pode ser promovida por meio das obras infantis, que, dependendo do conteúdo, têm o potencial de abordar uma ampla variedade de temas, favorecendo a valorização das diferenças.

Além disso, é fundamental considerar o uso de estratégias interventivas que possam ser aplicadas tanto para alunos com desenvolvimento típico quanto para aqueles com transtornos do desenvolvimento. Nesse contexto, destaca-se a abordagem de leitura por andaime proposta por Graves e Graves (1995), conforme descrita neste trabalho. Esse modelo de intervenção em leitura, fundamentado no emprego de estratégias que promovem a compreensão de conceitos, o estabelecimento de conexões entre partes de uma história e a generalização de ideias, pode beneficiar todos os alunos na Educação Infantil, inclusive aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo, como Miguel.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: história, teoria e análise**. 1. ed. São Paulo: Quíron, 1987.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. **Reading**, Cambridge, v.29, n. 1, p. 29-34, abr. 1995.

NUNES, D. **Comunicação Alternativa para Professores de alunos com Autismo: uma proposta interventiva**. 2022. Projeto de Extensão – Universidade, cidade, ano.

NUNES, D.; WALTER, C. AAC and autism in Brazil: a descriptive review. **International Journal of Disability, Development and Education**, [S.l.], v. 67, n. 3, p. 263-279, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1 ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

10. Livro-imagem como instrumento pedagógico para criação de literatura surda: apresentação de um percurso metodológico

Rute Régis de Melo¹

Elizabeth Romani²

Carolina Hessel Silveira³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.10

Resumo: Este artigo é um recorte da dissertação, em desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a qual se propõe a investigar a contribuição do livro-imagem para a literatura surda. O modelo atual de escola inclusiva ainda não corresponde às expectativas para o ensino de estudantes surdos, principalmente quando, nesse espaço, há desconhecimento das manifestações de cultura, identidade e língua de um educando surdo. Logo, é urgente rever o conjunto de práticas bilíngues e culturais linguísticas sobre o ato de ler e narrar histórias no ambiente escolar. Acredita-se que novos métodos de ensino, envolvendo a construção de narrativas com o auxílio da imagem, pode ser um caminho para o fortalecimento da cultura surda e literatura

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rute.regis.069@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Arquitetura e Urbanismo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elizabeth.romani@ufrn.br.

3 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

surda. Nesse contexto, este trabalho objetiva discorrer sobre o percurso metodológico de uma pesquisa-ação colaborativa envolvendo o livro-imagem e estudantes surdos do Ensino Médio no contexto da sala de aula inclusiva. A partir da exposição do método proposto, espera-se que as discussões contribuam para estudos que envolvam processos de criação de narrativas que explorem a cultura surda e o livro-imagem com estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação Especial. Leitura. Literatura surda. Narração de histórias.

Introdução

Este estudo trata da investigação sobre as contribuições do livro-imagem para a literatura surda, com o intuito de fortalecer as discussões sobre as manifestações culturais da comunidade surda na escola como “literatura do reconhecimento” (Karnoop, 2006). Essa abordagem coloca em ênfase a utilização da literatura como instrumento de análise para identificar o papel do leitor-surdo no processo de ensino-aprendizagem e na construção de narrativas. Além disso, este trabalho discute como o ato de ler e de narrar uma obra “sem palavras” pode enriquecer a diversidade de discursos surdos e ressignificar o olhar dos educadores e do leitor surdo para um lugar de pertencimento com cultura, língua e identidades surdas. Esta pesquisa justifica-se pelas limitadas produções de estudantes surdos e/ou de obras de literatura surda na escola, ou seja, “adaptação, tradução e criação” (Mourão, 2011).

Os livros sem texto são conhecidos como “livro-imagem” ou “álbum”. “Não que a ausência de texto implique ausência de discurso. Muito pelo contrário, várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação” (Van der Linden, 2011, p. 49). Uma narrativa sem palavras não é uma narrativa silenciosa; é uma imersão para explorar a percepção, os significados e as possibilidades de um mundo imaginário para os diferentes leitores, sejam crianças ou adultos.

A relevância deste estudo se pauta no valor pedagógico do livro-imagem e na carência de estudos que explorem a utilização do livro-imagem no ensino para estudantes surdos no contexto da sala de aula. Defende-se que o livro-imagem é um meio para fortalecer a cultura surda e a inclusão, porque é um livro que pode ser lido por todos e para todos, com mediação na perspectiva inclusiva. Dessa maneira, este trabalho objetiva discorrer sobre o percurso

metodológico de uma pesquisa-ação colaborativa envolvendo o livro-imagem e estudantes surdos do Ensino Médio, no contexto da sala de aula inclusiva.

O método proposto e apresentado neste artigo pretende coletar dados em uma turma de Ensino Médio de uma escola pública na capital do estado do Rio Grande do Norte. Logo, almeja-se, na intervenção, coletar a percepção dos surdos durante o processo de leitura do livro-imagem previamente selecionado, identificando a presença da cultura surda na narrativa visual e, posteriormente, a construção de narrativas elaboradas por estudantes surdos na perspectiva inclusiva.

Assim, de maneira a não limitar a expressão dos estudantes, o participante poderá expressar a história criada em Libras ou em desenho. O objeto de estudo da pesquisa com os surdos, é, portanto, as narrativas elaboradas pelos estudantes utilizando o livro-imagem como instrumento desencadeador de criatividade e de conhecimento. Infere-se que a coleta com estudantes surdos auxiliará no fortalecimento de um discurso cultural, enquanto surdo aprendente-leitor, ao mesmo tempo que sensibiliza o olhar do educador para as práticas inclusivas com surdos nas salas de aula por meio do livro-imagem como objeto mediador.

A partir da exposição do método proposto, espera-se que as discussões contribuam para estudos que envolvam processos de criação de narrativas que explorem a cultura surda e o livro-imagem com estudantes surdos. Almeja-se, de igual maneira, que o procedimento metodológico auxilie outras pesquisas no âmbito da Educação Especial.

Método

A caracterização deste estudo é uma pesquisa de natureza aplicada qualitativa, com objetivos exploratórios-descritivos pautados na pesquisa-ação. Esse ato de explorar, buscar, identificar, investigar, partilhar descobertas sobre um tema específico é a pesquisa científica, que “simboliza um caminho a ser trilhado para se chegar ao saber científico” (Nunes *et al.*, 2015, p. 36).

A natureza de uma pesquisa define sua aplicabilidade. A categoria aplicada são “os estudos que têm como motivação principal a compreensão e, conseqüentemente, a resolução de problemas práticos” (*ibid.*, p. 40). A proposta de abordagem para análise dos dados é qualitativa, porque os estudos estão pautados na compreensão do grupo participante e na interpretação dos dados

coletados, sem referências de valores numéricos, contando com a participação e interação ativa da pesquisadora com os pesquisados e o objeto de estudo.

Para uma análise assertiva, é necessário ter clareza do nosso objetivo, porque esse é o “[...] elemento que norteia a trilha que o pesquisador percorrerá” (*ibid.*, p. 128) para alcançar os resultados pretendidos ou chegar a novos resultados. Os objetivos definem-se como exploratórios em virtude da intervenção centrada no discurso do surdo-leitor e descritivos pelo fato de discutirem o processo de mediação com estudantes surdos e de criação na construção de narrativas na perspectiva inclusiva.

O procedimento técnico que guia este trabalho é a pesquisa-ação, “um método de pesquisa fenomenológico, de caráter exploratório, no qual o pesquisador tem envolvimento direto com o objeto de pesquisa [...]” (Santos *et al.*, 2018, p. 58). Este estudo, classificado como colaborativo, acontece “através de um grupo de colaboradores engajados com a ação”, e “o pesquisador faz parte deste grupo e participa do processo de criação da mudança de modo científico” (*idem, ibidem*). Tal abordagem permite filtrar, por meio do diálogo e interação, os principais discursos surdos, facilitando a compreensão sobre o processo de leitura de um livro que contém imagens.

O cenário do estudo é uma escola estadual localizada em Natal/RN. Essa escola foi selecionada por atender o maior quantitativo de surdos no estado, sendo um espaço importante para fortalecer a cultura surda, o discurso do surdo-leitor e incentivar as produções de literatura surda. Para o desenvolvimento da pesquisa na escola, estão previstos os seguintes participantes: um(a) consultor(a) surdo(a); dois estudantes surdos e um(a) professor(a) referência da sala onde será aplicada a coleta.

Além disso, participarão, como apoio para acessibilidade linguística, dois intérpretes de Libras em todas as etapas. A pesquisa na escola envolvendo estudante surdo será desenvolvida em seis etapas, conforme a descrição a seguir:

(1) Seleção dos participantes

A pesquisadora, antes de iniciar a coleta, fará a seleção dos participantes junto à coordenação da escola para seleção da disciplina em que a pesquisa se desenvolverá. Posteriormente, serão convidados, com o apoio da direção ou da coordenação, os sujeitos da pesquisa para o comparecimento a uma reunião com previsão de duração de 50 minutos, em formato presencial, na

escola, com o objetivo de apresentar a temática do estudo e como ocorrerá a participação na pesquisa. Ao final, convidá-los(as) para a adesão voluntária.

Após os esclarecimentos, serão entregues aos interessados os seguintes documentos: o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e o termo de autorização para gravação de voz e imagem, a fim de que sejam assinados e guardados pela pesquisadora. A leitura dos documentos será realizada em Libras e português, de acordo com cada participante. Após as assinaturas dos documentos acima mencionados, será agendado um encontro para a realização de entrevistas com os estudantes surdos.

(2) Construção do perfil do participante

Para a construção do perfil do participante, optou-se pela entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas que serão auxiliadas por um roteiro (Manzini, 2004). A entrevista ocorrerá em formato presencial, com previsão total de 20 minutos de duração para cada participante surdo. No momento da entrevista, o roteiro de perguntas será adaptado para a sinalização em Libras. Após a entrevista, será realizada a transcrição para análise das informações. A transcrição contribuirá para o processo de levantamento do perfil dos estudantes e para a seleção do livro-imagem.

(3) Seleção do livro-imagem

Primeiro, será realizado, pela pesquisadora, um levantamento prévio dos livros-imagem disponíveis nas bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para a escolha prévia dos títulos, serão adotados os seguintes critérios: (1) disponibilidade do livro para retirada; (2) quantidade de livros disponíveis nas bibliotecas; (3) análise com base nos resultados da transcrição das entrevistas; (4) narrativa visual condizente com a faixa etária do Ensino Médio; (5) possuir elementos visuais que possam ser trabalhados para discutir sobre a cultura surda.

Após a seleção prévia de 5 obras, será agendado um encontro presencial, com previsão de duração de duas horas, com um(a) consultor(a) surdo(a) para uma análise dos livros escolhidos. Espera-se que o(a) consultor(a) possa apontar em quais obras existem o maior quantitativo de elementos da cultura surda que possam suscitar uma discussão entre os estudantes. Os apontamentos e

esses elementos analisados serão sistematizados em um quadro para que a pesquisadora utilize durante a leitura mediada na escola.

(4) Leitura mediada do livro-imagem na sala de aula inclusiva

A observação participante da leitura mediada na perspectiva inclusiva contará com o envolvimento dos surdos e dos colegas ouvintes, que, em um primeiro momento, serão orientados a realizarem a leitura da obra projetada em tela com duração média prevista de até 15 minutos e sem a intervenção da pesquisadora, com intuito de estabelecer um primeiro contato com o livro. Nesse momento, a pesquisadora observará as expressões e diálogos dos educandos surdos e tomará nota do que ocorreu durante a primeira leitura. Em momento posterior, a leitura será mediada com livro físico, prevendo a interação entre pesquisadora, consultor(a) surdo(a) e estudantes. Posteriormente, pela filmagem, será analisada a discussão fomentada pelos estudantes, com especial interesse na participação dos surdos.

(5) Criação de narrativas

A observação não participante será aplicada no momento de instrução da proposta pedagógica: a construção de narrativas. Ou seja, nesse momento, “o observador realiza contato para informações sem, contudo, buscar participação ativa sobre o grupo ou situação” (Nunes *et al.*, 2015, p. 159). Nessa fase, será proposta a criação colaborativa de uma nova história inspirada na leitura realizada. A atividade será apenas instruída, sem interferência da pesquisadora e da professora referência de sala.

Os estudantes terão o tempo previsto de 30 minutos para escrever, desenhar ou contar em Libras. Assim, será proposto que elaborem um título e uma proposta narrativa com início (contextualização de personagens e de espaço e tempo, se for o caso), meio (problema que os personagens enfrentam) e desfecho (solução encontrada ao problema). Espera-se que os estudantes surdos trabalhem os elementos da cultura surda, incentivando a autonomia, a criticidade e o seu posicionamento cultural.

(6) Avaliação da proposta pedagógica

Essa fase objetiva coletar, com os estudantes surdos, o(a) consultor(a) surdo(a) e o(a) professor(a) referência de sala, a avaliação da atividade na semana posterior ao momento de criação das narrativas. O instrumento será uma entrevista semiestruturada, com previsão de realização no contraturno escolar, de forma individual, sendo o roteiro composto por perguntas abertas específicas de avaliação e tempo de duração previsto de 15 minutos para cada participante. Após a coleta, será realizada a transcrição das entrevistas para análise das informações.

Considerações

Espera-se, como desfecho deste estudo, conhecer o perfil dos participantes, identificando seus repertórios a respeito do tema, bem como almeja-se que as narrativas elaboradas pelos educandos surdos, inspiradas pela leitura do livro-imagem, sejam um instrumento desencadeador de criatividade e de conhecimento e possam contribuir para uma compreensão sobre as possibilidades do livro-imagem enquanto objeto mediador para a literatura surda na escola.

O fortalecimento do discurso cultural do surdo aprendente-leitor promove a autonomia, criticidade e seu posicionamento na desconstrução de barreiras educacionais para o ensino de surdos. A partir do levantamento e coleta de dados expostos, será possível construir uma proposta metodológica para incentivar a criação de narrativas em uma sala de aula com estudantes surdos. Pretende-se ainda avaliar maneiras de fomentar a discussão sobre os elementos da cultura surda presentes em livros-imagem semelhantes.

Referências

KARNOPP, L. B. Literatura surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Grande Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004.

NUNES, D. R. P. *et al. Pesquisa Educacional*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2015.

SANTOS, A. *et al.* Pesquisa ação. *In:* SANTOS, A. (org.). **Seleção do Método de Pesquisa**: guia para pós-graduandos em design e áreas afins. 1. ed. Curitiba: Insight, 2018. p. 58-69

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

11. Parâmetros de produção para pranchas e painéis táteis-visuais: pesquisa de revisão de escopo

Elizabeth Romani¹

Helena Rugai Bastos²

Wagner Marcks Abreu de Goes Filho³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.11

Resumo: Este artigo discute sobre recursos de Tecnologia Assistiva em contextos não formais de ensino, em especial aqueles táteis-visuais utilizados para pessoas com deficiência visual. A inquietação que motivou a pesquisa tem relação com o processo de apreensão de conteúdo expositivo por esse específico público em instituições museológicas, temática maior que é investigada pelos autores há cerca de 5 anos. Desde então, observou-se, com preocupação, o uso limitado da Tecnologia Assistiva para a mediação desse processo de comunicação das pessoas com deficiência visual em instituições museológicas. Outrossim, a pesquisa em andamento revela a preocupação e, igualmente, a dificuldade de especialistas para estabelecerem parâmetros fundamentados para a concepção de materiais táteis-visuais destinados à aprendizagem em contextos não formais de ensino

1 Doutora em Arquitetura e Urbanismo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elizabeth.romani@ufrn.br.

2 Doutora em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: helena.rugai@ufrn.br.

3 E-mail: wagner.marcks.abreu.056@ufrn.edu.br.

e, ademais, a árdua tarefa de produzir tais materiais exclusivamente com recursos das instituições museais, sobretudo as públicas, destinados à acessibilidade. Assim, o artigo tem como objetivo mapear os estudos realizados nos últimos 9 anos sobre os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados nos espaços culturais. Para tal, foi utilizada a pesquisa de revisão de escopo. Espera-se que esta investigação contribua para a construção de orientações de projeto para a elaboração de pranchas e painéis táteis-visuais.

Palavras-chave: Ampliação das oportunidades educacionais. Deficiências da visão. Direito à informação.

Introdução

O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa maior, que busca gerar um guia de recomendações para a produção de pranchas e painéis táteis-visuais voltados à acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência visual em ambientes não formais de ensino, figurando principalmente a instituição museológica. Entendem-se pranchas e painéis táteis-visuais como recursos comunicacionais tangíveis, normalmente fixados em bancadas ou paredes, e que proporcionam a autonomia dos visitantes espontâneos no processo de experimentar e apreender o conteúdo exposto sem o intermédio de um profissional.

Considerando esse grupo populacional diverso e a demanda por acessibilidade comunicacional, é importante ressaltar as potencialidades das pranchas e painéis táteis-visuais como recursos para mediar a apreensão do conteúdo e o processo de aprendizagem, reconhecendo a magnitude dos aspectos formais para esse processo.

Porém, é inegável a falta de materiais dessa natureza nas instituições museológicas. Em partes, isso se deve ao reconhecimento tardio da comunicação como uma das três funções básicas do museu. Apenas no final dos anos 1980, pesquisadores aprofundaram estudos sobre a comunicação com diversos públicos em espaços museais, que resultaram, por exemplo, na obra de Desvallées *et al.* (2013). A partir de então, as instituições museológicas começaram a compreender a importância de um projeto expográfico articulado à ação educativa.

Arelado a isso, assim como aponta Sarraf (2015), a recente diminuição do público dos museus leva, sobretudo, à reflexão e ao questionamento sobre modelos curatoriais e expográficos tradicionais, resultando em estudos sobre métodos e processos de apresentar os acervos dessas instituições. Assim,

novas estratégias para fidelização de visitantes passaram a ser implantadas. Levando em conta, pois, a comunicação como um elemento-chave para seu desenvolvimento, essas novas estratégias passaram a considerar a diversidade de públicos, a acessibilidade universal, a democratização cultural e os princípios de inclusão em prol da integração do visitante com deficiência nos projetos curatoriais e nos discursos expositivos (Sarraf, 2015).

Ao considerar as dimensões da acessibilidade de espaços públicos, pode-se levar em conta a Tecnologia Assistiva (TA) orientada pela abordagem do Desenho Universal (DU) para promover, por meio de seus recursos, experiências multissensoriais e que representam as mesmas oportunidades de fruição do conteúdo.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD, 2009), a TA favorece a fruição de pessoas em diversos espaços da sociedade, por exemplo, escolas, museus, praças, parques e outros espaços públicos, transpassando barreiras não apenas físicas, mas também no âmbito da autonomia comunicacional, possibilitando o usufruto de serviços e produtos com conforto e qualidade de vida instrumental.

Além disso, os conceitos da TA têm como base os princípios que norteiam o DU, essenciais para a concepção de espaços, produtos e serviços para a maioria das pessoas, abrangendo a diversidade, independentemente da idade ou das condições física, cognitiva e sensorial das pessoas (Cambiaghi, 2019).

Atualmente, espaços culturais se esforçam para atender a normas para a acessibilidade, promovendo experiências mais confortáveis e inclusão. Nesse contexto, a TA contribui para minimizar a “limitação de acesso e o ciclo de impossibilidade”, o que inclui serviços e recursos para a socialização e para diversas “possibilidades de comunicação por meio de recursos visuais, auditivos e olfativos.” (Gomes *et al.*, 2021, p. 266).

E, assim como pondera Salasar (2019), a dimensão da acessibilidade comunicacional “se caracteriza como os recursos de tecnologia assistiva que permitem o discurso expositivo ser traduzido para formatos alternativos, com o objetivo de garantir o acesso do conteúdo da exposição por parte das pessoas com deficiência” (Salasar, 2019, p. 43). Especificamente para pessoas cegas ou com baixa visão, a autora indica recursos como a audiodescrição

das imagens e dos espaços, “maquetes e esquemas táteis”, peças originais ou réplicas disponibilizadas para o toque, entre outros materiais de apoio.

Vale mencionar ainda o destaque que Salasar (2019) faz ao processo de fruição das produções culturais e obras artísticas, aspecto necessário na reflexão sobre TA para pessoas com deficiência. Particularmente para essa fruição, Sarraf (2018) indica recursos multissensoriais, multimodais e formas alternativas de comunicação para promover acesso mais universal, evitando recursos e serviços muito singulares que atendam a públicos muito específicos.

A partir do contexto exposto, a pesquisa parte da seguinte questão: quais parâmetros de projeto devem ser considerados para a elaboração de pranchas e painéis táteis-visuais voltados à ação educativa em museus? Para tal, o artigo tem como objetivo mapear os estudos realizados nos últimos 9 anos sobre os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados nos espaços culturais para a elaboração de pranchas e painéis táteis-visuais, levando em conta a qualificação da informação. Assim, espera-se que esta investigação contribua com a construção de orientações de projeto para a elaboração de pranchas e painéis táteis-visuais.

Método

O método adotado para alcançar tais objetivos foi a pesquisa de revisão de escopo, que se trata de um procedimento metodológico destinado à delimitação dos conceitos fundamentais que sustentam uma determinada área de pesquisa. Dessa maneira, foram seguidas 7 etapas, com base nas recomendações do Joanna Briggs Institute (Aromataris *et al.*, 2024), essenciais para guiar o processo adotado no estudo em andamento:

- a. *Identificar a questão PCC*: refere-se à questão guia da revisão de escopo baseada no mnemônico População, Conceito e Contexto. Quanto à população, definiu-se “pessoas com deficiência visual”. O conceito foi identificado como “aspectos técnicos e formais recomendados para a produção de pranchas táteis-visuais”. Já o contexto identificou-se como “espaços não formais de ensino”. Assim, formulou-se a questão norteadora: “quais aspectos técnicos e formais são recomendados para a produção de pranchas táteis-visuais voltadas para pessoas com deficiência visual no contexto de espaços não formais de ensino?”

- b. *Criar critérios de inclusão e exclusão*: foram incluídos artigos em língua portuguesa (restrição requerida pela dificuldade de tradução terminológica da maioria dos termos referentes à área do design), publicados no período de 2015 a 2023, em razão da promulgação da Lei nº 13.146 em 2015. Foram excluídos da amostra artigos que tratam de acessibilidade arquitetônica e, ademais, aqueles que apresentam outros recursos de TA para além de pranchas e painéis táteis-visuais. Outrossim, foram incluídos artigos que abordam a concepção de mapas táteis voltados para processos pedagógicos.
- c. *Elaborar estratégia de busca*: os descritores utilizados na busca incluíram termos como: impressão, produção, aspecto, atributo, parâmetros, design, projeto, concepção, sensorial, multissensorial, braille, relevo, textura, linguagem visual, composição, diagramação, layout, configuração, estilo, espaço não formal, museu, espaço cultural, mancha gráfica, tecnologia assistiva, tátil, deficiência visual e cegueira.
- Quando combinados com os operadores booleanos, obteve-se a seguinte estratégia de busca: (*impressão OR produção OR aspecto* OR atributo* OR parâmetros OR design OR projeto OR concepção OR sensorial OR multissensorial OR brail* OR relevo OR textura OR linguagem OR composição OR diagramação OR layout OR configuração OR estilo OR “espaço não formal” OR museu OR “espaço cultural” OR mancha gráfica OR tecnologia assistiva*) AND tátil AND (*defici* visual OR cegueira*).
- d. *Identificar base de dados*: a base de dados escolhida para realizar a busca por artigos foi o Portal de Periódicos CAPES. Isso se deve ao elevado número de títulos com textos completos presentes no acervo, além de uma expressiva coleção de indexadores, incluindo os mais relevantes para as ciências humanas, como é o caso da *Scopus* e da *JSTOR*.
- e. *Buscar e selecionar estudos*: a partir da base de dados, foram encontradas 33 publicações, excluídas as duplicadas. A partir da observação dos títulos e dos resumos, foram selecionados 12 artigos para a leitura integral. Desses, foram excluídos 3 textos que não apresentavam, de maneira clara, uma parametrização para o processo de concepção de pranchas táteis-visuais.
- f. *Extração dos dados*: focou-se em extrair dos artigos, além das informações descritivas/bibliográficas da própria fonte (autor, ano de publicação

e título), os objetivos dos estudos, as informações caracterizadas como requisitos, recomendações ou dicas para a elaboração de prancha tátil-visual. Essa etapa, ainda em andamento, deve prever a classificação desses parâmetros e a realização de testes e verificações.

- g. *Apresentação dos resultados*: etapa ainda não iniciada na qual serão tabulados e analisados os dados, em busca de requisitos e parâmetros para a produção de um guia.

Desenvolvimento

A partir da busca no Portal de Periódicos da CAPES, foram selecionadas 33 publicações (excluídas as duplicadas) para uma análise de títulos e resumos, com o objetivo de identificar as publicações com maior chance de derivar recomendações, dicas ou requisitos (ou seja, parâmetros) para o processo de concepção de pranchas e painéis táteis-visuais. Para isso, foi necessário, primeiro, estabelecer critérios para facilitar a exclusão de publicações que poderiam ampliar muito o escopo de estudo da pesquisa. Em primeiro plano, estabeleceu-se como critério que fossem excluídas as teses e dissertações, visando a uma maior uniformidade na conformação dos estudos analisados.

Em seguida, em momento de análise conjunta, observou-se, no processo de execução das primeiras etapas do método, a recorrência de artigos que analisam a aplicação da acessibilidade restrita à dimensão arquitetônica, configurando-se para além do objeto da pesquisa. De igual maneira, verificou-se outra parte de estudos de TA que privilegiam outros sentidos, como a audição.

Por outro lado, alguns dos estudos abordam especificamente os mapas táteis para o ensino da cartografia na área da Geografia. Tais estudos foram incluídos na seleção de artigos, pois podem apresentar possibilidades de recursos e técnicas, bem como aqueles que diretamente versam sobre materiais táteis-visuais. Não obstante, nem todos os artigos abordam parâmetros para a concepção de artefatos didáticos, ainda que apresentem informações relevantes que podem contribuir para a análise de conteúdo e de função e para a construção de formas para pranchas e painéis táteis-visuais.

Como mencionado anteriormente, 12 artigos foram lidos na íntegra e analisados. A partir do estudo desse material, estabeleceram-se critérios para a organização e para a classificação das informações. Foi estruturada uma tabela identificando título, autores, ano de publicação, objetivos dos artigos,

informações caracterizadas como recomendações ou requisitos, além dos resultados obtidos em cada um dos artigos. Essa segunda análise foi primordial para estabelecer um contato aprofundado com o conteúdo das publicações e serviu de base para novo processo de qualificação e classificação dos dados obtidos. Constatou-se, nesse momento, que 3 artigos não forneciam informações específicas para estabelecer ou definir parâmetros, de acordo com a proposta do presente estudo.

Resultados parciais

É possível afirmar que os 9 artigos selecionados apresentam, de alguma maneira, uma ou mais informações que podem contribuir para o processo de concepção de artefatos táteis voltados para a comunicação com pessoas com deficiência visual. Porém, é necessário reforçar que, para este estudo, tais informações precisam caracterizar parâmetros. Dessa maneira, no processo de classificação desses dados, foi importante qualificar cada informação, identificando aspectos relacionados ao uso, à funcionalidade, às propriedades formais e de configuração.

Assim, foi necessário estabelecer categorias para determinar a tipologia das recomendações e dos requisitos. São elas: o tipo de parâmetro (ou seja, se corresponde a uma recomendação, dica ou requisito), a área de aplicação (o que diz respeito a sua característica prática e se vai estar relacionada ao material, à técnica, ao conteúdo e à forma) e evidência científica (levando em conta se é uma informação com embasamento em autores que validaram suas pesquisas ou em avaliações práticas envolvendo pessoas com deficiência visual).

Em relação ao tipo de parâmetro, foram identificados 6 artigos que apresentam recomendações, 4 que apresentam dicas e 2 oferecem requisitos. No que diz respeito às 7 recomendações encontradas, 1 delas indica materiais, 1 tem relação com técnicas de produção e materiais, 4 discutem elementos relacionados à forma e à configuração e 1 aborda, simultaneamente, forma e conteúdo. Já em relação às dicas, os artigos forneceram 4 parâmetros dessa natureza, sendo 2 deles abordando materiais, 1 sobre conteúdo e 1 sobre técnica e conteúdo. No que diz respeito ao parâmetro “requisito”, os artigos forneceram apenas 3 informações dessa tipologia, sendo 1 sobre materiais, 1 no campo técnico, 1 sobre conteúdo e elementos relacionados à forma e à configuração.

Considerações

Realizada a busca por publicações nas bases de dados a partir dos descritores considerados mais adequados, além da seleção a partir de critérios de exclusão e inclusão, identificaram-se 14 possíveis parametrizações, expressas na tipologia de recomendações, dicas e requisitos, com potencial de adequar a prática da concepção de artefatos informacionais voltados para pessoas com deficiência visual.

Apesar de todas as parametrizações identificadas na pesquisa serem baseadas em testes com pessoas com deficiência visual e/ou em autores que demonstram autoridade na área, apenas uma publicação foca especificamente no estudo e no desenvolvimento de parâmetros de projeto. Destaca-se que, apesar da relevância das publicações aqui estudadas, grande parte das parametrizações apenas tangenciam a temática. Isso reforça a necessidade de investigação para que se chegue a evidências que comprovem aplicabilidade em projetos de pranchas e painéis táteis-visuais.

Ainda assim, o estudo levantado é relevante no que diz respeito às possibilidades e potencialidades do ambiente não formal de ensino no processo de formação das pessoas, especialmente aquelas com deficiência visual. Além disso, este estudo pode promover uma reflexão mais ampla sobre a concepção e a produção de artefatos que contribuam para o processo de aprendizado de pessoas com deficiência visual. Nesse caminho, a pesquisa tem potencial de otimizar e estimular a atuação de designers na área da Educação Especial e da acessibilidade comunicacional.

Na próxima etapa desta pesquisa, serão consultadas as fontes originais que embasam parte dos aspectos/parâmetros encontrados nos artigos estudados, com o propósito de levantar informações complementares. A partir de então, os dados serão tabulados e analisados os parâmetros a serem testados com pessoas com deficiência visual e especialistas na área. Com esses dados, pretende-se o desenvolvimento de um guia que indique requisitos para a produção de pranchas e painéis táteis-visuais que contribuam para a acessibilidade comunicacional em espaços não formais de ensino.

Referências

ANDRADE, A. F.; MONTEIRO, C. de C. Um estudo sobre a utilização de Símbolos Pictóricos Táteis em Mapas Temáticos para o Ensino de Geografia no âmbito do Desenho Universal. **Revista Cartográfica**, n. 99, p. 71-94, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35424/rcarto.i99.424>. Disponível em: <https://revistasipgh.org/index.php/rcar/article/view/424/667>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BONONI, J.; DOMICIANO, C. L. C.; MENEZES, M. dos S. A criança com deficiência visual: a contribuição do vestuário e do Design de Superfície na percepção tátil Acesso e infantil. **DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 11, n. 16, p. 212–227, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5965/180831291162016212>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8563/5949>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. (2009). **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

CAMBIAGHI, S. **Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Editora Senac, 2019.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (org.) **Conceitos-chave de museologia**. 1 ed São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FELIPE, N. A.; BASNIAK, M. I. Tarefas propostas para a utilização do material adaptado “Régua de frações” para o ensino de frações a cegos. **Revista BoEM**, Joinville, v. 6, n. 11, p. 356–376, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X06112018356>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/11895/8974>. Acesso em 11 mar. 2023.

GIEHL, F. C.; CAMPOS, J. A. de P. P. Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1924-1942, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8183>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8183/6047>. Acesso em: 11 mar. 2023.

GOMES, B. C. G. L. de S. *et al.* (2021). Acessibilidade Comunicacional em Museus de Ciências: Reflexões sobre a Tecnologia Assistiva. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.] v. 8, n. 35, p. 261-272. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5576>. Acesso em: 11 mar. 2023.

LIBERTO, A.; RIBEIRO, C.; SIMÕES, C. (2017). As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X21934>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21934/pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MELO, C.; COSTA, I. A fotografia e o sentir: não vidência e outros sentidos. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 93-115, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267612020093>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/17005/11427>. Acesso em 11 mar. 2023.

MOREIRA, F. D. dos S. Ensinando conceitos sobre a pandemia com símbolos tangíveis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 729-742, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qhsNMdkqWKpPjtLTKW8X5fr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

NETO, R. B. de O.; ALVES, J. F. O ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva: o figurativo para além da visão. **ERAS**, Vila Real, v. 7, n. 1, p. 38–66, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5588763.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SALASAR, D. N. **Um museu para todos: manual para programas de acessibilidade**. 1. ed. Pelotas: Editora UFPel, 2019.

SARRAF, V. P. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. 1. ed. São Paulo: EDUC – Fapesp, 2015.

SARRAF, V. P. (2018). Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência – Benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, v. 6, p. 23-43, 2018. Disponível em: https://grupomccac.org/wp-content/uploads/2018/09/Revista_CPFn06.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, M. del P. C.; VALENZUELA, M. G.; QUIROZ, G. G. (2023). Identificação de Características e Propriedades Morfológicas em Texturas Táteis: Estudo sobre Gráficos Educativos e Cartografias para Crianças com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 419-438. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0196>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z3zxQp5CXPrCJV6pRG5wcqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Avaliação de um kit didático que reproduz tatilmente ilustrações no Ensino de Física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X20260>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20260/20260>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VERAS, D. S.; FERREIRA, S. P. A. Leitura e compreensão de imagens táteis por estudante cego congênito: estudo de caso. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 38, n. 1, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257183>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/jhLrLXVH8zs-GCZsq7wWczhL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

12. Políticas de ações afirmativas e programa de assistência estudantil com foco nas pessoas com deficiência

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde¹

Géssica Fabiely Fonseca²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.12

Resumo: Este trabalho trata-se de resultado parcial de uma pesquisa bibliográfica quanto à Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a fim de realizar uma conexão entre as duas políticas. O objetivo é descrever as proposições e ações afirmativas nas políticas e os desdobramentos para o acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência. O estudo, que será acrescido de pesquisa documental e com seres humanos, terá como *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como parte da pesquisa de campo para tese de doutoramento. O problema de pesquisa trata de responder de que forma o IFRN desenvolve suas políticas no âmbito do PNAES para proporcionar permanência e êxito escolar das pessoas com deficiência. Para tal, o objetivo principal dessa pesquisa bibliográfica foi caracterizar as políticas públicas e legislações voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência e analisar o que estudiosos da área vêm discutindo a respeito desse

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo – ProfEPT. E-mail: julica.ataide@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gessicafabiely@hotmail.com.

tema. O método utilizado para este levantamento foi pesquisa em documentos e legislações que tratam da temática, assim como artigos científicos que analisam as duas políticas estruturantes deste trabalho. Verificou-se que, em termos de legislações e delineamentos do PNAES, o Brasil já possui consideráveis avanços, inquietando-nos desvelar como eles têm se operacionalizado no cotidiano escolar e impactado a vida acadêmica dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Apoio ao estudante. Educação inclusiva. Permanência e êxito escolar.

Introdução

A educação é um direito universal, o qual é referendado na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1988, 1996; Volpato; Chemim, 2022). Acontece que, diante da sua dimensão continental, o Brasil possui diversas realidades sociais, algumas delas ainda permeadas pela pobreza e pelos índices parcos de desenvolvimento humano (Yannoulas; Garcia, 2022). É nesse contexto que se fazem necessárias as políticas públicas em educação, as quais, por sua vez, desempenham papel preponderante para o acesso, permanência e êxito dos estudantes em suas trajetórias de formação.

Uma dessas políticas é representada pelo Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), o qual estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Além de promover a inclusão social de alunos de baixa renda, um dos enfoques desse programa é voltado para assegurar a permanência desses estudantes, com vistas à suplantação da evasão escolar (Ferreira, 2021). Além disso, esse decreto determina, como frente de trabalho do PNAES, o acesso e permanência do público-alvo da educação inclusiva no Ensino Superior, mais precisamente dos estudantes que apresentem deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2010).

Em seu estágio inicial, o PNAES foi originado a partir da Portaria nº 39, datada de dezembro de 2007, a qual foi resultante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores aos Estudantes (FONAPRACE), sendo que, anos mais tarde, essa portaria se tornou um decreto no âmbito do Ministério da Educação. Em síntese, esse programa visa propiciar aos alunos de baixa renda o acesso e permanência em cursos superiores e Ensino Médio no âmbito dos institutos federais, tendo como áreas de atuação a assistência à saúde, a inclusão digital, a moradia, a

alimentação, a cultura, o esporte, o transporte, a creche para filhos de alunos, a acessibilidade e o apoio pedagógico.

Assim, neste trabalho, apresentamos um recorte das legislações que regulamentam essa política, assim como um breve debate teórico de pesquisadores da área. Para tal, foi realizada pesquisa bibliográfica. Gil (2019) relata que, nesse tipo de pesquisa, são feitas consultas a livros, teses, dissertações, artigos e demais materiais pertinentes para uma construção textual. Outra prática de pesquisa utilizada foi a documental. O intuito foi analisar os documentos e legislações atinentes às políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Desenvolvimento

A abordagem da educação inclusiva abarca o reconhecimento de um direito que é inalienável a qualquer cidadão: o acesso à educação. Nesse sentido, em escala mundial, desde o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela Organização das Nações Unidas (1948), a educação já era vista como um dos sustentáculos necessários para viabilizar o usufruto da dignidade humana (Piovesan, 2009). Numa visão mais específica, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são documentos que ratificam o que é estabelecido no artigo 26 da DUDH (ONU, 1948), com destaque para a necessidade de viabilização da educação para todos, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação por qualquer motivo.

No Brasil, a década dos anos 1980, mais especificamente a Carta Magna (Brasil, 1988), marca a positivação de direitos básicos como saúde, segurança e educação, sendo dever do Estado prover aos cidadãos o usufruto desses direitos. Mediante um documento norteador que instituiu a educação para todos sem exceção, as escolas passaram a conviver com o desafio de lidarem com a diversidade de seus alunos (Lavor, 2022). Isso inclui o público-alvo da educação inclusiva, cujos sujeitos devem não só acessar o sistema educacional como também ter direito a sua permanência e progresso evolutivo para ser formado como um cidadão ativo e participativo na sociedade (Camargo, 2017; Carvalho, 2015).

Um dos fatores preponderantes para que a inclusão escolar seja consolidada é a existência de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Essa expressão “políticas públicas” pode ser vista sob dois prismas. O primeiro deles

tem a ver com o vínculo dessa expressão com ações por parte do Estado, as quais teriam como objetivo a promoção e garantia de direitos, enquanto o segundo ponto de vista pode ser compreendido como uma espécie de “remédio” capaz de resolver as demandas sociais, no todo ou em parte.

Outro entendimento sobre essa questão das políticas públicas abrange as ações do Estado com vistas a minorar as lacunas existentes em seu governo, de maneira que isso auxilia as pessoas menos favorecidas, do ponto de vista socioeconômico, a viverem com mais dignidade (Santos; Vasconcelos, 2023). As políticas públicas também podem ser vistas como elementos propulsores ao desenvolvimento, num contexto que vai além do atendimento das demandas econômicas, com o intuito de abranger também as dimensões social e ambiental (Santos; Abrantes; Zonta, 2021).

De acordo com Buckeridge e Philippi Junior (2020), uma das características das políticas públicas é o fato de elas serem adaptações de soluções aplicadas a outros contextos e problemas, de maneira que nelas não se percebe grau elevado de inovação. Por sua vez, Diógenes e Silva (2020) asseveram que o debate sobre as políticas públicas abarca a relação do Estado com a sociedade civil, sendo esse campo de atuação multidisciplinar, abrangendo desde as áreas de Administração, Direito, Economia e Planejamento Urbano e Regional até setores mais específicos, tais como Saúde Coletiva, Serviço Social, Antropologia, Medicina e Educação.

Entretanto, se, por um lado, há leis que estabelecem a pessoa com deficiência como detentora de direitos, inclusive o de ter acesso à educação, por outro, no cotidiano das escolas, são muitas as dificuldades enfrentadas com vistas ao cumprimento do que as legislações apregoam. Tinti *et al.* (2009) enumera os pontos em que as escolas brasileiras se mostram deficitárias no atendimento a demandas da educação inclusiva. São eles: a) escassez de recursos; b) falta de materiais didáticos adequados; c) formação docente precária; e d) ausência de apoio da gestão escolar. Lavor (2022) complementa esse pensar ao dizer que as escolas brasileiras são razoavelmente preparadas para lidar com alunos que não demandam necessidades educacionais especiais, mas o despreparo é flagrante quando uma pessoa com deficiência integra uma sala de aula.

No que tange às políticas públicas voltadas ao campo educacional de cunho inclusivo, há o entendimento, presente em Guimarães Junior *et al.* (2022) e Tinti *et al.* (2009), de que, além da existência de leis que ratificam

o direito à educação (ONU, 1948; Brasil, 1988), faz-se necessário que essas normas sejam cumpridas na prática, com vistas a assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no sistema educacional (Carvalho, 2015). Outro ponto a ser observado é o fato de que, no contexto brasileiro, há um conjunto suficiente de legislações, mas a falta de recursos humanos especializados acaba impedindo que as potencialidades de cada pessoa com deficiência sejam trabalhadas adequadamente, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo (Leonel; Leonardo, 2014).

No que concerne aos programas de assistência estudantil, é acertado dizer que eles carecem de mais aportes financeiros, uma vez que representam uma forma de melhorar a qualidade de vida dos seus beneficiários, os quais se caracterizam por serem de classes menos favorecidas (Cunha *et al.*, 2022). Entretanto, as mudanças ocorridas no cenário macropolítico brasileiro acabaram resultando no esfacelamento das políticas sociais. Nessa conjuntura, a chamada crise fiscal do Estado é usada como uma das muitas justificativas para a redução gradual dos direitos conquistados a duras penas com a promulgação da Constituição Federal vigente (Julio; Cesconeto, 2022).

Com isso, cria-se um cenário paradoxal no qual, de um lado, existem a Carta Magna (Brasil, 1988) e demais legislações pertinentes à educação (Brasil, 1996, 2015) que apregoam a formação humana integral com vistas à construção do egresso cidadão (Santos; Marafon, 2016). Mas, de outro, o que se observa é uma sucessão de reduções, contingenciamentos e cortes nos orçamentos da educação pública. Nesse sentido, Constantino (2015) relata que, embora faça parte da estratégia dos governos incluir em seus discursos bandeiras como o acesso e a permanência de alunos, esses objetivos não se cumprem plenamente na prática, posto que os meios necessários para a sua consecução são neutralizados, já que são de interesse da classe trabalhadora.

A questão do acesso ao ensino público é apenas uma das muitas situações que necessitam ser gerenciadas com vistas ao êxito do sistema educacional. Além da questão da qualidade no ensino, é necessário também que sejam efetivas as políticas de assistência aos estudantes (Oliveira; Oliveira, 2015). Numa perspectiva mais ampla no que se refere à disponibilidade de recursos, isso abarca também os materiais didáticos, a participação em eventos científicos, o acesso à informação e demais incentivos necessários para a formação integral dos estudantes (Cunha *et al.*, 2022).

Os programas de assistência estudantil não podem ser vistos apenas como meras ajudas sociais. Um dos papéis consonantes a esses programas diz respeito a evitar que dicotomias sociais permaneçam recalcitrantes no cenário envolto entre assistência social e educação (Santos; Abrantes; Zonta, 2021). É apropriado dizer que, mediante a lógica de mercado que permeia a educação de natureza privada, torna-se premente a existência de uma maior valorização da educação, mais precisamente dos programas que viabilizam a permanência de estudantes cuja situação socioeconômica é vulnerável. Pereira e Souza (2017) assinalam que a assistência social aliada à educação, no que tange à manutenção dos programas de assistência estudantil, representa uma forma de assegurar os direitos dos alunos, o que, por conseguinte, é necessário para a redemocratização das políticas educacionais.

Considerações

A inclusão escolar necessita ir além da criação de dispositivos legais que assegurem acesso e permanência da pessoa com deficiência no contexto educacional. Em consonância com a pesquisa bibliográfica, podemos considerar que, ainda que existam políticas de Estado, os avanços não se mostram suficientes para melhorar a questão do acesso da pessoa com deficiência aos serviços públicos, mais precisamente aos serviços educacionais.

É notória também a necessidade de robustecer o estado da arte atinente aos programas de assistência estudantil na realidade brasileira, tendo como enfoque a questão do acesso e permanência da pessoa com deficiência. Poucos estudos na área são voltados para esse público específico. Além disso, são necessárias pesquisas com os sujeitos envolvidos a fim de compreender quais são as principais dificuldades encontradas no cumprimento do que é estabelecido pelo PNAES (Brasil, 2010). Pois se, de um lado, há tanto na Carta Magna (Brasil, 1988) como noutras legislações conexas com a educação a defesa de um sistema educacional que propicie a todos, sem distinção, a oportunidade de estudar, sabe-se que nem sempre isso se confirma na prática, conforme relatos empíricos.

Referências

ALMEIDA, E.E. **Gestão educacional e assistência estudantil: uma análise das práticas de gestão da assistência estudantil no Instituto Federal da Paraíba *campus* João Pessoa.** 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

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, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

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, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BUCKERIDGE, M.S.; PHILLIPI JUNIOR, A. Ciência e políticas públicas nas cidades: revelações da pandemia da Covid-19. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 34, v. 99, p. 141-156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TTsNQygCtskc-wB4XmhQqp4D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 11 fev. 2023

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, C. L. de C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos.** 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAPOCASA, M.; VOLPI, L. The ethics of investigating cultural and genetic diversity of minority groups. **J. Comp. Hum. Biol.**, [S.l.], v. 70, n. 3, p. 233-244, 2019. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31593211/>. Acesso em 10 jan. 2024

CONSTANTINO, J.A. **Educação e serviço social: um estudo sobre o exercício profissional do/a assistente social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, R. da. Políticas públicas de educação no Brasil: epistemologias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6. n.5, p.27912- 2799, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10107/8459>. Acesso em 04 nov. 2023.

FERREIRA, J. A. de O. A. **Criação de um painel de controle da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev Par Medicina**, [S.l.], v. 3, n. 23, p. 1-9, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C. *et al.* Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 11, n. 10, p. 1–10, 2022.

JULIO, E.; CESCNETO, E. A. Política de educação e assistência estudantil: inclusão digital nas instituições federais de ensino do Paraná. **Revista de Políticas Públicas**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 181-198, 2022.

LAVOR, P. L. de. **Sala inclusiva: uma proposta didática para professores e alunos surdos ouvintes**. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, p. 541- 554, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WSCy8QrJJsHfhm9hCK9N8d-n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10.11.2023:

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão de organizações de ciência e tecnologia: ferramentas e procedimentos básicos**. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

OLIVEIRA, E.S. **Criação de um portfólio de cursos de extensão para o Campus Itaituba da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

OLIVEIRA, E. S.; NASCIMENTO-E-SILVA, D. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-19, 2020. <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/39154>. Acesso em 15 out. 2021

OLIVEIRA, G. E.; OLIVEIRA, M. R. N. S. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação, [S.l.]**, v. 9, n. 3, p. 198–215, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299>. Acesso em 10 nov. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

PEREIRA, P. A. P.; SOUZA, J. D. A. de. Assistência estudantil: direito ou mérito? O trabalho de equipes multidisciplinares na Assistência Estudantil: análise de experiência profissional na UnB. In: YANNOULAS, S. C. (coord.). **O trabalho das equipes multiprofissionais na educação – 10 anos do grupo de pesquisa TEDis**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-56.

PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e a lei de anistia: o caso brasileiro. **Revista Anistia Política e Justiça de Transição**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 176-189, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, L. F. S. O dos. **Pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas**. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. A política de assistência estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-422, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/22232>. Acesso em: 20 nov. 2023

SANTOS, C. C. B.; ABRANTES, P. P. M.; ZONTA, R. Limitações orçamentárias: desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. **Cadernos Cajúna, [S.l.]**, v. 6, n. 3, p. 213-227, 2021.

SILVA, T.G.E. et al. Economia circular: um panorama do estado da arte das políticas públicas no Brasil. **Produção Online**, v. 21, n. 3, p. 951-972, 2021.

TINTI, Douglas da Silva; RUSSO, Eduardo; AGUEDA RUSSO, Eliza M.; PRATA, Geancarlos L.; AMORIM, Marcelo de M.; ALVES, Valéria Aparecida; BUTTROS, Viviane L. Como o professor trabalha com a diversidade de aprendizagem em sala de aula? *In*: CAMPOS, Denise Aparecida (org.). **Docência no Cenário do Ensino para Compreensão**: Desempenhos de Compreensão. 1. ed. São Paulo: Unicid, 2009. p. 106-115.

VOLPATO, A. C.; CHEMIM, M. R. C. Políticas públicas da educação básica inclusiva sob a ótica da Declaração Universal sobre bioética e direitos humanos. **Revista Educação**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 161-172, 2022. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/issue/view/175>. Acesso em: 15 out. 2023.

YANNOULAS, S. C.; GARCIA, A. V. Quatro décadas de políticas de educação básica e sua relação com a pobreza e a desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 164-187, 2022. Disponível em: <http://www.tedis.unb.br/artigos-em-revistas-cientificas/362-quatro-decadas-de-politicas-de-educacao-basica-e-sua-relacao-com-a-pobreza-e-a-desigualdade-social-2>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2013.

13. Revisão integrativa de literatura nacional acerca da formação de professores por meio da autoscopia

Renata Lima de Moraes¹

Débora Regina de Paula Nunes²

Débora Deliberato³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.13

Resumo: No contexto da educação, a autoscopia é uma prática de formação de professores na qual uma determinada abordagem pedagógica é gravada em vídeo e, posteriormente, apresentada ao docente para reflexão. Nos últimos anos, essa técnica tem despertado interesse, especialmente na formação de professores da Educação Infantil. Diante desse cenário, o objetivo do presente estudo foi descrever, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as características dos estudos publicados nos últimos 10 anos que utilizaram a autoscopia como estratégia formativa para professores da Educação Infantil. As pesquisas identificadas foram analisadas com base em quatro dimensões: (a) objetivo geral; (b) delineamento; (c) variáveis investigadas; e

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: renata.morais.017@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: deboranunesead@gmail.com.

3 Doutora em Ciências Médicas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: debora.deliberato@ufrn.br.

(d) participantes. Os principais resultados revelam que os três estudos que atenderam aos critérios de inclusão analisaram os efeitos da autoscopia associada a outras estratégias formativas no repertório de professores ou alunos. Todos adotaram delineamentos quase-experimentais de pesquisa intrassujeitos e envolveram profissionais da educação e da saúde, assim como crianças atendidas pelos serviços da Educação Especial. Uma limitação comum observada nessas pesquisas foi a implementação da autoscopia em conjunto com outras práticas interventivas, dificultando a análise individual dos efeitos da autoscopia sobre as variáveis dependentes.

Palavras-chave: Autoscopia. Educação Especial. Educação Infantil. Formação continuada. Formação inicial.

Introdução

Estima-se que, no Brasil, 9.461.155 crianças, com idades entre zero e seis anos, estejam regularmente matriculadas na Educação Infantil. Desse total, uma parcela significativa, 284.847, compreende crianças com necessidades educacionais especiais, abrangendo desde deficiências sensoriais, físicas e intelectuais até transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades, matriculadas em classes comuns e classes especiais/escolas exclusivas (Inep, 2023). A presença desse grupo diversificado nas creches e pré-escolas tem exigido o desenvolvimento de competências específicas por parte dos docentes. Para atender a essa demanda, têm sido implementados programas de formação inicial e continuada de professores.

Dentre as estratégias formativas utilizadas nesses programas, destaca-se a autoscopia. Essa prática envolve o professor observando retrospectivamente seu próprio desempenho em situações de ensino, frequentemente registradas em vídeo. Por meio dessa autoanálise, os professores podem refletir sobre suas práticas pedagógicas e identificar áreas que necessitam de aprimoramento. Devido à sua capacidade formativa e reflexiva, a autoscopia é valorizada e pode ser complementada por outras estratégias. Assim, destaca-se como uma ferramenta eficaz tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores (Nunes *et al.*, 2020).

A autoscopia, no contexto da educação, oferece ao professor a oportunidade de autorreflexão, ou seja, a possibilidade de se autoavaliar quanto às suas práticas em sala de aula quando se observa em ação. O que antes poderia

ser percebido com mais clareza por outras pessoas torna-se não apenas acessível para observação pelo próprio docente, mas também permite uma análise mais precisa por parte dele. Isso facilita ao professor um planejamento posterior com maior objetividade. Embora a autoscopia não seja indispensável para a formação docente, ela se mostra como uma técnica que auxilia no processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas (Sadalla, 1997).

Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa é identificar estudos, publicados nos últimos dez anos, que tenham utilizado a autoscopia como prática formativa de professores da Educação Infantil. Em termos específicos, essa pesquisa visa descrever as características desses estudos em cinco dimensões: (a) objetivo geral; (b) delineamento; (c) variáveis investigadas; (d) participantes e; (e) resultados do estudo.

Método

Neste estudo, optou-se por realizar uma revisão integrativa de literatura (RIL) nacional, com foco na formação de professores da Educação Infantil por meio da autoscopia. Como primeira etapa, foi definida a pergunta norteadora desta revisão: quais estudos, publicados nos últimos 10 anos, utilizaram a autoscopia como estratégia formativa para professores da Educação Infantil? E, em seguida, foram definidos os seguintes descritores para a busca de dados: “autoscopia”, “formação de professores” e “Educação Infantil”. As bases de dados utilizadas foram: Portal SciELO, Google Acadêmico, Portal de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES.

Como segunda etapa, foram definidos os critérios de inclusão: 1) envolver professores da Educação Infantil; 2) utilizar o procedimento da autoscopia na formação docente; 3) ter sido publicado em periódicos revisado por pares e/ou em dissertações ou teses nos últimos 10 anos (março de 2013 a março de 2023). Além disso, considerando a autoscopia como uma metodologia interventiva, foram incluídos apenas trabalhos que descrevessem os efeitos da autoscopia em repertórios específicos de comportamento, tanto do professor quanto os seus efeitos secundários no desempenho dos alunos. No mais, foi definido o seguinte critério de exclusão: não estar disponível na íntegra nas plataformas de busca utilizadas.

Na terceira etapa, durante a busca, foram empregadas diversas combinações de descritores utilizando o operador booleano ‘AND’. Inicialmente,

foram identificados 203 estudos em todas as 4 bases de dados pesquisadas. No entanto, após a triagem com base nos critérios de inclusão e exclusão, apenas 10 trabalhos foram selecionados: um na SciELO (Loos-sant’ana; Gasparim, 2013); um no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (Silva, 2022); e oito no Google Acadêmico (Souza; Nunes, 2020; Bica, 2019; Moraes, 2015; Pinho, 2013; Ribeiro, 2020; Marques, 2013; Neves, 2018).

Não foram encontrados resultados no Portal de Periódicos da CAPES. Após essa etapa, constatou-se que dois estudos não eram brasileiros (Marques, 2013; Neves, 2018), originários de Portugal. Sendo assim, foram excluídos da revisão, resultando em apenas 8 estudos. Após a leitura, 5 estudos (Loos-sant’ana; Gasparim, 2013; Bica, 2019; Moraes, 2015; Pinho, 2013; Ribeiro, 2020) foram eliminados por não incluírem a autoscopia como uma metodologia interventiva, totalizando, por fim, em 3 estudos (Silva, 2022; Souza; Nunes, 2020; Souza, 2015). Desses trabalhos, Silva (2022) foi rastreado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando “autoscopia” AND “formação de professores” para busca. Já os estudos de Souza e Nunes (2020) e Souza (2015) foram identificados no Google Acadêmico através da seguinte combinação de unitermos: “autoscopia” AND “formação de professores” AND “Educação Infantil”.

Como quarta etapa, para análise dos dados, foi elaborado um quadro com as seguintes dimensões: objetivo geral, delineamento, variáveis investigadas (variáveis independentes – VI e variáveis dependentes – VD) e participantes. Em seguida, os resultados foram descritos e discutidos considerando as dimensões analisadas.

Resultados

Os estudos identificados foram analisados com base em 4 dimensões: (a) objetivo geral; (b) delineamento; (c) variáveis investigadas e (d) participantes, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Revisão Integrativa de Literatura Nacional acerca da formação de professores por meio da autoscopia

Autor/ano	Objetivo geral	Delineamento	Variáveis investigadas	Participantes
Silva (2022)	Analisar os efeitos da autoscopia + planejamento de atividades baseadas no Desenho Universal de Aprendizagem na prática pedagógica de profissionais da educação e no desempenho dos alunos.	Delineamento quase experimental intrassujeito, do tipo AB – linha de base e intervenção.	Variáveis Independentes: autoscopia e estratégias baseadas no DUA. Variáveis dependentes: desempenho pedagógico das professoras e a aprendizagem dos alunos.	Profissionais da educação
Souza e Nunes (2020)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção, delineado como Consultoria Colaborativa, nas práticas de ensino de uma professora.	Delineamento de pesquisa multimétodo (quase experimental e pesquisa-ação).	Etapa 1: VI – programa de capacitação, VD – comportamento mediador da docente, Etapa 2: VI – comportamento mediador da docente, VD – participação do aluno	Professora, Aluno de 4 anos com TEA
Souza (2015)	Analisar os efeitos de uma intervenção na área da CAA e TA nas interações das crianças com professora, colegas de sala e demais profissionais.	Etapa 1 – Metodologia quali-quantitativa. Estudo 2: Delineamento quase experimental intrassujeitos (linha de base, intervenção e <i>follow up</i>).	Estudo 2 – a) Análise das atividades e da ocorrência de interações nas sessões tempo de interação; b) Análise das características das interações	Duas crianças com deficiência e NCC

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os três estudos selecionados adotaram o delineamento quase-experimental intrassujeitos, sendo o de Souza (2015) o único a incluir uma fase de *follow-up* além das fases A e B. Além disso, nos estudos de Souza e Nunes (2020) e Souza (2015), os dados quantitativos foram enriquecidos por registros qualitativos obtidos por meio de questionários e entrevistas e, no último, por meio de pesquisa-ação.

Em termos de variáveis investigadas, os três estudos tiveram como objetivo analisar os efeitos da autoscopia associada a outras estratégias interventivas no repertório de professores ou dos alunos. No estudo de Silva (2022), por exemplo, foram estudados os efeitos da autoscopia e do planejamento baseado no DUA nas práticas pedagógicas dos professores e no desempenho dos alunos. Na investigação de Souza e Nunes (2020), as variáveis analisadas variaram de acordo com cada etapa. Na primeira, a variável independente foi o programa de capacitação e a variável dependente, o comportamento mediador da docente. Já na segunda etapa, a variável independente foi o comportamento mediador da docente e a variável dependente foi a participação da criança nas atividades.

No estudo de Souza (2015), a variável independente foi o conjunto de ações da intervenção enquanto a variável dependente consistiu em uma série de comportamentos das crianças dividida em dois grandes grupos: análise das atividades e da ocorrência de interações nas sessões de tempo de interação e análise das características das interações.

Na primeira variável, foram obtidas as seguintes subcategorias: ocorrência de interação por intervalos de 2 minutos nas atividades dirigidas e livres por sessões, percentual de interações de cada criança por intervalos de dois minutos nas atividades dirigidas e percentual de interações de cada criança por intervalos de dois minutos nas atividades livres.

Já na segunda variável, foram analisados os seguintes aspectos: tempo de interação da criança, número de episódios efetivados, tipo de atividade, extensão do episódio efetivado, iniciativa, respostas, modalidades usadas nas iniciativas, uso de representações simbólicas, estratégias usadas pelos adultos, tipo de envolvimento e função comunicativa.

Conforme mostrado no quadro, as três pesquisas envolveram diversos profissionais, incluindo professores atuando como regentes de classes regulares ou de salas de recursos multifuncionais, além de auxiliares educacionais. Da

pesquisa de Souza (2015), também participaram profissionais da saúde, todavia os dados não foram analisados no trabalho. A participação de familiares, como a avó e cuidadoras, foi evidenciada na pesquisa de Souza e Nunes (2020). Além disso, participaram crianças com TEA e crianças com deficiência física e necessidades complexas de comunicação, todas na faixa dos 4 anos de idade.

Os efeitos do uso da autoscopia combinada com outras estratégias interventivas foram observados no comportamento dos participantes nas três investigações. No estudo de Silva (2022), tanto a professora regente quanto a auxiliar de classe e a professora da sala de recursos ampliaram o uso de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para organizar a sala de aula após serem expostas ao programa de intervenção. Além disso, as duas primeiras passaram a minimizar ameaças e distrações dos alunos, promovendo a colaboração entre os estudantes após a intervenção. Não foram identificadas mudanças no repertório da professora regente, assim como no da docente responsável pela sala de recursos, em relação à oferta de gestos afetivos para a regulação comportamental dos alunos.

Da mesma forma, não foram identificadas mudanças na frequência de comportamento de minimizar ameaças e distrações da professora de sala de recursos. Além disso, a professora auxiliar diminuiu a frequência de oferecer gestos afetivos para a regulação comportamental do aluno após o programa de intervenção. Isso ocorreu a partir das reflexões geradas na autoscopia, uma vez que Silva (2022) relata que a professora auxiliar mantinha as crianças no colo com muita frequência, o que chegava a impossibilitar que a criança interagisse durante as atividades propostas.

O estudo de Souza e Nunes (2020) teve como objetivo avaliar os efeitos de uma consultoria colaborativa sobre as práticas de ensino de uma professora da Educação Infantil que tinha, em sua sala, uma criança de 4 anos diagnosticada com TEA. Na primeira etapa do estudo, o programa de capacitação foi a variável independente enquanto o comportamento mediador da professora foi a variável dependente. Na segunda etapa, o foco mudou para o comportamento mediador da docente, com a participação da criança sendo a variável dependente.

Os participantes incluíram a professora, a cuidadora e a avó da criança, mas apenas os comportamentos da professora e da criança foram analisados. Os resultados mostraram um aumento nos comportamentos de mediação da professora com a criança, especialmente durante a rotina inicial, atividades

acadêmicas e contação de histórias. Também foram observadas mudanças qualitativas na participação da criança nas atividades escolares

Por fim, o estudo de Souza (2015) teve como objetivo analisar os efeitos do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e outros recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em duas crianças com deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação (NCC). O trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira fase do estudo, foram empregados questionários para caracterizar o comportamento de 11 crianças com deficiência, além de coletar dados sociodemográficos de 22 professores. Na etapa subsequente, foram utilizados novos questionários, entrevistas e protocolos para uma caracterização mais detalhada de três crianças selecionadas, incluindo suas habilidades, comportamento lúdico e desenvolvimento.

A intervenção foi iniciada e diversas variáveis foram analisadas em relação às interações das crianças com qualquer pessoa que atuasse como mediador, como outras crianças, professoras, pesquisadoras, fonoaudiólogas ou terapeutas ocupacionais. Vale destacar que, embora a autoscopia tenha sido parte da intervenção no estudo de Souza (2015) com a professora, os efeitos desse procedimento não foram analisados em sua tese, que se concentrou exclusivamente nas interações das crianças.

Na intervenção desse trabalho, a autoscopia foi realizada como uma etapa reflexiva preliminar sobre as práticas em sala de aula e para o planejamento futuro, com as professoras selecionando, com base nas filmagens, as rotinas que desejavam modificar. Após a autoscopia, houve um momento de esclarecimentos sobre deficiência e as características das crianças, seguido pela escolha de atividades para modificação. Os resultados dessa fase mostraram aumento nas interações das crianças com professores e colegas assim como nas respostas das crianças às solicitações dos professores e mediadores. Houve também aumento no uso de diferentes modalidades de respostas pelas crianças e no envolvimento delas em atividades dirigidas e maior interação com colegas durante as atividades livres.

Considerações

Este trabalho teve como objetivo analisar os estudos, publicados nos últimos 10 anos, que utilizaram a autoscopia como prática formativa de professores da Educação Infantil. Os três estudos adotaram-na como uma prática

interventiva na formação das professoras. Adicionalmente, todos eles realizaram gravações em vídeo para uso na autoscopia, em ambiente natural da escola. Vale ressaltar que as crianças-alvo com quem as docentes interagiam tinham 4 anos de idade.

Uma limitação observada nos três estudos é que a intervenção da autoscopia não foi conduzida de maneira isolada, mas foi implementada em conjunto com outras práticas interventivas. Nesse contexto, as mudanças no comportamento dos professores ou das crianças (devido às mudanças nas respostas dos professores) podem ser atribuídas a variáveis interventivas além da autoscopia. Embora essa abordagem combinada seja comum em programas de intervenção, ela dificulta a análise individual do impacto de cada estratégia separadamente.

Além disso, no estudo de Souza (2015), apesar de a autoscopia fazer parte da intervenção com as professoras, os dados não foram apresentados; portanto, os efeitos da intervenção no comportamento das professoras não foram analisados, sendo apenas apresentados e analisados os dados de interação das crianças com os mediadores.

Referências

BICA, M. O. “**Desenvolvimento humano em atividade: Há unidade?**”: Transições da pergunta no devir da pesquisa *com* crianças – uma análise autoscópica em contexto de educação infantil. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Divulgação dos resultados: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOOS-SANT’ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199–230, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXg-vxy5m5bNBXRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MARQUES, P. A. T. B. **O desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar**: representações e práticas de estagiários. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2013.

MORAES, A. J. de A. B. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: Um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

NEVES, I.; TRINDADE, R. Um modelo de supervisão reflexivo: contribuição para o projeto de socialização profissional de estudantes no Mestrado em Educação Pré-escolar em Portugal. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 19, n. 32, p. 141-156, 2018. Disponível em: <https://revista.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/56>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NUNES, L. R. D. P. *et al.* Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: Revisão descritiva da literatura. *In*: NUNES, L. R. D. P. (org.). **Autoscopia**: Uma ação reflexiva sobre a prática docente Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. p. 15-43.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

RIBEIRO, A. G. **As influências da formação inicial universitária no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas docentes de cuidado/educação na creche**. 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SADALLA, A. M. F. de A. **Com a palavra, a professora**: Suas crenças, suas ações. 1997. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, T. M. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia**: Formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48492>. Acesso em: 03 abr. 2022.

14. Rótulos de alimentos como letramento matemático para estudantes surdos

Débora Ingrid Nascimento¹

Flávia Roldan Viana²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.14

Resumo: As práticas de ensino da matemática são, constantemente, objetos de estudos nos ambientes escolares e acadêmicos. Os dados de pesquisas recentes revelam a dificuldade ainda existente de estabelecer práticas de letramento matemático com gêneros textuais do cotidiano, como os rótulos de alimentos. Essa situação se agrava no contexto de estudantes surdos devido à diferença linguística. Por isso, este trabalho apresenta uma pesquisa que precede o desenvolvimento de um recurso didático digital acessível para o ensino do processo de rotulagem pelo GT OBAMA-CARE – UFRN. A pesquisa objetiva analisar a aplicação de uma sequência didática com práticas de letramento matemático a partir do trabalho com rótulos de alimentos para estudantes surdos. Foi realizado um mapeamento sistemático de literatura, que apontou a escassez de escritas sobre a relação de letramento matemático de surdos e o ensino de rótulos de alimentos. Os próximos passos da pesquisa são a revisão de literatura e a observação de uma mediação de ensino de rótulos com o recurso em desenvolvimento. Os estudos selecionados e analisados destacam a importância de utilizar recursos didáticos acessíveis e de oferecer uma abordagem bilíngue, utilizando

1 Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: debora.nascimento.704@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

a língua de sinais como meio de instrução. Um dos principais achados deste estudo, ainda, é a identificação de uma lacuna nas produções que relatam práticas de letramento matemático para estudantes surdos dentre os trabalhos estudados e caminhos metodológicos percorridos

Palavras-chave: Ensino bilíngue. Letramento matemático. Língua de sinais. Recurso didático.

Introdução

As práticas de ensino da matemática constantemente geram debates e estudos nos ambientes escolares e acadêmicos. Essa afirmação parte dos resultados das análises de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), coletados por meio de aplicações de provas, que apontavam em 5,9 de 10 o rendimento escolar em português e matemática de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2021. O rendimento alcança 3,9 quando se altera o contexto para o Ensino Médio. Com isso, é possível perceber que a dificuldade de aprendizagem aumenta gradativamente no avançar dos segmentos educacionais.

De modo a contribuir para o avanço no aprendizado de matemática na rede pública, a comunidade escolar e acadêmica investe em estudos nas práticas de letramento matemático. Esse conceito visa ao envolvimento do estudante em um contexto que propicie a exploração do cotidiano por meio da língua materna, recorrendo aos conteúdos matemáticos para estruturar suas ações (Possetti; Balieiro Filho, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter norteador que entrou em vigor em 2018, elaborado por um conjunto de docentes de todo o país a fim de sugerir e nortear práticas que façam uso dos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, define letramento matemático como:

As competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que

os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (Brasil, 2018, p. 266).

Dentre os sujeitos aprendentes que necessitam de tais competências e habilidades, está a comunidade surda, caracterizada pela perda total ou parcial da audição, que necessita de uma adequação linguística para a comunicação através da Língua de Sinais Brasileira (Libras). A surdez pode ser interpretada como uma diferença cultural e linguística sob uma perspectiva socioantropológica e, nesse sentido, a surdez evidencia os conceitos de “bilíngue” e “bicultural”, dando ênfase à necessária aquisição da língua de sinais pelo sujeito surdo desde a mais tenra idade (Skliar, 1998). A pessoa surda é um sujeito cognoscente de aprendizagem primordialmente visual, tendo em consideração que:

[...] ele é, antes de tudo, um ser visual, tudo o que aprende é a partir do que vê. O permanente aprimoramento de sua acuidade visual se constitui, portanto, como fator facilitador de todas as ações de aprendizado e diálogo com esse aluno (Domingues, 2006, p. 23).

Diante disso, é possível dialogar com a concepção de sociointeracionismo de Vygotsky (1996), que compreende o desenvolvimento humano a partir das interações interpessoais que um indivíduo estabelece desde o nascimento com outros indivíduos e com o seu ambiente. O domínio da língua proporciona o desenvolvimento de um sujeito autônomo nas interações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo. Para o surdo, a Libras é o meio fundamental de interação. Por isso, faz-se necessário pensar práticas de letramento matemático para o aprendente surdo dentro de suas especificidades e em um contexto bilíngue de educação, no qual a Libras se configura como primeira língua e o português escrito como a segunda.

A BNCC, como documento norteador, considera relevante que as práticas para aprendizado de matemática sejam contextualizadas e se reforcem na atividade cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, é indispensável levar em consideração os gêneros textuais a que os estudantes têm acesso, como os rótulos de alimentos, que são textos do cotidiano e são detentores de informações necessárias para hábitos saudáveis de vida por meio da alimentação.

Ainda assim, a disposição dos conteúdos dos rótulos de alimentos é naturalmente inacessível aos surdos, visto que são encontrados em língua portuguesa, com fonte gráfica pequena e a utilização de códigos e abreviações próprias a um contexto de conhecimento nutricional pouco popular.

A inacessibilidade das informações no processo de rotulagem é objeto de estudo para o ambiente educacional, pois eles são também utilizados para a análise como recursos de ensino para leitura, interpretação e compreensão da função social desses textos pelos estudantes surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ler e interpretar corretamente os rótulos nutricionais são habilidades importantes para proporcionar aos consumidores escolhas conscientes em relação à alimentação saudável. Essa prática é reconhecida nos PCN quando atribuem à escola o papel de “[...] subsidiar os alunos com conhecimentos e capacidades que os tornem aptos a discriminar informações, identificar valores agregados a essas informações e realizar escolhas” (Brasil, 2000. p. 47).

A percepção de uma possível contribuição ao refletir sobre as práticas pedagógicas envolvendo rótulos nutricionais toma por base a concepção da língua como um importante instrumento de prática e interação social, dialogando com os conceitos pensados por Bakhtin (2016). Assim, o sujeito proficiente é autônomo para consolidar as relações sociais. À vista disso, o estudo dos rótulos nutricionais como gênero textual é uma importante prática de letramento e uso social da leitura e escrita por ser um texto necessário e presente no cotidiano social de todas as pessoas, entre elas as surdas.

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade e Responsividade OBAMA-CARE (Componente de Acessibilidade e Responsividade), no âmbito do Grupo de Estudo OBAMA (Objetos de Aprendizagem para a Matemática), tem dedicado esforços no desenvolvimento de um recurso didático digital focado no aprendizado de matemática por meio do ensino dos rótulos de alimentos, pensando nos estudantes surdos que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento desse recurso, é necessário compreender o cenário da educação de surdos e o aporte teórico que fundamentam os estudos recentes. Logo, constatou-se a importância de estabelecer relações com a concepção sociointeracionista, introduzida por Vygotsky (1996), é uma abordagem teórica que estabelece uma conexão fundamental entre o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais.

De acordo com Vygotsky (1996), o progresso humano se desdobra por meio da colaboração e da mediação em contextos sociais, enfatizando a importância central da linguagem como uma ferramenta essencial na construção do conhecimento. Ele argumenta que a aprendizagem é intrinsecamente um processo social no qual as interações com outros indivíduos desempenham um papel de destaque. Os estudos desse autor sobre educação inclusiva serão a abordagem adotada neste projeto.

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Partindo dos estudos sociointeracionistas, compreendemos que a língua tem um importante papel para estabelecer as relações sociais, visto que:

O domínio da língua proporciona o desenvolvimento da autonomia nas interações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, para a educação de surdos, é fundamental que o estudante surdo entre em contato com a Língua de Sinais, pois é por meio dela que será possível essa interação. Os estudos enfatizam a importância do uso da Língua Materna para os surdos no contexto escolar (Oliveira, 2005, p. 24).

A partir dessa abordagem teórica, é possível olhar, sob uma perspectiva bilíngue, o ensino de matemática para surdos com o respaldo de autores como Skliar (1998), que se debruça sobre os estudos da aquisição e desenvolvimento da linguagem na defesa de uma educação bilíngue. Esse posicionamento é respaldado pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que aponta a necessidade do ensino bilíngue para surdos e estabelece a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) nos ambientes educacionais. Esse fundamento contribui para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos a fim de fomentar a igualdade de oportunidades e o pleno acesso ao conhecimento. Nesse sentido,

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos,

surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

A introdução do ensino bilíngue em escolas e ambientes educacionais oferece aos estudantes surdos a oportunidade de uma comunicação eficaz na sua língua materna, a Libras, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento de habilidades na língua escrita (português). Essa competência na escrita é crucial para que eles participem plenamente da sociedade e tenham acesso a informações críticas, incluindo conteúdos presentes nos rótulos de alimentos e as informações de cunho matemático.

Partindo desse pressuposto, é possível estabelecer relações com os autores que se dedicam a estudos sobre as estratégias e recursos necessários para o ensino de matemática a surdos. Eles corroboram com a importância do uso da língua de sinais como fator principal e trazem diálogos sobre recursos e adequações necessários para um ensino de surdos de qualidade em diversos contextos, como Campello (2008), Sales (2008), Oliveira (2005), Viana e Barreto (2014) e Campos (2021).

O projeto de pesquisa que proponho dialogará com a abordagem de etnomatemática de D’ambrosio (2019), conceito que confronta as práticas de ensino da matemática tradicionais ao observar os diferentes usos da matemática conforme as necessidades e contextos das diferentes etnias. Alberton (2021) traz-nos um recorte sobre a etnomatemática surda. Com isso, é possível perceber que os grupos étnicos-sociais se utilizam de conhecimentos matemáticos em seus cotidianos, e essa relação é indissociável.

Segundo D’ambrosio (2019) a “[...] Etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem no e entre os três processos” (D’ambrosio, 2019, p. 7).

No contexto do ensino de rótulos para estudantes surdos, é de extrema importância considerar a implementação de um método de ensino de matemática especialmente adaptado a essa comunidade. Isso envolve garantir o acesso à língua materna deles, a Libras, bem como empregar estratégias pedagógicas exclusivas e compreender a rica cultura surda. Além disso, os rótulos de alimentos desempenham um papel significativo no cotidiano social, e a

proficiência na leitura e interpretação de informações textuais e matemáticas é uma forma crucial de interação social e exercício de cidadania.

Outra ferramenta importante nessa empreitada do letramento matemático para a comunidade surda são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), entendidas como um fator que possibilitou um avanço significativo na produção de recursos acessíveis ao contexto de inclusão escolar. Tradução em Libras em tela, recursos de acessibilidade como legendagem automática de conteúdo de áudio e adaptação de iluminação são alguns poucos exemplos de como as TDIC são importantes para o contexto educacional. Sendo assim, entende-se que o uso de estratégias envolvendo essas tecnologias são positivas, pois:

O uso de tecnologias possibilita a construção de soluções produtivas para inovar e qualificar os processos educativos. Você, leitor e cursista, está no centro desse processo. De tal modo, a mediação pedagógica proporcionada pelo uso das tecnologias projeta a qualificação da ação docente voltada para a construção de interfaces que impulsionem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais (Anjos; Silva, 2018, p. 29).

Diante dessas informações, foi possível identificar um objeto de pesquisa e iniciar um processo de investigação por meio de um mapeamento sistemático de literatura para identificar os trabalhos existentes acerca de práticas de letramento matemático de surdos através dos rótulos de alimentos no portal da Capes, da UFRN e no mecanismo de busca do Google Acadêmico para responder à seguinte problemática: como os rótulos de alimentos podem ser empregados no processo de letramento matemático para estudantes surdos num contexto de ensino bilíngue?

Essa foi a primeira etapa da pesquisa, a qual é a base para o planejamento dos próximos passos que têm como objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática com práticas de letramento matemático a partir do trabalho com rótulos de alimentos para estudantes surdos.

Método

O processo de metodológico almejava realizar uma pesquisa com uma chave de busca única que abrangesse os campos de estudos principais da

pesquisa. Porém, a *string* inicial – “surdez” AND “letramento matemático” AND “rótulos de alimentos” – sofreu algumas modificações, visto que não foi possível obter resultados para essa solicitação em nenhum dos portais definidos (Periódicos da Capes, banco de monografias da UFRN e Google Acadêmico). Diante de tal demanda, optou-se por coletar dados a partir das duas *strings* – “surdo” AND “ensino da matemática”; “letramento matemático” AND “rótulos de alimentos” – para ser possível levantar pesquisas que tivessem proximidades com as palavras-chave de interesse das autoras.

O objetivo inicial da pesquisa era validar a premissa do ensino de rótulos de alimentos como uma prática de letramento matemático adequada para estudantes surdos. Os resultados do mapeamento foram insatisfatórios e mostraram uma lacuna de produções acadêmicas nos portais consultados, que relatavam algum tipo de prática de ensino utilizando tal gênero textual com estudantes surdos.

A continuidade da pesquisa se dará por meio de uma revisão de literatura mais aprofundada e da observação da mediação de uma sequência didática usando o recurso digital em desenvolvimento em um contexto educacional com estudantes surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Através dessa observação, será possível validar e avaliar a efetividade do recurso e estratégias de aprendizagem conforme as competências e habilidades dispostas na BNCC.

Resultados

Dos 14 trabalhos analisados no mapeamento sistemático de literatura, selecionados após as etapas de exclusão, apenas 1 apontou a relação de letramento matemático com o ensino de rótulos, entretanto se tratava de uma pesquisa realizada por uma estudante de nutrição e, sendo assim, não foi possível encontrar diálogos com teorias da educação. Nesse único estudo identificado, a pesquisadora, à época, também realizou um levantamento de estudos sobre o tema e não encontrou relatos de práticas relacionadas (Lisbôa, 2019).

A escassez de pesquisas sobre a temática que envolve o letramento matemático por meio do ensino de rótulo de alimentos com alunos surdos despertou a motivação para identificar, de modo concreto, práticas e recursos didáticos e se é possível adequar o letramento matemático no contexto bilíngue.

Considerações

A partir da análise dos procedimentos de investigação teórica já realizados desta pesquisa, é possível inferir que o ensino de rótulos de alimentos se mostra uma estratégia viável e eficaz para promover o letramento matemático de estudantes surdos. Os estudos selecionados destacam a importância de utilizar recursos didáticos acessíveis e de oferecer uma abordagem bilíngue, utilizando a Língua de Sinais como meio de instrução.

Um dos principais achados deste estudo, ainda, é a identificação de uma lacuna nas produções que relatam práticas de letramento matemático para estudantes surdos dentre os trabalhos estudados e caminhos metodológicos percorridos. Essa lacuna indica que o desenvolvimento do recurso de ensino pelo GT – OBAMA-CARE é uma oportunidade de pesquisa e desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras para o ensino de matemática para esse público.

Referências

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Etnomatemática Surda: Práticas discursivas no ensino da matemática para surdos**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Gláucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. 1. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> Acesso em: 7 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacionalcomum-curricular-bncc>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, L. R. M. **O ensino de Matemática para alunos surdos**: metodologias para os primeiros anos do ensino fundamental. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. *E-book*.

DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOMINGUES, José Maria Pugialli. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. **Revista Fórum** – INES, Rio de Janeiro, v. 14, p. 22-24, 2006. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/216>. Acesso em: 10 nov. 2022.

INEP. Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - **Prova Brasil 2021**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LA TAILLE, Y. J. J. M. R de.; OLIVEIRA, M. K. de.; PINTO, H. D. de S. 1. ed. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LISBOA, Laís. R. C. **Desvendando a matemática aplicada à rotulagem de Alimentos**. 2019. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

OLIVEIRA, J. S. **A comunidade surda**: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem em matemática. 2005. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2005.

POSSETTI, S. F. M.; BALIEIRO FILHO, I. F. Mapeamento das Pesquisas sobre Concepções dos Professores do Ensino Fundamental sobre Letramento Matemático. **REMATEC**, Belém, v. 18, n. 43, 2023. DOI: <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n43.pe2023023.id495>. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/495/473>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SALES, E. R. **Refletir no silêncio**: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e culturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-57, 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2023.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O Ensino de Matemática para alunos com surdez**: desafios docentes, aprendizagens discentes. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

15. Sinalizando as praias do RN em Libras

Louise Alane Martins Barbosa Correia¹

Flávia Roldan Viana²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.15

Resumo: Notoriamente, o Nordeste é um destino procurado por turistas de todo Brasil. Nessa região, destaca-se o estado do Rio Grande do Norte como um dos destinos mais visitados por suas belas praias. No entanto, no que concerne à acessibilidade comunicacional, nota-se ausência de registros e documentação na Língua Brasileira de Sinais (Libras) sobre os pontos turísticos do RN, impactando negativamente na construção da identidade territorial e na difusão da cultura da comunidade surda do estado. Assim, mapear e registrar os sinais associados às praias do Rio Grande do Norte fomenta a disseminação de informações que podem contribuir para a inclusão, para a acessibilidade comunicacional de pontos turísticos do RN e para o fortalecimento da comunidade surda. O problema desta pesquisa é a falta de registro dos sinais das praias do Rio Grande do Norte em material acessível à comunidade surda, a saber, alunos, professores e profissionais quer sejam surdos ou ouvintes. A pesquisa em tela objetiva sistematizar uma sequência de vídeo em Libras e com legenda em português para registro e disseminação dos sinais das praias do RN mapeados nesta pesquisa. A pesquisa, caracterizada como aplicada exploratória, utiliza uma abordagem qualitativa

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: louise13alane13@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

para análise dos dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas (Manzini, 2020), aplicadas junto aos professores surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A fundamentação teórica sobre cultura surda tem aporte em Strobel (2008). Sobre objeto educacional na perspectiva do desenho universal para aprendizagem, temos Pletsch, Souza e Orleans (2017) e os marcos legais afins à temática. Os resultados esperados com esta pesquisa é remover as barreiras comunicacionais e difundir os sinais mapeados nesse material acessível para os que desejarem conhecer mais sinais na Libras.

Palavras-chave: Cultura surda. Educação Especial. Libras. Materiais acessíveis. Surdo.

Introdução

No decorrer do presente século, pudemos contemplar a criação e a modificação de vários instrumentos legais dos âmbitos educacional, profissional e social voltados a conceituar, acessibilizar, humanizar e a promover a autonomia para as pessoas com deficiência em nosso país. Desse modo, podemos destacar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ela é destinada a “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (p. 1).

Refletindo ainda sobre a mesma lei, ela nos apresenta vários conceitos relevantes que permearam a discussão e a construção desse objeto educacional; dentre eles, destacamos, conforme a LBI, o de acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (p. 2).

Além de buscar nos apropriar desse conceito de acessibilidade contido na lei supracitada, também tomamos como base o conceito de barreiras apresentado pela mesma Lei, ao dizer que essas são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (p. 2).

Ao refletir sobre essas barreiras, percebemos que elas não são apenas físicas, mas também de comportamentos e atitudes limitantes praticadas pelas pessoas, mostrando que, muitas vezes, é a própria sociedade que cria barreiras e desencadeia uma série de prejuízos e limitações para as pessoas com deficiência.

Desse conceito apresentado anteriormente, a lei enumera algumas classificações, das quais, para fins do nosso trabalho, destacamos a barreira nas “comunicações e na informação”, a qual é exposta na Lei nº 13.146/2015 como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (p. 2).

Nesse contexto, o artigo em tela é um recorte da pesquisa de mestrado desta pesquisadora, que evidencia, neste estudo, o problema da falta de registro dos sinais das praias do Rio Grande do Norte em material acessível à comunidade surda, a saber, alunos, professores e profissionais quer sejam surdos ou ouvintes. E, visando superar essa barreira, temos por objetivo sistematizar uma sequência de vídeos em Libras e com legenda em português para registro e disseminação dos sinais das praias do RN mapeados nesta pesquisa, material esse que pode ter usabilidade tanto no âmbito educacional como no turismo.

Com o propósito de superar as barreiras é que valorizamos a experiência visual e a Libras, características importantes do povo surdo, prioridade em nosso objeto educacional. Assim, os sinais das praias do litoral do RN mapeados nas entrevistas estão sinalizados no primeiro plano, acompanhado do nome em língua portuguesa, pois, assim como afirma Quadros (2004), “as línguas de sinais [...] são organizadas espacialmente de forma tão complexa quantos as línguas orais-auditivas” (Quadros, 2004). Sendo assim, devemos promover a divulgação das informações de maneira bilíngue, de modo a não privilegiar uma língua em detrimento de outra de modalidade diferente.

A sistematização dessa sequência de vídeos acessível, com os sinais de algumas praias do litoral norte rio-grandense, despertou a discussão sobre a

escassez de materiais didáticos locais com a variação linguística da cidade de Natal, seus belos pontos históricos, turísticos, entre outros espaços, como hospitais, escolas e restaurantes. Ambientes esses que fazem parte do cotidiano da comunidade surda, mas que não têm esses registros linguísticos reunidos em um acervo nem em bancos de dados ou materiais publicados.

Diante dessa constatação, percebemos que a falta desse material em circulação e de fácil acesso à comunidade escolar, estudantes surdos e ouvintes e a pesquisadores, por exemplo, culmina em uma enorme barreira que inviabiliza a acessibilidade, que deveria ser assegurada e difundida

Método

A presente pesquisa é um recorte temático de uma pesquisa de mestrado profissional, em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEEsp/UFRN. A pesquisa, caracterizada como aplicada exploratória. Utiliza uma abordagem qualitativa para análise dos dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas, tomando como base os estudos de Manzini (2020).

Os participantes de nossa pesquisa são professores surdos, sem nenhuma outra comorbidade associada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Após realização das entrevistas com os três participantes, mapeamos os sinais das praias do litoral norte rio-grandense que deram fruto a essa produção.

Na primeira etapa, os sinais foram coletados das gravações das entrevistas semiestruturadas e organizados em um quadro que será apresentado posteriormente. Na segunda etapa, cada sinal mapeado foi gravado pela pesquisadora, editado para inserção de legenda e áudio e disponibilizado como *playlist* no canal do *YouTube* da pesquisadora. Na terceira etapa, foi gerado um QR Code para ampliar os meios de acesso aos vídeos produzidos.

Dentre outros pontos turísticos que o estado possui, destacamos as praias como foco para produção desse material acessível, tendo em vista que é o principal foco do turismo e com ampla divulgação em todo Brasil, bem como geram emprego e renda para o nosso estado, onde moram e/ou trabalham familiares de surdos. Além disso, consideramos as praias enquanto espaço de manutenção das relações sociais e lazer da comunidade surda, sendo esses artefatos culturais do povo surdo (Strobel, 2008).

Resultados

Como resultados parciais de nossa pesquisa na produção desse objeto de aprendizagem, pudemos perceber que o conteúdo reunido nesse material se fez de tamanha relevância ao registrar de maneira acessível, em Libras, uma informação que é facilmente encontrada em língua portuguesa oral e escrita, mas, justamente por essa característica na modalidade de difusão, não contempla os surdos que se mantêm privados de conhecimento e informações por falta de acessibilidade comunicacional.

Com essa pesquisa, foi possível mapear vinte e uma praias de oito municípios diferentes do Rio Grande do Norte, segundo relatos dos professores surdos entrevistados, sendo registrado mais do que vinte e um sinais, pois foram apresentados mais de um sinal para algumas dessas praias mapeadas. Os sinais das praias do litoral do RN mapeadas nessa pesquisa estão apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Sinais das praias do litoral do RN mapeados (continua)

Nº	MUNICÍPIO	PRAIA
1	Ceara Mirim	Praia de Muriú
2	Extremoz	Praia de Pitangui
3	Extremoz	Praia de Genipabu
4	Maxaranguape	Praia de Maracajaú
5	Natal	Praia da Redinha
6	Natal	Praia de Areia Preta
7	Natal	Praia de Ponta Negra
8	Natal	Praia dos Artistas
9	Natal	Praia do Forte
10	Natal	Praia do Meio
11	Nísia Floresta	Praia de Barreta
12	Nísia Floresta	Praia de Búzios
13	Nísia Floresta	Praia de Camurupim
14	Nísia Floresta	Praia de Pirangi

Quadro 1 – Sinais das praias do litoral do RN mapeados (conclusão)

15	Nísia Floresta	Praia de Tabatinga
16	São Miguel do Gostoso	Praia de São Miguel do Gostoso
17	Tibau do Sul	Praia de Pipa
18	Tibau do Sul	Praia de Tibau do Sul
19	Tibau do Sul	Praia do Amor
20	Tibau do Sul	Praia do Madeiro
21	Touros	Praia de Touro

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Diante das informações apresentadas no quadro 1, salientamos que, apesar de serem espaços de convivência e relações socioeconômicas da comunidade surda local, não foi encontrado material acessível que apresente o registro do sinal que cada uma delas possui. Sendo assim, com o intuito de proporcionar uma experiência visual e de aprendizado não apenas para surdos, imergimos no conceito de desenho universal apresentado pela LBI, a qual diz que desenho universal é a “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva [...]” (Brasil, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, o material foi pensado para contemplar, prioritariamente, as características visuais e linguísticas da comunidade surda. Dessa forma, corroborando com as ideias do Desenho Universal para Aprendizagem supracitado é que além, do respectivo sinal que o local recebeu pela comunidade surda, foram inseridos a legenda e o áudio, possibilitando que as informações do material estejam acessíveis a quem desejar.

Destarte, para viabilizar o acesso rápido aos vídeos produzidos em Libras, disponibilizamos aqui, por meio do QR Code, a *playlist* criada no canal do *YouTube* “Sinalizando com Louise Libras” (figura 1):

Figura 1 – QR Code de acesso à sequência de vídeos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Não obstante, o QR Code apresentado anteriormente quer (in)formar por várias vias comunicacionais nas palavras de Pletsch, Souza e Orleans (2017), ao dizer que a proposta do desenho universal proporciona o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos, assim como proposto pelo nosso objeto de aprendizagem.

Pensando na difusão desse material, temos a pretensão de disponibilizar a sequência de vídeos das praias do litoral do Rio Grande do Norte mapeadas nesta pesquisa para ser divulgada em plataformas de consulta de roteiros turísticos, nas redes sociais e *website* de turismo juntamente com os outros materiais governamentais, assim como nas escolas e instituições de ensino mediante parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e as respectivas secretárias do Estado do RN.

Considerações

Uma língua é carregada de traços de cultura de um povo e segundo Bernardino (2008), “[...] a Cultura Surda está diretamente relacionada ao uso da LS [Língua de Sinais]. A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos” (Bernardino, 2008, p. 02). A autora acrescenta

ainda que, no aspecto cultural, a Língua de Sinais é um “[...] símbolo de luta e de identidade dos surdos, um meio de interação social e de compartilhamento de experiências comuns, crenças e valores [...]” (*ibid.*, p. 05).

No decorrer dos estudos e pesquisas que culminaram na construção desse objeto educacional de aprendizagem sobre as praias do litoral norte rio-grandense, constatamos a notória falta de materiais acessíveis na mesma perspectiva. Refletindo sobre isso, percebemos que é necessário o olhar atento de profissionais e pesquisadores, ouvintes e surdos, da área da Libras e de áreas afins, em um movimento de registro dessas marcas de pertencimento em nosso estado.

Conforme objetivamos, foi possível sistematizar a sequência de vídeo registrando os sinais das praias do Rio Grande do Norte mapeados a partir da coleta de dados, realizada por entrevista semiestruturada com os entrevistados participantes da pesquisa de mestrado desta pesquisadora.

Dessa forma, pode-se ampliar ainda mais a difusão de conteúdos acessíveis e estimular a criação e difusão de muitos outros materiais como este para usufruto da comunidade surda para fins educacionais, de pesquisa, de turismo, entre outras possíveis esferas que podem ser alcançadas e beneficiadas por esses registros. Não estando essa pesquisa acabada, mas podendo ser atualizada com a inserção de mais sinais na *playlist* do *YouTube* conforme a pesquisa se expanda.

Portanto, entendemos este trabalho como um pontapé para novas pesquisas, pois o fato de um comércio, uma instituição, os bairros de nossa cidade, entre outros, possuírem um sinal próprio significa a presença do importante artefato cultural do povo surdo, a experiência visual e linguística (Strobel, 2008) expressa por meio da Libras que imprime sua marca no tempo e no espaço, sendo necessário o devido registro para que não haja perdas significativas desses rasgos linguísticos com o decorrer do tempo.

Referências

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. (2008). *Cultura Surda* (Texto elaborado para uso nas disciplinas “Fundamentos de Libras” e “Libras I”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 set.

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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

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

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista.** 1. ed. Marília: ABPEE, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea, [S.l.]**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.



TRABALHOS COMPLETOS

EIXO 2

Processos de ensino e de aprendizagem
na perspectiva da Educação Especial

16. A continuidade da escolarização de estudantes em tratamento de saúde prolongado à luz do trabalho colaborativo

Karen Rodrigues Shirahama Modesto¹

Simone Maria da Rocha²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.16

Resumo: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de mes-trado acerca do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, em Classes Hospitalares e Domiciliares (CHD) e sua interlocução com a escola comum/Escola de Origem (EO). Os estudantes em tratamento oncológico internados no Hos-pital Infantil Varela Santiago, na Policlínica e Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva têm acesso ao AEHD, objetivando a continuidade da sua escolarização e a reinserção escolar mediante o apoio de professores da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer, por intermédio da Subcoordenadoria de Educação Especial, através do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Tal dinâmica demanda maior articulação entre os professores da EO e da CHD a fim de dar continuidade ao ensino e à escolarização dos estudantes. O estudo funda-mentou-se nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto) biográfica em educação, com professores e gestores de CHD, juntamente com

1 Mestre em Ensino – POSENSINO; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Secretaria de Educação – SEEC/RN. E-mail: shirahamakaren@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – UERN/ IFRN; Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

a perspectiva de alguns gestores da EO, que acompanham educacionalmente estudantes em tratamento de saúde. Os dados obtidos foram organizados em dois eixos temáticos para análises e discussões, sendo eles: diálogo entre Classe Hospitalar e/ou Domiciliar e a Escola de Origem e continuidade da escolarização do estudante em tratamento de saúde prolongado. Os resultados apontam para a necessidade de maior disseminação de informações sobre o AEHD, o fortalecimento da interlocução entre a CHD- EO-família e, em destaque, a emersão do trabalho e ensino em CHD na perspectiva colaborativa, despontando quanto à importância de que essa ação seja ampliada à EO.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Pesquisa (auto)biográfica. Trabalho colaborativo.

Introdução

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) tem como objetivo garantir a continuidade da escolarização dos estudantes em situação de adoecimento impossibilitados de frequentar a escola, ou seja, “[...] atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental” (Brasil, 2002, p. 13).

Apresentaremos os resultados da pesquisa desenvolvida acerca do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, em Classes Hospitalares e Domiciliares (CHD) e sua interlocução com a escola comum/Escola de Origem (EO). Os estudantes em tratamento oncológico internados no Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS), na Policlínica e Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva (CACC) têm acesso ao AEHD com o apoio de professores da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), mediado pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), através do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN/NAEHD, para a continuidade da escolarização e reinserção escolar.

Os estudantes em CHD são acompanhados pelos professores desde a sua primeira internação até a alta médica, sendo possível observar, nesse percurso, os efeitos que o tratamento prolongado pode causar no estudante, pois, como assevera Oliveira (2019), a vivência no hospital, lidando com os procedimentos

pertinentes ao tratamento e com os efeitos das medicações, vai fragilizando-o. Ao mesmo tempo, o professor da Escola de Origem passa a vivenciar a ausência do aluno na rotina escolar, com informações limitadas sobre o seu processo de adoecimento e tratamento de saúde, esforçando-se para contribuir com a continuidade da escolarização. Tal dinâmica demanda maior articulação entre os professores da EO e da CHD a fim de dar continuidade ao ensino e à escolarização dos estudantes.

O estudo fundamentou-se nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, com professores e gestores de CHD, juntamente com a perspectiva de alguns gestores da EO, que acompanham educacionalmente estudantes em tratamento de saúde. Por considerar, a partir do que nos aponta Passeggi (2011), uma abordagem teórico-metodológica privilegiada como uma fonte de investigação, na qual o sujeito revela os modos como se relaciona com o mundo social.

Os estudos de Freire (1991, 2013, 2019), Jovchelovitch e Bauer (2002), Nóvoa (2019), Passeggi (2011, 2014.), Saviani (2019), dentre outros, ancoraram nossa fundamentação teórica a fim de respondermos ao nosso objetivo geral: investigar as estratégias utilizadas pelos professores de Classe Hospitalar e Domiciliar para manter o vínculo do estudante em tratamento de saúde prolongado com a Escola de Origem. Nossos objetivos específicos são: perscrutar quanto ao conhecimento dos docentes da Rede Estadual de Ensino do RN sobre a continuidade da escolarização em Classe Hospitalar; identificar como ocorre a comunicação das classes hospitalares com os professores da Escola de Origem; refletir quanto à relevância da interlocução entre professores da CHD e da Escola de Origem para a continuidade da escolarização do estudante em tratamento de saúde prolongado; e mapear as estratégias docentes da CHD para a realização de ensino colaborativo em interface com a Escola de Origem.

Método

A pesquisa se caracteriza como qualitativa na qual empregamos os princípios epistemológicos da pesquisa autobiográfica em educação. Para tanto, nos respaldamos nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Santos (2008), Passeggi (2011, 2016), dentre outros estudiosos, que orientam que, na pesquisa qualitativa, ao pesquisador, é legítimo perscrutar os acontecimentos e as experiências pessoais vivenciadas, contribuindo para a compreensão do fenômeno.

O trajeto teórico-metodológico aplicado na pesquisa contou com a participação de cinco (5) profissionais da educação, sendo: dois (2) que atuam nas Classes Hospitalares e Domiciliares (CHD) da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, promovendo a continuidade da escolarização dos estudantes em tratamento de saúde prolongado; dois (2) gestores de Escola de Origem, na qual estão matriculados os estudantes, que apresentaram disponibilidade em participar da pesquisa; e uma (1) gestora de CHD. Com esse propósito, retrataremos a conjuntura em que se desenvolveu a pesquisa e identificaremos os professores e/ou gestores colaboradores do estudo, os procedimentos de investigação das fontes empíricas e documentais, assim como os dispositivos de análise.

Os princípios epistemológicos da pesquisa autobiográfica em educação foram adotados, em nosso estudo, em uma abordagem humana, ética e social em que a pessoa e suas experiências são o centro da pesquisa, apresentando-se uma hermenêutica descolonizadora num paradigma emergente, compreendendo, de acordo com Santos (2008), que o conhecimento científico só se realiza enquanto e na medida em que nos ensina sobre a nossa maneira de estar no mundo, pois, ao narrar, o indivíduo desenvolve um exercício interpretativo da experiência vivida.

Essa compreensão narrativa, de acordo com Bruner (1991), “[...] é uma das habilidades mais precoces que aparecem nas crianças” (Bruner, 1991, p. 9), ou seja, uma aptidão presente no indivíduo desde a tenra idade que favorece a organização da experiência humana. Dessa forma, na pesquisa autobiográfica em educação, o “[...] interesse recai mais especificamente sobre as narrativas autobiográficas, aquelas que o narrador ou a narradora elabora sua própria história e nela se projeta, ao mesmo tempo, como personagem e autor ou autora da reflexão produzida” (Passeggi, 2016, p. 306).

A entrevista narrativa autobiográfica foi elencada como técnica de recolha de narrativas para conduzir o nosso estudo, uma vez que permite ao narrador contar acontecimentos importantes de sua vida, além de partir do entendimento de que a interação entre os sujeitos constitui e modifica a sociedade. Para tanto, seguimos o protocolo (com as fases e regras) proposto por Jovchevitch e Bauer (2002): Preparação: 1. Iniciação; 2. Narração Central; 3. Fases de Perguntas; e 4. Fala Conclusiva.

A análise das narrativas autobiográficas (Jovchelovitch; Bauer, 2002) fundamentou-se num processo gradativo de redução do texto em duas ou três seqüências de paráfrases a fim de generalizar e condensar sentidos tendo em vista a compreensão hermenêutica das narrativas, criando critérios de categorização temática. Realizamos o agrupamento das narrativas por temas a partir do que identificamos como recorrente e não recorrente; dessa forma, estruturamos os eixos de análise (Rocha, 2014) alicerçados nos estudos dos teóricos.

Resultados

Como já assinalado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida seguindo os princípios epistemológicos da pesquisa autobiográfica em educação. Nesse sentido, buscou-se, a partir do conteúdo transcrito para análise dos dados, realizar um exercício de agrupamento por eixos a partir das entrevistas narrativas. Assim sendo, após a transcrição das cinco entrevistas narrativas abordando a interlocução entre a Escola de Origem e a Classe Hospitalar e Domiciliar, identificamos os temas que apresentaram maior regularidade, ou não, e elencamos os eixos e as dimensões fortalecidos pela triangulação das fontes – imersão no campo de estudo, dados que constituíram as fontes autobiográficas e formulário elaborado com o auxílio do aplicativo *Google Forms*.

Ressaltamos o respeito e o esmero empreendidos ao utilizar as fontes autobiográficas que nos foram confiadas. Reconhecemos a dedicação ao estudo teórico como de fundamental importância para compreendermos o pensamento dos participantes em sua completude e, assim, construirmos conhecimento.

Dessa maneira, apresentamos o Eixo 1: Diálogo entre Classe Hospitalar e Domiciliar e a Escola de Origem aponta a formalização do AEHD no RN, a partir de 2010, objetivando continuidade da escolarização do estudante adoecido e impedido de frequentar a escola, compreendendo-a como um agente de desenvolvimento humano em sua globalidade que ameniza “[...] as perdas educacionais de crianças e adolescentes em idade escolar, afastados da escola regular por se encontrarem em tratamento de saúde, e contribuir para seu ingresso, retorno à escola e em seu processo de cura” (Rodrigues, 2022, p. 207).

Nesse sentido, a dimensão *Conhecimento da Escola de Origem sobre o serviço de Classe Hospitalar e Domiciliar* surge nas narrativas dos participantes, em que todos mencionaram não ter tido formação sobre o serviço no decorrer da graduação. “Nenhum deles [professores] sabia também que tinha

essa Classe Hospitalar. A informação foi dada naquele momento que passei” (Aline, 2022). Fazemos a ressalva de uma participante que revelou ter se inscrito em um fórum no qual presenciou a professora Simone Rocha, referência no AEHD do RN, proferindo palestra sobre o tema, mas, na ocasião, já havia concluído sua formação inicial.

As narrativas são reafirmadas diante da análise dos currículos das licenciaturas da UFRN e da constatação de que, dentre outros, o curso de Pedagogia inseriu, em sua grade, a disciplina optativa “Educação em Contexto Hospitalar” (carga horária de 60h) por iniciativa e obstinação da professora Jacyene Melo, no ano de 2015. Com a reformulação curricular de 2018, no curso de Pedagogia, foram inseridas na grade curricular obrigatória as disciplinas “Práticas Pedagógicas em contextos não escolares”, a ser cursada no 6º período, com 60h de carga horária, e “Estágio em contextos não escolares”, no 9º período, com 100h de carga horária, que abordam o ensino e a prática docente em Classe Hospitalar e Domiciliar, cursadas pela primeira vez em 2022 e no primeiro semestre de 2023, respectivamente.

Perante esse cenário, construímos um formulário no *Google Forms* em que buscamos identificar, junto aos professores das Escolas de Origem da Rede Estadual de Ensino (16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura do RN-DIREC), o conhecimento, no que se refere a informações, sobre o AEHD no RN, acreditando que nos apoiará para melhor compreender as narrativas nesse aspecto específico. Foi possível inferir que 70% dos professores das diretorias que não possuem Classes Hospitalares e Domiciliares do RN desconhecem o serviço.

Tal realidade é considerada pelos participantes como promotora de desajustes na comunicação entre a CHD e a EO, o que nos aponta a dimensão *Estratégias de interlocução entre Classe Hospitalar e Domiciliar e a Escola de Origem*. O acompanhamento educacional do estudante só é possível mediante o diálogo problematizador entre as instituições escolares e a família (Rodrigues, 2022) e, para tanto, revelou-se nas narrativas a necessidade de maior aproximação entre os professores da EO e CHD, para além dos instrumentais, solicitando e enviando informações através de diálogos com o uso de diferentes meios de comunicação, formação continuada com maior poder de implicação das DIREC, articulação entre os serviços de saúde e educação e, em especial, a participação ativa e potente da família do estudante.

O eixo 2 de análise das narrativas nos proporcionou discussão sobre a *Continuidade da escolarização do estudante em tratamento de saúde prolongado*, que tem legitimidade, dentre outros, através da Constituição Federal, tornando-se incontestável o direito do estudante em dar à sua história a oportunidade de, mesmo gravemente adoecido, dar prosseguimento ao seu processo de aprendizagem.

As narrativas apontaram que o exercício da docência nas CHD é uma tarefa permeada por especificidades que envolvem educação (Classe Hospitalar e Domiciliar e Escola de Origem) e saúde, indicando a importância de refletirmos quanto à dimensão da *Prática do ensino em CHD em interlocução com a Escola de Origem*. Nesse contexto, o professor da CHD desponta como o elo que mantém sua ligação à rotina vivenciada antes do diagnóstico, buscando construir um vínculo com estudante de maneira sensível às emoções vivenciadas no ambiente hospitalar.

Sob esse olhar, a dimensão *O ensino na perspectiva colaborativa da CHD em interface com a Escola de Origem*, que emergiu nas narrativas dos professores, notabiliza o quadro de profissionais, pedagogos e docentes de áreas diversificadas do conhecimento que realizam seus planejamentos semanais coletivamente, visando ao AEHD, e que são concebidos numa perspectiva flexível, considerando as atividades enviadas pelas EO num atendimento individualizado, e/ou conforme o projeto da própria CHD, intencionando as atividades coletivas e individualizadas para os estudantes que ainda não receberam as atividades das EO. Além do momento aqui mencionado, as CHD mantêm um caderno de registro, também chamado de diário de bordo, e/ou utilizam o *Google Drive* para estreitar o diálogo com os professores que atuam no contraturno.

Ao narrarem a organização do planejamento e o diálogo permanente entre os pares que se auxiliam mutuamente frente às demandas diárias na CHD, os participantes revelaram a perspectiva colaborativa do ensino, que, segundo Capellini (2008), se dá à medida que “dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino [...]” (Capellini, 2008, p. 10).

Ferrarotti (2014) infere que é por meio do diálogo, que ele denomina “Ração dialética”, que se permite “[...] reunir o universal e o geral (a sociedade) tomando por base o individual e o singular (o homem)” (Ferrarotti, 2014, p. 43); logo, a partir de nossa prática de ensino refletida individual e coletivamente, somos capazes de conhecer, refletir, ressignificar e avançar.

A perspectiva colaborativa do trabalho e do ensino para o estudante acompanhado na CHD revela-se no que diz respeito à prática de ensino, tanto do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais quanto Ensino Médio, quando os profissionais se alternam e se apoiam na regência das aulas conforme a demanda, ou seja, não é incomum que pedagogos e professores de áreas específicas e seus componentes curriculares se auxiliem mutuamente. Cremos que essa realidade é oportunizada pelo perfil de organização do planejamento e formação continuada. Além disso, os professores das CHD pertencentes ao quadro permanente da rede estadual do RN estão em atividade no serviço há, no mínimo, 5 anos, o que acaba por permitir que as ações colaborativas se perpetuem. Como indicam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a colaboração não acontece como mágica, necessita de construção e isso leva tempo.

Por conseguinte, os participantes da pesquisa demandam a mesma percepção de que a comunicação baseada em solicitação de atividades, objetos de aprendizagem e envio de relatórios é insuficiente para constituir uma organização de ensino-aprendizagem que resulte numa prática de ensino significativa para o estudante e enseje uma perspectiva de reinserção escolar. Assim sendo, reconhecem a necessidade de maior aproximação entre a Escola de Origem e a Classe Hospitalar e Domiciliar, demonstrando abertura e disponibilidade à constituição de um canal dialógico, dinâmico e articulado que fomente, entre os profissionais envolvidos, esforço para atuar em colaboração.

Considerações

Nosso estudo possibilitou inferirmos que a prática de ensino em CHD baseia-se nas relações dialógicas dinâmicas e contínuas entre os sujeitos que compõem o contexto da Classe Hospitalar e Domiciliar, em especial o estudante.

Dessa maneira, depreendemos que este estudo contribui para: o reconhecimento das narrativas autobiográficas como fonte e método de investigação científica singulares que privilegiam o indivíduo e sua subjetividade; a compreensão da necessidade de maior disseminação de informações e conheci-

mentos sobre o AEHD, da formação inicial à formação continuada; e o entendimento da urgência na articulação mediante um diálogo contínuo, numa perspectiva colaborativa, entre a Classe Hospitalar e Domiciliar e a Escola de Origem, com vistas a garantir a continuidade da escolarização do estudante em tratamento de saúde prolongado e impossibilitado de frequentar a Escola de Origem, tendo em vista sua reinserção escolar.

Nesse sentido, defendemos ser imperioso o fortalecimento do diálogo entre a CHD com a EO a fim de facultar um planejamento melhor articulado, vislumbrando o ensino na perspectiva do trabalho colaborativo entre a CHD e a Escola de Origem, despontando em ações que viabilizem o maior envolvimento de todos os professores e corroborando efetivamente para a continuidade da escolarização, o desenvolvimento pleno e humanizado e a reinserção escolar do estudante em tratamento de saúde prolongado.

Desse modo, ambicionamos que nosso estudo, além de apresentar nosso esforço hermenêutico – que não se trata de defender uma verdade absoluta, e sim de reafirmar o potencial heurístico da narrativa autobiográfica –, venha a colaborar para as políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN, apontando para a importância de ações mais efetivas no tocante à formação continuada de seu quadro docente quanto ao AEHD e fomentando o aprimoramento da dialogicidade e colaboração entre os professores das CHD e Escolas de Origem.

Referências

BOGDAN, Robert.C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. (2002) Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023

BRUNER, Jerome. *Construção Narrativa da Realidade*. Tradução Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Práticas educativas: ensino colaborativo*. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. 1. ed. Bauru: MEC; FC; SEE, 2008.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências Pedagógicas em Classe Hospitalar: por uma Formação Docente Especializada**. 2019. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanchez; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

ROCHA, Simone Maria da. **Viver e sentir; refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho. **Acompanhamento educacional no hospital e na escola regular: o que dizem crianças, mães e professoras**. 2022. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

17. Analisando a experiência de mulheres discentes com deficiência na Educação Superior: uma revisão da literatura

Andreza Vidal Bezerra¹

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.17

Resumo: Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência têm sido subjugadas de várias maneiras devido à configuração de seus corpos. Infelizmente, mesmo nos dias atuais, a maioria dos atores que constituem as instituições de Educação Superior no Brasil percebem os discentes com deficiência a partir de uma visão capacitista, fortemente arraigada em nossa sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar as condições de inclusão e acessibilidade para mulheres discentes com deficiência na Educação Superior. Por meio de uma revisão da literatura no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior sobre as mulheres discentes com deficiência na Educação Superior, identificamos 5 artigos, os quais foram analisados à luz dos estudos feministas da deficiência. As publicações identificadas revelam que são incipientes o número de pesquisas que versam sobre as mulheres discentes com deficiência na Educação Superior. Após uma análise das produções, concluímos que é de suma importância expandir pesquisas sobre a temática, cujo intuito é melhor

1 Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: andrezavidal@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ritam.pgedufrn@gmail.com.

compreender as experiências vivenciadas pelas mulheres discentes com deficiência na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Gênero.

Introdução

Na trajetória histórica da humanidade, diferentes paradigmas influenciaram nossa compreensão sobre o que é deficiência, abarcando os modelos: moral/religioso, médico/biomédico, social e, por último, o biopsicossocial (Miranda, 2004).

Atualmente, após numerosos movimentos políticos liderados pelas próprias pessoas com deficiência e seus apoiadores, há uma variedade de documentos orientadores, políticas, programas e leis que visam à inclusão plena dessas pessoas em diversos ambientes sociais (Brasil, 1996, 2013, 2015).

No contexto deste estudo, o qual está intimamente ligado aos Estudos Feministas da Deficiência, argumentamos que, para além da deficiência resultante da interação de um corpo com lesão e os obstáculos socialmente construídos, existem outros fatores que constituem um sujeito, tais como gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, entre outros elementos da identidade humana. Esses, ao se interseccionarem, intensificam as possibilidades de exclusão e negação de direitos humanos essenciais para uma vida equânime (Diniz, 2003, 2007; Gomes *et al.*, 2019).

Fundamentadas no viés interseccional dos Estudos Feministas da Deficiência, em consonância com Akotirene (2019), inferimos que:

Não apenas o racismo deve ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes (Akotirene, 2019, p. 45).

A partir desse entendimento, o presente estudo objetiva analisar as condições de inclusão e acessibilidade para mulheres discentes com deficiência na Educação Superior por meio de uma revisão bibliográfica.

Método

A partir das colocações apresentadas anteriormente, utilizaremos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, por meio da qual torna-se viável:

- a) Proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) Facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) Oferecer subsídios para a redação da introdução, revisão da literatura e discussão do trabalho científico (Pizzani *et al.*, 2012, p. 1).

Nesse sentido, com o propósito de explorar estudos que abordam as interseções entre Gênero, Deficiência e Educação Superior, conduzimos uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, estruturamos os descritores da seguinte forma: (gênero OR mulher) AND (deficiência) AND (educação superior OR ensino superior); “Universitária com Deficiência” e “Estudos Feministas da Deficiência”, limitando a busca às pesquisas publicadas até 2023.

Após a identificação dos artigos, realizamos a leitura dos títulos e resumos, adotando como critério de inclusão trabalhos em língua portuguesa que discutem sobre mulheres discentes com deficiência na Educação Superior de forma interseccional. Excluimos, ainda, revisões bibliográficas, com o intuito de obter uma compreensão mais abrangente da realidade relacionada ao público-alvo desta pesquisa.

Por fim, após uma análise das produções identificadas, essas foram examinadas à luz dos Estudos Feministas da Deficiência. Seguindo os critérios mencionados, na próxima seção, apresentamos as 5 obras identificadas.

Resultados

O artigo *A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade*, de Jackeline Susann Souza da Silva (2020), objetivou analisar a experiência de uma estudante surda matriculada em uma universidade pública brasileira. A publicação trata-se do recorte de uma dissertação apresentada à Universidade de Salamanca (Espanha), a qual coletou os dados por meio de entrevista semiestruturada e da técnica de sombreamento, respectivamente. Dessa forma, a pesquisadora

pôde conhecer a história de vida e traçar um perfil da entrevistada, e, posteriormente, acompanhá-la por 7 horas consecutivas nos variados ambientes da universidade, com o intuito de observar as experiências com seus pares em diferentes contextos. Para a análise dos dados, recorreu ao referencial teórico dos estudos de gênero e deficiência.

Ao longo da pesquisa, Silva (2020) explora as experiências de Emma, uma estudante surda do curso de computação em uma universidade do Nordeste. A partir dessas experiências, a autora apresenta diversas hipóteses e reflexões sobre a intersecção entre gênero e deficiência. Entre as conclusões, destaca-se que as pesquisas sobre essa temática são incipientes.

Ao analisar o caso particular de Emma, percebe-se que a exclusão em vários ambientes universitários reflete uma lógica que considera as IES um ambiente normativo e excludente. Isso complexifica a superação de barreiras que permeiam toda a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência, entre as quais a restrição da liberdade de expressão, e resulta em experiências adversas que reprimem a comunicação, contribuindo para o desempoderamento das mulheres.

A autora ressalta ainda que as barreiras de gênero, aliadas às decorrentes da deficiência, persistem ao longo da vida, tornando ainda mais desafiante o acesso à Educação Superior. Além disso, aponta que a escolha profissional é, por vezes, limitada devido à inacessibilidade de alguns cursos.

Por fim, sinaliza algumas recomendações com vistas à inclusão de mulheres com deficiência na Educação Superior, as quais resumimos da seguinte maneira: ampliar estudos sobre gênero e deficiência em todas as fases acadêmicas; identificar os papéis femininos exercidos por essas mulheres; realizar estudos comparativos; integrar pesquisas sobre mulheres com deficiência nos estudos de gênero; relacionar políticas de acessibilidade e equidade de gênero; ampliar as opções de cursos acessíveis; estabelecer metas institucionais; desenvolver estratégias de comunicação eficaz; promover o uso de Libras; e sensibilizar docentes e estudantes sobre as barreiras enfrentadas por essas mulheres no ambiente acadêmico.

O segundo artigo, *Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia*, de Natali Esteve Torres e Fabiane Adela Tonetto Costas (2021), teve o objetivo de investigar como a Educação Superior possibilita processos de autonomia de mulheres com deficiência

nos aspectos sociais, culturais e políticos. Para tal feito, as investigadoras recorreram à entrevista narrativa com 4 mulheres discentes com deficiência, as quais aceitaram participar da pesquisa após contatadas por intermédio do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A entrevista foi realizada em 2 momentos. O primeiro focalizou na trajetória de vida e questões concernentes ao percurso acadêmico das discentes. Já no segundo momento, após as perguntas iniciais, foram apresentadas cartas contendo temas geradores. A orientação nesse segundo estágio visava a que cada entrevistada, a partir da observação dos conteúdos contidos nas cartas, refletisse e dialogasse, considerando suas experiências após a entrada na universidade. Por fim, valeu-se da análise do conteúdo.

Entre alguns resultados provenientes do artigo, podemos destacar que há uma discrepância notável no que diz respeito ao gênero dos estudantes com deficiência que ingressam na UFSM. Dos 526 ingressantes, apenas 94 (15%) eram mulheres. Essas disparidades tornam-se evidentes não apenas no momento do ingresso, mas ao longo de todo o percurso acadêmico.

Torres e Costas (2021) apontam que há inúmeros conflitos, muitas vezes originados por figuras masculinas, tanto no ingresso quanto no percurso acadêmico das discentes. Nesse contexto, a formação acadêmica para mulheres com deficiência assume um papel fundamental como instrumento de emancipação econômica e social. Além disso, a universidade se configura como um refúgio contra situações depreciativas frequentemente vivenciadas no ambiente doméstico.

Apesar de ínfimo, o ingresso na universidade, além de proporcionar formação profissional às mulheres com deficiência, permite a expansão de seu repertório cultural. Entretanto, as múltiplas camadas de exclusão persistem, evidenciando-se na disparidade de oportunidades para participação em projetos científicos e na ausência de convites para momentos de lazer entre os colegas de turma.

As autoras destacam que, além das questões de gênero e deficiência, outras formas de opressão, como o racismo, também deixam marcas na trajetória de vida das discentes. Essas experiências, de modo geral, assombram o percurso acadêmico, o que destaca a importância de discussões interseccionais no âmbito educacional.

Por fim, sinalizam que os conhecimentos adquiridos durante a Educação Superior desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma consciência social e política, na superação de sentimentos de inferioridade e na modificação da autoimagem das discentes com deficiência.

O terceiro artigo, intitulado “*Os professores não sabiam o que fazer comigo!*”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência, publicado em 2022 por Josiane Eugênio e Alex Sander da Silva, objetivou analisar as intersecções entre gênero, deficiência e raça/etnia que compõem aspectos identitários de uma mulher com deficiência, acadêmica de um curso superior. Para tanto, como instrumento de coleta dos dados, optaram pela entrevista semiestruturada, a qual foi realizada por meio de áudios no *WhatsApp* em função do momento pandêmico em que se encontravam.

A partir dos relatos de Débora, Eugênio e Silva (2022) evidenciam que a experiência da deficiência é moldada por diversos fatores, como o gênero e a raça/etnia, e explicitam uma mútua constituição dessas dimensões nas vidas das mulheres e meninas com deficiência. Tais constatações são primordiais e se revelam como um potente recurso analítico e político cujo intuito é orientar políticas que favoreçam o combate às violências.

Diante disso, reafirmam que um olhar interseccional sobre a deficiência é determinante para entender as complexidades enfrentadas especialmente por aquelas que vivenciam formas específicas de vulnerabilidade social, ou seja, propõem uma abordagem que considere os diversos marcadores identitários e sua articulação no processo de subjetivação experimentado pelas mulheres com deficiência, o que se apresenta desde o acesso a um curso superior até o ingresso no mercado de trabalho.

O quarto artigo detectado, *O acesso de mulheres com deficiência nas universidades federais nordestinas: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas*, publicado em 2023 pelas pesquisadoras Adenize Queiroz de Farias, Andreza Vidal Bezerra e Fábila Halana Fonseca Rodrigues Pita, buscou analisar o acesso de mulheres com deficiência a instituições federais nordestinas de Educação Superior.

Para alcançar esse objetivo, as autoras empregaram a pesquisa participante como metodologia. A coleta das falas das mulheres discentes com deficiência, oriundas de variados cursos e estados da região nordeste, foi realizada por meio de grupos focais conduzidos e registrados via plataforma *Google Meet*.

Farias, Bezerra e Pita concluíram com o estudo que o acesso de mulheres com deficiência ao Ensino Superior é notavelmente impactado por interferências de terceiros. Diante dessa constatação, destacam a urgência da implementação de medidas que promovam a autonomia dessas mulheres, especialmente no processo de tomada de decisões.

À luz das falas das participantes, apontam que a escolha do curso é frequentemente influenciada pelo capacitismo e sexismo, o que, tendenciosamente, compromete os objetivos e escolhas individuais das estudantes, anulando a singularidade de suas trajetórias educacionais e ainda as direcionando para padrões idealizados socialmente como aceitáveis para mulheres com deficiência.

Para finalizar, as pesquisadoras ressaltam a necessidade de espaços acessíveis que acolham a diversidade humana, a implementação de metodologias de ensino inclusivas, a disponibilidade de materiais pedagógicos e informacionais acessíveis, o combate ao capacitismo, a ampliação de discussões interseccionais, dentre outros, visando garantir o acesso de mulheres com deficiência em igualdade de oportunidades na Educação Superior.

Finalmente, apresentamos a quinta publicação, intitulada *Vivências de universitárias com deficiência em tempos de ensino remoto em decorrência da COVID-19*, a qual intenciona analisar as vivências de universitárias com deficiência em uma universidade da Região Nordeste brasileira acerca do ensino remoto, implementado em decorrência da pandemia da COVID-19, e apreender as diferentes mediações desse processo. Propagada em 2023 com o propósito de atingir o objetivo supramencionado, as pesquisadoras Samara Louise da Cunha Silva, Raíssa Matos Ferreira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes recorreram a metodologia quali-quantitativa, por meio da qual 12 universitárias com deficiência responderam a um questionário *on-line*. Após a coleta, os dados foram submetidos à análise do conteúdo-temática e interpretados à luz do referencial teórico-metodológico adotado no estudo.

A partir de dados quantitativos divulgados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019, constataram que as áreas de Ciências Humanas registram maior participação feminina enquanto os cursos de Ciências Exatas são majoritariamente frequentados por homens, o que indica a predominância de mulheres na área de humanas. Porém, as autoras chamam a atenção: tais informações não especificam se essa tendência se mantém ao analisar exclusivamente a escolha de cursos para mulheres com deficiência.

As pesquisadoras observaram ainda que as dinâmicas de gênero e deficiência emergem como elementos influentes nas experiências das universitárias com deficiência; além disso, que a pandemia ocasionada pela Covid-19 minimizou as desigualdades e provocou um agravamento na invisibilidade de mulheres discentes com deficiência, visto que ocasionou, para essas mulheres, a necessidade de conciliar as exigências da vida acadêmica, as demandas cotidianas e as responsabilidades e dificuldades provenientes do ensino remoto à sua rotina.

Considerações

Após uma análise minuciosa dos estudos mencionados, fica evidente que mulheres com deficiência enfrentam desafios adicionais em todas as etapas de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, desde a escolha do curso até a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, nota-se uma concentração significativa de pesquisadoras e participantes nas regiões Nordeste e Sul do país quando se trata de pesquisas interseccionais no campo feminista da deficiência. Outra questão persistente é a escassez de estudos que abordem as experiências de mulheres com deficiência no contexto da Educação Superior, o que sugere uma lacuna na formulação de políticas inclusivas e acessíveis adequadas às suas necessidades.

Diante dessa constatação, nossa pesquisa convoca a comunidade acadêmica a expandir os debates interseccionais nos estudos sobre deficiência nos ambientes acadêmicos, dando especial atenção às vozes dos próprios sujeitos envolvidos.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

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, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Documento orientador do Programa Incluir** – acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: SECADI; SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 nov. 2022

SILVA, S. L. da C.; FERREIRA, R. M.; FUMES, N. de L. F. Vivências de universitárias com deficiência em tempos de ensino remoto em decorrência da COVID-19. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67940/60830>. Acesso em: 15 abr. 2024

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

EUGÊNIO, J.; SILVA, A. S. da. “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 27-42, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12854/8583>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FARIAS, A. Q. de.; BEZERRA, A. V.; PITA, F. H. F. R. (2023). O acesso de mulheres com deficiência nas universidades federais nordestinas: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas. **Evento Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3, p. 591-602, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/repes>. Acesso em: 10 dez. 2023

GOMES, R. B.; LOPES, P. H.; GESSER, M.; TONELI, M. J. F. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/c7sJxYbSppg9kQMNvwwN6fh/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Miranda, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/315538436/HISTORIA-DEFICIENCIA-E-EDUCACAO-ESPECIAL>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 10 nov. 2022

SILVA, J. S. S. da. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 46, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38311>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38311/pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TORRES, N. E.; COSTAS, F. A. T. Mulheres com deficiência na Educação Superior: afirmação de direitos e processos de autonomia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 210-234, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000100210&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2023

18. A contribuição do curso ensino de arte na formação continuada de professores da Educação Básica

Maria Kéllia de Araújo Duarte¹

Antônia Milene da Silva²

Heloíza Aline Pereira Silva³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.18

Resumo: Este trabalho apresenta o resultado de uma atividade realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Mossoró-RN a partir dos conhecimentos adquiridos no curso “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância”, desenvolvido pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) e realizado no ano de 2020, de forma *online*, no período da pandemia da Covid-19. O contexto das aulas remotas tornou o ambiente domiciliar um espaço significativo para se trabalhar o ensino da arte e demais assuntos e para compreender as especificidades de cada aluno, proporcionando-lhes autonomia com ênfase na observação das características particulares que possuem e que devem ser respeitadas. Posto isso, propomo-nos a debater sobre a seguinte questão: como incluir crianças com deficiência auditiva nas aulas de ensino de arte? Destarte, o objetivo geral

1 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: kelliaraajuoduarte4@gmail.com.

2 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: amilenes@hotmail.com.

3 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: heloizaaline@alu.uern.br.

da pesquisa foi refletir sobre a importância da educação inclusiva e da reinvenção da prática pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com surdez. Para a realização do trabalho, fizemos um estudo bibliográfico sobre temáticas que envolvem o ensino das artes visuais com crianças surdas e não-videntes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997). A parceria entre as professoras da sala regular e a professora do AEE foi fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança surda e para o processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação. Releitura. Surdez.

Introdução

Como resultado dos encontros temáticos realizados durante o curso “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância” — desenvolvido pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI – CAP/UFRN), sob a coordenação do professor Ms. Rivaldo Bevenuto e da professora Ms. Cláudia Nazário — e das leituras a partir dos materiais cedidos, delineou-se este trabalho. Constituído na forma de relato, ele traz uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir dos conhecimentos produzidos nesse curso, buscando ressaltar sua importância para nossa formação continuada como professoras.

Pensar na aprendizagem de todos os indivíduos foi uma discussão que permeou todos os encontros temáticos durante o curso, sendo defendido que as crianças com deficiência devem participar de todas as atividades propostas em sala de aula e que as referidas atividades atendam aos pressupostos na dinâmica do desenho universal. Esse termo surgiu na área da arquitetura, de acordo com Valle (2014), na década de 1960, com a exigência de se criar prédios acessíveis aos cidadãos com restrições de mobilidade.

O desenho universal é visto como uma possibilidade de beneficiar todas as pessoas, tornando os espaços acessíveis. Nessa perspectiva, pensamos em utilizar essa nomenclatura também na educação inclusiva em virtude de oferecer aos professores a oportunidade de criarem e planejarem os currículos que sejam acessíveis aos estudantes na perspectiva do desenho universal. Acreditamos que essa perspectiva possibilita um ensino em que todos os alunos aprendam mediante diferentes meios, em prol da aprendizagem significativa.

Partindo desse pressuposto, pensamos no seguinte problema de pesquisa: como incluir crianças com deficiência auditiva nas aulas de ensino de arte?

Para responder a esse questionamento, consideramos as aulas que eram dadas no programa Libras nas Escolas e trabalhamos, em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio do ensino colaborativo.

O programa Libras nas Escolas atua com professores que ministram aulas de Língua Brasileira de Sinais em turmas que tenham estudantes surdos matriculados das Unidades de Educação Infantil (UEIs) e escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Mossoró. O programa conta com a atuação de tradutores/intérpretes de Libras. Os profissionais contribuem para a orientação aos supervisores escolares e professores de sala regular, em relação à prática pedagógica inclusiva e a projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas e UEIs, e ofertam aos educadores cursos de formação de Libras nas unidades educacionais em colaboração com professores do Atendimento Educacional Especializado.

Sobre esse tipo de trabalho, Mendes (2006) considera que:

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 32).

Sabe-se que as pessoas com deficiências foram, por muito tempo, excluídas do ambiente social. Era negado a elas o direito de exercer a sua cidadania, de poder frequentar os mesmos espaços que as demais pessoas. A esse respeito, Almeida (2015) aponta que esses indivíduos eram abandonados ou eliminados, pois seus comportamentos eram considerados inadequados para viver em sociedade.

No curso formativo do NEI/CAP/UFRN sobre ensino de artes, dos encontros temáticos, o que chamou a nossa atenção foi o Encontro Temático 2, intitulado “Desenho e Deficiência Visual” e ministrado pelo prof. Me. Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto, porque nos possibilitou a realização de uma experiência ímpar, fazendo com que lembrássemos de aspectos que marcaram

a nossa infância. Durante o encontro, ele realizou algumas dinâmicas artísticas, como o desenho em relevo, mas com os olhos vendados. Essa atividade fez com que pensássemos a respeito de como a criança cega sente o mundo a sua volta. Ela não enxerga, mas tem a oportunidade de aguçar os outros órgãos dos sentidos, e que o professor pode proporcionar também experiências como essas em sala de aula.

Em outro momento, o professor solicitou que fizéssemos uma adaptação tátil de uma obra de arte com textura ou audiodescrição. A obra artística escolhida foi “Meninos Soltando Pipa”, do pintor Cândido Portinari, de 1947, registrada na figura 1.

Figura 1 – Meninos Soltando Pipa – Cândido Portinari



Fonte: Acervo pessoal.

Para a produção da imagem adaptada (figura 2), foram utilizados os seguintes materiais: tecido de seda, barbante, algodão, cola isopor, cartolina, EVA, tinta guache e uma cópia da obra de arte. Foi maravilhoso realizar essa atividade, que, como outras, permitem-nos olhar o mundo com diferentes visões. Se para nós, professores, essas atividades nos fazem voar nas asas da imaginação, imagine para os nossos alunos!

Figura 02 – Releitura com adaptação tátil – Meninos
Soltando Pipa – Cândido Portinari



Fonte: Acervo pessoal.

Trabalhar com a produção de imagens levando em consideração o desenho tátil em relevo, a adaptação tátil, a maquete, dentre outras formas de representação da arte, possibilita aos estudantes o desenvolvimento da criatividade, despertando o imaginário infantil. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), fazendo referência ao ensino da arte, justificam: “O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar” (Brasil, 1997, p. 19).

Outro fato que nos chamou bastante atenção sobre o trabalho com imagem diz respeito à metodologia que deve ser utilizada com as crianças surdas. Essa temática foi discutida durante os encontros, pois a aprendizagem da criança com surdez se dá através da linguagem visual. A pessoa com deficiência auditiva apresenta limitações para a realização das atividades diárias e, muitas vezes, se isola por não compreender o que acontece a sua volta e/ou por não ser compreendida ao se expressar.

O ensino de arte na perspectiva da educação inclusiva permeou todo os encontros, possibilitando-nos uma reflexão acerca da metodologia utilizada em sala de aula e que envolvesse todos os alunos. Segundo Oliveira Neto (2015):

O ensino de Arte possui uma dimensão epistêmica e estética que viabiliza uma relação alteritária entre os

sujeitos, podendo proporcionar situações mediadoras da inclusão escolar e social. Nesse sentido, possibilita o desenvolvimento da autoestima do aluno, estimulando a cognição, a afetividade, a sensibilidade e a criatividade deste em interação com os seus pares. Fazer e apreciar arte implica uma relação consigo mesmo e com o outro, com os elementos artísticos do meio social do qual participam e com o mundo (Oliveira Neto, 2015, p. 22).

Método

Para a realização das atividades propostas na disciplina de arte em parceria, a professora da sala regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola em questão seguiram orientações da Divisão de Educação Especial (DIEESP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), com o propósito de manter o vínculo dos alunos com a escola e buscar auxiliar as famílias e professores no processo ensino e aprendizagem. Os recursos utilizados foram os visuais; dentre eles, vídeos do *YouTube*, imagens, materiais impressos e vídeochamadas através do *WhatsApp*.

A realização das atividades de artes visuais aconteceu numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura, na cidade de Mossoró/RN, composta por trinta e cinco crianças. A escola está situada no bairro Alto do Sumaré e atende 512 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, compreendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola dispõe de uma sala de AEE. Do total de alunos pertencentes a essa escola, 31 foram atendidos nesse espaço. Além disso, outros alunos das escolas circunvizinhas também receberam atendimento, pois essa sala é considerada um polo para crianças com deficiência.

No contexto da pandemia de Covid-19, foram traçados os seguintes objetivos: apoiar, orientar e acompanhar o planejamento das atividades remotas e atividades não presenciais desenvolvidas pelos profissionais da educação, contribuindo para a implementação das estratégias de desenvolvimento e de aprendizagem educacional das crianças/alunos das unidades educacionais da rede de ensino. Em contribuição, utilizou-se a tecnologia da informação e da comunicação como caráter complementar, respeitando as medidas de quarentena com o isolamento social, fomentando o vínculo afetivo escola/família.

Os vídeos com os conteúdos curriculares foram apresentados em Libras, com audiodescrição em português, para que os alunos ouvintes pudessem compreendê-los. Além disso, todos os alunos participaram do Programa Libras nas Escolas.

Para assegurar que o aluno tivesse acesso ao ensino remoto com igualdade de condições, foram viabilizadas chamadas de vídeo orientando todo o processo da atividade exposta. Na ocasião, foi apresentada a história *O leão e o ratinho*, fábula de Esopo, em Libras para sistematizar o momento.

Posteriormente, na disciplina de arte, foi trabalhada com os alunos a releitura da obra artística “Vaso de Flores”, do artista Candido Portinari (figura 03). A atividade proposta foi apresentar o pintor e sua biografia a partir dessa pintura. Após a apreciação, foi solicitado aos alunos que fizessem uma releitura do quadro e utilizassem materiais recicláveis que eles tivessem em suas casas.

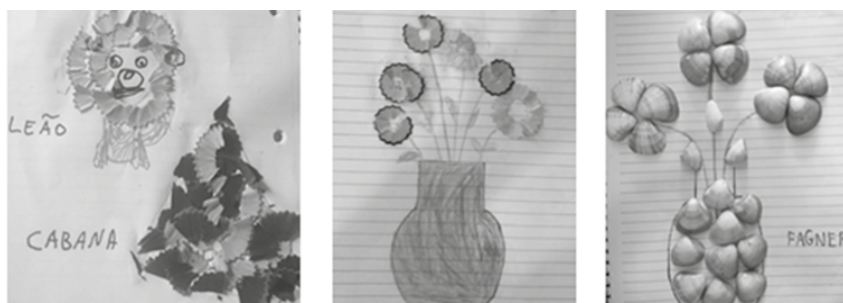
Figura 03 – Vaso de Flores – Candido Portinari



Fonte: Acervo pessoal.

Como sugestão, apresentamos a técnica da produção de desenhos com aparas de lápis, de autoria da escritora Marta Altés. A autora teve seus desenhos expostos na Espanha, Inglaterra e Venezuela. Eles expressam simplicidade e criatividade, utilizando-se das cascas dos lápis que ficam depositadas nos apontadores de lápis de cor. Após a releitura do quadro “Vaso de Flores”, alguns alunos criaram outras figuras, a partir da fábula *O leão e o ratinho*, utilizando as aparas de lápis (figura 04). Outros materiais, como botões, sementes e lantejoulas, também foram usados na releitura do “Vaso de Flores” (figura 04).

Figura 04 – Produção de desenhos do aluno surdo com aparas de lápis, a partir da fábula *O leão e o ratinho*



Fonte: Acervo pessoal.

A experiência relatada mostra que a participação no curso “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância” é imprescindível para a formação continuada de professores, pois permite a ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento de diferentes habilidades. Nesse sentido, destaca-se a iniciativa do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) em oferecer aos professores a oportunidade de participarem dessas formações que contribuem significativamente para a prática pedagógica.

Nesse contexto, os professores terão a oportunidade de refletir sobre sua prática, possibilitando aos alunos o contato com atividades enriquecedoras que propiciem o desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantil, considerando as diferentes formas de representações artísticas.

Considerações

A formação inicial e continuada para os professores, tendo em vista a inclusão da pessoa com deficiência auditiva no cotidiano escolar, caracteriza-se como de fundamental importância para o exercício da prática pedagógica. A oportunidade de participarmos do curso “Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância” contribuiu significativamente para o aprimoramento do nosso fazer pedagógico, pois, a partir dos conhecimentos construídos durante os encontros temáticos, pudemos refletir sobre a importância de metodologias que atendessem a todos os alunos e que despertassem neles a vontade de aprender, descobrir, criar e interagir com os demais.

Outro fator que merece destaque diz respeito à parceria estabelecida entre o professor da sala regular de ensino e a sala de recursos multifuncionais, através do trabalho colaborativo, em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência e do cumprimento de seus direitos para o exercício de sua cidadania.

Referências

ALMEIDA, M. R. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Caderno didático do curso de Atendimento Educacional Especializado. UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2006.

LIMA, G. P.; ALVES, J. F. O ensinar e aprender música com crianças ouvintes e não ouvintes: reflexões na perspectiva da educação inclusiva. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2014.

OLIVEIRA NETO, R. B. **Desenho e deficiência visual**: uma experiência no Ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. 1. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

19. Atuação do pedagogo para além do espaço escolar

Luzia Guacira dos Santos Silva¹

Juliana Pinheiro Magro²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.19

Resumo: Trata-se de um relato de experiência no qual se apresentam ações conjuntas em educação e saúde, desenvolvidas por duas pedagogas numa instituição de ensino e pesquisa em saúde do município de Macaíba/RN, no período de 2022 a 2023.

Palavras-chave: Contextos não escolares. Pedagogo. Relato de experiência.

Introdução

É possível afirmar que a Pedagogia tem se firmado em diferentes campos profissionais. Na atualidade, verificamos a presença do pedagogo, cuja função primeira é a de mediar o processo educacional em espaços escolares, atuando em hospitais, empresas, centros de reabilitação, associações, igrejas, presídios, ONGs, entre outros espaços onde ações sociais são protagonizadas.

1 Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde Alberto Santos Dumont – ISD. E-mail: luzia.silva@isd.org.br.

2 Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais – PPGITE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde Alberto Santos Dumont – ISD. E-mail: juliana.magro@isd.org.br.

Realidade essa que teve seu início no século XXI, mudando antigos paradigmas estabelecidos sobre onde e como deve ocorrer a ação do pedagogo.

Novas atribuições são assumidas, advertindo aos desavisados que a escola deixou de ser o seu único campo de atuação profissional do pedagogo, uma vez que, ao concluir o curso, encontrará um mercado de trabalho mais amplo que pode favorecer a possibilidade de desenvolvimento de projetos desafiadores de transformação da realidade existente, para além da via pedagógica. Realidade e desafios que encontramos ao assumir o cargo de Preceptora Multiprofissional – Pedagoga, no Instituto de Ensino e Pesquisa Alberto Santos Dumont (ISD), Organização Social (OS) vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e localizada na cidade de Macaíba, no estado do Rio Grande do Norte.

O ISD atua nas áreas de saúde materno-infantil, neurociências, neuroengenharia e saúde da pessoa com deficiência. Seu funcionamento ocorre em duas unidades: a) Instituto Internacional de Neurociências Edmond e Lily Safra (IIN-ELS) e b) Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi (Anita). O primeiro centro, especializado em reabilitação auditiva, física, intelectual e visual, é da Grande Natal e o segundo, do Rio Grande do Norte, atendendo pacientes oriundos da 7ª Região de Saúde, que inclui os municípios de Macaíba, Natal, Parnamirim, Extremoz e São Gonçalo do Amarante.

O mais urgente, para levar a termo as atribuições conferidas ao profissional pedagogo daquela instituição e implantar os serviços de reabilitação na área da deficiência visual, era responder quanto de demanda reprimida havia nos municípios da 7ª Região de Saúde em relação aos serviços de atenção à saúde em reabilitação para pessoas na condição visual de cegueira e baixa visão. Quais serviços eram mais pertinentes e viáveis àquela população? Como pacientes nessa condição visual eram atendidos e o que sabiam os profissionais em relação ao tema?

Vislumbrando ações conjuntas em saúde e educação, surgiram os questionamentos: quantos estudantes havia nas escolas sem enxergar ou enxergando pouco? Como eram acolhidos por seus professores e quanto de conhecimento esses tinham em relação às implicações da perda visual para o processo de ensino e aprendizagem? Quais relações estabelecidas entre esses e os profissionais da saúde que, por ventura, atendiam aos estudantes? As respostas a tais questionamentos foram encontradas pela via da investigação.

Desenvolvimento da prática e método

Afeitas à pesquisa, elaboramos o projeto de extensão *Saúde e Educação: cuidado e prevenção de doenças oculares no processo de inclusão escolar de estudantes da 7ª Região de Saúde do Rio Grande do Norte*, por meio de pesquisa de natureza quali-quantitativa, do tipo exploratória; via escuta ativa qualificada de profissionais da saúde e da educação quanto às demandas reprimidas na região relacionadas ao atendimento à população com cegueira e baixa visão; e quanto às próprias necessidades formativas para execução de suas atribuições nos dois campos de atuação.

Tal prerrogativa formativa se justifica pelo fato de muitos profissionais atuantes nesses dois campos não terem tido, em sua formação inicial ou continuada, componente curricular que tratasse da temática da deficiência visual e das suas implicações. Isso vem corroborando para a efetivação de ações desarticuladas, fragmentadas, individuais e excludentes já referendadas em pesquisas no campo da educação (Silva, 2016, 2021; Magalhães, 2011) e da saúde (Sedlmaier, 2020; Lisboa; Azevedo; Medeiros, 2019). A leitura e a interpretação dos dados se deram com base em documentos oficiais (Brasil; 2015, 2023; Cieza, 2021), nos autores supracitados, entre outros, para explicar a realidade encontrada e justificar as ações futuras dentro da instituição, em prol de ações integradas em saúde e educação, vislumbrando a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual.

Foram desenvolvidas, portanto, reuniões com profissionais das secretarias de Educação e Saúde, palestras, cursos e oficinas ministrados para educadores de escolas públicas, agentes de saúde, enfermeiros e médicos. Bem como triagem da acuidade visual em 50 estudantes da Educação Básica de duas escolas do município de Macaíba/RN; orientações pedagógicas pró-inclusão escolar; atendimentos em reabilitação – avaliação médica oftalmológica; Orientação e Mobilidade, Tecnologias de Informação Acessível; Terapia Ocupacional; Avaliação Funcional da Visão/Orientação Pedagógica, as quais têm contribuído para o estabelecimento da Linha de Atenção e Cuidado em Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual – ReVer, qualificando esses e os atendimentos terapêuticos aplicados pela equipe multiprofissional que a compõe.

Considerações

Consideramos que a atuação do pedagogo para além da escola requer a aquisição de conhecimentos condizentes com o campo de atuação, de forma a produzir impactos positivos nas ações planejadas e atender às expectativas da instituição. Isso pode se constituir em um fator de exclusão para grande parte dos recém-formados em razão de cada instituição não formal buscar encontrar, no pedagogo, formação com um determinado enfoque, como foi o caso das funções referidas no texto e os requisitos para o preenchimento da vaga assumida: ter formação e experiência comprovadas na educação de pessoas com deficiência e nos processos de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, em Orientação e Mobilidade e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no campo da educação para as pessoas com deficiência visual.

Ressaltamos que, para atuação do pedagogo em espaços não formais, são também requeridas desse profissional habilidades no trato interpessoal, na produção de projetos, na resolutividade das situações problemas; competências para planejar e preparar as formações, considerando o público-alvo atendido, discernimento sobre aquilo que se aplica a cada área (saúde e educação), capacidade para se adequar às normas e aos diferentes espaços de atuação, saber lidar com o luto do paciente em relação à perda da visão, ética profissional. Além disso, deve estar aberto a novos desafios e aprendizados e estudo cotidiano para o atendimento às individualidades de cada sujeito, seja nos espaços individualizados ou nos integrados de atenção à saúde e educação.

Referências

BRASIL. **Lei 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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 1.526, de 11 de outubro de 2023**. Altera as Portarias de Consolidação GM/MS nºs 2, 3 e 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAIS-PD) e Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPD) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2023/prt1526_16_10_2023.html. Acesso em: 07 out. 2023.

CIEZA, A. *et al.* **Relatório Mundial sobre a Visão.** (World Report on Vision). Organização Mundial de Saúde; Sightsavers; Fundação Fred Hollows; Instituto de Visão Brien Holden; CBM; Agência Internacional para a Prevenção da Cegueira; Light for the World, Fundação; Organização de Lions Club Internacional para a Prevenção da Citação, 2021.

LISBOA, L. L.; AZEVEDO, M. A. R. de.; MEDEIROS, C. E. B. de. Perspectiva do cuidado à saúde da pessoa com deficiência sob o olhar da residência multiprofissional: um relato de experiência. **Revista Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia.** v. 6, n. 12, 2019. Disponível em <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/2873>. Acesso em: 10 set. 2022.

MAIOR percentual de população com deficiência no RN. **UOL**, São Paulo, 27 abr. 2012, Cotidiano. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/04/27/rn-pb-e-ce-tem-maior-percentual-de-populacao-deficiente-revela-censo-2010.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEDLMAIER, B. M. G. *et al.* Assistência e cuidado da pessoa com deficiência na atenção básica. **Revista Ciência em Extensão, [S.l.]**, v. 16, p. 69-83, 2020. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1679-4605.2020v16p69-83/2431. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, L. G. dos S. **Escolarização de pessoas com cegueira, baixa visão e surdocegueira no estado do Rio Grande do Norte: da matrícula à formação de professores** 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2021.

SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva: Por uma escola sem exclusões.** 1. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2014

SILVA, L. G. S. Formação continuada em Educação Inclusiva para professores do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.) **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte.** 1. ed. Marília: ABPEE, 2016. p. 89-118.

20. Concepções de docentes e letramento acadêmico de discentes surdos: um estado do conhecimento

Alcione Costa de Aquino Pinto Cabral¹

Bianca Sonale Fonseca da Silva²

Jenipher Alyssa de Lima Silva³

Flávia Roldan Viana⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.20

Resumo: Este trabalho tem como objeto de pesquisa a docência no Ensino Superior, no campo das representações sociais de docentes acerca do letramento acadêmico em língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, e tem como objetivo analisar as publicações abordando concepções de docentes sobre letramento acadêmico de discentes surdos. A pesquisa ancora-se nos estudos de Soares (1998) para as discussões acerca do letramento e tem-se ainda, como referencial teórico-metodológico, a Teoria

1 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alcionecostadeaquino@gmail.com.

2 Mestranda em Ensino – Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: biancasonally13@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jenipher.alyssa2@gmail.com.

4 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 2011). Os resultados revelam que, embora já existam pesquisas que evidenciam as concepções de docentes sobre a leitura e escrita de estudantes surdos do Ensino Superior, ainda assim elas são ínfimas, e a representação sobre a pessoa surda como “deficiente” e “incapaz” é ainda predominante. Tais representações devem ser reconstruídas a fim de erradicar os problemas que limitam o desenvolvimento do letramento acadêmico em português como segunda língua dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Representação social. Surdo.

Introdução

No âmbito brasileiro, o número de estudantes surdos na Educação Superior vem aumentando gradativamente em decorrência de programas governamentais de acesso a esse segmento do ensino, de documentos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos, de algumas propostas de qualidade relacionadas à educação do surdo e das normativas que visam à garantia da inclusão em diferentes modalidades (Gavaldão; Martins, 2015).

Frente a isso, as demandas institucionais aumentam para atender às necessidades educacionais desses estudantes e, paralelamente, inquietam os docentes, uma vez que eles desconhecem práticas pedagógicas que melhor condizem com o aprendizado dos estudantes surdos.

Uma das questões que compromete o processo efetivo de participação e permanência de estudantes surdos é o desconhecimento, por parte de alguns docentes, quanto às suas particularidades educacionais, linguísticas e culturais; além disso, estranha-se o fato de que esses estudantes possuem pouca familiaridade com as práticas de letramento, posto que a maioria não possui domínio suficiente da língua portuguesa na modalidade escrita, idioma que é a sua segunda língua. Daroque e Padilha (2012) destacam que os professores relatam dificuldades dos alunos surdos para escrever e compreender textos e estranham a escrita desses alunos. As limitações na leitura são vistas como obstáculos para o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio.

Isso posto, o presente trabalho trata-se de levantamento bibliográfico, do tipo de estado do conhecimento, que visa analisar as pesquisas que evidenciam

os dizeres dos docentes (ouvintes) da Educação Superior acerca do letramento acadêmico em língua portuguesa do discente, respondendo a seguinte questão norteadora: quais são as representações sociais dos docentes sobre as práticas de leitura e escrita em segunda língua de estudantes surdos?

Assim sendo, este estudo tem como objetivo analisar as representações sociais dos docentes sobre as práticas de leitura e escrita de discentes surdos, à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2011), tendo como base as falas explícitas desses docentes contidas em publicações acadêmicas e ancoradas nos estudos de Soares (1998) para as discussões acerca do letramento.

Método

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, visa apresentar o estado da arte sobre a temática na qual nos debruçamos, uma vez que a natureza deste estudo nos permite mapear e conhecer as produções científicas sobre determinado tema de interesse. Para Romanowski e Ens (2006), o estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica e apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as suas lacunas de disseminação, além de identificar experiências inovadoras investigadas que apontam alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na construção de propostas na área focalizada.

Nessa empreitada metodológica, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de analisar as produções que contêm relatos dos docentes de Educação Superior acerca das práticas de leitura e escrita em PL2 de estudantes surdos com o objetivo de identificar quais são as representações sociais desses docentes sobre o letramento acadêmico dos discentes surdos, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici.

Novaes, Ornellas e Ens (2017) afirmam que os estudos em Educação, no Brasil, têm se favorecido das contribuições da TRS para investigar as simbolizações e as ações desenvolvidas em contextos educacionais. Trata-se de um instrumento teórico profícuo para as pesquisas que buscam compreender o conhecimento construído no cotidiano, nas múltiplas dimensões que compõem os universos subjetivo e social.

Para Moscovici (2011), o propósito de toda representação social que elaboramos sobre o cotidiano “[...] é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade em familiar” (Moscovici, 2011, sp). Isso quer dizer que a representação social é uma forma de conhecimento por meio da qual o sujeito (re)classifica pessoas e/ou grupos e (re)interpreta os acontecimentos do seu cotidiano (Novaes; Ornellas; Ens, 2017).

Alves-Mazzotti (1994) esclarece-nos a perspectiva epistemológica de Moscovici:

[...] as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou ideias compartilhadas pelos grupos (Alves-Mazzotti, 1994, p. 62).

A partir da compreensão de como e por que essas percepções, atribuições, atividades e expectativas são construídas e mantidas, recorrer aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e as justificam (Alves-Mazzotti, 1994) nos possibilita apontar e discutir a necessidade de propor mudanças no ambiente educacional através da tentativa de (re)construção de imagens sociais sobre o nosso objeto de estudo.

Temos elegido discussões acerca apenas da surdez; entretanto, é necessário destacar que as barreiras comunicacionais não são vivenciadas na sociedade apenas pelos que se declararam surdos. Em níveis singulares, uma parcela significativa dessa população minoritária também luta por direitos relacionados ao acesso à informação e à acessibilidade linguística nos espaços sociais, inclusive nas universidades.

Dessas barreiras, surge a necessidade de se vivenciar um processo de letramento, ou seja, desenvolver habilidades sociais que vão ao encontro das exigências sociais. Adotamos, então, a perspectiva de Soares (1998), que define letramento como “a habilidade de dominar a linguagem em todas as suas dimensões e utilizar os conhecimentos linguísticos no cotidiano” (Soares, 1998, p. 22). Diante de tais considerações, dedicamo-nos a discutir particularmente o letramento acadêmico em segunda língua de discentes surdos e como eles lidam com o uso de gêneros textuais acadêmicos.

Para realizar o levantamento bibliográfico, que abrange artigos, dissertações e teses, elegemos como plataformas digitais para busca dos dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizados os seguintes descritores: Professores ouvintes AND Ensino Superior AND Surdos.

Na BDTD, foram encontrados 97 trabalhos enquanto, no Portal de Periódicos da CAPES, a busca apontou um total de 24 publicações. Na SciELO, não se obteve nenhum resultado. Em decorrência da grande quantidade de dados para compor o *corpus* da pesquisa, estabelecemos como critérios de inclusão: a) trabalhos que discutem sobre as concepções de docentes da Educação Superior acerca da leitura e escrita de estudantes surdos; b) trabalhos publicados entre 2005 e 2022.

Realizada a leitura dos trabalhos, foram selecionadas apenas 2 produções acadêmicas, pois atenderam aos critérios de inclusão por conterem falas diretas dos docentes em questão. As produções selecionadas serão analisadas na seção subsequente, que intenciona apresentar os resultados desta pesquisa.

Resultados

Nesta seção, pretendemos identificar as representações sociais dos docentes sobre o letramento acadêmico em PL2 dos discentes surdos, tendo como base as suas falas explícitas presentes nas pesquisas selecionadas que intencionam abordar sobre as práticas de leitura e escrita do público em questão.

A dissertação intitulada *Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos*, de Silveira (2007), objetivou identificar as perspectivas de 17 professores de Ensino Superior, através da aplicação de um questionário e de entrevista semiestruturada, acerca da competência linguística de seus alunos surdos na língua portuguesa escrita. Por intermédio dos dados coletados, a autora constatou que a comunicação entre alunos surdos e docentes ouvintes se permanece oralmente; os questionamentos dos professores sobre escrita desses estudantes demonstram estar correlacionados à interpretação de seus textos; a escrita dos surdos é dificilmente compreendida em virtude da ausência de conectores, verbos, coerência, entre outros aspectos linguísticos; os professores acham que o vocabulário dos referidos alunos é bastante restrita.

A autora comenta que alguns professores revelam que os alunos surdos nem sempre são capazes de interpretar o que leem. Isso significa que ainda é predominante a representação de um aluno “linguisticamente deficiente” e que é “incapaz” de compreender determinados conteúdos dos textos devido à sua condição. Um dos relatos contidos na pesquisa supracitada que nos chamou atenção foi devido ao emprego dos termos “pobreza” e “consciência” referindo-se à escrita de estudantes surdos, como podemos observar no seguinte relato do(a) professor(a) extraído do texto:

Eles possuem uma **pobreza** total; Não entendem palavras elementares, eles não entendem. Se eles tivessem mais **consciência** de que falta de leitura também piora... (Silveira, p. 85, grifo nosso).

Tal relato caracteriza uma representação social que se tem sobre o sujeito surdo, pois se afirma que seu vocabulário é “pobre” e a pessoa surda “não tem consciência” de que a falta de leitura pode influenciar negativamente para a compreensão das composições de um texto. Essa perspectiva da professora deixa transparecer como se a pessoa surda não soubesse ou fosse incapaz de saber que a falta de leitura também reverbera no desenvolvimento da escrita. Antes de culpabilizar a falta de leitura, é preciso também questionar sobre o uso de metodologia inadequada desde a Educação Básica. Nessa perspectiva, Lodi (2004) argumenta que se deve considerar que a restrição quanto aos conhecimentos de mundo e quanto às interações dialógicas com os diferentes temas decorre da forma pela qual os sujeitos têm acesso a eles; ou seja, por meio de interações face a face estabelecidas por intermédio da linguagem oral que é, portanto, de difícil acesso a eles.

A dissertação intitulada *Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de letras Libras da UFCG*, de Lima (2021), tem como objetivo investigar os princípios bilíngues de pessoas surdas no curso de Letras/Libras da UFCG. Participaram desse estudo alunos e professores surdos, uma professora ouvinte e a coordenadora do referido curso. Foi possível identificar que há uma presença marcante da língua portuguesa como meio de instrução, veiculada através de materiais de apoio para discussões e nos processos avaliativos; ausência de materiais em Libras, o que resulta na privação enquanto língua de instrução em materiais de apoio às pessoas surdas; a concepção do bilinguismo é restrita a aspectos linguísticos nos documentos analisados, principalmente nas narrativas dos sujeitos participantes.

Vale destacar que a autora não analisa as concepções dos professores ouvintes sobre o letramento acadêmico dos estudantes surdos e é mais focada em estudar os princípios bilíngues das pessoas investigadas com base na análise documental do Projeto Pedagógico (PP) do curso de Letras/Libras da UFCG. Não obstante, há somente um relato projetado na pesquisa de uma professora ouvinte a respeito do uso do português por parte dos estudantes surdos, afirmando que “[...] ter o direito de utilizar sua língua, mas ele tem que dominar [faz o sinal de Português] porque, quando ele chegar numa instituição, ele terá de planejar, ter uma caderneta, fazer um plano de aula. [...]” (Lima, 2021, p. 93).

A língua portuguesa predomina no espaço acadêmico de todas as formas (*slides*, provas, atividades, relatórios de estágio, artigos científicos, entre outros). Contudo, é perceptível que a realidade do letramento acadêmico dos estudantes está longe do que postulam os documentos oficiais, que visam garantir a implementação da educação bilíngue para surdos.

Pensar na inclusão das pessoas surdas vai além do acesso. Sendo assim, é necessário problematizar a questão da permanência, da participação e da aprendizagem, visto que esses estudantes continuam com dificuldades de desenvolver a leitura e escrita em PL2, e, muitas vezes, os docentes não sabem como lidar com essas dificuldades. Para Santana (2016), os docentes necessitam:

[...] de formação sobre como lidar com essa nova realidade da universidade e os alunos precisam de maiores ações para que possam solucionar suas dificuldades. Só a partir dessas mudanças poderemos alcançar uma inclusão realmente efetiva na universidade (Santana, 2016, p. 85).

As pesquisas que discutem as perspectivas dos docentes quanto ao letramento acadêmico dos estudantes surdos se apresentam de maneira escassa. Tal discussão é necessária com a finalidade de conhecer como os docentes estão se sentindo em relação ao processo de ensino/aprendizagem de estudantes universitários, principalmente quando envolve a leitura e escrita, e, desse modo, buscar medidas exequíveis que possam melhorar a relação professor/aluno surdo.

Além disso, as representações sociais de “incapacidade” sobre a escrita impedem que se enxergue a potencialidade do estudante de melhorar sua escrita através de apoio pedagógico, já que as limitações não recaem sobre

os estudantes, mas nos contextos educacionais envolvidos. Se o acesso do surdo ao Ensino Superior é um avanço, a sua permanência é algo que vai deprender novos esforços, estratégias e um trabalho colaborativo por parte dos docentes e do apoio pedagógico.

A desconstrução das representações sociais dos docentes em relação ao surdo precisa ultrapassar os nichos de discussões da comunidade surda ou da graduação Letras/Libras e se proliferar por todos os espaços das universidades e, por que não dizer, da sociedade, visto que a luta contra o capacitismo através da conscientização é a melhor forma de garantir, para as pessoas surdas, uma sociedade e, conseqüentemente, uma universidade mais democrática e capaz de garantir, de fato, a equidade em todos os processos, inclusive nos processos de letramento acadêmico.

Considerações

A realização do estado de conhecimento permitiu-nos compreender melhor como a temática é abordada na literatura. Foi possível identificar que, de fato, são ínfimas as pesquisas que se debruçam sobre perspectivas dos docentes no que concerne ao letramento acadêmico em língua portuguesa como segunda língua de estudantes surdos.

As representações de docentes baseadas em estigma e capacitismo podem afetar o desenvolvimento, em processo de letramento, das habilidades de leitura e escrita dos estudantes surdos, já que essas representações impedem de enxergar a sua real potencialidade e capacidade, e isso pode contribuir fortemente para o processo de exclusão educacional do público surdo da Educação Superior.

Desse modo, o objetivo foi buscar estabelecer aproximações do conceito de representações sociais com as concepções de docentes de Ensino Superior sobre a leitura e escrita de estudantes surdos presentes nas pesquisas acadêmicas selecionadas. Acreditamos que as análises aqui feitas dos estudos designados podem criar possíveis implicações para pesquisas futuras, buscando soluções concretas dos problemas que impedem o desenvolvimento do letramento acadêmico em PL2 dos surdos.

Por fim, depreende-se que são necessárias outras pesquisas que tenham como proposição dar continuidade a esta, bem como enveredar por outros caminhos ainda não percorridos ou pouco explorados. Afinal, a inclusão de

discentes surdos à Educação Superior é, infelizmente, recente e, portanto, passível de ser refletida, discutida e melhorada. Há que se discutir estratégias de permanência do sujeito surdo em espaços acadêmicos, oportunizando-lhe espaço de fala e protagonismo, assim como possibilidade de valorização de produções surdas na língua de sinais que possam reverberar em redução de barreiras atitudinais por parte da maioria ouvinte (professores e discentes) e sentimento de pertencimento para o surdo ocupar os espaços acadêmicos com mais segurança, autoconfiança e tranquilidade.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, 1994. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DAROQUE, S. C., & PADILHA, A. M. L. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. **Comunicações**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 23-32, 2012.

GAVALDÃO, N.; MARTINS, S. E. L. O. Surdez e acessibilidade no ensino superior: análise do contexto pedagógico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17., 2015, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2015. p. 23-26. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoeducacao/natalia_gavaldao_surdez-e-acessibilidade.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

LIMA, R. C. D. S. **Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG**. 2021, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

Moscovici, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M. D. L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 999-1015, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 12 set. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Santana, A. P. (2016) A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SILVEIRA, Flávia Abdon Tavares da Costa. **Narrativas de professores de ensino superior sobre o uso da língua portuguesa escrita por surdos**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

21. Currículo escolar no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD): aprendizagens autobiográficas da formação docente

Andréia Gomes da Silva¹

Maria da Conceição Passeggi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.21

Resumo: O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) é o serviço especializado realizado em classes hospitalares e domiciliares, no Estado do Rio Grande do Norte, que dá continuidade à escolarização de estudantes em tratamento de saúde contínuo (Rio Grande do Norte, 2018). Este estudo apresenta o recorte da pesquisa de doutorado na perspectiva da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006) e dos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação. O estudo investiga as aprendizagens autobiográficas que as professoras do AEHD desenvolveram no curso de formação continuada realizado pela SEEC/RN. As professoras narram suas experiências educativas na entrevista episódica (Flick, 2008), reconhecendo-se agentes e pesquisadoras da própria prática no processo de formação. Este artigo objetiva apresentar as aprendizagens autobiográficas da prática docente na dimensão do currículo escolar no AEHD em que identificamos 3 (três) perspectivas: (1) o currículo sensível, sendo indispensável considerar a integralidade do estudante em situação

1 Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Secretaria de Estado da Cultura do Esporte e do Lazer – SEEC. E-mail: andreiagslagoa@gmail.com.

2 Doutora em Linguística. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mariapasseggi@gmail.com.

de adoecimento; (2) o currículo interdisciplinar, no qual as atividades educativas abordam as diversas disciplinas escolares; e o (3) currículo flexível, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo. A narrativa da experiência é o objeto de estudo. Ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando interpretação da experiência narrada e atribui sentido a ela, gerando aprendizagens autobiográficas.

Palavras-chave: Classe hospitalar e domiciliar. Narrativa da experiência. Pesquisa-ação-formação.

Introdução

A atividade docente no contexto hospitalar emerge como a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde impossibilitados de frequentar a escola devido à condição de adoecimento. O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) é um serviço de apoio especializado realizado em classes hospitalares e domiciliares, no Estado do Rio Grande do Norte, que dá continuidade ao processo de escolarização de estudantes em tratamento de saúde contínuo (Rio Grande do Norte, 2018).

O AEHD no RN está amparado por um arcabouço legal fundamentado essencialmente na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura, no Art. 4º-A, o atendimento educacional para o estudante da Educação Básica durante o período de hospitalização ou em tratamento de saúde domiciliar por tempo prolongado, bem com as normativas do Estado do RN, das quais destacamos a Lei Estadual nº 10.320/2018, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN, e a Portaria-SEI/RN nº 533/2022.

Apresentamos, neste trabalho, um recorte da tese de doutorado em educação, *Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar*, defendida em 2022, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa integra os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGE-UFRN-CNPq), além de compor dois projetos de pesquisa: (1) Passeggi, M. “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola” (MCTIC/CNPq Nº 28/2018 - Universal. Processo N.443695/2018-0,

renovado março 2022 a fevereiro 2023) e (2) Passeggi, M. “Narrativa, educação e saúde: epistemologia e métodos da pesquisa (auto) biográfica com crianças” (MCTI/CNPq Chamada nº 06/2019. Processo, n. 307063/2019-4).

O objetivo da pesquisa foi investigar as aprendizagens autobiográficas que as professoras do AEHD desenvolveram no curso de formação continuada, realizado no âmbito institucional, em cooperação entre a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN) e a UFRN, na perspectiva da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006).

Utilizamos como fundamentação teórica os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação (Passeggi, 2020) em que apresentamos a base referencial das Histórias de Vida em Formação na abordagem narrativista – por meio do dispositivo da pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005) – e reflexões sobre os fundamentos das narrativas da experiência nos processos de aprendizagem biográfica (Alheit; Dausien, 2006).

Neste artigo, objetivamos apresentar uma das dimensões das aprendizagens autobiográficas desenvolvidas por 8 (oito) professoras do AEHD durante o curso de formação continuada realizado pela SEEC/RN, em parceria com UFRN, identificadas na tese (Silva, 2022). A dimensão foi identificada a partir das análises das narrativas da experiência, obtidas por meio da entrevista episódica (Flick, 2008) realizada com as professoras. As narrativas apresentam 3 (três) perspectivas da aprendizagem autobiográfica na dimensão da prática docente no currículo escolar no AEHD: (1) currículo sensível, sendo indispensável considerar a integralidade do estudante em situação de adoecimento; a perspectiva do (2) currículo interdisciplinar, no qual as atividades educativas abordam as diversas disciplinas escolares; e a perspectiva do (3) currículo flexível, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo.

Percurso teórico-metodológico

Nosso estudo se apresenta na abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, que permite ao pesquisador recorrer a acontecimentos e experiências pessoais vivenciados, auxiliando a compreensão do fenômeno estudado com ênfase na perspectiva e subjetividade do participante (Lüdke; André, 2015). Fundamentamos este estudo nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, numa abordagem humana, ética e social na qual a pessoa e suas experiências são o

centro da pesquisa, que é concebida numa hermenêutica descolonizadora, num paradigma emergente em que a pessoa, ao narrar, desenvolve um exercício interpretativo da experiência vivida. Na pesquisa (auto)biográfica em educação, o foco são as narrativas. A ação de narrar gera reflexão, e a pessoa que narra é, ao mesmo tempo, personagem e autor da sua história (Passeggi, 2016).

As professoras do AEHD participantes da pesquisa narram suas experiências educativas na entrevista episódica (Flick, 2008) e se reconhecem agentes e pesquisadoras da própria prática no processo de formação. Essas narrativas da experiência são fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação, pois ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando uma interpretação da experiência narrada, e atribui sentido a ela.

Assumimos a aprendizagem autobiográfica como conceito inspirado nas reflexões de Alheit e Dausien (2006), que defendem a aprendizagem biográfica nos processos de formação de adultos, e em Passeggi (2016) ao defender o professor como um ser capaz de compreender a “historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por realizar” (Passeggi, 2016, p. 75) ao longo da vida e em todas as circunstâncias da vida, produzindo conhecimento sobre as formas de fazer, ser e aprender. A aprendizagem autobiográfica é resultado do processo de reflexividade autobiográfica e do capital autobiográfico (Oliveira, 2019) construído ao longo da vida por meio dos aprendizados formais, não formais e informais. A pessoa que narra aciona seu capital autobiográfico e, por meio da reflexão, gera aprendizagens autobiográficas. Isso requer da pessoa uma ação hermenêutica de interpretação e reinterpretação das experiências a fim de gerar aprendizagens autobiográficas (Silva, 2022).

O contexto do nosso estudo foi o curso de formação continuada de 80 horas, realizado em serviço e no âmbito institucional da SEEC/RN, cadastrado como curso de extensão da UFRN por meio do Programa de Formação Continuada do Centro de Educação (PROFOCO/CE). Participaram do estudo 8 (oito) professoras que atuam no AEHD, contudo todos os 24 (vinte e quatro) professores do AEHD do RN fizeram o curso. Para seleção das participantes da pesquisa, criamos 4 (quatro) critérios: (1) ter participado do curso de Formação Continuada; (2) ser professor de classe hospitalar e domiciliar de diferentes instituições com vistas a diversificar as experiências narradas; (3) ter produzido trabalho final do curso; e (4) ter disponibilidade para participar da pesquisa. Para o uso das narrativas orais, obtidas por meio da entrevista

episódica, fazemos uso de pseudônimos em observância aos critérios de sigilo assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Silva, 2022).

As fontes empíricas de análise são as narrativas da experiência obtidas por meio da entrevista episódica de Flick (2008). É um método de recolha de material autobiográfico aberto à subjetividade e interpretação do participante no contexto das narrativas situacionais; não reduz e classifica a narrativa imediatamente e busca encontrar o contexto e o sentido em que aparecem essas narrativas. Para realização das análises das narrativas da experiência, assumimos a análise temática apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2002), que sugerem um processo gradativo de redução do texto num modelo de adensamento gradual das narrativas.

Esse procedimento se constitui na interpretação das narrativas das professoras que participaram da pesquisa, sendo possível identificar as aprendizagens autobiográficas desenvolvidas no curso de formação continuada. Essa redução gradual do texto encaminha-nos para a compreensão hermenêutica das narrativas das professoras, criando critérios de categorização temática a partir dos temas recorrentes e não recorrentes, estruturando os eixos de análise enquanto unidades de sentido que vão se construindo conforme o aprofundamento das análises (Rocha; Passeggi, 2021).

Neste estudo, a pesquisa-ação-formação assume destaque no campo da pesquisa e da formação docente como dispositivo que oportuniza pesquisadores e participantes de pesquisas a narrarem suas experiências, refletirem sobre elas e se formarem. Em interface com a formação docente, buscamos apresentar reflexões importantes que contribuam para investigar as aprendizagens autobiográficas desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) no curso de formação continuada.

Currículo escolar no AEHD

A prática docente no AEHD está associada à reflexão crítica sobre a prática por meio da qual as professoras constroem sua aprendizagem autobiográfica. Neste estudo, apresentamos a dimensão da aprendizagem autobiográfica da prática docente do currículo escolar no AEHD em três perspectivas: *sensível, interdisciplinar e flexível*.

As narrativas da experiência das professoras do AEHD manifestam a perspectiva do (1) *currículo sensível* por apresentarem uma postura horizontal e de

empatia diante do estudante. A professora Luana (2020) diz que, para ensinar no AEHD, é necessário “ter a sensibilidade de perceber que a criança está numa situação diferente da escola, ela precisa de um olhar diferenciado, de um olhar mais sensível”. A narrativa evidencia o cuidado que ela tem de compreender o contexto para depois realizar a atividade educativa; para ela, sem sensibilidade, não seria possível compreender o todo.

Identificamos que é nas sutilezas e nos detalhes da prática docente que se evidencia o currículo sensível; é a partir da leitura que a professora faz *sobre e com* o estudante que ela irá estar com ele. Ao observarem os estudantes, fazem uma leitura de como abordar, como dialogar e o que propor aos estudantes; eles estão atentos aos detalhes, ao que o estudante diz e não diz por meio de uma escuta sensível (Costa; Passeggi; Rocha, 2020).

O currículo escolar no AEHD se apresenta igual e diferente ao da escola. Ele está mais ligado ao aspecto humano de quem aprende. É como se o currículo da escola tivesse preocupação apenas com o ensino e o currículo escolar no AEHD, com a integralidade do sujeito que aprende. A professora Fabiana (2020) diz que, na escola, “ficamos muito presos ao currículo, deixamos de lado coisas importantes que o aluno precisa aprender”. Ela faz uma reflexão quanto à cobrança que se faz aos professores em “dar conteúdos” em detrimento aos aspectos subjetivos e da experiência do estudante.

Nesse sentido, Fabiana (2020) faz um paralelo com a experiência docente na escola; para ela, no “ensino regular, a gente acaba endurecendo”. Ela reconhece que há uma diferença na forma de compreender o currículo na escola e no AEHD; refere-se a esse endurecimento com lástima, como algo negativo na vida do professor, como se ele não desejasse agir de tal forma, mas que as cobranças, de si e do outro, colocam-no nessa condição (Silva, 2022).

A segunda perspectiva do currículo escolar no AEHD que se apresenta nas narrativas das professoras é a do (2) currículo interdisciplinar. As professoras contam a necessidade de realizar atividades educativas que contemplem vários campos do conhecimento. O currículo numa perspectiva interdisciplinar se evidencia na prática docente no AEHD devido à necessidade do professor de conciliar a demanda educativa do estudante aos aspectos relacionados à situação de adoecimento, com as atividades educativas correspondentes ao nível/ano/série em que o estudante está matriculado. Isso exige do professor um planejamento que contemple a perspectiva interdisciplinar do ensino a fim de acomodar essas variáveis.

A opção didática docente no AEHD pela perspectiva interdisciplinar emerge da ação e autonomia do professor, que decide, a partir de sua experiência docente, a didática mais apropriada para realização da atividade pedagógica. A professora Luíza (2020) diz que a “interdisciplinaridade na classe hospitalar é uma estratégia para o aluno aprender”; ela é movida pelo desejo de promover a aprendizagem do estudante, e sua autonomia docente vai se construindo na experiência da prática.

A terceira perspectiva do currículo escolar no AEHD que se apresenta nas narrativas das professoras é a do (3) currículo flexível, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo. A prática docente no AEHD é pautada na flexibilização do currículo escolar. Isso se deve ao *lôcus* de atuação docente e ao perfil dos estudantes atendidos, além das normativas legais que também asseveram um currículo flexibilizado e/ou adaptado (Brasil, 2002). O professor que atua na classe hospitalar e domiciliar tem por desafio transpor o currículo escolar para o AEHD e buscar estratégias que conciliem o ensino à condição integral do estudante

A perspectiva do currículo escolar flexível no AEHD emerge da prática docente dos professores que atuam nas classes hospitalares e domiciliares e se associa às concepções de currículo que os professores construíram ao longo da vida profissional. Há um alargamento da visão do currículo no AEHD. É como se, na escola, o professor ficasse “preso ao currículo”, como diz a professora Fabiana (2020), e, no AEHD, tivesse autonomia – liberdade – para decidir o que e como ensinar ao estudante. Isso exige do professor uma reflexão crítica sobre a prática e uma ação educativa humanizante, como recomenda Paulo Freire (1996).

Pacheco (2019) faz importantes reflexões sobre o currículo. Para ele, o currículo é um “caminho, conjunto de experiências de um sujeito; entre elas, as educacionais (formação) e as vivenciais. [...] E nesse contexto o educador também atua como Pesquisador, produtor do próprio currículo” (Pacheco, 2019, p. 146). Defendemos que o professor é quem detém a intencionalidade pedagógica; ele é o produtor do currículo no AEHD com o estudante e sabe, a partir da sensibilidade, o que e como ensinar.

Considerações

Assumimos, neste estudo, as narrativas da experiência das professoras do AEHD como fontes, método de pesquisa e dispositivo de formação que

se localizam na perspectiva da pesquisa-ação-formação, que, por sua vez, está vinculada a um paradigma antropofomador (Pineau, 2005). A narrativa é o objeto de estudo, reflexão e formação de quem narra (as professoras do AEHD) e de quem interpreta as narrativas (a pesquisadora), em que todos se formam por meio do processo de reflexividade autobiográfica. Ao narrar, a pessoa reflete sobre a experiência vivida, realizando interpretação da experiência narrada e atribui sentido a ela, *gerando aprendizagens autobiográficas*. As narrativas da experiência contribuem para compreendermos os mecanismos e estratégias formativas alcançadas pelas professoras do AEHD na pesquisa-ação-formação, como elas representam essas experiências e quais aprendizagens autobiográficas foram desenvolvidas.

Aprendizagens autobiográficas da prática docente no AEHD são identificadas nas narrativas das professoras e se evidenciam na dimensão do currículo escolar no AEHD em três perspectivas: (1) sensível, em que as professoras demonstram como sendo indispensável considerar a integralidade do estudante e ter uma postura horizontal e de empatia diante do estudante; (2) interdisciplinar, em que as professoras afirmam a necessidade de realizar atividades educativas que contemplem várias áreas do conhecimento; e (3) flexível, cuja necessidade de adaptação está associada à forma e ao tempo, bem como à condição integral do estudante.

Atuamos, neste estudo, como docentes, formadoras e pesquisadoras no campo do AEHD, movidas pelo desejo de investigar as *aprendizagens autobiográficas* que as professoras do AEHD construíram na pesquisa-ação-formação, que se configura como *lócus* de pesquisa e formação capaz de possibilitar reflexão, emancipação e aprendizagem autobiográfica da prática docente no AEHD. Defendemos que a pesquisa-ação-formação suscitou aprendizagens autobiográficas da prática docente no AEHD, já que essas aprendizagens se materializaram na reflexão sobre a prática, num movimento dialético sobre o fazer e o refletir sobre o próprio fazer.

Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNP-qdPp/?format=pdf>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

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, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina, trabalho%20e%20%C3%A0%20pr%C3%Altica%20social. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC: SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

COSTA, Conceição Leal; PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. Por uma escuta sensível de crianças com doenças crônicas. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40240>. Acesso em: 12 set. 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Experiências Pedagógicas em Classe Hospitalar: por uma Formação Docente Especializada**. 2019. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. *In*: PASSEGGI, M. C.; FURLANE-TO, E. C.; PALMA, R. C. D. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias e escola: diálogos (inter)geracionais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 102-110, set.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WjsTMTpbfCgbWKwm-ZvWGkvR/>. Acesso em: 12 set. 2020.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei 10.320, de 5 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar nas unidades da Rede Estadual de Saúde e dá outras providências. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 2018. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2021/060c97okp3rloeeiu1al276y3o3ifu.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI-RN nº 533, de 06 de julho de 2022**. Estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 2022. Disponível em: <https://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12022-07-22.pdf>. Acesso: 20 set. 2022.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Ser professora de classe hospitalar: entre vivências e narrativas de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrecio Araújo de.; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2021.

SILVA, Andréia Gomes da. **Aprendizagens autobiográficas: pesquisa-ação-formação com professoras do atendimento educacional hospitalar e domiciliar**. 2022. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

22. Desenvolvimento de roteiros de entrevista semiestruturada: um relato de experiência na pesquisa em educação

Miguel Ferreira Júnior¹

Rúbia Raquel Dantas Roque²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.22

Resumo: O roteiro de entrevista semiestruturada é um modelo que se concentra em um tópico para o qual se elabora um guia contendo perguntas centrais, acrescido de outras indagações relacionadas às situações específicas da entrevista. O presente artigo propõe apresentar as etapas da elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada a ser empregado em pesquisas no campo da educação através de um relato de experiência. Para assegurar a qualidade metodológica deste relato, adotou-se o roteiro proposto para a elaboração de relatos de experiência. Tal experiência ocorreu no segundo semestre de 2023, na vivência de cursar a disciplina de “Coleta de dados por meio de entrevistas” no curso de Pós-graduação em Educação Especial da UFRN. A partir da experiência narrada neste relato, foi possível compreender a importância de um planejamento cuidadoso, que inclui desde a elaboração inicial até a revisão e ajustes por meio de procedimentos como a avaliação por juízes externos e a realização de entrevistas-piloto. Ademais, a

1 Mestre em Saúde Coletiva – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – PPGS-COL, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: miguelferreira.psicologo@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rubia.dantas.035@ufrn.edu.br.

constante reflexão sobre os procedimentos adotados e a busca por aprimoramento contínuo são essenciais para garantir a qualidade e a robustez das pesquisas em educação. Nesse sentido, este relato de experiência oferece *insights* valiosos que podem orientar futuras investigações e contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão importante e dinâmica.

Palavras-chave: Construção de roteiro. Pesquisa qualitativa. Técnicas de pesquisa.

Introdução

A pesquisa é uma forma de atividade humana similar às demais, sujeita às mesmas restrições, influências e limitações inerentes a qualquer campo de atuação. As instituições acadêmicas e os centros de estudo não estão apartados da sociedade; ao contrário, mantêm interações variadas com ela, ainda que essas relações sejam, por vezes, sutis e complexas. Os saberes, teorias e interpretações, assim como diferentes versões dos resultados das pesquisas, circulam entre agentes posicionados em distintos setores, os quais podem acolhê-los ou rejeitá-los de acordo com suas próprias perspectivas, devolvendo essas interpretações transformadas aos pesquisadores por meio de suas ações, discursos captados e efeitos aparentemente gerados por sua intervenção (Campos, 2009).

Salienta-se que a pesquisa não se restringe apenas ao ambiente universitário, mas é uma prática integrada ao ensino em todos os seus níveis, ao âmbito empresarial, à mídia, à publicidade, à esfera política, educacional e a muitas outras áreas de atuação. A disposição presumida na pesquisa, isso é, o desejo de compreender e explorar dentro dos limites de uma racionalidade moderna é parte integrante da cultura da sociedade contemporânea (Campos, 2009).

Estudar sobre pesquisa qualitativa é essencial, pois essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos sociais, humanos e culturais e que, por muitos anos, foi criticada por estudiosos (Turato, 2005). Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em números e estatísticas, a pesquisa qualitativa explora significados, percepções e experiências dos participantes, possibilitando uma análise rica e detalhada dos dados. Essa metodologia é especialmente relevante para áreas como ciências sociais, psicologia, antropologia e educação, nas quais a complexidade dos fenômenos estudados demanda uma abordagem mais holística e interpretativa. Além disso, a pesquisa qualitativa permite a exploração de questões emergentes e

a descoberta de novos *insights*, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a melhoria das práticas em diversas áreas de atuação (Martins, 2004).

Diante disso, o presente artigo propõe apresentar as etapas da elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada a ser empregado em pesquisas no campo da educação através do relato de experiência. Tal objetivo se justifica pela necessidade de fornecer um guia claro e sistemático para a condução de entrevistas em estudos educacionais. Considerando a complexidade dos fenômenos estudados e a diversidade de contextos educacionais, é fundamental estabelecer um método rigoroso para a coleta de dados que permita uma compreensão abrangente e aprofundada dos temas investigados. Ao descrever as etapas de elaboração e aplicação do roteiro de entrevista, este artigo visa contribuir para a qualidade e consistência das pesquisas na área da educação, facilitando a obtenção de informações relevantes e subsidiando a construção de conhecimento científico sólido e embasado.

Pesquisadores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm se dedicado a delinear e caracterizar o conceito de entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é marcada por questionamentos fundamentais embasados em teorias e hipóteses pertinentes ao tema da pesquisa. Esses questionamentos têm o potencial de gerar novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados, sendo o pesquisador-entrevistador responsável por direcionar o foco principal. O autor ressalta que esse tipo de entrevista não apenas facilita a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade, mantendo a participação consciente e ativa do pesquisador no processo de coleta de dados.

Já Manzini (1990/1991) enfoca a entrevista semiestruturada como centrada em um tema para o qual é elaborado um roteiro contendo questões principais acompanhadas de outras perguntas pertinentes às circunstâncias específicas da entrevista. Para o autor, esse formato de entrevista permite que informações surjam de maneira mais livre, sem estarem condicionadas a uma estrutura rígida de alternativas.

De acordo com Manzini (2003), a verificação da adequação das questões pode ser examinada por meio de três categorias de análise: 1) pertinência da linguagem (terminologia, linguagem técnica, clareza e exatidão, utilização de termos genéricos ou imprecisos); 2) pertinência da estrutura das questões (extensão das perguntas, avaliação da complexidade cognitiva

para o entrevistado, impacto emocional de certas palavras, uso de frases manipulativas, perguntas com múltiplos propósitos); e 3) ordem de apresentação das questões no guia (daquelas mais simples para as mais desafiadoras e organização em blocos de temas).

Adicionalmente, é essencial que o roteiro da entrevista inclua outros aspectos relevantes para facilitar a condução do entrevistador e proporcionar ao entrevistado uma compreensão clara do desenvolvimento do encontro. Além do preâmbulo, que serve como uma introdução ao tema e estabelece o contexto da entrevista, e do desfecho, que encerra o diálogo de forma adequada, é igualmente importante considerar as frases que indicam a transição entre os subtemas discutidos. Essas expressões auxiliam na fluidez da conversa e na organização dos tópicos, contribuindo para uma interação mais eficaz entre o entrevistador e o entrevistado. Esses elementos, conforme destacado por Manzini (2020), são fundamentais para garantir a qualidade e a eficácia do processo de entrevista na pesquisa qualitativa.

Na perspectiva da avaliação e adequação dos roteiros de entrevista, Manzini (2020) propõe a utilização de dois procedimentos distintos. O primeiro deles consiste na avaliação por parte de juízes externos, os quais fornecem uma análise crítica e objetiva do roteiro, considerando sua clareza, relevância e abrangência em relação aos objetivos da pesquisa. O segundo procedimento é a realização de uma entrevista-piloto na qual o roteiro é testado em um pequeno grupo de participantes representativos da população-alvo da pesquisa. Essa etapa permite identificar eventuais problemas ou dificuldades na aplicação do roteiro, possibilitando ajustes necessários antes da execução da entrevista principal.

Método

Este artigo apresenta um relato de experiência, conforme definido por Ludke e Cruz (2010), que, embora não se restrinja exclusivamente a uma pesquisa ou relatório de pesquisa aplicada, consiste em registros de vivências significativas. Essas vivências podem originar-se de diversas fontes, como projetos de pesquisa, atividades de extensão, estágios, tutorias, práticas de ensino, entre outras. A riqueza dessas experiências reside na sua capacidade de oferecer *insights* e reflexões valiosas sobre práticas educacionais e contextos de aprendizagem.

Para assegurar a qualidade metodológica deste relato, adotou-se o roteiro proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021) para a elaboração de relatos de experiência. Esse roteiro fornece uma estrutura clara, detalhando as seções do artigo, os elementos essenciais a serem abordados, perguntas orientadoras e os tipos de categorias a serem considerados. Com isso, busca-se garantir a consistência e a coerência do relato, facilitando a compreensão e a análise das experiências narradas, além de contribuir para a sua replicabilidade e utilidade em contextos educacionais diversos.

Este relato de experiência fundamenta-se na participação como discente na disciplina “Coleta de dados por meio de entrevistas”, ministrada pelo Dr. Eduardo José Manzini, renomado pesquisador da área de pesquisa qualitativa, durante o segundo semestre de 2023, como parte do currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mediante a assimilação dos conhecimentos adquiridos por meio das aulas e da leitura de materiais complementares, foram realizadas adaptações no roteiro de entrevista destinado à coleta de dados dos participantes envolvidos nas pesquisas conduzidas pelos discentes.

Desenvolvimento

A primeira versão do roteiro foi realizada com base nos objetivos traçados da pesquisa. Após ter ciência de como a linguagem e as formas das perguntas podem influenciar na maneira como o entrevistado responde, foi observado que a primeira versão apresentava alguns erros metodológicos que necessitaram de correção. As análises foram possibilitadas após a leitura do capítulo 4 do livro de Manzini (2020). A primeira versão continha 24 questões e apresentava os seguintes erros metodológicos:

- a. *Confusão entre perguntas fechadas e abertas*: De acordo com Manzini (2020), a mistura entre perguntas abertas e fechadas durante uma entrevista pode desfavorecer o campo semântico da conversa. A primeira versão do roteiro tinha 7 perguntas fechadas e 17 abertas;
- b. *Uso de jargão técnico*: Termos como “redes de apoio”, “acompanhamento especializado”, “processo de avaliação” foram usados na primeira versão. “O uso de ‘jargão técnico’ pode ser utilizado desde que a população a ser entrevistada conheça e utilize os termos técnicos” (Manzini, 2020, p. 73). Como a pesquisa seria aplicada a um público

desconhecido, tais termos não são recomendados, pois poderiam atrapalhar a compreensão da pergunta;

- c. *Ausência de grupos de perguntas:* É extremamente importante que, ao se dispor a avaliar a percepção de indivíduos sobre um determinado tema, o pesquisador organize as perguntas em diferentes subgrupos para investigar o objeto de estudo (Manzini, 2020). Exemplo: ao avaliar a concepção de professores sobre inclusão, pode-se perguntar diferentes perguntas dentro de subgrupos, como: a) avaliação dos alunos, b) planejamento de ensino, c) recursos para ensino e d) estratégias de ensino. A versão inicial do roteiro não possuía essa divisão;
- d. *Uso de perguntas vagas:* A imprecisão das perguntas pode direcionar a resposta do participante para um tema diferente da intencionalidade do pesquisador. A primeira versão utilizou perguntas do tipo “após o diagnóstico, você teve suporte suficiente para encaminhamentos?”, e a resposta do participante poderia se direcionar para suporte da equipe profissional, suporte dos amigos, da família, da vizinhança, quando, na verdade, o pesquisador intencionava saber se a equipe de saúde forneceu suporte suficiente no encaminhamento do paciente a um especialista;
- e. *Perguntas de difícil elaboração mental:* “Como você avalia a qualidade e eficácia do acompanhamento oferecido no centro x para o seu filho(a) com TEA?” foi uma das perguntas de difícil elaboração mental utilizada. Tais perguntas devem ser evitadas, pois “o entrevistador pode inibir a resposta do entrevistado” (Manzini, 2020, p. 81);
- f. *Perguntas manipulativas:* “A manipulação deve ser entendida não como uma deliberação proposital, mas um enviesamento inconsciente do pesquisador no anseio de buscar respostas para o seu problema de pesquisa” (Manzini, 2020, p. 82). Tal problema ocorreu na composição de algumas perguntas do roteiro, tal como “quais são as suas maiores dificuldades atualmente?”, que, além de ser uma pergunta vaga, é também manipulativa, pois infere que o participante passa por dificuldades atualmente. Outro exemplo é a pergunta “quais procedimentos você faz com seu filho no centro x?”, que infere que o participante faz uso da do centro x e que o filho recebe algum tipo de procedimento;

- g. *Perguntas com múltiplas finalidades*: Tal erro diz respeito a uma pergunta que tem como objetivo identificar dois ou mais conceitos. Um exemplo disso é a pergunta “existe algum acompanhamento especializado no cuidado para os pais? Se sim, como você avalia? Se não, você acharia importante ter e por quê?”, que tinha finalidade de o participante descrever e avaliar algo;
- h. *Cuidados com a sequência das perguntas*: Manzini (2020) chama atenção para a sequência em que as perguntas do roteiro serão realizadas. Ele orienta que o roteiro siga de perguntas mais fáceis para as mais difíceis. Na versão inicial, houve um embaralhamento desses níveis de dificuldade das perguntas.

Com o decorrer das aulas e a leitura do livro, alterações foram realizadas com o objetivo de corrigir os erros descritos e facilitar a compreensão das perguntas. Após a correção da primeira versão, ainda se observou o uso de jargão técnico (ex.: nível de suporte) e perguntas de elaboração mental (ex.: o que você sentiu antes do diagnóstico do seu filho?) na segunda versão. Apesar disso, as demais barreiras foram sanadas.

Nessa segunda versão, foi inserido um novo procedimento ao roteiro, chamado preâmbulo, que se trata de um texto inicial a ser usado como uma introdução e um direcionamento de como o pesquisador deve abordar o participante (Manzini, 2020). Os seguintes elementos devem compor o preâmbulo:

- a. O objetivo ou tema da pesquisa;
- b. A importância da participação do entrevistado para a pesquisa (fonte de motivação);
- c. A informação sobre a questão ética de não identificação do entrevistado;
- d. A solicitação de gravação da entrevista como sendo uma forma de não enviesar as informações coletadas (Manzini, 2020, p. 86).

É por meio dessas informações contidas no preâmbulo que o pesquisador contextualiza precisamente sobre o que se trata e quais devem ser as atitudes dos participantes. Além desse último, o desfecho também foi incluído no roteiro. Manzini (2020) define o encerramento como o estímulo discriminativo que indica ao participante que a entrevista está sendo concluída. O autor descreve que o encerramento deve ser iniciado informando

ao entrevistado que a entrevista está chegando ao fim e perguntando se ele tem mais alguma informação a ser compartilhada. Posteriormente, é importante agradecer ao participante e perguntar se ele deseja esclarecer algum ponto após ouvir a gravação, podendo, assim, entrar em contato novamente para agendar outra entrevista.

Nessa segunda versão do roteiro, foi empregado um método denominado avaliação por especialistas externos. Esse método envolve a seleção de profissionais que possuam familiaridade com o tema da pesquisa, competência básica na técnica de entrevistar e na elaboração de roteiros para avaliar o roteiro em questão e sugerir ajustes (Manzini, 2003). Em sala de aula, foram formados grupos de três pessoas, e os roteiros foram discutidos entre eles. Além disso, alguns roteiros foram selecionados para serem apresentados em sala, permitindo que os demais alunos oferecessem sugestões de modificações. Esse procedimento resultou em anotações de alterações a serem realizadas para a terceira versão do roteiro.

Na terceira versão, livre dos equívocos metodológicos presentes no primeiro modelo, com uma introdução e encerramento bem elaborados e a inclusão de frases de transição entre os subtemas, foi realizado o próximo passo considerado crucial por especialistas na área que é a entrevista-piloto. Essa técnica consiste em conduzir uma entrevista com uma amostra populacional semelhante à do objeto de pesquisa, mas que não será utilizada como resultado principal, com, no máximo, duas pessoas. Após essa etapa, fazem-se análises sobre a linguagem, a compreensão das perguntas feitas pelo entrevistador, a necessidade de alterações nas perguntas e a necessidade de inclusão de novas perguntas ao roteiro original (Manzini, 2020).

Foi necessário realizar apenas uma entrevista-piloto para efetuar as últimas alterações no roteiro da entrevista.

Manzini (2003) desenvolveu um roteiro-guia para auxiliar nessa fase de análise. Esse roteiro consiste na avaliação da forma como as perguntas foram formuladas, sua sequência e se os objetivos do estudo foram atingidos.

A versão definitiva do roteiro concluiu-se com a inclusão do preâmbulo e seis conjuntos de questões com as transições de temas devidamente delineadas, além do desfecho. Manzini (2020) ressalta a importância do planejamento minucioso da entrevista e da análise detalhada do roteiro para facilitar a interpretação e a análise dos dados obtidos. Os temas abordados pelas perguntas,

as ações verbais identificadas e as intenções subjacentes às questões do roteiro podem ser fundamentais para a categorização das informações, a definição das classes de análise ou a identificação dos temas e subtemas emergentes.

Considerações

A partir da experiência narrada neste relato, foi possível compreender a importância de um planejamento cuidadoso, que inclui desde a elaboração inicial até a revisão e ajustes por meio de procedimentos como a avaliação por juízes externos e a realização de entrevistas-piloto. A inserção de elementos como o preâmbulo, as transições de temas e o desfecho no roteiro contribui para uma condução mais eficaz das entrevistas, facilitando a coleta de dados e a interpretação dos resultados. Ademais, a constante reflexão sobre os procedimentos adotados e a busca por aprimoramento contínuo são essenciais para garantir a qualidade e a robustez das pesquisas em educação. Nesse sentido, este relato de experiência oferece *insights* valiosos que podem orientar futuras investigações e contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão importante e dinâmica.

Além disso, os resultados presentes neste artigo não apenas oferecem *insights* valiosos para pesquisadores que buscam aprimorar suas metodologias de coleta de dados, como também destaca a importância dos roteiros de entrevista semiestruturada como uma ferramenta essencial para as pesquisas na área da educação. Ao adotar abordagens qualitativas e rigorosas, os pesquisadores podem ampliar o entendimento sobre os desafios e potenciais da educação, promovendo assim avanços significativos no campo do conhecimento educacional.

Referências

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269–283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxCpGWL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2022.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. (2010). Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 86-107, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2020.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MUSSI, R. F. de; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 13 mai. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, 2005.

23. Eu sou incrível! O autorretrato e a autobiografia em classe hospitalar

Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues¹

Paolla Mahara Baracho Pinheiro²

Lucimária Edvânia Alves³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.23

Resumo: As crianças e adolescentes afastados das salas de aula regulares, por se encontrarem em tratamento de saúde, são levadas a vivenciar uma nova rotina de intervenções médicas, medicações, exames e até mesmo mudanças físicas e psicológicas decorrentes do adoecimento. Essas situações podem gerar traumas profundos e afetar o processo educacional dos educandos enfermos. Cabe à classe hospitalar buscar estratégias e metodologias de ensino que problematizem essas vivências, auxiliando em sua (res)significação. Dessa forma, neste artigo, temos por objetivo apresentar reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado na classe hospitalar de um hospital geral da cidade de Natal/RN, no qual crianças e adolescentes hospitalizados, a partir da história singular de personalidades históricas e de pessoas comuns presentes em nosso cotidiano, produzem seus autorretratos e autobiografias, (res) significando o vivido. Reconhecendo-se, assim, enquanto sujeito histórico, singular e plural, capaz de agir e transformar sua própria história e a história da sociedade. A realização dessas atividades oportunizou aos educandos,

1 Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: senadaht@gmail.com.

2 Secretaria de Estado da Cultura do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC.

3 Secretaria de Estado da Cultura do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte – SEEC

além da sistematização do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, prazerosa e dialógica, reconhecerem-se como sujeitos históricos, políticos e sociais, possibilitando também a construção de sua identidade enquanto sujeitos de direitos, ativos em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Acompanhamento educacional. Atividades significativas. Crianças e adolescentes hospitalizados.

Introdução

Qual o papel da escola dentro dos muros do hospital frente à realidade de adoecimento em que se encontram as crianças e os adolescentes que acompanha? Qual o sentido da aprendizagem escolar frente ao corpo adoecido? Qual o papel da escola frente às incertezas da vida e, muitas vezes, à iminência de sua finitude? Quais conteúdos escolares são importantes para a ressignificação da situação de adoecimento em que se encontram crianças e adolescentes acompanhados pela classe hospitalar? Como tornar a aprendizagem escolar significativa para quem luta pelo direito à vida? O quê? Como? Quando?

Esses e tantos outros questionamentos sobre a intencionalidade e a importância do acompanhamento educacional em contexto hospitalar, para além da justificativa comumente reproduzida sobre ser “garantia de direito”, sem que haja uma reflexão crítica e aprofundada sobre ela, desafiam-nos e impulsionam-nos, enquanto professoras em contexto hospitalar, a pensar atividades pedagógicas que, além de oportunizarem o acesso a conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital (Brasil, 2017), problematizem as experiências vivenciais das crianças e dos adolescentes acompanhados em classe hospitalar.

É preciso proporcionar atividades que possam contribuir à criança e ao adolescente enfermo, afastado da escola regular por um curto ou longo período para tratamento de saúde (Brasil, 2002), a ressignificação dos dissabores da doença, levando-os a se entenderem como sujeitos de direito, ativos em seu processo de cuidado e em pleno desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o acompanhamento educacional em contexto hospitalar, denominado Classe Hospitalar segundo o Ministério da Educação (MEC), deve fundamentar sua prática em uma visão integral da criança e do adolescente hospitalizado e se volta à garantia do direito à educação, buscando promover aprendizagens significativas que dialoguem com o vivido.

Mesmo diante das limitações impostas pelo adoecimento, a criança e o adolescente enfermo precisam ser compreendidos na integralidade de seu *ser* e *estar* no mundo. Essa constatação possibilita-nos compreender que a educação escolar dentro dos muros do hospital não deve ser a execução de ações dentro de uma “velha maneira de ser escola”, com metas rígidas e na busca obstinada por resultados pré-estabelecidos, centrada na transmissão de conteúdos esvaziados de significados não só para o educando, mas também para o educador, que sequer tem clareza de onde deseja chegar. No entanto, acreditamos e defendemos como hipótese que a educação em contexto hospitalar, ao oportunizar experiências à criança e ao adolescente enfermo, a partir da realização de atividades que considerem a experiência vivida, auxilia-os na (res)significação dessas vivências e no reconhecimento de si enquanto sujeito ativo e produtor de conhecimento.

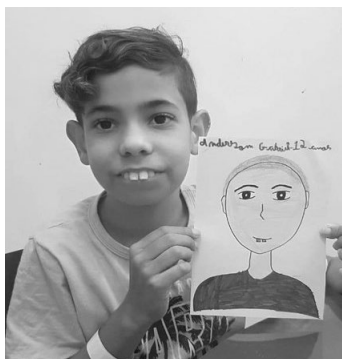
Daí que, neste trabalho, temos por objetivo geral apresentar reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado na classe hospitalar de um hospital geral da cidade de Natal/RN no qual crianças e adolescentes hospitalizados – a partir da história singular de personalidades históricas e de pessoas comuns presentes em nosso cotidiano que contribuíram para a construção de um mundo melhor – produzem seus autorretratos e autobiografias, (res)significando o vivido, reconhecendo-se enquanto sujeito histórico, singular e plural, capaz de agir e transformar sua própria história e a história da sociedade.

Desenvolvimento

A personalidade histórica estudada e homenageada durante uma das aulas na classe hospitalar que compunha o projeto anual “Pessoas Incríveis” foi a irreverente pintora mexicana Magdalena Carmen Frida Khalo y Calderón, que, aos 6 anos de idade, acometida por poliomielite – doença infectocontagiosa aguda –, experienciou, ainda em tenra idade, a dor, o medo e o sofrimento, ficando com sequelas permanentes em uma de suas pernas. Aos 18 anos de idade, Frida passou novamente por uma situação de adoecimento causado por um grave acidente: o bonde em que estava chocou com um caminhão. Na colisão, uma barra de ferro feriu seu corpo, atingindo sua pelve e barriga. Ela precisou ficar acamada por um extenso período, sendo submetida, ao longo de sua vida, a várias cirurgias na tentativa de amenizar suas dores e superar os danos causados pelo acidente.

Após ouvir sobre a história de Frida, as crianças e adolescentes refletiram sobre as estratégias de enfrentamento adotadas por ela, entre elas o autorretrato, e a importância de sua obra e de sua história até os dias de hoje. Em seguida à realização de atividades diversas com base nas discussões tecidas e da releitura artística de uma das obras da Frida Khalo, eles eram convidados a realizar seu autorretrato, escrevendo também, para aqueles que assim desejassem, sua autobiografia. Como afirma Passeggi (2008), *auto.bio.grafar* é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Assim sendo, ao escrever sua própria vida, a criança e o adolescente enfermo se colocam como ator e autor de sua própria história, refletindo e (res)significando suas vivências, entendendo-se enquanto “pessoa incrível” (figura 1).

Figura 1 – Autorretrato



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Daí que o centro do processo de ensino e aprendizagem na escola dentro dos muros do hospital não pode e não deve ser o conteúdo pelo conteúdo, nem o professor ou até mesmo o estudante em adoecimento, mas o vínculo afetivo entre o que se aprende, quem ensina e quem aprende em diálogo com o mundo. Em consonância com Freire (2005), a educação comprometida com a libertação não pode se fundar em uma compreensão dos homens como seres vazios que devam ser enchidos de conteúdos. Também não pode se basear em uma consciência mecanicista compartimentada, “mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 2005, p. 77).

Contudo, essas aprendizagens só se materializam mediante um conjunto de decisões sobre o que e como ensinar, que caracterizam o currículo da classe hospitalar em ação. Esse não pode ser rígido, engessado, mas flexível (Brasil, 2002), moldando-se à realidade em que se encontram seus educandos.

Dessa maneira, a educação que considera a realidade de seus educandos e busca dialogar com o mundo que os cerca “já não pode ser ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, *meros pacientes*, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (*ibid.*, p. 78, grifos nossos).

Essas discussões, que resultam de um processo de reflexão contínua de nossa própria prática pedagógica em ambiente hospitalar, referem-se, entre tantas outras ações: à necessidade de contextualização dos conteúdos; à identificação de estratégias para apresentá-los, conectá-los à realidade vivenciada pelos estudantes da classe hospitalar e, assim, torná-los significativos; à decisão sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares; à adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; à aplicação de procedimentos de avaliação formativa que levem em conta o contexto e as condições de aprendizagem, registrando e utilizando esses registros como referência para melhorar o desempenho da classe hospitalar e dos educandos (Brasil, 2017).

Diante do exposto, dois conceitos fundamentais embasam as atividades com autorretrato e autobiografia em classe hospitalar: o reconhecimento do *outro* enquanto outro e como parte do *eu*, o autoconhecimento ou conhecimento de si. A construção de uma identidade consciente de suas possibilidades e limitações, de seus direitos e deveres enquanto cidadão, de seu papel no mundo da vida e para as mudanças sociais, políticas e culturas está intrinsecamente atrelada ao conhecimento de si e ao reconhecimento do outro.

Com a realização dessas atividades, buscaremos promover reflexões acerca da construção da identidade a partir do pensar sobre a história singular de pessoas que, ao longo da história, enfrentaram as diversidades e contribuíram para a construção de um mundo melhor. Essas histórias, atravessadas pelo tempo histórico, as relações tecidas com o mundo e com o outro e o contexto social em que foram criadas, oportunizam a reflexão de outros temas e de histórias plurais.

Considerações

As atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2023 na classe hospitalar, que possibilitaram, a partir da história singular de personalidades históricas e de pessoas comuns (que fazem parte de nosso cotidiano — médicos, professores, enfermeiros entre outros), o conhecimento de si e de uma visão positiva e valorativa da criança e do adolescente enfermo, corroboraram para a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos. Essas atividades colaboraram também para a diversidade de saberes e vivências culturais e, principalmente, para o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10).

Todas as produções realizadas pelas crianças e adolescentes durante as aulas na classe hospitalar são consideradas na avaliação do estudante, bem como seu interesse, seu desenvolvimento e sua participação nas discussões e atividades propostas. É importante esclarecermos que consideramos a avaliação como um processo contínuo, que deve estimular e promover novas aprendizagens. Nessa perspectiva, a realização da avaliação contínua assegura o redimensionamento, sempre que necessário, do planejamento e das estratégias pedagógicas com vistas ao bom desenvolvimento do trabalho e da garantia de uma educação de qualidade para os estudantes em tratamento de saúde.

Acreditamos também que a realização dessas atividades oportunizou aos educandos, além da sistematização do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, prazerosa e dialógica, reconhecerem-se como sujeitos históricos, políticos e sociais, possibilitando também a construção de sua identidade enquanto sujeitos de direitos, ativos em seu processo de aprendizagem, em constante transformação, capazes de refletir sobre si e sobre o mundo.

Referências

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

Brasil. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2008. p. 27 – 42.

Notas

1. O projeto anual “Pessoas Incríveis” foi elaborado e trabalhado durante o ano de 2023 e teve como objetivo: oportunizar às crianças e aos adolescentes acompanhados na classe hospitalar do HUOL (res)significarem suas vivências e se verem como agentes de transformação de sua própria história e da história da sociedade em que estão inseridos, a partir do conhecimento de si e do reconhecimento do outro.

24. Ensino colaborativo: estado da arte no Ensino Médio

Célia Fonsêca de Lima¹

Maria Aparecida Dias²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.24

Resumo: Este estudo se refere a um recorte dos procedimentos realizados no estado da arte da pesquisa de tese do doutorado em educação do PPGED/UFRN da autora, intitulada *Ensino Colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do Ensino Médio e da Educação Especial*. Questionou-se o que a literatura científica tem produzido sobre o Ensino Colaborativo no Ensino Médio no período de 2015 a 2021. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos das teses de Carvalho (2018) e Silva (2020); nas dissertações de Mendes (2016), Silva (2018), Fraga (2017) e Figueira (2016); nos artigos de Torello, Olmos Rueda, Sanahuja Gavalda (2018), entre outros. O objetivo foi analisar o que existe produzido em torno do Ensino Colaborativo como prática pedagógica de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio. Identificou-se que as pesquisas encontradas trazem poucas contribuições quanto à implementação do Ensino Colaborativo no Ensino Médio, apesar de existirem estudos que apresentam excelentes resultados da aplicação dessa estratégia como proposta pedagógica para a Educação Inclusiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do

1 Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: prof.celiafonseca@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: deboranunesead@gmail.com.

Ensino Fundamental. Desse modo, conclui-se que há lacunas nos estudos sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica para favorecer a Educação Inclusiva no Ensino Médio; logo, é pretensão iminente investigar sua implementação nessa modalidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Prática pedagógica.

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade tem provocado muita discussão, principalmente nas instituições de ensino. Esse fator possibilita reflexões pertinentes devido à complexidade de condições e necessidades a serem revistas, especialmente a prática pedagógica dos professores com os estudantes PAEE.³ Também sinaliza que a implementação de uma escola inclusiva implica em transformações no seu contexto educacional não só nas necessidades dos professores para trabalhar uma prática pedagógica inclusiva, mas também em mudanças de paradigmas, na estrutura física da escola e na formação dos seus profissionais.

Diante disso, existem várias estratégias de ensino para serem implementadas na prática pedagógica de estudantes PAEE no Ensino Médio. Entusiasmou-se pela estratégia de Ensino Colaborativo por acreditar que um trabalho em parceria entre os professores de disciplinas curriculares e o de Educação Especial ressignifica o fazer pedagógico para uma prática pedagógica inclusiva.

Nesse contexto, o presente estudo se refere a um recorte dos procedimentos realizados no estado da arte da pesquisa de tese do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFRN *Ensino Colaborativo: parceria em colaboração entre os professores do Ensino Médio e da Educação Especial*.⁴

Enseja conhecer o que a literatura científica tem produzido sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica no Ensino Médio no período de 2015 a 2021. Esse foi selecionado por indicar publicações mais recentes e posteriores à instituição da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, que, em linhas gerais, é “destinada a assegurar e a promover, em condições

3 Consultar nota 1.

4 Consultar nota 2.

de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência [...]” (Brasil, 2015).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, de forma que, para as análises e interpretações dos dados, fundamentou-se na teoria da análise de conteúdos de Bardin (2016), com base na técnica de análise temática ou categorial fundamentada. O objetivo foi analisar o que existe produzido em torno do Ensino Colaborativo como prática pedagógica de estudantes PAEE no Ensino Médio.

Destarte, a realização deste artigo se justifica pela importância da divulgação de um estudo que proporcionou informações importantes para posterior realização de uma investigação científica sobre a implementação do Ensino Colaborativo na prática pedagógica no Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Jardim de Piranhas-RN.

Em suma, os resultados identificam que existem poucas pesquisas sobre a implementação do Ensino Colaborativo como prática pedagógica no Ensino Médio, além de haver mais realização de formação continuada sobre o Ensino Colaborativo para profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Método

As técnicas/instrumentos de coleta de dados foram pesquisas realizadas em alguns portais de busca de instituições educacionais e de revistas científicas. As bases de dados pesquisadas foram os seguintes portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Directory of Open Access Journals* (DOAJ); Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em Catálogos de Teses e Dissertações; Repositórios da UFRN, UFSCar/PPGEEs; e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO).

Para tanto, utilizaram-se os descritores “Ensino Colaborativo”, “Educação Inclusiva”, “Práticas Pedagógicas” e “Ensino Médio”, levando em consideração o operador booleano⁵ *AND* para as seguintes combinações: “Ensino

5 Consultar nota 3.

Colaborativo” *AND* “Educação Inclusiva”; “Ensino Colaborativo” *AND* “Ensino Médio”; e “Ensino Colaborativo” *AND* “Práticas Pedagógicas”.

Dentro dos critérios de inclusão, foram escolhidas as produções de teses, dissertações, artigos de periódicos e revistas científicas no período de 2015 a 2021, na área de educação. Ademais, foi realizada a seleção de inclusão por meio dos resumos/palavras-chave/referências que abordassem a temática do Ensino Colaborativo e por apresentar relação com mais de um descritor da temática pesquisada. Desse modo, foram encontradas 263 dissertações, 140 teses e 42 artigos, em um total de 445 produções, nas bases de dados dos portais de buscas.

Para a primeira triagem, consideraram-se os seguintes critérios de exclusão: por títulos não correlatos; por descritores não relacionados às temáticas; por publicações desatualizadas nas referências; e por repetição nas bases de dados (portais de buscas). Assim, foram excluídas 263 produções, sendo 69 teses, 103 dissertações e 91 artigos. Como critério de exclusão para a segunda triagem, consideraram-se as produções que não tratavam da temática de Ensino Colaborativo como prática pedagógica no Ensino Médio.

Nesse procedimento, foram descartados 224 trabalhos, sendo incluídas 39 produções e, ao final dessa triagem, foram selecionados 13 trabalhos, sendo 11 nacionais e dois internacionais, constituídos de duas teses, quatro dissertações e sete artigos. Para as produções selecionadas, foi elaborada uma pequena descrição de cada trabalho, considerando os objetivos, os tipos/níveis/modalidade de ensino e os seus resultados, de acordo com as leituras dos autores.

Assim, dos materiais encontrados, foram selecionados 13 trabalhos (11 nacionais e dois internacionais): duas teses, quatro dissertações e sete artigos. A seguir, apresentam-se os resultados das análises e discussões.

Resultados

Destarte, percebe-se, então, que são poucos os registros da utilização do Ensino Colaborativo como prática pedagógica no Ensino Médio para promover a educação inclusiva de estudantes com deficiência. No que concerne a essa constatação, podem-se mencionar os estudos de Torello, Olmos Rueda e Sanahuja Gavalda (2018), que pesquisaram a utilização do ensino compartilhado em uma sala de aula do Ensino Médio, desenvolvido pelos professores de apoio e professores de disciplinas na província de Barcelona (Catalunha), uma região que fica no nordeste da Espanha.

O objetivo foi analisar as atitudes, crenças, percepções e dinâmicas geradas pela utilização do ensino compartilhado na sala de aula ordinária de Ensino Médio. Desse modo, os resultados indicam que professores de apoio e professores de disciplinas devem melhorar e aumentar a colaboração, organizando a prática pedagógica de acordo com os objetivos traçados, considerando a lógica espaço/temporal.

Para tanto, os autores Torello, Olmos Rueda e Sanahuja Gavalda (2018) afirmam que se faz necessário formação para os profissionais da escola e que “[...] considere a formação de todos profissionais envolvidos na área pedagógica e atenção à diversidade, como elemento-chave para o desenvolvimento profissional e para o avanço em direção a uma escola para todos, de qualidade e inclusiva” (Torello; Olmos Rueda; Sanahuja Gavalda, 2018, p. 87, tradução nossa).

Nesse sentido, os estudos de Carvalho (2018) analisaram os desafios e possibilidades de uma formação continuada sobre o Ensino Colaborativo no Ensino Médio público, em uma cidade do Estado do Paraná. O objetivo de seu trabalho foi analisar os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público. As conclusões mencionam que a formação continuada colaborativa possibilitou a aproximação entre os docentes, comprometimento com o trabalho proposto e mudança de olhar em relação aos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

De acordo com Carvalho (2018), “[...] a partir das experiências positivas dos docentes em relação ao processo educacional dos alunos, a gestão e a coordenação tendem a reconhecer essas ações como novos caminhos a serem seguidos” (Carvalho, 2018, p. 83-84).

Logo, os resultados obtidos foram considerados positivamente por meio dessa formação. Embora enfrentando vários desafios, oportunizaram mais aproximação e comprometimento dos docentes, proporcionando mudanças de olhares em relação aos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Mendes (2016), em sua dissertação, traz uma análise do processo de uma intervenção após a formação baseada no Ensino Colaborativo que ocorreu na Educação Infantil, revelando que, para a sua realização, fazem-se necessárias mais informações para os professores sobre esse trabalho e sobre como elaborar a adaptação das atividades a serem aplicadas em sala de aula. Seu objetivo: analisar o processo de intervenção entre o professor de Educação

Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas à formação baseada no Ensino Colaborativo e na adaptação de Educação Especial para a Educação Infantil.

Sintetizando os resultados, pode-se dizer que essa investigação revelou a necessidade de mais informações sobre as temáticas de coensino e adaptação de atividades, por parte das professoras, para difusão e realização na prática.

Ainda em sua pesquisa, percebeu-se que é necessário que os profissionais estejam preparados para receber e trabalhar com estudantes com deficiência. Para isso, a formação continuada desses profissionais e de toda equipe escolar é fundamental para a realização de um trabalho inclusivo.

Mendes (2016) afirma que:

[...] não restou dúvida de que a formação continuada, aos docentes do Ensino Médio, é necessária para quebrar muitos paradigmas, principalmente em relação às habilidades e potencialidades que os estudantes do PAEE podem demonstrar, quando o trabalho é realmente pensado para eles (Mendes, 2016, p. 132).

Desse modo, concorda-se com Mendes (2016) quando o autor aborda sobre a importância e a necessidade de formação continuada para os professores e a equipe gestora sobre o Ensino Colaborativo no espaço educacional. Assim, para atender ao novo ideal da escola inclusiva, é importante que os professores estejam qualificados por meio de formações continuadas que tenham como foco central o desenvolvimento de atitudes reflexivas de sua prática pedagógica e, por conseguinte, que promovam mudanças para que as ações inclusivas sejam efetuadas na escola.

Nesse contexto, Silva (2020) aponta, em sua tese, que tratou de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada, enfocando a colaboração entre equipes de ensino, com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Especial e ensino comum. Ademais, afirma que os conhecimentos teóricos sobre culturas colaborativas alteram a rotina da escola, podendo criar novas expectativas de planejarem aulas colaborativas para os estudantes PAEE.

Dando continuidade, os estudos de Aguiar e Maia (2018) trazem uma reflexão sobre o ensino da bidocência a partir das percepções do professor

especializado no Ensino Fundamental. Nesse sentido, os pesquisadores assinalam a importância de um profissional com saberes e experiências no campo da Educação Especial para favorecer a inclusão de todos na escola. Pesquisa realizada no Ensino Fundamental, teve como objetivo refletir sobre a bidocência, em uma instituição pública federal de ensino, a partir das percepções do professor especializado que atua nas Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Educação Especial. Percebe-se, como resultado, que, nas percepções da professora entrevistada, é fundamental a inserção de um profissional com saberes e experiências no campo da Educação Especial que dialogue com a perspectiva da Educação Inclusiva no espaço educacional, no sentido de tornar o cotidiano escolar inclusivo para todos.

Nos estudos analisados, constatou-se que, tanto no Brasil quanto no Chile, a aplicação do Ensino Colaborativo como prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental apresentam resultados satisfatórios para auxiliar a prática pedagógica de estudantes PAEE.

Como exemplos detectaram-se os trabalhos dos seguintes autores: Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), Arias (2020) e Mendes e Galvani (2017).

Em seu artigo, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) descrevem e analisam o caso de Cecília, professora de Educação Especial, que trabalhou em colaboração com Célio, professor de Ciências do Ensino Fundamental II, tendo como foco o ensino de Conrado, aluno com paralisia cerebral, estudante de uma escola pública no interior paulista. De acordo com os autores, o coensino beneficiou a escolarização de toda a turma, pois os dois professores trabalharam juntos em sala de aula, somaram conhecimentos diferenciados, progrediram em relação às metodologias de ensino e dividiram, no espaço de tempo em que atuaram de forma conjunta, a responsabilidade de ensinar a todos os estudantes.

Arias (2020), em seu estudo, mostra como evoluiu o conceito de inclusão educacional e como o trabalho colaborativo é a pedra angular para a implantação de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, os seus resultados indicaram que a implementação de um plano das adaptações curriculares deve ser elaborada e executada de forma participativa e colaborativa, o que exige o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo.

Foi na Educação Infantil que Mendes e Galvani (2017) descreveram e analisaram o processo de uma intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial com vistas à formação

baseada no Ensino Colaborativo e adaptação de atividades. Seus resultados indicaram que o trabalho colaborativo auxiliou a participação da criança com deficiência nas atividades adaptadas e realizadas pelos professores

Vilaronga e Mendes (2017), com o objetivo de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial em sua dissertação, discorrem sobre a sala de aula comum da escola regular de Educação Especial com vistas à formação baseada no Ensino Colaborativo e adaptação de atividades. Em sua pesquisa, foi possível detectar que o Ensino Colaborativo é um dos apoios necessários para o fortalecimento da inclusão escolar.

O trabalho de Figueira (2016) foi realizado no primeiro Ciclo do Ensino Básico e trata-se de uma dissertação. Teve como objetivo estudar o trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor de Educação Especial a fim de compreender como é que essa colaboração é pertinente para a conquista de uma inclusão real e bem-sucedida das crianças com NEE. Os resultados apontam que, para além da inclusão, há preocupação de colaborar, articular e adaptar as atividades em função dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva (2018) analisou uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da Educação Especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE no Ensino Especial e ensino comum. Os resultados ressaltam a prática colaborativa entre alguns professores da Educação Especial e da classe comum no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município onde se desenvolveu a pesquisa, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica.

Fraga (2017), por sua vez, apresentou como objetivo, em sua dissertação, compreender como o professor de apoio pedagógico desempenha suas ações de ensino com os estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum de uma escola da rede municipal de ensino de Blumenau. Dessa forma, detectou-se que as professoras investigadas exerciam um papel mais voltado à socialização dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, comprovando que a formação continuada se faz necessária para se trabalhar com a inclusão.

Percebe-se que a parceria entre os professores da classe comum e os da Educação Especial estão evidenciados e se destacam com a sua implementação na

prática pedagógica, assim como a inclusão e a escolarização de todos, especialmente dos estudantes PAEE.

Conforme as análises aqui apresentadas, quanto ao que a literatura científica tem produzido nos últimos seis anos (2015 – 2021) sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica para proporcionar a Educação Inclusiva de estudantes PAEE no Ensino Médio, podemos mencionar, de forma sucinta, as seguintes conclusões:

- as pesquisas encontradas trazem poucas contribuições quanto à implementação do modelo de Ensino Colaborativo como prática pedagógica no Ensino Médio favorecendo a inclusão e escolarização de alunos com deficiência;
- foram encontradas algumas pesquisas que abordam o modelo de Ensino Colaborativo como proposta de formação continuada para professores da classe comum de disciplinas curriculares e de Educação Especial no Ensino Médio; e
- existem inúmeras pesquisas que apresentam excelentes resultados da aplicação do Ensino Colaborativo como proposta do trabalho pedagógico para a Educação Inclusiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, diante do exposto, conclui-se que há lacunas nos estudos sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica para favorecer à Educação Inclusiva no Ensino Médio; que são poucas experiências, no tocante à sua aplicabilidade, nessa modalidade de ensino; e que existem várias investigações sobre formação continuada do Ensino Colaborativo que foram consideradas exitosas.

Considerações

Os resultados desta investigação possibilitaram perceber que as pesquisas encontradas trazem poucas contribuições quanto à implementação do Ensino Colaborativo no Ensino Médio, embora existam estudos que apresentam resultados excelentes da aplicação dessa estratégia como proposta pedagógica para a Educação Inclusiva na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Também ficou evidenciado que, para o Ensino Colaborativo ser implantado em qualquer modalidade de ensino, faz-se necessária a realização de formações continuadas para os profissionais da escola, visto que existem poucas experiências com essa estratégia de ensino.

Assim, com esses resultados, é pretensão iminente investigar sua implementação no Ensino Médio por acreditar que o trabalho em colaboração entre os(as) professores(as) da classe comum e os(as) de Educação Especial atuantes em sala de aula pode contribuir para o planejamento de ensino para auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes PAEE.

Referências

AGUIAR, J. F.; MAIA, M. V. C. M. Percepções de uma professora que atua com bidocente: em defesa de uma educação inclusiva. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/download/4689/4167/14194>. Acesso em: 12 jun. 2020

ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>. Acesso em: 12 set. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

Brasil. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

CARVALHO, T. C. (2018). **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

FIGUEIRA, V. J. S. **O trabalho colaborativo entre o professor titular de turma e o professor de educação especial face à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2016.

FRAGA, J. M. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público-alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?** 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. (2017). O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329>. Acesso em: 10 dez. 2022

SILVA, M. C. L. da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola.** 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TORRELO, M. A. S.; OLMOS RUEDA, O.; SANAHUJA GAVALDA, P. J. M. C. Coteaching as strategy for the inclusion of student with specific educational support needs. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 11, n. 1, p. 71-90, 2018.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 04 mai. 2023.

Vilaronga, C. A. R., Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: 10 set. 2022.

Notas

1. O termo “Público-Alvo da Educação Especial” se refere aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, definido de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição (Brasil, 1996).

2. Da autora Célia Fonsêca de Lima, defendido em agosto de 2023. Orientadora: professora doutora Maria Aparecida Dias.

3. Os operadores booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO, e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que esses sejam escritos em letras maiúsculas. (Pesquisado em: <http://www.capcs.uerj.br/>. Acesso em: 19 mar. 2024).

25. Formação colaborativa na escola: uma possibilidade para promoção da inclusão

Sheila Tatiane Tavares de Souza Morais¹

Adriane Cenci²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.25

Resumo: A formação colaborativa vem sendo espaço de trocas de experiências e aprendizagens entre participantes que têm um objeto de estudo em comum. A Teoria Histórico-Cultural da Atividade como arcabouço teórico base para a colaboração permite, em seu contexto, respaldar a importância do papel do coletivo para o desenvolvimento do grupo no qual a unidade de análise é a própria atividade humana. Considerando que a Educação Especial na perspectiva inclusiva vem sendo um dos grandes desafios da escola atual, a formação continuada em serviço é espaço profícuo para que as escolas encontrem coletivamente caminhos para a inclusão. Sendo assim, este trabalho volta-se para o seguinte questionamento: como organizar uma formação colaborativa na escola que fomente a inclusão de todos os alunos? Na tentativa de responder a tal pergunta, este artigo tem por objetivo geral descrever as etapas metodológicas de uma formação colaborativa realizada em uma escola na cidade de Natal. O presente texto é parte de uma pesquisa em andamento a qual teve os encontros de formação colaborativa circunscritos em dois tipos

1 Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: sheila.tavares.063@ufrn.edu.br.

2 Doutora em Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: adricenci@gmail.com.

de discussão: Trabalho colaborativo na escola e Ensino colaborativo na sala de aula. A pesquisa aqui referida teve como base metodológica a pesquisa colaborativa de Ibiapina (2016). O presente estudo apontou como resultado parcial que uma formação colaborativa cria possibilidades de engajamento e corresponsabilização entre todos os profissionais da escola.

Palavras-chave: Colaboração. Educação Especial. Escola inclusiva. Formação na escola.

Introdução

O presente artigo está vinculado à pesquisa intitulada *Trabalho e ensino colaborativo para a promoção da educação inclusiva: formação colaborativa na escola*, do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PP-GEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Este escrito versa sobre formação colaborativa na educação, a qual é definida por Gomes (2022) como uma “formação que permite abordar o trabalho docente e o que é necessário para aprimorar ou transformá-lo” (Gomes, 2022, p. 21).

Tendo em vista que a Educação Especial na perspectiva inclusiva vem sendo um dos grandes desafios da escola atual, faz-se necessário pensar em formação na escola a partir da reflexão de seus próprios problemas e buscar por solução de forma coletiva e colaborativa.

A escola é espaço de diversidade social, cultural, conhecimento e principalmente de multivocalidade. Cenci e Damiani (2015), fundamentadas em Engestrom (2002), explicam que a multivocalidade refere-se a “diferentes vozes e perspectivas que se articulam e se contradizem em um sistema” (Cenci; Damiani, 2015, p. 2). Um sistema coletivo, aqui representado pela escola e observado a partir de uma formação colaborativa, apresenta essa multivocalidade por todos que fazem parte da instituição, seja com ponto de vista científico/acadêmico ou com ponto de vista empírico/senso comum.

Nessa perspectiva, a formação colaborativa aqui descrita tem como sujeitos participantes todos os funcionários da unidade escolar pesquisada, totalizando 35 participantes; entre eles, os porteiros, zeladores, secretários, docentes, gestores, coordenadores, merendeiras. Por se tratar de uma pesquisa baseada nos princípios da metodologia colaborativa de Ibiapina (2016), pesquisador e orientador são também partícipes desse processo de formação colaborativa na escola.

Com uma sociedade cada vez mais interconectada e interdependente, a escola inclusiva não pode ser construída de maneira individual e solitária, mas, sim, na coletividade e no diálogo (Morais; Cenci, 2023), pela corresponsabilização e colaboração de todos.

Nesse sentido, o referido artigo traz o seguinte questionamento: como organizar uma formação colaborativa na escola que fomente a inclusão de todos os alunos?

No processo de planejar a formação, houve a necessidade de buscar fundamentação teórica para orientar as práticas e reflexões. Com isso, os encontros de formação colaborativa tiveram como eixo teórico a Teoria Histórico-Cultural da Atividade nas três gerações, Vigotski (2021, 2022), Leontiev (2014, 2021) e Engeström (2016), perpassando pelos conceitos de trabalho colaborativo (Damiani, 2008, 2009) e ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019), e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) na perspectiva da escola inclusiva (Brasil, 2008).

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade, alinhada à perspectiva da escola inclusiva, vem sendo referência para alguns autores, como Gomes (2022), pois ela destaca o papel do sujeito e da interação social para o desenvolvimento de todas as crianças.

Nesse contexto, a cultura de colaboração vem como possibilidade de promoção dos alunos da Educação Especial e pode ser compreendida em duas categorias que se complementam: o Trabalho Colaborativo na escola e o Ensino colaborativo na sala de aula. Sobre o primeiro, Moraes e Cenci (2023) o apresentam da seguinte maneira:

[...] como uma atividade de duas ou mais pessoas que tem intencionalidade (motivo) compartilhada, sustentada pelo diálogo, compromisso e engajamento dos sujeitos, com a corresponsabilização de ações e decisões por todos que fazem a escola, docentes e não docentes (Morais; Cenci, 2023, p. 9)

Nesse contexto, a cultura de colaboração na escola vem como possibilidade de promoção dos alunos da Educação Especial e pode ser compreendida em duas categorias que se complementam. Já o Trabalho Colaborativo na escola

[...] como uma atividade de duas ou mais pessoas que tem intencionalidade (motivo) compartilhada, sustentada pelo diálogo, compromisso e engajamento dos su-

jeitos, com a corresponsabilização de ações e decisões por todos que fazem a escola, docentes e não docentes (Morais; Cenci, 2023, p. 9).

Já o Ensino Colaborativo na sala de aula “que envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35).

Nessa direção, o presente artigo tem por objetivo descrever os encontros de formação colaborativa, voltados à educação inclusiva, realizados em uma escola estadual pública na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A escola atende 10 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, divididas em dois turnos: manhã e tarde. No ano letivo de 2023, eram 256 alunos matriculados; entre eles, 16 são alunos com necessidades educacionais específicas. A escolha dessa instituição se deu por ser local de trabalho da própria pesquisadora, corroborando com a premissa do mestrado profissional de levar a teoria científica ao campo prático, promovendo o desenvolvimento das instituições e dos profissionais.

Nos próximos tópicos, serão descritas as ações realizadas em uma formação colaborativa na escola. No entanto, é válido ressaltar que não se pretende apresentar uma receita ou um manual, mas, sim, um exemplo que possa inspirar outras formações em outras unidades de ensino. Pois acredita-se que, em cada coletivo, há uma singularidade que os une, motiva, engendra e os faz únicos.

Método

O presente artigo tem uma abordagem qualitativa e busca os significados a partir das interações de cultura em um ambiente direto de atuação dos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994).

Quanto aos procedimentos metodológicos, segue os princípios da pesquisa colaborativa de Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 25), na qual pesquisador e participantes agem juntos na resolução de um problema. Nesse sentido, “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”

Esse processo de atividade de formação coletiva promove tanto ações de compartilhamento de conhecimento quanto ações de formação em serviço

entre os participantes. No entanto, Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) destaca que, na pesquisa colaborativa, o desenvolvimento só é possível pela participação ativa dos sujeitos na pesquisa; nesse caso, nos encontros de formação com a equipe escolar.

Nesse cenário, os encontros de formação colaborativa na escola foram organizados por temática de discussão e por grupos. Com relação à temática Trabalho Colaborativo na escola, foram realizados três encontros aos sábados da Jornada Pedagógica com todos os profissionais, docentes e não docentes.

Já a temática voltada ao Ensino Colaborativo aconteceu em horário de planejamento dos professores, atendendo sete duplas formadas por um professor da Educação Especial e um professor do ensino comum. Dessa forma, levando em consideração o caráter dinâmico e vivo das unidades escolares, foi possível realizar, em média, de três a cinco encontros com cada dupla, totalizando 28.

Resultados

A formação colaborativa na escola foi desenvolvida por meio de encontros dialógicos reflexivos; neles, buscou-se, de forma coletiva, encontrar possibilidades de soluções para as dificuldades apontadas pelos participantes. O diálogo aconteceu com base nas práticas, sendo organizado com foco no Trabalho Colaborativo na escola e no Ensino Colaborativo na sala de aula, em prol da inclusão escolar.

Os encontros de Trabalho Colaborativo na escola foram nomeados de “Um por todos, todos por um: trabalho colaborativo para promoção da inclusão” e tiveram o objetivo geral de desenvolver ações colaborativas entre os participantes, as quais promovessem transformações na cultura escolar inclusiva.

Para o primeiro encontro, um roteiro com algumas ações foi organizado previamente, entre pesquisadora e orientadora, e consistia em: momento de apresentação de todo o grupo, leitura da parábola *O bode na sala* e realização de uma atividade de registro das dificuldades vistas pelos participantes na escola em prol da inclusão, com a atividade “Colocando o bode na sala”.

No primeiro momento, os participantes tinham que se apresentar, dizendo o nome, a função que exerciam na escola e o que os motivou a participar da formação colaborativa. Para Canuto (2016), em uma formação colaborativa,

[...] é muito importante, reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes para se compreender o porquê das escolhas e dos modos de agir, além de propiciar um compartilhamento de sentidos que são centrais para o processo reflexivo dos participantes (Canuto, 2016, p. 215).

Com isso, durante as apresentações, alguns participantes confortavelmente foram expondo dificuldades, aflições e desafios que estavam encontrando no ano letivo da corrente pesquisa, e um intenso debate sobre a dificuldade de ensinar em uma determinada turma da escola tomou conta de todos que estavam presentes.

Após as apresentações, houve o momento da leitura da parábola *O bode na sala*. Esse texto foi lido por uma professora da própria escola, a qual previamente foi convidada. De forma cômica, encantou e proporcionou um momento de muita descontração entre os participantes.

Com isso, uma última ação foi proposta para esse dia: o grupo teria que registrar, em uma folha de ofício, as dificuldades vistas pelos participantes que não proporcionam a inclusão de todos os alunos. Essa atividade foi intitulada de “Colocando o bode na sala”.

No segundo encontro, as ações estavam voltadas para os dados que tinham sido coletados no primeiro encontro a partir dos registros dos problemas da escola. Sendo assim, a partir de uma contextualização da base teórica e da exposição dos principais problemas apontados, foi feito um levantamento das possibilidades de resolução desses problemas, com a atividade “Tirando o bode da sala”. Essa atividade consistia na leitura anônima de um problema da escola apontado por um dos participantes no primeiro encontro. Nessa situação, todo o grupo, de forma colaborativa, tinha que debater para encontrar uma solução.

No terceiro e último encontro de Trabalho Colaborativo, os participantes fizeram a apreciação de um painel coletivo, “A escola que temos”, o qual foi construído reunindo desenhos que cada participante fez de seu contexto de trabalho. Os desenhos foram feitos ao longo da semana que antecedeu o terceiro encontro. Após a apreciação, os participantes comentavam, de forma espontânea, o que mais tinha chamado sua atenção, relacionando os desenhos à colaboração. Após intenso debate, eles tinham que construir um novo mural

com o título “A escola que queremos ter”. Para isso, foram dispostos diversos materiais: tesoura, cola, papéis diversos, canetas etc. Juntos apresentaram uma escola nova e possível dentro da realidade deles.

Para os encontros voltados às discussões sobre o Ensino Colaborativo, apontamos como objetivo principal entender o trabalho pedagógico já realizado e contribuir para a organização do ensino colaborativo em uma prática de educação para todos. Esses encontros foram chamados de “Juntos somos mais fortes: ensino colaborativo e o fortalecimento de práticas inclusivas”. Participaram sete duplas de professores compostas por um professor da Educação Especial e um do ensino comum, sendo três no turno da manhã e quatro no turno da tarde.

Para esses encontros, foram elaborados previamente roteiros norteadores, que eram construídos a partir das demandas apontadas em cada encontro anterior. Para melhor compreensão, foram organizados no seguinte quadro:

Quadro 01 – Roteiro norteador dos encontros
sobre o ensino colaborativo (continua)

1º ENCONTRO	Quanto e quais são os alunos com necessidades educacionais específicas na turma; Como se caracteriza o papel de cada professor na inclusão escolar; Como é a rotina de trabalho; Há um modelo de instrumento de planejamento; Como se organiza a temporalidade do plano de aulas; Há flexibilização dos conteúdos; Compartilham a responsabilidade de decidir como ensinar; Conhecem o DUA; O professor do ensino comum conhece o PEI do aluno; Como o PEI é organizado; Observar se os professores têm algum conhecimento sobre ensino colaborativo e se planejam baseados nessa proposta.
----------------	---

Quadro 01 – Roteiro norteador dos encontros sobre o ensino colaborativo (conclusão)

2º ENCONTRO	<p>Trazer a reflexão, junto dos professores, sobre possibilidades que levem os alunos da Educação Especial também a participarem da aula proposta de forma coletiva;</p> <p>Elaborar, junto com os professores, um plano de aula dentro do perfil da turma baseado no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA);</p> <p>Apresentar três sugestões de leitura sobre o DUA;</p> <p>Sugerimos também a aqueles que fizeram a leitura que escrevessem um parágrafo sobre o que mais acharam interessante do texto em uma folha. Essa folha estará anexada ao final do texto, e o próximo leitor terá acesso a essa produção. O objetivo é compartilhar saberes entre a equipe.</p>
3º ENCONTRO	<p>Fazer uma avaliação/reflexão do último plano de aula colocado em prática;</p> <p>Fazer novo exercício de construção de novo plano de aula que atenda a todos;</p> <p>Retomar alguns pontos do que foi discutido sobre o ensino colaborativo no encontro de sábado.</p>
4º ENCONTRO	<p>Fazer uma avaliação/reflexão do último plano de aula colocado em prática;</p> <p>Fazer novo exercício de construção de novo plano de aula que atenda a todos e, caso seja necessário especificidades, discutir em dupla essas possibilidades de acessibilidade.</p>
5º ENCONTRO	<p>Responder autoavaliação: como temos desenvolvido nossas ações na proposta do Ensino Colaborativo?</p> <p>Fazer um desenho em que represente o participante em seu contexto de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Esse roteiro levou em consideração a elaboração de atividades acessíveis a todos e o planejamento de momentos de aula em que o aluno da Educação Especial pudesse participar de forma efetiva, junto dos colegas. Por isso, a proposta baseada no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e discussões sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) foram pautas presentes durante os encontros de formação colaborativa para o ensino colaborativo na escola. Algo que também teve destaque foi a sugestão da construção de um único plano de aula, feito colaborativamente entre professores, que tivesse ações que garantissem a participação dos alunos da Educação Especial e,

quando essas não fossem possíveis, que fosse colocado, nesse plano comum, ações de acessibilidade pedagógica para o aluno.

O primeiro encontro foi realizado por meio de uma conversa, quase informal, com perguntas abertas, sem que tivesse uma ordem a ser feita. Para o segundo encontro, mediante o que foi coletado no primeiro, sentiu-se a necessidade de compartilhar com os professores textos sobre o DUA, visto que poucos conheciam essa abordagem metodológica e acreditava-se ser esse um caminho possível para que não ocorresse o planejamento duplo que acontecia na escola, com muitas atividades adaptadas para os alunos da Educação Especial ou desvinculadas do que estava sendo proposto para a turma. Nesse mesmo dia, iniciou-se o exercício de elaboração de planos de aulas/atividades pedagógicas que levassem os alunos da Educação Especial também a participar da aula proposta de forma coletiva, com base do perfil da turma e inspirados nos princípios do DUA.

Para o terceiro encontro, foi feita uma reflexão das ações desenvolvidas no plano de aula anterior, com apontamentos negativos ou positivos das propostas que estavam sendo desenvolvidas, e seguimos na elaboração de planos de aulas que garantissem a participação de todos, nem que fosse por um momento da aula, pois estávamos em um processo inicial de mudanças.

No quarto encontro, seguimos fazendo uma avaliação das ações do plano de aula executado anteriormente e demos continuidade a um novo exercício de construção de plano de aula que atendesse a todos e, caso fosse necessário especificidades para a aula, a dupla deveria dialogar para que as possibilidades de acessibilidade fossem desenvolvidas em comum acordo.

Para o último encontro, foi feita uma autoavaliação, questionário adaptado da pesquisa de Vilaronga (2014), sobre a prática do ensino colaborativo que estava sendo realizada entre as duplas. Assim, as duplas deveriam entrar em consenso e dar uma única resposta para cada pergunta. Também foi solicitado que, de forma individual, fizessem uma representação gráfica, desenhando-se em seu contexto de trabalho.

Mediante o exposto, podemos inferir que a formação colaborativa na escola, envolvendo todos, não só teve o caráter de ampliação de conhecimento, mas também de compartilhamento da responsabilidade do grupo com a educação inclusiva.

Considerações

A pesquisa colaborativa em campo educacional quebra paradigmas enraizados na educação, pois reconfigura os papéis de quem ensina e de quem aprende, tendo como um dos principais mecanismos a atuação ativa dos participantes. E isso só é possível quando a escola é vista na sua essência, não apenas como *locus* de pesquisa, mas, sim, como objeto de estudo em que a questão problema seja uma realidade apontada e vivenciada pelos próprios participantes.

A escolha da escola pesquisada como ambiente de trabalho da própria pesquisadora já reflete uma parcela significativa desse papel ativo dos participantes, pois, na pesquisa colaborativa, o pesquisador é também sujeito partícipe.

Nesse contexto, trazer uma formação colaborativa como cerne da pesquisa foi de fundamental importância, pois uma escola que trabalha na perspectiva inclusiva requer a responsabilização de todos. A escola inclusiva não se faz na individualidade nem com ações desarticuladas. É preciso envolvimento e compromisso de todos em prol da inclusão.

A participação de todos os funcionários, desde zeladores a gestores ou equipe docente e equipe administrativa ou orientadora e pesquisadora nos encontros, aponta que ninguém é tão bom, que juntos no coletivo não possamos ser melhores. A escuta de uma diversidade de pontos de vista proporcionou ao grupo uma reflexão maior sobre a importância do papel ativo de cada sujeito, tanto para o desenvolvimento individual na sua formação profissional quanto para o desenvolvimento da escola enquanto instituição que tem a educação inclusiva como uma perspectiva educacional.

Considerar a escola como espaço multivocal em que todos, independentemente da função ou da hierarquia de cargo, são corresponsáveis pelas mudanças é profícuo para uma escola inclusiva. É no coletivo que a cultura de colaboração também emerge, encorajando os sujeitos na resolução de problemas de origem individual ou coletiva.

Colaboração e inclusão são conceitos inerentes para construirmos uma nova escola. O novo não está no que cada um pode fazer individualmente; as mudanças acontecem pelo que podemos fazer juntos, em coletivo, com um objeto em comum. Os objetivos individuais que cada sujeito carrega ao desenvolver suas ações no grupo são de suma importância, mas esses também devem estar interligados com o todo para que uma escola nova se constitua.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CANUTO, M. Atividade de formação de professores e as transformações iniciais do trabalho com leitura por meio da pesquisa crítica de colaboração - PCcol. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 119-229.

CAPELLINI, V. L.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. **Intervenção formativa**: compreendendo o sistema de atividade da intervenção. *In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO*, 25., 2015, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/enpos/anais/anais2015/>. Acesso em: 10 mar. 2024

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016

GOMES, Valéria Carla Vieira. **Organização do trabalho colaborativo para inclusão** 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022

MORAIS, S. T. T. S.; CENCI, A. Colaboração na educação para promoção da acessibilidade na escola inclusiva. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/colaboracao-na-educacao-para-promocao-da-acessibilidade-na-escola-inclusiva?lang=pt-br>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

26. O trabalho pedagógico inclusivo na Educação Infantil: reflexões para a garantia das aprendizagens

Maria Eduarda Capistrano da Câmara¹

Adriane Cenci²

Blenda Carine Dantas de Medeiros³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.26

Resumo: No contexto da Educação Infantil, é crucial destacar que práticas sem intencionalidade pedagógica podem ter impacto negativo na aprendizagem das crianças com deficiência. A inclusão das crianças nesse espaço, que antes tinha um objetivo assistencialista, está diretamente ligada à promoção de um ambiente de aprendizagens intencionais cujo foco está nas potencialidades e interações. Assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir teoricamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil, enfatizando a prática inclusiva para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência. Para fins metodológicos, foi conduzida uma investigação bibliográfica, selecionando materiais para análise da Educação

1 Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mariaeduardacamara.3@gmail.com.

2 Doutora em Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: adricenci@gmail.com.

3 Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: blendamedeiros@nei.ufrn.br.

Infantil, do trabalho pedagógico e da Teoria-Histórico Cultural. Conclui-se que o trabalho pedagógico deve ser entendido como um processo complexo e interconectado, que se manifesta nas práticas, propostas, ações e concepções dos diversos sujeitos da escola.

Palavras-chave: Crianças. Educação Especial. Teoria Histórico-Cultural.

Introdução

Refletir sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil constitui uma jornada multifacetada que demanda considerações profundas e abrangentes. Neste artigo, exploraremos teoricamente o trabalho pedagógico com foco específico na prática inclusiva para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência.

De acordo com Dainez (2017), a organização do ambiente escolar para atender às necessidades das crianças com diversas deficiências permanece como um desafio. Essa organização deve levar em consideração as potencialidades de cada criança e garantir a disponibilidade de mediações e recursos apropriados para promover o processo de aprendizagem. Com base em Vigotski (1995), entende-se que a condição orgânica não deve ser vista como impossibilidade para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência. O impacto disso se manifesta quando o contexto social e histórico não proporciona as condições necessárias para a produção de conhecimento, interações significativas e acessibilidade adequada para essas crianças.

A noção de que crianças com deficiência são incapazes de aprender pode refletir um viés histórico e social que, em determinados momentos e sociedades, considerava-as inferiores (Corrent, 2016; Rodrigues; Lima, 2018). Não só isso, a educação no Brasil, durante o século XIX e parte do XX, foi marcada por uma abordagem assistencialista em que a responsabilidade pelo cuidado das crianças não era vista como um direito garantido por instituições governamentais, mas, sim, delegada a instituições filantrópicas (Guimarães, 2017). Nesse contexto, o foco não estava na promoção do processo de aprendizagem, mas, sim, na garantia da sobrevivência e bem-estar básico desses indivíduos.

Assim, percebe-se que a luta pela educação das crianças, especialmente no que diz respeito à inclusão e à garantia de aprendizado para todos, é um fenômeno relativamente recente. No Brasil, em particular, o impulso em direção a

essa educação intencional inclusiva para as crianças ganhou destaque após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente implementação de políticas públicas voltadas para os direitos das crianças, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Mesmo com esse avanço nas políticas, a inclusão escolar ainda leva um tempo para alcançar larga abrangência; mudança mais expressiva no cenário das matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas comuns acontece a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

Considerando todas as complexidades e implicações envolvidas, o objetivo principal deste estudo é realizar uma discussão teórica sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, com um enfoque na prática inclusiva como meio de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Método

O presente estudo tem como propósito discutir teoricamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil, enfatizando a prática inclusiva para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência. É parte da pesquisa de dissertação do mestrado, em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O método selecionado configura-se como pesquisa bibliográfica, sendo essa a etapa inicial da pesquisa de mestrado. Esse levantamento bibliográfico é justificado pela necessidade de um embasamento teórico mais aprofundado, fundamental para a condução de uma pesquisa científica. Essa etapa é caracterizada pelo aprofundamento das leituras e reflexões sobre a temática proposta.

Conforme salientado por Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já existente, composto principalmente por livros e artigos científicos. No presente estudo, os materiais foram selecionados a partir das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e de buscas no Portal de Periódicos Capes e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

As discussões realizadas são embasadas em autores da área da Educação Infantil (Guimarães, 2017; Mello, 2015; Souza, 2019) bem como em pesquisadores que abordam o trabalho pedagógico (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013; Ferreira, 2018) e a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1991, 1995; Dainez, 2017; Cenci;

Costas, 2009). Os temas-chave foram reunidos na pesquisa bibliográfica como forma de promover discussões e reflexões sobre a temática selecionada.

A intencionalidade no trabalho pedagógico na Educação Infantil

No contexto da Educação Infantil, é crucial destacar que práticas sem intencionalidade pedagógica podem ter um impacto negativo na aprendizagem das crianças. Assim, a instituição de Educação Infantil deve ter como objetivo assegurar os meios e as condições objetivas para garantir uma formação integral. As ações de planejamento e organização do trabalho pedagógico, nessa etapa da educação, devem ser orientadas para proporcionar uma variedade de experiências, alinhadas com o vasto patrimônio científico, cultural, artístico, ambiental, técnico e tecnológico.

O objetivo é promover às crianças o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, ético e estético das crianças assim como estimular o autoconhecimento e a autonomia. Além disso, é fundamental fomentar a ampliação das relações sociais e afetivas, cultivar a comunicação e expressão infantil por meio da apropriação e domínio das diversas linguagens humanas e promover a interação com o mundo físico e social (Brasil, 2009).

Essa perspectiva se relaciona diretamente com o entendimento de que o desenvolvimento de cada indivíduo ocorre à medida que ele se apropria das experiências acumuladas pela humanidade. Isso implica afirmar que o elemento essencial nesse processo é a apropriação dos produtos materiais e intelectuais. No contexto do ensino, as crianças são expostas a diferentes formas de interação e atividades sociais em que essa interação entre as crianças e as professoras assume uma característica marcante: a intencionalidade (Sforni, 2008).

As características humanas não são inatas, mas se desenvolvem no processo de interação dialética entre o sujeito e seu meio sociocultural mediados pelas ferramentas e signos criados pela cultura. Assim, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem por meio da apropriação de conceitos e ferramentas culturais que se evidenciam nas interações entre os pares, crianças, professores, adultos (Vigotski, 1991).

Por isso, a importância da interação e mediação pedagógica e intencional no processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil fundamentalmente pedagógico, organizado pela atuação do professor. Tendo em vista que esse espaço foi conquistado ao longo do tempo, sendo anteriormente

percebido como assistencialista, com ênfase nos cuidados básicos das crianças (Souza, 2019; Guimarães, 2017).

A escola é um ambiente de interação social crucial para a formação dos sujeitos, servindo como um meio sociocultural fundamental. A inclusão das crianças com deficiência nesses espaços está diretamente ligada à promoção de um ambiente que valoriza a diversidade, procurando adequar-se a todos (Kemp; Nuernberg, 2011).

Dessa maneira, se a Educação Infantil é espaço de aprendizagem, o trabalho pedagógico é a ponte para garantir esse objetivo. O trabalho pedagógico é, portanto, um conjunto complexo e interconectado de elementos que se entrelaçam e se desdobram no cotidiano da Educação Infantil. Vamos refletir sobre ele no próximo tópico.

O trabalho pedagógico inclusivo é aquele que promove situações de aprendizagem

O processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado às funções psíquicas humanas, que envolvem a aquisição e a apropriação do conhecimento cultural. Assim, considerar a criança como sujeito sócio-histórico-cultural também é compreender o processo de aprendizagem não como algo que depende exclusivamente dela, mas que está relacionada ao contexto em que está inserida (Cenci; Costas, 2009). Esse contexto envolve tanto a criança e o professor como também as condições concretas para o trabalho pedagógico.

É fundamental ressaltar que a condição de deficiência pode demandar estratégias de mediação mais próximas, direcionadas e contínuas, juntamente com o uso de recursos auxiliares para ampliar a participação das crianças em atividades coletivas e colaborativas (Dainez; Freitas, 2018). Nesse sentido, é importante destacar o conceito de compensação (Vigotski, 1995) como um processo que indica possibilidades, tanto em âmbito social quanto psicológico, para promover o desenvolvimento das crianças com deficiência. O desenvolvimento envolve a criação de condições e o estabelecimento de interações que permitam que as crianças com deficiência se apropriem da cultura (Garcia, 1999). Essa abordagem ressalta a responsabilidade coletiva de criar um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno integral do sujeito.

Venâncio, Faria e Camargo (2020) ressaltam a importância de estabelecer um plano de trabalho inclusivo desde a Educação Infantil, indo além dos

aspectos teóricos para garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico nas instituições. Eles também enfatizam a urgência de pensar e fornecer apoios diversos para possibilitar a permanência e o aprendizado dos grupos historicamente excluídos.

Destacamos as palavras de Maraschin (2015) quando traz que trabalho pedagógico demanda uma visão ampla da realidade escolar, compreendendo sua organização, centralidade e dinâmica cultural, ou seja, é necessário entender não apenas o aspecto do trabalho do professor, mas também todas as interações que constituem o cotidiano escolar. Ele destaca que é no trabalho pedagógico que se concretizam as ações dos sujeitos envolvidos na instituição educacional. Essas ações compreendem as práticas cotidianas, planejadas ou não, que constituem o ambiente no qual ocorre a formação. Essas práticas refletem as propostas da instituição ou do curso bem como as iniciativas dos diversos agentes envolvidos, sejam gestores, professores ou estudantes.

Ou seja, o trabalho pedagógico é um conjunto complexo e interconectado de aspectos relacionados, que se desdobra no cotidiano e práticas com as crianças. Esse processo não se limita apenas às atividades realizadas na sala de aula da Educação Infantil, mas se manifesta nas práticas, propostas, ações e concepções dos diversos sujeitos que compõem a escola.

Dessa maneira, é pertinente concordar com Ferreira (2018) ao destacar que o trabalho pedagógico é influenciado por várias determinações, tais como crenças, escolhas e classificações realizadas pelos profissionais que atuam na escola. Essas determinações se entrelaçam e refletem as tendências pedagógicas às quais o profissional se vincula.

Um caso ilustrativo que pode ocorrer na Educação Infantil é a crença de que as crianças pequenas, e, por vezes, especialmente as crianças com deficiência, chegam à escola sem conhecimento prévio e são incapazes de aprender a utilizar determinados objetos.

Essa percepção pode, muitas vezes, levar o adulto a evitar ensinar à criança como usar o objeto e até mesmo a impedir sua manipulação. No entanto, quando se reconhece que a criança não sabe inicialmente, mas pode aprender com a instrução e colaboração dos adultos, estes podem mostrar à criança como usar o objeto que desperta seu interesse (Mello, 2015).

Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) destacam a importância de abordar o trabalho pedagógico de maneira socio-histórica, pois a escola e a sua estrutura,

ao buscarem garantir a inclusão e o aprendizado das crianças com deficiência, são influenciadas por diversos aspectos, inclusive os aspectos socio-históricos. Por isso, pensar em um trabalho pedagógico inclusivo perpassa também o que entendemos como inclusão, processo esse que envolve trocas, compreensão e luta pela superação de barreiras criadas pela sociedade (Sasaki, 2007).

Esse processo vai além das interações entre professores e crianças e também abrange as interações entre as próprias crianças. É crucial reconhecer a importância dessas interações para a aprendizagem entre pares, pois, segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento dessas crianças não é intrínseco ou natural, mas, sim, mediado pela interação com os colegas e pelo uso de signos e ferramentas culturais, permitindo, assim, a troca de ideias, a colaboração e a construção conjunta de significados.

Os objetivos educacionais destinados às crianças com deficiência devem ser os mesmos daqueles estabelecidos para as crianças sem deficiência. O cerne desse pensamento é a concepção de que foco não deve ser apenas nos aspectos orgânicos, naturais, mas, sim, na orientação do processo educacional em direção ao potencial humano de desenvolvimento (Vigotski, 1995).

Assim, para promover a aprendizagem das crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil, é necessário adotar práticas intencionais que proporcionem experiências enriquecedoras e oportunidades para a apropriação dos artefatos culturais. Portanto, a Educação Infantil deve garantir intencionalmente não apenas o acesso, mas também a participação ativa das crianças em diversas atividades da rotina, proporcionando vivências que ampliem e diversifiquem suas experiências nas diversas formas de ver, ouvir, sentir, registrar, comunicar, explorar e experimentar.

Considerações

É inegável o papel da Educação Infantil como espaço de aprendizagens intencionais que contribui para o desenvolvimento das crianças. O trabalho pedagógico inclusivo deve reconhecer e valorizar as potencialidades e interesses de todas as crianças com o intuito de promover práticas que as levem a se apropriarem do universo cultural e histórico.

Para promover um processo de aprendizagem intencional, o trabalho pedagógico deve proporcionar uma variedade de interações no contexto educacional. Conforme Vigotski (1995) destaca, o desenvolvimento das crianças

não ocorre de forma intrínseca ou natural, mas, sim, por meio da interação com os colegas e pela utilização de signos e ferramentas culturais. Assim, é preciso proporcionar experiências enriquecedoras e oportunidades para a apropriação dos artefatos culturais.

Para concluir, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser entendido como um processo complexo e interconectado que se manifesta nas práticas, propostas, ações e concepções dos diversos sujeitos envolvidos. Por isso, destaca-se a necessidade de pesquisas que considerem o trabalho pedagógico inclusivo na prática, no chão das escolas e com todos os atores que dela fazem parte.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

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, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 34-47, 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2213>. Acesso em: 18 dez. 2023

CORRENT, N. Da Antiguidade a Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/47948/50992>. Acesso em: 12 mai. 2020.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. DE. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591–608, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/8987>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GARCIA, R. M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Santa Catarina, n. 1, 42-46, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142. set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** 2015. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MATTOS, L. K. de.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-141, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 01-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em 12 ago. 2020.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios**, Caruaru, v. 3, n. 5, p. 22-33, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.33052/inter.v3i5.234432>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/download/234432/27604/103542>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SASSAKI, R. K. (2007). O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. de P. V. (orgs). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: Corde. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficienciaComentada.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SFORI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1. ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SOUZA, B. I. S. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-22, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v31n58/2175-8042-motrivivencia-31-58-e56519.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

VENANCIO, A. C. L.; FARIA, P. M. F. de.; CAMARGO, D. de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36592>. Acesso em: 9 mar. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 1. ed. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

27. O uso do bingo no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos

Tuiza Cristina Avelino Bezerra¹

Aldijane Jales Silva Carneiro e Silva²

Pedro Luiz dos Santos Filho³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.27

Resumo: O presente estudo socializa reflexões sobre o uso de jogos como mediador na aprendizagem de línguas para surdos: Libras como primeira língua (L1) e português como segunda língua (L2). A pesquisa consiste em investigar de que forma o jogo bingo viabiliza a aprendizagem de habilidades linguísticas dos educandos surdos. Para responder à indagação, elencamos os seguintes objetivos. Geral: Analisar a contribuição da metodologia lúdica na consolidação de habilidades linguísticas dos estudantes surdos do Centro Estadual de capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal/RN, que atende alunos matriculados na rede municipal de ensino. Objetivos específicos: 1-Estimular o uso de jogos como metodologia de ensino de Libras como L1 para surdos; 2-Explorar o uso da metodologia lúdica no ensino de português como L2 para surdos; 3-Despertar o interesse dos estudantes nas aulas de língua portuguesa. A pesquisa consiste em um relato de experiência, Mussi (2021),

1 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: tuizacristina@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: aldijaneluis@yahoo.com.br.

3 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: librasufrn@gmail.com.

com aporte teórico baseado em Quadros (2006, 2011) e Kishimoto (2010). Os dados referentes à aplicação do jogo bingo foram registrados em diário de bordo baseado em Cañete (2010). O estudo apontou que o jogo é capaz de potencializar o ensino dos surdos, contribuindo com a aprendizagem de línguas. Espera-se que os resultados apontados neste estudo sirvam como estímulo ao uso de jogos na educação de surdos e inspiração para a criação de novos materiais para potencializar o ensino desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de surdos. Jogos. Práticas bilíngues.

Introdução

A escolha do tema “O uso do bingo no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos” justifica-se pela falta de interesse e dificuldades dos estudantes nas aulas de língua portuguesa, narrativa dos professores do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS Natal).

O uso de jogos na atividade simbólica, quando criados em processos educativos, permite situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos. O brincar é reconhecido como forma educativa a partir da expansão da Educação Infantil em que o brincar/jogo educativo ganha força, sendo entendido como ferramenta que ensina, desenvolve e educa de maneira prazerosa (Kishimoto, 2010).

Ademais, as brincadeiras possibilitam as várias formas de representações das crianças, envolvendo e contribuindo para que os sujeitos desenvolvam suas múltiplas inteligências, tendo em vista que permitem o desenvolvimento da afetividade e da cognição bem como as trocas e interações sociais. A intenção educativa, quando criada pelo adulto, mantendo-se a intenção do brincar, possibilita as situações de aprendizagem.

Kishimoto (2010) indica que:

O uso do brincar/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações

sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (Kishimoto, 2010, p. 36).

Os jogos se apresentam como uma importante ferramenta de ensino de línguas. Com o uso do lúdico, é possível que os alunos se envolvam no ensino e sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para Pereira e Guedes (2020), “atividades lúdicas proporcionam maior interação entre alunos e professores, elas são de grande relevância para a aprendizagem de língua estrangeira” (Pereira; Guedes, 2020, p. 05).

De acordo com Quadros *et al.* (2006):

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (Quadros *et al.*, 2006, p. 23).

O ensino de línguas para surdos parte do pressuposto de que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, meio pelo qual esse sujeito tem total capacidade de se desenvolver e aprender, sendo o ensino da língua portuguesa ministrado como segunda língua (Quadros, 2006, 2011; Karnopp, 2010).

Mediante essas informações, é possível compreender a relação de proporcionalidade na aprendizagem pelas línguas. Embora de modalidades diferentes, quanto mais competência o surdo tiver na língua de sinais, mais facilidade ele terá na aprendizagem de outras línguas, inclusive da língua portuguesa como segunda língua.

Com base em leituras, construímos o aporte teórico baseado em Quadros (2006, 2011), que versa sobre o ensino língua portuguesa como segunda língua e Libras como primeira língua para os surdos, e Kishimoto (2010), que aborda a importância de jogos como facilitadores e mediadores de aprendizagem.

A questão norteadora desta pesquisa foi: de que forma o jogo bingo viabiliza a aprendizagem de habilidades linguísticas dos educandos surdos? E, para alcançar a resposta, elencamos como objetivo principal analisar a contribuição da metodologia lúdica na consolidação de habilidades lin-

guísticas dos estudantes surdos atendidos no CAS Natal; e, como objetivos específicos, estimular o uso de jogos como metodologia de ensino de Libras como L1 para surdos; explorar o uso da metodologia lúdica no ensino de português como L2 para surdos; e, por fim, despertar o interesse dos estudantes nas aulas de língua portuguesa.

Na próxima parte, será descrito o passo a passo da aplicabilidade do jogo como ferramenta de ensino conduzido pelos autores deste artigo.

Desenvolvimento

Participaram deste estudo 2 (dois) professores bilíngues que ensinam Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e 6 (seis) estudantes surdos, sendo 2 (dois) fluentes e 4 (quatro) não fluentes em Libras. A seguir, pontuamos características dos participantes e do espaço que geraram nosso trabalho.

Os sujeitos foram estudantes surdos na faixa etária de 12 a 14 anos, matriculados na rede pública de ensino, no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal, com nível linguístico em língua portuguesa básico iniciante, isto é, ler e escreve palavras simples.

A escola e o Centro têm salas de AEE, entretanto, no CAS Natal, os atendimentos são bilíngues e o público-alvo são somente surdos com deficiência (surdos cegos, surdos autistas, entre outros) ou surdo sem deficiência, conforme sugere a visão socioantropológica da surdez, que concebe o surdo como sujeito com cultura e língua própria, a saber, a Libras (Perlin; Strobel, 2014; Quadros, 2011; Skliar, 2010). Todo o apoio pedagógico é em Libras, e os grupos são organizados de acordo com nível linguístico.

O bingo foi o jogo escolhido para promover os resultados esperados pelos objetivos do nosso trabalho, com suas regras e *layout* modificados para atender as demandas dos estudantes.

Seguem os passos da aplicação do jogo elaborado a partir de conceitos teóricos elencados anteriormente, em uma perspectiva de trabalho colaborativo em que professores da casa e professoras pesquisadoras participaram de todo o processo, desde planejamento a execução das ações.

Para melhor compreensão, dividimos o estudo em 2 (duas) fases, as quais aconteceram em 2 dias: no primeiro dia, fase 1, aconteceram a apresentação da pesquisa aos professores e o planejamento da ação e, no segundo dia, fase 2, a aplicação da atividade, a qual foi realizada em 4 etapas, em um encontro de 4 horas-aula

As etapas da fase 2, na qual ocorreu a realização do jogo bingo, seguiram da seguinte forma:

- Etapa 1 – houve a observação do conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo “antônimos”, que se deu por meio de roda sinalizada. Após a observação, as pesquisadoras registraram os resultados e, em seguida, narraram uma historinha em Libras, pedindo que cada aluno sinalizasse os adjetivos/ sentimentos.
- Etapa 2 – houve o contato dos alunos com o conteúdo pretendido. Nesse momento, os professores da instituição apresentaram e registraram, na lousa, os sinais de adjetivos retirados da própria historinha contada pelas professoras pesquisadoras.
- Etapa 3 – houve organização e sistematização do conteúdo. Os professores de Libras e de língua portuguesa organizaram e sistematizaram as informações, conceituando os antônimos como ideias contrárias e de sentidos opostos.
- Etapa 4 – aconteceu a aplicação do bingo, que se deu em dupla. Cada uma recebia 12 (doze) marcadores e 1 (uma) cartela. As professoras pesquisadoras retiravam da lata temática os sinais (por exemplo, o sinal de triste), faziam a datilografia e mostravam para os alunos, e eles tinham que procurar, em sua cartela bilíngue, o sinal de feliz. Ademais, na caixa temática, tinha os sinais e imagens em pictogramas enquanto, nas cartelas sinais, antônimos e a escrita em língua portuguesa.

O apoio pedagógico, no Centro, tem duração de 4 horas. Nesse caso, os participantes foram da turma de segunda e quarta, no turno vespertino, na aula de língua portuguesa e Libras.

Apresentaremos, a seguir, a repercussão causada pelo uso da ferramenta de ensino e as consequências que resultaram dessa ação colaborativa.

Resultados

Analisando os resultados obtidos a partir dos registros da roda de conversa com professores bilíngues, titulares dos componentes curriculares de Libras e de língua portuguesa, com a temática “Concepção e importância do uso dos jogos na aprendizagem dos estudantes”, foi relatado que essa ação é corriqueira na instituição e independe do componente curricular.

Abaixo, seguem as falas dos professores, que chamamos de P1 e P2 como forma de preservarmos suas identidades e que responderam às indagações sobre a importância do uso de jogos no contexto escolar.

Pergunta: Em sua opinião, qual a importância do uso do jogo no contexto escolar?

P1 – Independente da faixa etária do público, trabalhar com a ludicidade não só estimula o raciocínio, competição saudável, mas também torna prazeroso o momento de aprendizagem. Aqui, no CAS, respeitamos as especificidades linguísticas e, para tanto, faz-se necessário usar sempre recursos visuais, didatizando-os. Particularmente, gosto demais de dinamizar minhas aulas.

P2 – Comungo da mesma opinião do meu colega. Por meio dos jogos, diversas habilidades são desenvolvidas. Aqui, em nossa instituição, os jogos, brincadeiras e vivências fazem parte do nosso fazer docente em sala. Embora seja um pedido da instituição que trabalhe sempre na perspectiva ativa e dinâmica, nem todo corpo docente da casa se sente à vontade e confortável para trabalhar com jogos.

Em relação à análise da roda de conversa sinalizada com os estudantes, intitulada “O jogo facilita a compreensão dos conteúdos?”, obtivemos, de 06 (seis) estudantes, 04 (quatro) respostas:

A1- *sim. É legal.*

A2- *sim, aprendo rápido.*

A3- *sim, é mais fácil.*

A4- *sim. A aula no CAS é melhor que a escola.*

Com base nesse estudo e de acordo com os resultados obtidos, é possível afirmar que uma escola voltada às especificidades linguísticas dos surdos

poderia minimizar as dificuldades desses alunos; como exemplo, a escola bilíngue, que é amparada pela Lei nº 14.191 (Brasil, 2021). Iniciativas políticas e pedagógicas devem ser feitas para consolidação dessa escola para surdos. Santos Filho (2024) elabora um material caracterizando a escola bilíngue. O trabalho, com toda a certeza, gera discussões e críticas acerca do cenário educacional para surdos, mas os autores pretendiam promover mais discussões com vistas à consolidação da lei e da escola supracitadas.

Diante desse cenário de pesquisa, percebeu-se que o uso dos jogos contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ensino, o jogo contribuiu como ferramenta metodológica de ensino para o professor e para os alunos, como instrumento que potencializou o interesse de participar das aulas e aprender o português como segunda língua de forma prazerosa.

Considerações

Mediante as respostas obtidas na roda de conversa sinalizada com os participantes da pesquisa, conclui-se que o uso de jogos na educação de surdos é de suma importância, pois, à medida que assume um papel de motivador, proporciona e facilita a aprendizagem. O jogo do bingo contribuiu para o ensino de português como segunda língua para os surdos bem como para o aprendizado e interação desses sujeitos por meio de sua língua, a Libras.

Em síntese, notam-se diversas contribuições do uso dos jogos didáticos, a saber: ao ensino, mais efetividade; ao docente, mais dinamicidade; à aprendizagem, mais significado e, ao discente, mais estímulo.

Logo, o jogo bingo, adaptado a Libras, possibilitou aos estudantes surdos a oportunidade de aprendizado do conteúdo proposto bem como a interpretação das informações, que ficaram acessíveis ao entendimento dos surdos, viabilizando os processos de aprendizagem desses sujeitos.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 14191 de 03 de março de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418122>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CAÑETE, L. S. C. *Diário de Bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

KARNOPP, L. B. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, E. (org.). 1. ed. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PEREIRA, E. O. de; GUEDES, C. S. Ludicidade e Língua Inglesa: A importância do brincar na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SAI_ID7641_01102020190836.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2020.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS FILHO, P. L. (org.). **Estrutura simplificada de uma escola bilíngue para surdos**. João Pessoa: Ideia, 2024. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/estrutura-simplificada-de-uma-escola-bilingue-para-surdos-pedro-luiz-dos-santos-filho/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

28. Os recursos didáticos e a prática docente inclusiva em aulas práticas de laboratórios no Ensino Superior

Paula Batista da Trindade¹

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.28

Resumo: Trata-se de recorte de pesquisa de mestrado já concluída que tem como objetivo analisar, no contexto de aulas práticas em laboratórios da FACISA, os recursos didáticos que podem contribuir para uma prática docente inclusiva. A pesquisa é de base qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, e a análise dos dados obtidos foi realizada sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016). Como embasamento teórico, utilizamos as contribuições de Zabala (2010), Martins (2019), entre outros. A análise dos dados obtidos nos permite perceber que as aulas práticas em laboratório são um importante recurso para a aprendizagem dos conteúdos e se relacionam com o conceito de aprendizagem significativa trazido por Ausubel (2000). Todavia, observamos que o principal recurso utilizado nesses espaços é o roteiro de aulas, o qual não possui recursos de acessibilidade nem se adequa aos princípios do desenho universal para aprendizagem. Como conclusão, destacamos a necessidade de formação para os docentes e

1 Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: paulabatistatrinidade@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: lisiemel@gmail.com.

técnicos de laboratório que ministram aulas práticas em laboratórios, além de investimentos financeiros para adequação dos recursos didáticos.

Palavras-chave: Acesso ao ensino. Educação Especial. Laboratório de ciências.

Introdução

Ao analisarmos o cenário universitário brasileiro, observamos que a classe política no Brasil não se interessa pela inclusão de pessoas diversas no ambiente universitário, historicamente meritocrático, segregador e composto por pessoas de classes sociais mais abastadas (Glat, 2018).

Camargo (2020) aponta que há uma expectativa docente em relação à capacidade dos estudantes sobre bom ou mau desempenho escolar, o que influencia no sucesso escolar dos estudantes. Com relação às pessoas com deficiência, Camargo (2020) afirma que se parte da premissa de que pessoas com deficiência possuem status de segunda classe, são inferiores às pessoas sem deficiência, e, portanto, não são capazes de aprender.

Contudo, nas últimas décadas, a universidade tem recebido cada vez mais pessoas diversas, o que inclui estudantes com deficiência, a partir de políticas públicas tais como a reserva de vagas para pessoas com deficiência (ingresso) e outras como a Bolsa acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a tutoria inclusiva, também da UFRN, que auxiliam na permanência e no sucesso desses estudantes.

Evangelo (2014) afirma que um dos instrumentos de inclusão social é a educação. Pereira, Melero e Moriña (2022) apresentam estudos que afirmam que um curso superior pode ser uma das poucas opções para a pessoa com deficiência conseguir progressos no mercado de trabalho, e, por conseguinte, atingir a independência financeira, de forma que estudar em uma universidade representa o empoderamento dessa pessoa.

Na UFRN, os estudantes com deficiência estão presentes em todos os *campi* da universidade. Considerando a importância do processo de interiorização das universidades no Brasil, escolhemos como campo de investigação a Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) e o curso de Nutrição para realizar nossa pesquisa. No ano de 2023, a FACISA tinha 14 estudantes com deficiência ou necessidades específicas no curso de Nutrição. Para conclusão

do curso, todos os estudantes devem integralizar 630 horas de aulas práticas em laboratórios, o que representa um percentual de 15,69% quando levamos em consideração o total de 4.015 horas da carga horária total do curso.

Da nossa experiência atuando como pedagogas na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) – núcleo de acessibilidade da UFRN –, observamos, nos relatos trazidos pelos estudantes acompanhados – registrados pela equipe no módulo Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) –, bem como nos estudos de caso trazidos por outras profissionais da SIA, as dificuldades dos estudantes ao participarem de aulas práticas em laboratórios.

Nesse sentido, verificamos o ingresso cada vez maior de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Na UFRN, foram 152 ingressantes pela reserva de vagas em 2023 (maior número pela reserva até o momento), porém, em contrapartida, também identificamos a existência de barreiras em sala de aula e nas aulas práticas de laboratórios.

De acordo com Santos Junior e Marcondes (2010), Barberá e Valdés (1996) e Andrade e Massabni (2011), as atividades experimentais surgiram há mais de 100 anos com o intuito de melhorar a aprendizagem dos conteúdos científicos, mas, apenas a partir de 1960, houve ampla divulgação desse tipo de atividade no Brasil.

Através das aulas práticas, também é possível ocorrer dinâmicas durante a aula, as quais ocasionarão a coleta de dúvidas, opiniões e das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, o que irá gerar mais facilmente soluções para o processo de ensino-aprendizagem de cada turma através de formas diferentes de ensino que podem ser apresentadas em uma aula (Pereira *et al.*, 2021).

Assim, acreditamos que as aulas práticas de laboratório se relacionam com o conceito de aprendizagem significativa trazido por Ausubel (2000) quando afirma que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos e que essa interação é não literal e não arbitrária. No processo de construção do conhecimento, os novos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar, no contexto de aulas práticas em laboratórios da FACISA do curso de Nutrição, os recursos didáticos que podem contribuir para uma prática docente inclusiva.

Souza (2007) aduz que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (Souza, 2007, p. 111). Para utilização dos recursos didáticos adequados para cada objetivo proposto, o professor deve estar preparado para realizar o planejamento. Libâneo (2013) afirma que o planejamento é a atividade que prevê qual ação será realizada e no qual se definem os objetivos, procedimentos, recursos e formas de avaliação a partir de uma intencionalidade educativa. Cada recurso didático deve ser usado com uma intencionalidade, para alcançar um objetivo específico.

Acreditamos que, na atual conjuntura, os recursos didáticos devem atender ao previsto no art. 3º, inciso II da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015), no que concerne ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), conceituado como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

É preciso aos docentes e a universidade compreenderem que a experimentação das aulas práticas propicia aos estudantes o desenvolvimento de habilidades em turma, pensamento crítico, curiosidade científica, além de fortalecer o trabalho em equipe (Interaminense, 2019).

Método

Este estudo se apresenta como uma pesquisa de base qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, conforme Bogdan e Biklen (1994), Nunes *et al.* (2015) e Gil (2008).

O campo de investigação selecionado foi a FACISA, *campus* pertencente à UFRN e situado na cidade de Santa Cruz/RN. A pesquisa contou oito participantes: dois docentes que ministram aulas em laboratórios, quatro estudantes (sendo dois com e dois sem deficiência) e dois técnicos de laboratório que participam das aulas práticas em dois laboratórios, todos do curso de Nutrição.

Em nossos procedimentos metodológicos, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo, contemplando os principais marcos legais e autores relevantes para a pesquisa. Ademais, realizamos observação do campo de investigação e, em específico, de aulas práticas realizadas em laboratórios da FACISA, do curso de Nutrição, a saber: Laboratório

Amarelo (laboratório 1) e Laboratório Azul (laboratório 2), os quais tiveram os nomes originais omitidos por questões de ordem ética.

A observação foi do tipo não participativa e realizada em dois dias de aulas práticas nos laboratórios, além da realização de visita técnica. Por fim, utilizamos as entrevistas, porque permitem, segundo Ludke e André (2020), “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke; André, 2020, p. 39). As entrevistas são do tipo semiestruturadas.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa os registros fotográficos e gravações em áudio das entrevistas, as quais foram transcritas. Os dados organizados e analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), que é “[...] é um conjunto de técnicas das comunicações” (Bardin, 2016, p. 33).

Resultados

Quanto aos resultados, importante mencionar que a análise dos dados de nossa pesquisa de mestrado segue a análise de Bardin (2016), em consonância com as reflexões teóricas acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, formação docente, recursos didáticos e práticas.

Neste trabalho, trazemos os resultados quanto à categoria recursos didáticos e práticas docentes inclusivas. Em nossa observação, podemos perceber que os estudantes auxiliam uns aos outros no desenvolvimento da prática e que a aula prática é um excelente recurso didático para se aliar à teoria. Wander (2016) afirma que a realização de experimentos significa uma excelente ferramenta para que o aluno possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.

Verificamos que as aulas práticas observadas refletem essa realidade na medida em que a fala do docente sempre reverberava e se associava ao que foi estudado na aula teórica. Inclusive, a aula realizada no Laboratório Azul (laboratório 2) trouxe diversos elementos que podem ser utilizados pelos estudantes em sua trajetória profissional. Embora se privilegie na carga horária do curso de Nutrição as aulas teóricas com 1.500 horas, as aulas práticas são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes enquanto futuros profissionais.

Acreditamos que todos os sujeitos participantes desses momentos devem estar envolvidos de forma plena, sejam pessoas com deficiência ou não. Nesse

sentido, reportando-nos aos nossos objetivos que se relacionam aos recursos didáticos, importante evidenciar que foi unânime a informação de que os roteiros de aula são o principal recurso didático utilizado nas aulas práticas analisadas, além, é claro, dos demais utensílios próprios dos laboratórios necessários para a realização das práticas e experimentos:

Geralmente, tem um roteiro. A gente se orienta pelo roteiro, e o professor vai dando o apoio, mas o que guia a aula é o roteiro (Emerson, aluno sem deficiência, 2023, informação verbal).

Os roteiros são preparados com antecedência, com base em experiências prévias. Às vezes, podem ser adaptados de roteiros encontrados, já elaborados por outros docentes de outras instituições, geralmente encontrados na Internet e adaptados pra nossa realidade, pra nossa possibilidade de execução dentro do laboratório e outros, como essa aula que incluí mais recentemente. Foi um roteiro baseado no que eu ensino em sala de aula e também de acordo com o que era possível executar no laboratório, de modo a exemplificar conteúdos, temáticas, conceitos, definições que a gente vê na teoria. As aulas práticas são todas montadas ou pensadas objetivando essa visualização, essa melhor compreensão do que a gente vê na teoria. É sempre uma repetição do conteúdo já visto com foco no aprofundamento ou relembrar esses conteúdos, principalmente porque sempre a gente faz avaliações (Professora Kalina, 2023, informação verbal).

Então, em linhas gerais, antes da prática, a gente recebe um manual, um roteiro dizendo como vai ser. Geralmente, os professores pedem pra gente levar ele impresso porque, dependendo de qual for o laboratório, a gente não deve ter muito contato com aparelhos eletrônicos (Jéssica, aluna sem deficiência, 2023, informação verbal).

A esse respeito, compreendemos que as atividades práticas não devem se limitar a seguir um roteiro de instruções, com o qual os alunos chegam a uma resposta esperada. Ao contrário, acreditamos que a aula prática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico e auxiliar na fuga do modelo tradicional de ensino em que o aluno é um mero espectador e não participa do processo de construção do seu conhecimento. Andrade e Massabni (2011) aduzem que,

na maioria das vezes, as aulas práticas são realizadas nos moldes do ensino tradicional, propondo-se apenas a fazer com que os alunos sigam roteiros com resultados já conhecidos ou para ilustrar a teoria, sem oportunizar ao aluno uma mudança conceitual ou a construção do conhecimento.

Os apontamentos anteriores se reportam a todos os estudantes que frequentam aulas práticas em laboratórios, contudo é importante refletirmos sobre os estudantes com deficiência. Ainda sobre os roteiros de aula, a fala do técnico de laboratório Pedro nos leva a refletir:

Mas ainda sente falta, e aí outra coisa que observei naquele tempo foi a não modificação do currículo, do roteiro de aula, considerando, digamos assim, a nova realidade com a aluna cadeirante. Então, por exemplo, tinha práticas que realmente ela não tinha como fazer, porque a prática não tinha sido repensada para que ela pudesse fazer a aula (Pedro, técnico de laboratório, 2023, informação verbal).

Ademais, observamos que os roteiros de aulas práticas não são adaptados a atender estudantes com deficiência. Não conseguimos visualizar audiodescrição das imagens, ampliação de fonte, utilização da tecnologia assistiva desenvolvida para utilização nos laboratórios da própria FACISA, por exemplo, ou adaptação das aulas para atender estudantes com deficiência, como menciona Pedro. Entendemos que a aula prática deve ser repensada considerando a diversidade existente de estudantes. Isso inclui repensar os roteiros e as práticas docentes.

Acreditamos que nos cabe tecer algumas considerações sobre a adaptação curricular, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.349/96) e pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e prevê, no art. 8º, inciso III,

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (Resolução CNE/CEB nº 2, 2001, art. 8, inc. III).

Martins (2019) elucida que:

[...] as adaptações curriculares devem ser pensadas para a promoção de aquisição de novos conhecimentos, de modo a complementarem ou suplementarem os processos de aprendizagem. É equivocado pensar em adaptação curricular sob um viés de facilitador dos conteúdos, que não considere todas as etapas de desenvolvimento e aprendizagem esperadas para um estudante em nível universitário. Esta visão de adaptação curricular na promoção da facilidade não se adequa à perspectiva real de inclusão, pois esta é imbuída de atitudes compensatórias e minimalistas das potencialidades de estudantes com deficiência (Martins, 2019, p. 127).

Reportando-se aos estudantes com deficiência, os elementos norteadores referem-se à acessibilidade, adaptação de material e modos de flexibilização dos modelos de avaliação sem haver prejuízo aos objetivos dos componentes curriculares, dos conteúdos e, sobretudo, da formação do estudante (Martins, 2019). Zabala (2010) afirma que tudo que é feito pelo professor em sala de aula repercute na formação dos estudantes, seja a organização da aula ou os materiais utilizados.

Acreditamos que os processos de adaptações dos currículos e das práticas docentes a partir da demanda específica das pessoas com deficiência podem associar-se ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pois, na medida em que se tem uma adaptação, essa pode beneficiar e se traduzir em mais um recurso, considerando a diversidade de estudantes. Confirmamos essa afirmação com a fala do técnico de laboratório Pedro:

A gente acreditava que a adaptação ia servir apenas para o aluno com deficiência, mas, na verdade, os professores acabam se utilizando das adaptações que foram pensadas pra pessoa com deficiência. Acaba se utilizando na sala, acaba se utilizando nas aulas. Porque proporcionou, por exemplo, uma melhor visualização dos resultados, porque muitos resultados são visuais (Pedro, técnico de laboratório, 2023, informação verbal).

A utilização do DUA em aulas práticas de laboratórios contribui com a quebra de barreiras para as pessoas com deficiência, pois estratégias e adaptações pensadas para pessoas com deficiência podem beneficiar estudantes

típicos. Martins (2016) afirma que, com aplicação do DUA, os estudantes podem se sentir mais no controle de seu próprio processo de aprendizagem e com possibilidade para fazer escolhas pessoais que melhor apoiem a sua própria aprendizagem, além da identificação antecipada de barreiras e de proposições de facilitadores para minimizarem a necessidade dos chamados “serviços de apoio para inclusão” ou “serviços de acessibilidade educacional” (Martins, 2016, p. 133).

Entendemos que trabalhos como este investigam a participação efetiva dos estudantes com deficiência no Ensino Superior para evitarmos que o conceito de inclusão educacional seja confundido com o de integração. Na integração, os estudantes tinham acesso às salas de aula regulares, mas não estavam de fato incluídos nas atividades, com o processo de ensino e aprendizagem garantidos. A integração significa a participação das pessoas, mas sem alterar as estruturas e os padrões impostos: a pessoa que deve se adaptar aos espaços e não os espaços a ela. Mantoan (2003) esclarece que:

Tendemos, pela distorção/redução de uma idéia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão! (Mantoan, 2003, p. 14).

Por fim, concordamos que é necessário dotar a ciência de humanização para torná-la acessível à maior parte dos seres humanos.

Considerações

A realização deste trabalho de pesquisa nos permitiu observar o crescimento das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, sobretudo das políticas de inclusão voltadas ao Ensino Superior, e, em especial na UFRN.

Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que nosso objetivo geral é analisar, no contexto das aulas práticas em laboratórios da FACISA, os recursos didáticos que podem contribuir para uma prática docente inclusiva. A esse respeito, observamos as

aulas, entrevistamos os participantes e descobrimos que o principal recurso didático utilizado atualmente são os roteiros de aulas, bem como os instrumentos próprios dos laboratórios. Sobre os roteiros de aulas, não observamos a intencionalidade para atender aos princípios do DUA.

Os recursos didáticos e as aulas práticas em laboratórios podem e devem basear-se nos princípios do DUA, pois a adaptação de algum recurso didático ou da própria aula prática pode beneficiar não apenas o estudante com deficiência, mas os demais estudantes que participam da aula. Por fim, compreendemos que as normas de acessibilidade e os princípios da inclusão devem ser previstos para todos os ambientes acadêmicos, inclusive para os laboratórios de aulas práticas, pois privar os estudantes com deficiência da participação efetiva nessas aulas significa privá-los do processo de ensino e aprendizagem, o que vai contra o direito constitucional à educação.

Referências

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vYTL-zSk4LJFt9gvDQqztQvw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out.2020

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições, 2000.

BARBERÁ, O.; VALDÉS, P. El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. **Enseñanza de las ciencias**: revista de investigación y experiencias didácticas, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 365-379, 1996. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21466/93439>. Acesso em: 24 ago. 2020

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1984.

BRASIL. **Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

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, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

CAMARGO, F. P. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/61451>. Acesso em: 12 set. 2021.

EVANGELO, L. S. (2014). **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de ensino fundamental de Viçosa – MG.** 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 12. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2008.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X-7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

INTERAMINENSE, B. K. S. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa. **Id online** – revista multidisciplinar e de psicologia, v. 13, n. 45, p. 342-354, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/index>. Acesso em: 10 dez. 2022

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2020.

MARTINS, L. M. S. M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de alunos cegos.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, L. M. S. M. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário.** 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P.; ALCHIERI, J. C.; SILVA, K. S. B. P. **Pesquisa educacional.** 1. ed. Natal: EDUFRN, 2015.

PEREIRA, W. M.; SANTOS, D. D. J.; QUEIROZ NETO, J. A.; VALASQUES, G. S.; BARROS, J. M. A importância das aulas práticas para o ensino de química no ensino médio. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1805-1813, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5809/3371>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PEREIRA, V.; MELERO, N.; MORIÑA, A. Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. **RMIE**, Ciudad de México, v. 27, n. 93, p. 433-454, 2022. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433. Acesso em: 28 abr. 2023

SANTOS JUNIOR, J. B.; MARCONDES, M. E. R. Identificando os modelos didáticos de um grupo de professores de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 101-116, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/NmKsgF6LRG8WjCBwyDNpQkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq. Mudi. Periódicos**, n. 11, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020

WANDER, F. A experimentação no ensino de ciências: relação teoria e prática. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_uenp_wanderfonseca.pdf. Acesso em: 12 set. 2019

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

29. Percurso formativo com ênfase na atuação docente: um estudo de caso no GEAA

Sonia Azevedo de Medeiros¹

Flávia Roldan Viana²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.29

Resumo: Este estudo defende que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) necessita de uma formação consistente, específica e contínua para atuar com as inúmeras especificidades que sua profissão exige, de modo que consiga promover o desenvolvimento de novas rotas de aprendizagens para os seus alunos. Tal estudo apresenta um recorte da tese intitulada *Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual*, defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Temos a seguinte indagação neste artigo: quais foram os aspectos apontados pelos cursistas no tocante à pertinência da oferta do percurso formativo para sua atuação docente? E ainda, como objetivo geral, identificar e compreender os aspectos apontados pelos cursistas no tocante à pertinência do curso para sua atuação docente. Trata-se de um estudo qualitativo, com aspectos colaborativos, sustentados em uma coleta de dados em questionários e análises dos registros do percurso formativo que os educadores participaram. Os resultados nos oportunizaram compreender que a formação continuada deve

1 Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: soniamedeirosjs@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com.

atender às expectativas e necessidades dos educadores que dela participam, sendo necessário ser ofertada a partir da necessidade e da realidade a qual os educadores vivenciam, favorecendo uma ação pedagógica efetiva capaz de superar as dificuldades experienciadas no contexto educacional, amparada nas reflexões sobre a prática pedagógica do educador.

Palavras-chave: Aprendizagem. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Formação continuada.

Introdução

Com as reflexões advindas do paradigma inclusivo, particularmente ocorridas após a Declaração de Salamanca (1994), a formação de professores passa a ser compreendida como um pressuposto indispensável para a efetivação dessa política educacional.

Na tessitura desse cenário, compreendemos que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) necessita de uma formação consistente, específica e contínua para atuar com as inúmeras especificidades que sua profissão exige, de modo que consiga promover o desenvolvimento de novas rotas de aprendizagens para os seus alunos, evidenciando-o como fio condutor do sucesso ou fracasso do processo inclusivo.

Durante a pesquisa de doutoramento, proporcionamos um percurso formativo aos professores vinculados à Educação Especial da 9ª DIREC, sediada na cidade de Currais Novos/RN. O percurso foi estruturado em encontros distribuídos em 10 módulos perfazendo, 80 horas. Os módulos ocorreram mensalmente, compostos por um encontro síncrono e outro assíncrono, com o envio de textos através do *drive* do curso e ainda no grupo de *WhatsApp* e no *padlet* coletivo organizados para esse fim.

Este artigo apresenta um recorte da tese intitulada *Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual*, defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. A partir dos resultados obtidos, temos a seguinte indagação, elencada para este artigo: quais foram os aspectos apontados pelos cursistas no tocante à pertinência da oferta do percurso formativo para sua atuação docente? Assim, elaboramos como objetivo geral: identificar e compreender os aspectos apontados pelos cursistas no tocante à pertinência do curso para sua atuação docente.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação continuada deve atender às expectativas e necessidades dos educadores que dela participam, sendo, então, necessário ser ofertada a partir da necessidade e da realidade a qual os educadores vivenciam, favorecendo a uma ação pedagógica efetiva capaz de superar as dificuldades experienciadas no contexto educacional, amparada nas reflexões sobre a prática pedagógica do educador (Freire, 2002; Martins, 2012; Dantas; Magalhães, 2018).

Método

A abordagem deste estudo é qualitativa (Gil, 2010) no que se refere à compreensão dos fenômenos sociais e comportamentos humanos, pois direciona-se para interpretação dos dados subjetivos apresentados nas falas durante os encontros formativos, nas respostas de questionários e nos textos produzidos e inseridos no *padlet* dos participantes. Ainda optamos por uma pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), por entender que o percurso formativo ocorreu através da coparticipação das pesquisadoras e participantes, objetivando modificar as práticas pedagógicas dos educadores.

Partindo dessa premissa, Ibiapina (2008) diz que se tem na pesquisa colaborativa em educação “a produção de saberes e a formação continuada de professores” (Ibiapina, 2008, p. 115) nas quais pesquisadores e professores tornam-se sujeitos construtores de saberes e de novas aprendizagens sedimentadas nas perspectivas e necessidades do grupo (Desgagné, 1998).

O *locus* selecionado é o Grupo de Estudo Aprendendo a Aprender (GEAA), instituído no âmbito da 9ª Diretoria Regional de Ensino e Cultura (DIREC), situada no município de Currais Novos, na região do Seridó/RN. Os documentos e registros do grupo datam que seu funcionamento teve início em 2002, sendo constituído pelos professores vinculados às salas de recursos das escolas jurisdicionadas. A partir do início dos encontros do GEAA, o grupo passou a funcionar sem interrupções até os dias atuais.

Os sujeitos desse estudo foram 25 participantes, sendo: 90% mulheres; 68% estão na faixa etária acima dos 40 anos e 90% são especialistas; 27% lecionam há mais de 20 anos, outros 27% estão há menos de 5 anos atuando na escola; e 84% atuam na rede estadual e 41% fazem parte da rede municipal. Esse percentual se dá porque alguns educadores atuam nas duas redes de ensino.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o questionário (Minayo, 1999). Inserimos também o portfólio digital, sendo esse entendido como “um instrumento do professor para documentação e avaliação do trabalho realizado no decorrer de um determinado período” (Proença, 2018, p. 86). Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos. Consideramos como indicadores os excertos de texto que nos pareceram pertinentes face à problemática em estudo. Esses constituíram as categorias as quais obedeceram a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade (Bardin, 2010).

Resultados

Diante dos resultados coletados e analisados na tese, identificamos a primeira categoria: **pertinência dos encontros formativos para o auxílio e/ou melhoria da sua prática docente**. Após as análises dos excertos, organizamos em subcategorias assim descritas: necessidade das formações, relação teoria-prática e aspectos metodológicos do curso.

a. Necessidade de formações

Nessa subcategoria, foi possível identificar expressões que evidenciam a importância dos encontros, tais como:

- *Um complemento na bagagem do conhecimento (P1).*
- *Melhora minha prática docente (P2).*
- *Pertinente para área em estudos (P13).*
- *Perfeitas as colocações (P16).*
- *Atuar com segurança junto aos meus alunos (P18).*

Percebemos a presença do sentimento de incompletude, inacabamento e inconclusividade, sempre referendado nos estudos de Freire (2002) quando esse enfatiza a importância dos profissionais da educação se perceberem como seres socialmente construídos e exige deles uma percepção constante acerca da ampliação de novas aprendizagens.

Percebemos que os educadores se mostraram receptivos quanto à compreensão da necessidade de se manterem em um processo contínuo de formação, pois os títulos das postagens já denotam essas percepções. Corroboramos

com Tardif (2000) quando esse enfatiza que o conhecimento profissional está sujeito à evolução progressiva, seja na teoria, seja na prática, necessitando, portanto, de formação contínua.

Foi possível também identificar as necessidades apontadas pelos professores de formações específicas para área da Educação Especial. Quanto aos temas discutidos nos módulos, apontamos a fala do P5 ao afirmar que “busca aprofundar os temas de cada encontro, conhecendo práticas já realizadas e também meios de como aprimorar o que já está sendo feito” e, ainda, a importância de “compartilhar seus saberes” (P17). Ainda era oportunizado aos cursistas o compartilhamento de angústias, dúvidas e experiências exitosas, vivenciadas a partir da realidade dos educadores e/ou realizadas através das reflexões dos textos. Esse compartilhamento de saberes igualmente é identificado nos *padlets* dos cursistas, como exposto nas imagens a seguir:

Imagem 1 – Compartilhamento de saberes pelos cursistas



Fonte: Prints das telas do padlets dos cursistas P15 e P22.

Nesses aspectos, tivemos a grata satisfação de experienciar, em diversos módulos, presença na sala, para os encontros, dos participantes que atuavam no mesmo município ou escola, confirmando a importância, confirmando a importância e a necessidade da “aprendizagem pela mediação semiótica ou pela interação com o outro – logo, os conhecimentos construídos pelo indivíduo

ocorrem na interação com seu grupo social e cultura, em sua vivência cotidiana” (Vigotski, 2000, p. 246).

Ainda nessa subcategoria, identificamos expressões direcionadas à satisfação de estarem participando dos encontros formativos, tais como:

Dando suporte e despertando ideias para melhorar a prática pedagógica (P1).

Mais formações continuadas para que os professores adquiram os novos conhecimentos para serem executados em sala de aula (P9).

A formação proporcionou teorias e práticas bastante relevantes para o nosso cotidiano escolar inclusivo, o que consequentemente nos leva a ampliar os conhecimentos e a melhorar as nossas práticas pedagógicas (P13).

Durante todo o percurso formativo, a ênfase sempre foi em discutir as práticas já existentes e compartilhá-las com os demais, refletir sobre essas e modificá-las quando necessário, proporcionando, portanto, a efetivação dos saberes já existentes e consolidá-los à luz das teorias estudadas. No tocante ao compartilhamento das experiências, identificamos as imagens a seguir que corroboram tais afirmações.

Imagem 2 – Apresentação de seminários por estudantes da EE acompanhados pelo AEE



Fonte: *Prints* dos cursistas P16 e P2.

Nas atividades acima expostas, os cursistas compartilharam com os colegas os momentos da apresentação de seminários realizados pelos estudantes do Ensino Médio. Esse foi um momento muito proveitoso do encontro, pois

foram realizadas diversas perguntas e discussões sobre práticas realizadas no Ensino Médio. Alguns cursistas relataram que sentem necessidade de discutir questões sobre o processo inclusivo nessa etapa de ensino.

Nessa vertente, confirmamos que os aspectos colaborativos dos encontros se direcionam para as pesquisas defendidas por Capellini e Mendes (2007), que evidenciam que, através da colaboração, todos os agentes são envolvidos e apoiados um pelo outro, construindo resoluções para os obstáculos individuais e/ou coletivos, assumindo, portanto, as responsabilidades conjuntas.

b. Relação teoria-prática

No tocante às discussões que direcionam para a pertinência dos encontros formativos no âmbito da teoria e prática, como pressupostos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem dos professores, temos um conjunto de afirmações apontado pelos cursistas durante os encontros. Dentre essas, destacamos:

Trouxe à tona várias reflexões sobre a necessidade de mudarmos as estratégias e os pré-conceitos existentes que, muitas vezes, atrapalham o nosso trabalho (P6).

Fizeram com que eu refletisse a prática pedagógica (P12).

Fazendo uma ponte da nossa prática com as discussões ocorridas relacionado com meu cotidiano (P17).

Percebemos que as reflexões realizadas nos encontros formativos, ancorados nas necessidades e perspectivas dos educadores, evidenciaram importantes estratégias formativas, confirmando a necessidade de embasarmos a nossa prática pedagógica em estudos teóricos. Autores como Nóvoa (1999), Candau (1996) e Imbernón (2009) vêm defendendo a premissa de que os processos formativos ancorados na reflexão dos contextos da escola proporcionam as alterações necessárias e possíveis de que a escola necessita. Percebemos, nas expressões dos educadores, que a escolha por trabalhar com os seus contextos reais, subsidiados com os estudos colaborativos e sustentados nos aspectos teóricos, proporcionou maior satisfação e aproveitamento das aprendizagens construídas no curso.

c. Aspectos metodológicos do curso

Constatamos que os aspectos metodológicos utilizados nos encontros formativos conseguiram dar conta das expectativas dos cursistas, pois esses apontaram como pontos significativos as “muitas reflexões sobre nossas ações em sala de aula” (P8). É significativo evidenciar que a problematização pedagógica é importante para que os professores possam ter uma visão crítica sobre o ensino-aprendizagem, questionando e refletindo sobre o que é e como é ensinado. Também disseram que “tudo o que foi colocado e discutido são práticas necessárias e possíveis de serem realizadas” (P11), uma vez que “a cada novo conhecimento, busquei colocar em prática cada aprendizado” (P18, P20).

Dessa forma, as reflexões acerca das ações pedagógicas possibilitaram que os professores pensassem criticamente sobre as metodologias de ensino utilizadas por eles e seus pares, buscando e identificando novas formas de ensinar e aprender que sejam mais eficazes e contribuam para o desenvolvimento educacional. Nesse âmbito, Imbernón (2009) entende que os docentes se tornam facilitadores ao propiciarem aprendizagens significativas e prazerosas para seus alunos, buscando superar os desafios que lhe são impostos pela forma organizacional da instituição escolar.

A despeito de tais considerações, em seus estudos, Nóvoa (2009) enfatiza que é “no cotidiano escolar que o professor aprende sua profissão, no trabalho coletivo com os demais colegas e com os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira” (Nóvoa, 2009, p. 27). Entendemos, portanto, que tais ações também ajudaram na construção de redes de colaboração entre os profissionais, favorecendo a troca de experiências, a consolidação dos conhecimentos e a ampliação da rede colaborativa.

Considerações

A formação de professores vinculada à Educação Especial evidencia uma oportunidade para esses profissionais estudarem, dialogarem com a produção de conhecimento científico e compreenderem o direito de todos à educação. Nesse sentido, concordamos que o referido processo não deve se limitar a um período ou espaços específicos para ocorrer, devendo se estender às práticas pedagógicas cotidianas e às experiências culturais.

Entendemos que é importante dialogar com frequência sobre a formação dos professores em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, ressaltamos que

formação de professores é um dos componentes que contribuem para o fortalecimento do direito de o aluno em questão aprender com base na igualdade e na diversidade e, ainda, ajuda a fortalecer a escola como um espaço inclusivo.

A despeito de tais considerações, torna-se basilar considerarmos o importante papel dos percursos formativos direcionados à consolidação da educação cada vez mais inclusiva, proporcionando que a escola se configure como um ambiente estruturado por excelência de aprendizagem e estimulando seus docentes a desenvolverem suas identidades profissionais como educadores e pesquisadores. Para isso, é fundamental estimular a instalação de percursos formativos com abordagens colaborativas que tenham como base e espaço de reflexão a prática pedagógica dos professores, unindo-as aos estudos com a teoria.

Em face disso, percebemos que o trabalho direcionado à formação continuada dos educadores, especialmente daqueles que atuam no AEE, precisa ser organizado para atender às expectativas e necessidades do grupo. As lacunas existentes na formação inicial precisam ser minimizadas a partir de discussões pautadas no chão da escola.

Ainda assim, destacamos que a formação dos profissionais da educação, sozinha, não vai proporcionar as transformações educacionais que a sociedade almeja e, conseqüentemente, a comunidade escolar. Nesse processo, outros fatores também devem ser considerados, como a valorização profissional e financeira dos docentes, a infraestrutura dos espaços escolares, a instalação das redes de apoio destinadas ao atendimento dos profissionais e dos educandos e outros aspectos que podem ser identificados nas esferas macro e micro de cada contexto escolar. Entendemos também que tais discussões devem permear os temas dos percursos formativos dos professores para que esses consigam compreender o conjunto de fatores que contribuem para a instalação de modificações significativas no chão da escola.

Concluimos, portanto, que esta pesquisa identificou alguns aspectos importantes a serem considerados, tais como: os estudos de cunho colaborativo contribuem para a permanência dos participantes nas formações, pois esses têm a liberdade de contribuir e apontar diretrizes para os temas que devem ser inseridos nos encontros.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare: Revista de Educação**. v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 24 set. 2022
- DANTAS, P. F. R.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. A reflexão docente no contexto da formação continuada em educação inclusiva: indícios de mudanças. *In*: MARTINS, L. de A. R.; MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org.). **Processos formativos e desafios atuais da educação especial: olhares que se inter cruzam**. 1. ed. Fortaleza: EDUECE, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. v. 1. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: ONU, 1994.
- PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CANAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

30. Práticas de ensino e aprendizagem e o educador especial: reflexões acerca da educação inclusiva no RN

Aysllane Junie Pessoa da Cunha¹

Géssica Fabiely Fonseca²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.30

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Essa pesquisa propõe uma análise das percepções do educador especial sobre sua atuação profissional nos processos de ensino e aprendizagem diante da perspectiva da inclusão escolar no RN. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, que apresenta integração entre o social e os fenômenos humanos. Além disso, dois instrumentos de questionário e entrevista foram realizados com 52 educadores especiais e a coordenadora da Suesp/RN. Os resultados dessa investigação apontam para as lacunas no processo de acompanhamento e dificuldades enfrentadas na mediação do cotidiano escolar que os educadores vivenciam. Foi possível compreender, por meio das discussões e análise dos dados, os esforços e planos traçados pelo Estado e por profissionais para a construção da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no RN.

1 Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: aysllanejunie@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gessicafonsecaufrn@gmail.com.

Palavras-chave: Bidocência. Educação Especial. Educação inclusiva. Rio Grande do Norte.

Introdução

Quando pensamos em educação inclusiva, compreendemos que a inclusão escolar se constitui como elemento básico na vida dos sujeitos para a garantia de seus direitos e de abrir possibilidades diante da participação ativa em nossa sociedade.

A conjuntura educacional é um traçado de eixos que devem ter como maior propósito o ensino e a aprendizagem e a inclusão escolar dos estudantes. O Rio Grande do Norte, no ano de 2015, tornou pública a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para 1.400 (mil e quatrocentos) cargos de provimento efetivo de Professor e Especialistas em Educação, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Dentre as vagas, 146 foram destinadas ao cargo de Pedagogia – Educação Especial, que trazia em seu edital a seguinte descrição de requisitos específicos:

Figura 1 – Descrição de requisitos específicos Edital SEEC RN

Pedagogia – Educação Especial	146+CR	<i>Diploma de conclusão de curso de nível superior de licenciatura em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino superior legalmente credenciada e registrado pelos órgãos competentes.</i>
-------------------------------	--------	---

Fonte: IDECAN.org.br (2015).

Podemos ver que, para o referido cargo, apenas a licenciatura em Pedagogia. foi posta como necessária, o que nos traz a necessidade de refletir sobre a formação inicial nos cursos de graduação. As aprendizagens dos aspirantes à docência têm grande foco nos conteúdos teóricos e direcionados especialmente a contextos técnicos.

Entendemos que não basta apenas a presença física do aluno no ambiente escolar para tornar ações inclusivas efetivas, mas, para que isso de fato ocorra, é necessária a união de esforços e estratégias, proporcionando a inserção, a permanência, a aprendizagem e a socialização do sujeito com deficiência.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar e discutir as percepções do educador especial diante das práticas de ensino e aprendizagem, visando à investigação da atuação e do acompanhamento dos professores da Educação Especial no RN.

Entendo que esse é um objeto de estudo ainda pouco explorado, ressaltando sua relevância acadêmica. Compreendendo que é a partir da caracterização do cargo, delimitação das atribuições, garantia de um processo de suporte e acompanhamento no tocante ao trabalho pedagógico do Educador Especial com os alunos com necessidades educacionais especiais do RN.

Desenvolvimento

Considerando as discussões teóricas, com intuito de alcançar os objetivos determinados, esta pesquisa assume, como fundamento, uma abordagem qualitativa. O raciocínio de Stake (2011) tem como base a percepção da compreensão humana, sendo uma abordagem que assume a necessidade de perceber e compreender o objeto através de uma visão humana

Os aspectos científicos que norteiam esse estudo estão pautados na busca pela construção de novos conhecimentos acerca do papel do educador especial e nas práticas de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva, a fim de compreender suas atribuições no cotidiano escolar. Tem também como propósito que esses levantamentos possam vir a ser base para novos desdobramentos.

Nas consultas aos portais de pesquisa CAPES, BDTD, SciELO, Repositório UFSCar e Repositório UFRN, também se buscou o termo educador especial, sendo essa uma denominação que faz referência ao profissional responsável pelo trabalho colaborativo em conjunto com os demais professores e comunidade escolar, visando à inclusão efetiva de estudantes público-alvo da Educação Especial. Neste estudo, fazendo referência ao cargo de Professor em Educação Especial, conforme previsto no Edital nº 001/2015 (Governo/RN, 2015), os autores Santos (2006), Petersen (2012) e Machado (2019) trouxeram aporte para o diálogo sobre esse cargo, que ainda enfrenta desafios no processo de atuação e construção do perfil profissional.

Tendo em vistas compreender o trabalho colaborativo do coensino, nas práticas de ensino e aprendizagem, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), assim como Buss e Giacomazzo (2019), Araújo (2017) e Duek (2011), contribuíram para o norteamto das discussões apresentadas adiante.

Após o processo de verificação dos portais, fazendo o recorte temporal de dez anos, 13 pesquisas foram selecionadas dentro do prazo de publicações, entre 2011-2021. Foi notória a diversidade de produções ao longo do período,

com constância nos temas ligados a este estudo, mas ainda há necessidade de aprofundamento, dada a relevância social na construção de pesquisas que discutem a atual conjuntura da Educação Especial no RN

Muitos educadores ainda encontram dificuldades e se sentem despreparados frente às tantas concepções e desafios que englobam a inclusão. Vieira (2014) destaca as dificuldades dos professores em relação ao ensino inclusivo e à diversidade que ele acarreta. Com isso, a discussão e o novo olhar diante da teoria e prática vêm sendo tecidos, tendo como foco o ensino de qualidade de todos os sujeitos e considerando suas diferenças individuais.

Para alcançarmos uma escola verdadeiramente inclusiva, é preciso que essa esteja preparada para atender a diversidade do alunado, suas características, ritmos e necessidades e, por consequência, uma equipe de professores e funcionários que estejam empenhados em cumprir com esse papel.

Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta em seu texto os seguintes dizeres:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996 p. 12).

Feito o alcance dos participantes, iniciamos o estudo quanto ao cargo de professor da Educação Especial, levando em consideração aspectos como decretos, programas de assistência, edital de concurso etc. Logo, por meio da investigação e da coleta de dados, buscamos conhecer a estruturação do cargo e suas principais características, como também os sujeitos da pesquisa e suas considerações a respeito da temática, tendo como propósito verificar a existência de inquietações por parte dos profissionais.

Dessa forma, utilizamos uma técnica em que, conforme explicam Lakatos e Marconi (2010),

O pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas (Lakatos; Marconi, 2010, p. 167).

Com isso, o compromisso e o envolvimento que o educador especial tem com a formação e aprendizado dos sujeitos, os demais professores também precisam ter, possibilitando a abertura para apresentar seus saberes e contribuições, esperando que, assim, seja possível estabelecer uma troca e construção, ao contrário de possíveis expectativas de que o educador especial tenha consigo um manual pronto, que descreva todas as orientações, atividades e ações necessárias para a prática inclusiva.

Em decorrência da necessidade do distanciamento social devido à pandemia do coronavírus, a participação dos entrevistados foi realizada de forma remota, através do questionário *online* por meio da plataforma *Google Forms*. Assim, os professores da Educação Especial do RN foram convidados a participar de um questionário *online* no qual foram levantadas questões acerca do espaço profissional que ocupam, das características dos alunos, do ambiente de trabalho e das suas práticas para a construção dos dados.

Ademais, a coordenadora da SUESP/RN foi convidada para participar de uma entrevista, conduzida pela pesquisadora, com o propósito de compreender questões relacionadas à criação e ao acompanhamento do cargo em questão. A entrevista é um mecanismo que permite o “registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 76).

É necessário enfatizar que a pesquisa cumpriu os protocolos do comitê de ética, tornando cientes os participantes sobre o uso dos dados pessoais e de resposta dos instrumentos.

Dessa forma, entendemos que o profissional não é ou deveria ser um professor exclusivo, mas fazer parte e somar em conjunto com os demais profissionais para benefício da turma. Outros estudiosos revelam, na literatura, que o processo inclusivo com a atuação do profissional da área de Educação Especial pode motivar estudantes e profissionais, nos aspectos pessoal e profissional daqueles que fazem parte da comunidade escolar (Walther-Thomas; Bryant; Land, 1996).

Resultados

Considerando os objetivos apresentados, o desenvolvimento do questionário *online* com os participantes, professores efetivos em atuação no cargo estudado, possibilitou a análise das concepções. Posteriormente, a entrevista

realizada com a representante da SUESP/RN trouxe as respostas complementares aos questionamentos traçados.

Podemos perceber a compreensão que os educadores têm sobre sua atuação a partir de alguns relatos apresentados na entrevista. Destaca-se a fala do Educador Especial 1, que diz: “Precisamos de mais apoio e informações/orientações do nosso fazer no dia a dia com o nosso aluno especial. Na minha opinião, a inclusão no RN ainda está num grande processo de construção”.

Dessa forma, ao refletirmos diante das colocações dos participantes e da entrevistada, podemos constatar que a dificuldade que mais se destaca é promover um trabalho verdadeiramente colaborativo nos processos de ensino e aprendizagem com os professores regulares das disciplinas.

É possível constatar que a Educação Especial no RN ainda vive sob caráter de perspectiva, apesar dos avanços e conquistas diante das leis, regimentos e serviços ofertados. É preciso fazer mais pelos estudantes; assim, devemos olhar para quem são os atuantes da modalidade Educação Especial. O profissional educador especial é, sim, um agente essencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como os demais educadores, gestores e participantes do cotidiano escolar. Dentre as respostas e os trechos destacados, podemos citar a do Educador Especial 2, que diz: “Acho que o professor da Educação Especial ainda não se encontrou dentro desse contexto porque tudo é muito recente. As pessoas que nos orientam, às vezes, parecem um pouco perdidas também”, demonstrando uma fragilidade sistemática de atuação e acompanhamento.

Enquanto os entrevistados trazem a responsabilidade de ter esclarecido para a comunidade escolar o seu papel para o estado, gestores e professores generalistas, a representante da Suesp/RN entrevistada traz para os gestores e para o próprio educador especial, relatando que é preciso se posicionar na escola e conquistar seu espaço e reconhecimento, como mostra o recorte de sua entrevista: “Eles têm que erguer a cabeça, buscar seu espaço, organizar os documentos que precisam ser organizados, que é o plano individual dos alunos e os relatórios, mas em conjunto com os professores”.

Considerações

Este estudo destacou a aproximação, mesmo que de modo breve, dos educadores especializados do RN, proporcionando espaço de expressão, e

apresentou a perspectiva da entrevistada enquanto agente ativa da SUESP/RN para ponderar sobre como as iniciativas e vivências dos profissionais e do estado se entrelaçam, conforme a meta da integração educacional dos alunos com deficiência no RN.

Por conseguinte, podemos perceber que o educador especial é um profissional que merece ainda uma análise minuciosa, em especial por estar diretamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A investigação proporcionou uma reflexão diante de seu processo de intervenção profissional e perspectiva diante de sua prática, que, em alguns casos, ainda carece de superar obstáculos para se tornar genuinamente inclusiva. Contudo, acreditamos que as consequências de futuras pesquisas, a partir do que foi edificado, podem proporcionar diferentes abordagens que contribuam para a atuação desses profissionais, da SUESP/RN e para o aprendizado dos discentes.

Referências

- ARAÚJO, P. C. M. do A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 13, n. 3, p. 99-119, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2023:
- BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 665-674, 2019. Disponível em org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382019000400655&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2020
- DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOVERNO DO RIO GRANDE DO NORTE SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DOS RECURSOS HUMANOS CONCURSO PÚBLICO EDITAL No **001/2015 -SEARH -SEEC/RN, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2015**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://idecan.org.br/concursos/228/9_24112015082628.pdf. Acesso em: set. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, M. L. S. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PETERSEN, M. **Constituição do Educador Especial: Redes que se tecem**. 2012. 87 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SANTOS, M. T. T. **Bem-vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. 1. ed. São Paulo: Penso Editora, 2011.

VIEIRA, F. B. A. **Formação e subjetividade: elementos essenciais para a inclusão escolar**. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2014.

WALTHER-THOMAS, C.; BRYANT, M.; LAND, S. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. **Remedial and Special Education**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 255-264, 1996. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Planning-for-Effective-Co-Teaching-The-Key-to-Walther-Thomas-Bryant/f0954333fc-2066cd8ea05fe172c830914e36029c>. Acesso em: 12 set. 2022.

31. Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ricardo Tavares de Medeiros¹

Andressa Mafezoni Caetano²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.31

Resumo: Traz como tema, problema e objetivos compreender as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual em uma escola de Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES. Adota como referencial teórico Vigotski (1991, 2019), Meirieu (2002, 2005) e autores da Educação Especial. Apoiar-se em pressupostos qualitativos e no estudo de caso, recorrendo aos procedimentos: a) solicitação para a produção dos dados; b) observação participante; c) entrevistas semiestruturadas. Realiza-se no contexto de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com a matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa, uma de Matemática, um de Ciências e outro de Geografia, além da diretora, coordenadora, pedagogo e a docente da Educação Especial. Como resultados, verifica-se que os dois estudantes participantes da pesquisa vivenciam processos de inclusão diferenciados na classe comum; que a conceituação da deficiência intelectual, os modos como os planejamentos são

1 Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

realizados na escola, os recursos didáticos e as metodologias são utilizados, as articulações entre os professores do ensino comum e de Educação Especial e a formação continuada em contexto implicam as práticas pedagógicas e a acessibilidade ao conhecimento pelos estudantes com deficiência intelectual na turma pesquisada.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental. Deficiência intelectual. Práticas pedagógicas.

Introdução

Neste estudo, lançamos nossa atenção para as práticas pedagógicas realizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando o direito de aprender de estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha/ES. Entende-se por práticas pedagógicas o trabalho que envolve planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre os professores e os alunos, partindo do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros (Franco, 2015).

Quando falamos das práticas pedagógicas inclusivas, entendemos se tratar do trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante. O trabalho com as práticas pedagógicas envolve: (re)pensar o conteúdo a ser mediado; o modo como a aula será ministrada; os recursos didáticos necessários; as atividades; o apoio aos estudantes que demandam de uma atenção diferenciada; a articulação entre os profissionais da educação; o processo de avaliação; enfim o planejamento, a mediação do que foi planejado, o acompanhamento sistemático da escolarização do estudante e a avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com as práticas pedagógicas se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana, tendo em vista sua tarefa na criação das devidas condições para que o estudante tenha o direito de se apropriar do conhecimento, até porque:

[...]. Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: [...] [a mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (Meirieu, 2005, p. 150).

Vigotski (1991) compreende que aprendizagem humana se realiza por meio da interação do indivíduo com a cultura e com o meio social que o cerca. Esse processo é mediado, ou seja, necessita de um outro para promover a aproximação entre o sujeito e o que será aprendido. No caso da educação, o professor é assumido como um mediador por criar as condições que favorecem a relação entre o estudante e o conhecimento.

As práticas pedagógicas – significadas como a busca pelo planejamento, pela mediação do conhecimento, pela utilização de recursos didáticos diversificados e pela criação de apoios para que o estudante estabeleça sua relação com o conhecimento – configuram-se como uma rica alternativa mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e tudo que foi historicamente produzido como cultura.

Estudos, como o de Scaramussa (2021), França (2021) e Rosa (2022), ao analisarem o trabalho com as práticas pedagógicas, no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, verificam o quanto a escola precisa ainda ser repensada para promover processos de apropriação do conhecimento para os sujeitos mencionados. Falam de uma etapa da Educação Básica com desafios que precisam ser enfrentados para que esses alunos tenham ampliadas as suas oportunidades de aprendizagem.

Esses autores trazem discussões sobre questões que implicam as práticas pedagógicas, como os processos de formação dos professores. Reportam-se a docentes licenciados para o trabalho com disciplinas específicas e com frágeis embasamentos sobre os fundamentos da educação, inclusive os da Educação Especial.

Quando passam a exercer a docência, exploram os conteúdos desconectados dos demais componentes curriculares e apresentam dificuldades de promover a acessibilidade curricular para os discentes em tela; e, quando direcionam olhares para os processos de formação continuada, outros desafios se desenham. Falam de oportunidades formativas direcionadas para o aprofundamento dos conteúdos, sem a criação de espaços-tempos para analisar os procedimentos didáticos para que estudantes com diferentes percursos de escolarização também possam ser envolvidos com o trabalho pedagógico realizado com a turma.

Ainda no campo da formação continuada, muitos estudos (Mariano, 2018; Buss, 2021) problematizam o fato de várias redes de ensino comprarem pacotes prontos de formação, desfavorecendo situações que poderiam ajudar

os professores a constituírem um olhar crítico reflexivo sobre o que ensinam e como ensinam, tendo como ponto de referência a realidade que vivenciam cotidianamente em sala de aula.

O currículo estabelecido para os Anos Finais do Ensino Fundamental também se coloca como outra questão que precisa ser problematizada por trazer implicações para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no trabalho curricular realizado na escola comum.

Assim, o conhecimento se encontra organizado em disciplinas que pouco dialogam entre si, a carga horária de cada componente curricular limita o tempo a ser dedicado para a aprendizagem, o tempo das aulas se encontra reduzido a um horário escolar enquanto o calendário diz que o estudante tem um tempo-limite para aprender conteúdos diversos apresentados pelos seus professores para serem avaliados. Caso não obtenha sucesso, cabe a ele repetir todo o ano escolar, como se nada tivesse aprendido (Scaramussa, 2021; França, 2021; Rosa, 2022).

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação em atuação nos Anos Finais também precisam ser consideradas por trazerem implicações para as práticas pedagógicas, principalmente quando consideramos os estudantes com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar. Temos um cenário em que certas disciplinas são consideradas mais importantes que outras. Com isso, alguns docentes são vistos como os mais relevantes para a formação dos estudantes.

Além disso, as relações entre professores e pedagogos são marcadas por muitas tensões, se considerarmos a própria formação e atuação histórica dos coordenadores pedagógicos fundamentadas na égide de supervisionar o professor. Portanto, é necessário fortalecer pressupostos que reafirmem o lugar desses profissionais como colaboradores e articuladores do trabalho pedagógico. Em suma, falamos de pedagogos que precisam trabalhar com os professores e não sobre eles.

Para Meirieu (2002), o pedagogo é aquele que busca organizar a prática educativa com os professores para que, juntos, realizem um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar. Dessa forma, encontram caminhos para descobrir como tornar o conhecimento acessível aos estudantes, inclusive para além daquele que os alunos já são capazes de dominar. Para o autor, o pedagogo tem

como atribuição apoiar o professor nos processos de organização dos objetivos da aprendizagem para dar inteligibilidade ao que ensina para os alunos.

O cenário aqui retratado desvela a importância de se produzirem investigações sobre as práticas pedagógicas mediante a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. É importante considerar o quanto a produção do conhecimento em Educação Especial (Vieira, 2012; Effegen, 2011) defende currículos que se mostrem mais abertos de modo a tornar o conhecimento acessível, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 1991, p. 115).

Prieto (2009) corrobora a defesa do trabalho com os currículos de modo que o professor perceba a importância de mediar conhecimentos que permitam aos estudantes compreenderem a si mesmos, os outros, a sociedade e as relações nelas estabelecidas. Para a autora, é necessário trabalhar com currículos mais abertos para que as escolas possam atender aos estudantes, considerando suas características próprias e promovendo a escolarização daqueles que demandam apoio da Educação Especial.

Além disso, precisamos fortalecer as redes de apoio e ajudar a escola e seus profissionais a perceberem a potência que o trabalho coletivo traz para a formação docente, a aprendizagem do estudante, o desenvolvimento do currículo e a mediação das práticas pedagógicas, situação que nos leva a compreender que trabalhar colaborativamente fortalece os saberes/fazeres docentes e o direito de aprender dos discentes. A colaboração também oportuniza os professores a enfrentarem o distanciamento que, historicamente, foi produzido entre as disciplinas e pensar em alternativas para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares e ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem pela via de práticas pedagógicas inclusivas.

É justamente o desejo de contribuir com as mudanças necessárias às práticas pedagógicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no tocante à escolarização do estudante com deficiência intelectual, que nos motiva a constituir este estudo de mestrado que traz o seguinte problema de pesquisa: *que questões atravessam as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum, de Educação Especial e estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES?*

Para responder à problemática anunciada, delimitamos o objetivo geral de problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de Educação Especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES.

Para alcance desse objetivo, delineamos como específicos:

- a. Historicizar a política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva implementada pela rede municipal de educação de Vila Velha/ES, com destaque para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.
- b. Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada.
- c. Problematizar questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da Educação Especial e estudantes com deficiência intelectual, visando ao direito de aprender na escola comum.
- d. Constituir, como produto educacional, um caderno reflexivo (digital e impresso) sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estudo evidencia um conjunto de questões que implicam as práticas pedagógicas mediadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola como espaço de conhecimento e o professor como mediador desse processo precisam assumir a educabilidade de seus estudantes como eixo do trabalho pedagógico, ação que requer a busca constante por movimentos didáticos capazes de favorecer a apropriação do conhecimento, reconhecendo que cada pessoa compõe linhas de raciocínio para se interligar com o que lhe é ensinado, assim como tempos diversificados para aprender e recursos e metodologias diversificadas para encontrar sentido no que lhe é apresentado/ensinado. Diante disso, as práticas pedagógicas, quando sustentadas pela educabilidade humana, passam a buscar caminhos alternativos para fazer com que as intencionalidades e os objetivos traçados para os processos de ensino e da aprendizagem sejam alcançados.

Método

Adotamos, como percurso metodológico, uma pesquisa com abordagem qualitativa porque favorece examinar os fenômenos que envolvem os seres humanos, as percepções pessoais e as relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. Segundo Ludke e André (2020), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André, 2020, p. 20).

Desenvolvemos esta pesquisa adotando o estudo de caso como metodologia por possibilitar maior conhecimento sobre o tema proposto, pois, conforme as autoras, tal método:

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (*idem, ibidem*).

Nessa condição, destacamos alguns pressupostos do referido método com base no que sinalizam as autoras sobre o estudo de caso. Um deles diz que o método elege certo elemento para investigação, favorecendo a compreensão sobre os fatores que o constituem. Com isso, possibilita a descoberta de questões que podem subsidiar novos processos de investigação. Outro pressuposto é que, ao analisar a situação em particular, podem-se articular interpretações sobre o objeto analisado com questões mais amplas que as afetam. Por isso, não podemos perder de vista os comportamentos, as percepções e as interações presentes nessa análise.

Ainda nessa direção, Ludke e André (2020) apontam que o estudo de caso busca retratar uma realidade por meio da utilização de recursos diversos de pesquisas para a constituição de informações, dados e experiências, representando as diferentes nuances que permeiam a situação local, social, coletiva e individual do campo investigado. Como procedimentos, foram adotadas a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Resultados

Analisando questões que implicam as práticas pedagógicas em Educação Especial na escola investigada, considerando a matrícula dos estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais, a definição do que venha a ser a deficiência intelectual se colocou como uma categoria a ser considerada. Os professores, ao serem questionados, no momento de entrevista, sobre como definem o estudante com deficiência intelectual e tal condição, trouxeram reflexões plurais. Podemos dizer que as principais compreensões dos docentes perpassam pela: a) deficiência como desvio produzido por questões biológicas; b) mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender; c) um sujeito que aprende dadas as mediações necessárias.

Quanto à deficiência como desvio produzido por questões biológicas, as narrativas apresentadas evidenciam uma concepção de deficiência associada ao imaginário social que a relaciona à patologia. Segundo Vigotski (2019), a deficiência orgânica é tema que produz divergência entre estudiosos. Um grupo a analisa sob a ótica clínica e destaca o déficit. O campo da matriz histórico-cultural entende o humano se constituindo sujeito nas relações estabelecidas com o meio, os instrumentos, os signos e a linguagem. Assim, o sujeito com deficiência não é reduzido a uma condição, mas alguém que vai sendo inserido nos processos civilizatórios a partir da utilização dos elementos explicitados que implicam o desenvolvimento do seu intelecto.

Sobre a mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender, podemos dizer que aqueles que se aproximam do esperado pela escola podem aprender alguma coisa” e os que se distanciam dessa expectativa e trazem condições biológicas que se sobrepõem às possibilidades de apropriação do conhecimento. Temos a leitura da deficiência intelectual a partir da comparação com o dito normal. Aqueles que são significados com maiores comprometimentos são reduzidos a uma condição biológica, contexto que vai na contramão dos estudos de Vigotski (1991), que compreende o ser humano como histórico e cultural e com condições de desenvolver suas funções psicológicas superiores quando as devidas condições são ofertadas, o que favorece a apropriação da cultura, da linguagem e das relações com o outro. Aos que, mesmo com o diagnóstico, trazem respostas de aprendizagem mais próximas do esperado pela escola, recaem olhares que acenam para possibilidades de intervenção de caráter pedagógico.

Ainda em referência à questão sobre os modos como os professores significam a deficiência intelectual, uma terceira compreensão se pauta na seguinte concepção: uma condição em que, conforme as oportunidades de aprendizagem, os estudantes podem encontrar meios para superar obstáculos e acompanhar os processos de apropriação do conhecimento. Esse contexto demanda parcerias entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado na busca por suporte para o aluno aprender.

Uma segunda categoria diz respeito ao planejamento para a mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Na escola, o planejamento também se realiza de modo plural: a) coletivamente entre o ensino comum e o especial; b) às vezes, entre esses segmentos; c) de modo individual. Há professores que falam de planejamento realizado de modo coletivo entre o docente do ensino comum, o de Educação Especial e o pedagogo. Tal ação fomenta a corresponsabilização com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial e fortalece o compromisso da escola e de seus profissionais com a escolarização desses sujeitos. Portanto, o planejamento coletivo é uma ferramenta significativa para práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Na escola pesquisada, temos também o planejamento que mescla a ação solitária e a coletiva. Deparamo-nos com narrativas que sinalizam que a prática de sentar junto ocorre, mas nem sempre evidenciando os diferentes modos como o planejamento é realizado na unidade de ensino. Vários elementos implicam a dinâmica: falta de professores, dificuldade na composição dos horários, resistências, demandas surgidas no cotidiano da escola, responsabilização do discente com deficiência ao professor de Educação Especial, pouca aposta na educabilidade, dentre outras.

Além das questões expostas, temos ainda o planejamento individual. Essa perspectiva expressa resquícios de um processo histórico que alocava o professor como um ministrador de aulas, necessitando realizar os planejamentos em casa. A garantia de momentos de organização do trabalho pedagógico, como parte da carga horária docente, é uma política que se concretizou pela via das lutas do magistério contra precarização do trabalho docente. Assim, podemos dizer que muitos professores ainda planejam sozinhos e alguns entendem que dominar o conteúdo das disciplinas que ministram é suficiente para a condução do trabalho pedagógico.

Além de os dados da pesquisa indicarem que a concepção social de deficiência intelectual e os planejamentos implicam as práticas pedagógicas, os recursos didáticos e as metodologias adotadas para a condução das aulas se colocaram como a terceira categoria de análise. Esses elementos são importantes para colocar em prática o planejado por apontarem possibilidades (ou não) de envolver os estudantes com deficiência intelectual nas aulas. São necessários às práticas pedagógicas mediante o desafio de promover a escolarização dos sujeitos aqui retratados.

Os recursos metodológicos devem responder às necessidades discentes, tendo, como base, a apropriação curricular. O trabalho com recursos e metodologias diferenciados ajuda a escola a alcançar os objetivos educacionais para todos os alunos. Com isso, a criança dita especial deixa de ser vista como não capaz de aprender para ocupar o lugar de alguém que se apropria do conhecimento. Para tanto, cabe ao professor recorrer a meios diversos para que o discente encontre condições favorecedoras à acessibilidade curricular e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem (Vigotski, 1991).

Para continuar, trazemos a quarta categoria que sustenta a reflexão sobre os dados. Trata-se das articulações entre os professores de Educação Especial e os do ensino comum, por se colocarem fundantes para as práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essas articulações são importantes, principalmente nos casos de estudantes com deficiência intelectual que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental em processo inicial de leitura e escrita.

A formação do professor se colocou como a quinta categoria por se considerar que os saberes-fazer docentes implicam as práticas pedagógicas, com destaque as direcionadas à acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência intelectual. Os professores, ao analisarem seus processos de formação inicial, apontam a inexistência ou a insuficiência de discussões teórico-práticas sobre a inclusão desses alunos nas escolas comuns. As políticas de formação continuada se mostram necessárias. Em redes de ensino – com significativo número de escolas e professores, como a de Vila Velha/ES –, é preciso pensar em como articulá-las de modo a envolver os professores do ensino comum e os de Educação Especial, visando ao diálogo teórico-prático e ao delineamento de ações que possibilitem proposições aos desafios das práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados permitem tensionar os modos como os processos de formação de professores são aligeirados. Na sociedade contemporânea, ocorre, em alguns contextos, banalização da formação inicial. Temos acompanhado cursos feitos na modalidade a distância atravessados por uma abordagem capitalista que busca “diplomar/certificar” o professor, mas sem compromisso com uma formação que responda às demandas das escolas. Essa abordagem formativa se distancia da perspectiva de educação defendida por Vigotski (1991), que articula processos de mediação pedagógica buscando a intencionalidade e a sistematicidade do conhecimento, visando à apropriação dele pela criança para a transformação dos seus processos psicológicos.

Somadas a essa realidade, muitas políticas e precárias condições de trabalho levam o professor a valorizar/buscar processos de formação continuada na intenção de ter um “papel”, um certificado para melhor classificação em processos de seleção. Trata-se de políticas de formação continuada que suateiam o trabalho docente e não apresentam compromissos com o adensamento de conhecimentos a partir de uma abordagem inclusiva.

Considerações

Assumir as práticas pedagógicas como objeto de investigação significa produzir conhecimentos sobre caminhos alternativos que possibilitem que os estudantes com deficiência intelectual aprendam com seus pares e rompam com linhas de pensamento que não apostam na educabilidade desses sujeitos. Diante disso, falar de práticas pedagógicas é desenvolver o ato de ensinar, por meio de um processo de ação-reflexão-ação, para constituir um contexto educacional que possibilite ao estudante encontrar sentido no que lhe é ensinado.

Precisamos também reconhecer professores do ensino comum sensível às trajetórias dos estudantes com deficiência intelectual. Eles articulam ações, práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva e buscam apoio da Educação Especial. Alguns profissionais questionam o fato de esses discentes chegarem à segunda fase do Ensino Fundamental em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, responsabilizam a etapa anterior pela não alfabetização do aluno.

É importante que esses profissionais ajudem a escola a fortalecer a mediação desses saberes, entendendo-os como contínuos. A ausência de saberes-fazer na formação inicial para a tarefa de alfabetizar se mostra presente nas

narrativas docentes. Diante disso, reverberam, muitas vezes, práticas pedagógicas que se distanciam de uma perspectiva inclusiva, favorecendo atividades simplórias e sem articulação com as proposições curriculares. Esse cenário tem promovido o imaginário de que a escolarização desses indivíduos é tarefa única dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

Podemos dizer que a acessibilidade curricular tem se mostrado um dos maiores desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais na escola. Alguns professores buscam planejar atividades com os docentes de Educação Especial, favorecendo práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Outros, mesmo resistentes, realizam movimentos na tentativa de incluir esses discentes no currículo. Há aqueles que se distanciam do processo, necessitando que a gestão, a coordenação pedagógica e a equipe de Educação Especial promovam constantes momentos de sensibilização.

Referências

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FRANÇA, Beatriz Segantini. **Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9F-tKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil**. 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. 1 ed Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRIETRO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas: tomo cinco: fundamentos da defectologia**. 1. ed. Cascavel: Edunioeste, 2019.

32. Práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado

Gisllayne Cristina de Araújo Brandão¹

Rafael Oliveira Freire²

Adja Ferreira de Andrade³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.32

Resumo: A música pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de envolver e estimular os educandos, sendo especialmente valiosa na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este artigo aborda o potencial da música de promover o desenvolvimento cognitivo, social e motor de alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva. O foco principal é apresentar práticas pedagógicas com música que foram realizadas com alunos da Educação Especial e do AEE na rede pública de ensino do Rio Grande do Norte. O objetivo central dessas práticas foi proporcionar um ambiente educacional que atendesse às necessidades específicas desses

1 Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais – PPGITE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gisllaynebrandao@gmail.com.

2 Mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais – Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais – PPGITE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rafael.freire.013@ufrn.edu.br.

3 Doutora em Informática na Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais – PPGITE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: adja@imd.ufrn.br.

alunos. Os resultados obtidos com a implementação dessas práticas pedagógicas foram bastante positivos. Foi observado um alto engajamento por parte dos educandos, indicando um grande interesse pela música. Além disso, houve evidências claras do desenvolvimento da atenção, coordenação motora e ritmo entre os alunos participantes. A música também foi eficaz na promoção da socialização. Esses resultados ressaltam a importância da música como uma ferramenta educacional eficaz para alunos com necessidades educacionais especiais. Em suma, o artigo destaca que as práticas pedagógicas com música são uma estratégia valiosa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Inclusão educacional.

Introdução

A utilização da música como ferramenta pedagógica na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem despertado um interesse crescente na comunidade educacional. As práticas pedagógicas que incorporam a música não apenas oferecem uma abordagem inclusiva e diversificada, mas também demonstram benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, este estudo se propõe a abordar práticas pedagógicas que envolvem a música, destacando seus impactos e potencialidades na Educação Especial e no AEE.

A música transcende barreiras e compreende uma forma de expressão. Na Educação Especial, ela se mostra como uma ferramenta poderosa para estimular o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades nas crianças e jovens com deficiências. Estudos têm apontado que a música pode melhorar a atenção, a concentração, a comunicação, a criatividade e a autoestima de alunos com autismo, Síndrome de Down, deficiência intelectual e outras necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, de acordo com Bréscia (2003) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” (Bréscia, 2003, p. 81).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas com música no contexto do Atendimento Educacional Especializado ganham relevância ao proporcionar

uma abordagem diferenciada e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. A diversidade de recursos musicais disponíveis permite a criação de atividades personalizadas, levando em consideração as potencialidades e limitações individuais.

Diante desse panorama, surge o questionamento sobre como as práticas pedagógicas com música estão sendo empregadas na Educação Especial e no AEE. Qual é o impacto dessas práticas no desenvolvimento e no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais? A hipótese deste estudo é de que as práticas pedagógicas que envolvem a música, devidamente adaptadas e aplicadas, têm o potencial de promover avanços significativos nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos estudantes com deficiências.

Este estudo tem o objetivo geral de refletir sobre o papel das práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado, analisando seus benefícios e desafios.

Por meio desses objetivos, busca-se contribuir para a compreensão mais aprofundada do uso da música como uma ferramenta pedagógica inclusiva e eficaz, com potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado.

Desenvolvimento

Este artigo apresenta algumas práticas pedagógicas com música realizadas na Educação Especial e no AEE na rede pública do RN, com alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, destacando seus benefícios e impactos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Através de exemplos concretos e relatos de experiências, busca-se evidenciar como a música pode ser uma poderosa aliada na promoção da educação inclusiva e na valorização das potencialidades individuais de cada aluno. Por meio da análise dessas práticas, pretende-se também destacar a importância do papel do educador no planejamento e adaptação de atividades musicais, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos.

Na Educação Especial, a música pode ser uma aliada poderosa para o processo de ensino e aprendizagem, pois ela transcende barreiras linguísticas e oferece múltiplas formas de expressão, permitindo que alunos com deficiências diversas possam participar ativamente das atividades educacionais. Além disso, a música estimula a percepção sensorial, a coordenação motora,

a memória e a concentração, sendo um recurso muito importante para o desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais específicas.

Algumas práticas pedagógicas com música realizadas com alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Fundamental, a saber:

- Para a atividade de sons com copos, foram utilizados copos de requeijão e a música escolhida foi *Paradise*, da banda Coldplay. O objetivo da atividade foi desenvolver a coordenação motora, o ritmo, promover a socialização, conhecimentos sobre os parâmetros do som, atenção, concentração e memória;
- Para a atividade de cantigas de roda de valor, foi utilizado um livro que contém uma releitura de algumas canções tradicionais infantis da cultura brasileira, com letras atualizadas com foco na construção de valores, respeito e cidadania. O objetivo da atividade foi trabalhar atenção, ritmo, interpretação de texto e memória.
- No AEE, a música desempenha um papel importante para a promoção da autonomia e para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência. Algumas práticas pedagógicas realizadas com alunos do Atendimento Educacional Especializado, matriculados no Ensino Fundamental, no contraturno de aulas, são:
- Realização de atividades de corpo e movimento em atividades com música para que os alunos estimulassem a atenção, a concentração, a coordenação motora e ritmo.
- Atividades que envolveram ritmo, como tocar instrumentos de percussão simples (como chocalhos e tamborins), cujo objetivo foi desenvolver a coordenação motora fina e grossa. Os alunos puderam criar padrões rítmicos simples, acompanhando músicas conhecidas e, em outros momentos, improvisar;
- Realização de diferentes experiências sonoras, assim como a confecção dos próprios instrumentos não convencionais, com a utilização de materiais recicláveis, a saber: chocalhos feitos com garrafas e arroz e feijão, tambor de garrafão de água mineral, baldes de tintas para confecção de tambor, entre outros. As atividades ajudaram a desenvolver a percepção auditiva e a criatividade, bem como a criação de paisagens sonoras que correspondem à criação de sons da natureza.

As atividades com música foram planejadas e realizadas com o intuito desenvolver a atenção, a concentração, a coordenação motora e a socialização dos alunos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista que é necessário propor diferentes estratégias para garantir o interesse e a participação desses alunos nas atividades escolares. Para isso, é importante conhecer os alunos, quais os seus interesses e as dificuldades para planejar atividades que visem maior desenvolvimento e aprendizagem.

Resultados

Os resultados obtidos com a implementação das práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado foram extremamente positivos. Durante as atividades, foi notado um grande engajamento por parte dos educandos, demonstrando um significativo interesse e entusiasmo pela música. Essa participação ativa dos alunos evidenciou a capacidade da música de envolver e motivar os estudantes, independentemente das suas necessidades educacionais especiais.

Além do engajamento observado, os alunos apresentaram um notável desenvolvimento em várias áreas. Foi possível identificar melhorias significativas na atenção e na concentração dos participantes durante as atividades citadas. A prática musical, ao exigir foco e envolvimento sensorial, contribuiu para o aprimoramento dessas habilidades, essenciais não apenas para a aprendizagem musical, mas também para o desempenho em outras atividades acadêmicas.

Outro aspecto destacado foi o desenvolvimento da coordenação motora dos alunos. A manipulação dos copos, a batida rítmica e a execução de movimentos precisos durante as atividades musicais contribuíram para o aprimoramento da coordenação motora fina. Esse resultado é particularmente relevante para alunos com necessidades especiais, pois a música proporcionou um ambiente estimulante e desafiador para o desenvolvimento motor.

Além disso, a prática musical em grupo promoveu a socialização e interação entre os estudantes. Durante as atividades, os alunos foram incentivados a colaborar com os colegas. Isso resultou em um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, no qual todos se sentiram valorizados e integrados.

Esses resultados ressaltam a importância da música como uma ferramenta educacional eficaz para alunos com necessidades educacionais especiais. Ela não apenas estimulou o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também

promoveu a expressão criativa, a socialização e a autoconfiança dos alunos. Essa abordagem pedagógica baseada na música não só enriqueceu o ambiente de aprendizagem, mas também proporcionou uma experiência educativa significativa e inclusiva para todos os participantes.

Considerações

As práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentadas neste artigo demonstram o potencial transformador e inclusivo que a música possui no ambiente educacional. Os resultados positivos obtidos com a implementação dessas atividades destacam a importância de integrar a música como uma ferramenta pedagógica eficaz para alunos com necessidades educacionais especiais.

A música foi capaz de engajar os alunos de forma significativa, despertando um interesse e promovendo um ambiente de aprendizagem motivador. O desenvolvimento da atenção, coordenação motora e ritmo entre os participantes evidencia os benefícios cognitivos e motores proporcionados pela prática musical. Além disso, a música promoveu a socialização, estimulando a interação e colaboração entre os alunos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas com música não se limitam apenas ao desenvolvimento de habilidades musicais, pois proporcionam um espaço para a expressão criativa, a valorização das potencialidades individuais e a construção de autoconfiança nos alunos. A música ultrapassa barreiras e oferece oportunidades para todos os estudantes participarem ativamente do processo de aprendizagem.

A partir desse estudo, é possível afirmar que a música não deve ser vista apenas como um componente curricular isolado, mas sim como uma ferramenta transversal que pode enriquecer diversas áreas do currículo. Integrar a música de forma significativa no ambiente educacional pode contribuir para uma educação mais inclusiva.

Contudo, é fundamental que os educadores recebam suporte e formação adequada para implementar efetivamente práticas pedagógicas com música na Educação Especial e no AEE. A formação continuada dos professores é essencial para a adaptação e desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos, respeitando sua diversidade e singularidade.

Em relação aos professores da Educação Especial, para que seja possível realizar uma atividade com toda a turma, é necessário que haja planejamento coletivo junto ao professor da sala de aula regular, seja o professor polivalente ou de área, ou pelo menos um diálogo acerca da atividade que pretendem realizar, bem como acerca de quais objetivos pedagógicos que esperam que sejam desenvolvidos e como a aula precisa ser planejada para que todos os alunos possam participar ativamente.

Por fim, a música proporciona oportunidades de aprendizagem significativas, promove o desenvolvimento integral dos alunos e fortalece os valores de inclusão e diversidade no ambiente escolar. Portanto, é necessário continuar explorando e valorizando o potencial da música como uma ferramenta pedagógica essencial para a construção de uma educação mais inclusiva.

Referências

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. 1. ed. São Paulo: Átomo, 2003.

FOLHA, Isaque. **Cantigas de Valor**. 1. ed. Teresina: Vortex Editora, 2020.

MARTIN, Chris; BERRYMAN, Guy; BUCKLAND, Jonny; CHAMPION, Will. **Paradise**. Londres: EMI, 2011). 1 CD. 44 min.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2022.

33. Produção científica acerca da formação continuada dos professores de Classes Hospitalares e Domiciliares: uma análise a partir de teses e dissertações

Valéria Carla Vieira Gomes¹

Adriana Gonçalves Garcia²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.33

Resumo: O presente trabalho teve o objetivo de analisar os modelos de Processos formativos utilizados para as formações continuadas de professores de classes hospitalares e domiciliares (CHD). Para isso, foi realizado um levantamento de produções científicas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referentes às dissertações e teses escritas sobre a Formação de Professores em Classes Hospitalares e Domiciliares – CHD. Utilizamos como método a pesquisa bibliográfica, e a coleta de dados ocorreu na base de dados da BDTD por meio de descritores que nos auxiliassem a localizar as pesquisas relacionadas à temática em questão. Alguns trabalhos sobre a classe hospitalar foram localizados. No entanto, nem todos estavam relacionados à temática. Alguns trabalhos, apesar de apresentarem em seus títulos ou palavras-chave o descritor sobre formação docente, tratavam-se de uma pesquisa com cunho de relato de experiência, análise documental ou análise organizacional do atendimento. Foram encontrados três trabalhos que

1 Doutoranda em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs, Universidade Federal do São Carlos. E-mail: valeriacarla08@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs, Universidade Federal do São Carlos. E-mail: adrigarcia@ufscar.br.

apresentaram características específicas do processo formativo realizado com os profissionais em atuação nas classes hospitalares. Evidenciou-se, com essa pesquisa, que, mesmo que processos de formação continuada estejam ocorrendo com esses profissionais, o número de registro de pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática na base de dados da BDTD ainda se encontra em número reduzido. O que não necessariamente indica a falta de formação desses profissionais, mas que esse registro de trabalhos acadêmicos não foi encontrado na base de dados da BDTD. Continuaremos a busca por outras bases de dados, como nos periódicos Capes com a publicação em artigos científicos, bem como em eventos científicos sobre a temática.

Palavras-chave: Classes hospitalares. Educação Especial. Formação docente. Levantamento de pesquisas.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar os modelos de processos formativos utilizados para as formações continuadas de professores de classes hospitalares e domiciliares (CHD). Para isso, foi realizado um levantamento de produções científicas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) referentes às dissertações e teses escritas sobre a Formação de Professores em Classes Hospitalares e Domiciliares (CHD).

A realização desse levantamento se faz necessário para averiguarmos o quanto vem sendo discutida a temática de formação de professores em classes hospitalares e os modelos de formação propostos para os profissionais que atuam nesses espaços. Bem como o quanto é indispensável pensarmos em estratégias para que essas discussões avancem, especialmente por ser precisa uma articulação entre os professores que se encontram em classes hospitalares e domiciliares e os professores da escola de matrícula dos estudantes que estão em tratamento de saúde/internados.

Esse processo de formação docente em serviço é de extrema importância, pois é preciso considerar os aspectos práticos do fazer dos profissionais das classes hospitalares e atrelá-los aos conceitos teóricos que perpassam a *práxis* educativa.

O processo de formação docente favorece o profissional da CHD, pois visa aprimorar um processo de ação e reflexão sobre sua prática pedagógica, o que alicerça o processo de ensino-aprendizagem do público atendido nas classes hos-

pitalares e domiciliares. E seus desdobramentos reverberam na inovação da prática pedagógica, especialmente quando se volta para a perspectiva colaborativa.

Por isso, esse levantamento de dados traz uma pequena mostra de quantos trabalhos foram realizados nessa perspectiva e o quanto precisamos repensar o diálogo entre os profissionais das CHD e os profissionais das escolas de matrícula desses estudantes por meio de proposições de momentos de formação continuada para ambos os espaços. Ressaltamos que os processos formativos são peculiares e se organizam de acordo com a necessidade, possibilidade e a própria organização das classes hospitalares e domiciliares. Sendo assim, cada processo formativo apresentado nas pesquisas possui especificidades quanto ao tempo, organização e temáticas.

Método

O delineamento da pesquisa se deu a partir da pesquisa bibliográfica, caracterizada pelo levantamento de certa temática por meio de documentos relacionados aos estudos anteriores e publicados, podendo ser artigos, dissertações, teses, livros (Severino, 2007). O desenvolvimento da pesquisa ocorreu utilizando a busca de informações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). E, para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos descritores que pudessem auxiliar na delimitação da busca. Pois é necessário, em qualquer pesquisa, demarcar bem o que se busca nos bancos de dados digitais para que as informações cheguem de maneira mais precisa possível.

Nesse sentido, iniciamos a pesquisa com a definição da listagem de descritores que utilizaríamos. Após a listagem dos descritores, iniciamos o levantamento na base de dados da BDTD.

Quadro 1 – Descritores utilizados na pesquisa

Descritores
Classe hospitalar formação de professores
Atendimento pedagógico hospitalar e formação de professores
Atendimento hospitalizado
Atendimento educacional hospitalar e formação docente

Fonte: Elaboração própria.

A utilização desse método nos auxilia na realização do nosso estado da arte, que, por ora, iniciamos. Ou seja, o pesquisador busca, em diferentes campos, trabalhos acadêmicos que tratam sobre a temática a ser estudada. Como afirmam Romanowski e Ens (2006):

Os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a busca de dados relacionados às teses e dissertações nos darão direcionamento sobre amplitude das produções acadêmicas. E, em conjunto com outros textos acadêmicos, auxiliar-nos-ão no delineamento do “estado da arte” de nossa pesquisa.

Resultados

O quadro a seguir ilustra a combinação dos descritores e o resultado da quantidade de produções em teses e dissertações encontradas.

Quadro 2 – Combinação de descritores e quantidade de produções

Descritores	Quantidade de teses e dissertações
Classe hospitalar formação de professores	9
Atendimento Pedagógico Hospitalar	2
Atendimento ao escolar hospitalizado	1
Atendimento educacional hospitalar e formação docente	0

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização da busca na BDTD, necessitamos delimitar o campo a ser pesquisado. Nesse sentido, filtramos a pesquisa, uma vez que, mesmo

com a combinação dos descritores e com a quantidade de teses e dissertações encontradas, houve uma repetição de produções.

Primeiramente, com o descritor “Classe hospitalar formação de professores”, foram selecionadas nove produções que serão detalhadas adiante. Outros descritores utilizados foram “Atendimento Pedagógico Hospitalar” e “Formação de professores”. E, no banco de dados, foram listados apenas dois trabalhos, que seguem no quadro a seguir.

Quadro 3 – Li stagem de trabalhos coletados na BDTD com os descritores
Atendimento Pedagógico Hospitalar e formação de professores

	ANO PUBLICAÇÃO	LOCAL DA PESQUISA	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRA- CHAVE
1	2015	Universidade Católica de São Paulo – PUC/ SP	Tese	Ensino da linguagem escrita no contexto hospitalar: um enfoque metalinguístico	BATISTA, Valéria.	Linguagem escrita; Classe Hospitalar; Atendimento Pedagógico
2	2017	Universidade Católica de Goiás	Tese	Desafios do Atendimento Pedagógico hospitalar/ domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/ as agentes envolvidos/as	JESUS, Edna Maria de.	Atendimento Pedagógico hospitalar/ Domiciliar; Educação Especial; Gênero e Docência.

Fonte:

Observamos que, apesar de os trabalhos estarem relacionados à classe hospitalar, eles não se relacionam aos processos de formação docente. E, nesse sentido, buscamos utilizar outros descritores que pudessem nos apresentar trabalhos voltados para a área; entre eles, usamos o descritor “Atendimento ao escolar hospitalizado”. E foi listada apenas uma dissertação com a temática: *Necessidades assistenciais e educativas de cuidadores de crianças dependentes de tecnologia*, trabalho de pesquisa que foi concluído no ano de 2013 e que trouxe uma análise do processo de cuidado domiciliar por cuidadores familiares de crianças

dependentes de tecnologia e que se encontravam em atendimento hospitalar e, posteriormente, domiciliar.

Em mais tentativas de buscar novos trabalhos que evidenciassem a temática da formação docente para os profissionais que atuam nas classes hospitalares, utilizamos ainda dois descritores: “Atendimento educacional hospitalar” e “A formação docente”. No entanto, não foi listado nenhum trabalho de pesquisa.

Assim, somente com descritores “Classe hospitalar” e “Formação de professores”, foi possível obter o resultado de 09 (nove) trabalhos cadastrados, entre eles dissertações e teses em consonância com o objetivo deste estudo.

A seguir, descrevemos, em uma planilha, os trabalhos listados na ordem da base de dados da BDTD. Vale ressaltar que a base de dados aponta para nove trabalhos; no entanto, ao fazermos a compilação dos dados, percebemos que havia repetição de dois. Ao final, contabilizamos sete trabalhos sobre classe hospitalar e formação de professores. Isso não significa que apenas essas pesquisas sobre formação docente em classes hospitalares tenham sido realizadas, mas que, no banco de dados da BDTD, são as que são listadas a partir do descritor inserido para a pesquisa.

Quadro 4 – Listagem de trabalhos coletados na BDTD com os descritores classe hospitalar e formação de professores (continua)

	ANO	LOCAL DA PESQUISA	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRA-CHAVE
1	2021	Universidade de Brasília- Brasília	Dissertação	Formação de professores em ambiente hospitalar: uma leitura a partir da psicanálise na Educação.	LARA, Caren Castelar Queiroz	Formação de professores; psicanálise; classe hospitalar; criança hospitalizada; memória educativa.
2	2008	Universidade Federal de Goiás - Goiânia	Tese	Capacitação de professores de classe hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana	BRANCO, Rita Francis Gonzalez Y Rodrigues	Classe hospitalar; Balint; Formação de professores

Quadro 4 – Listagem de trabalhos coletados na BDTD
com os descritores classe hospitalar e formação de professores (continua)

3	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal	Dissertação	Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professores de classes hospitalares	OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de	Professores; Classe hospitalar; Pesquisa-ação-formação; Narrativas autobiográficas; Aprendizagem ao longo da vida.
4	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre	Tese	Construindo uma prática pedagógica: aprendendo a aprender com o ensino de ciências na Classe Hospitalar Semear	PEDROSA, Emerson Marinho	Classe hospitalar; Formação docente; Pedagogia; Adocimento.
5	2013	Universidade Federal de São Carlos – São Carlos	Tese	Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar	MAZER-GONÇALVES, Sheila Maria.	Educação Especial; Formação de professores; Classe Hospitalar
6	2018	Universidade Federal de Goiás - Goiânia	Dissertação	MATEMÁTICA INCLUSIVA: formação de professores para o ensino de Matemática em Classes Hospitalares	TEIXEIRA, Uyara Soares Cavalcanti.	Educação Matemática; Inclusão; Classes Hospitalares; Formação de professores.

Quadro 4 – Listagem de trabalhos coletados na BDTD com os descritores classe hospitalar e formação de professores (conclusão)

7	2015	Universidade Federal da Bahia - Salvador	Tese	Representações docentes: o olhar para o aluno com mucopolissacarídose Tipo VI do Município de Monte Santo - BA	LUCON, Cristina Bressaglia	Classe hospitalar; Representações sociais; Mucopolissacarídose tipo VI; Educação inclusiva; Formação de professores.
---	------	--	------	--	----------------------------	--

Fonte: Base de dados da BDTD.

Disponível em: <https://btdt.ibict.br/> Acesso em: 25 mar. 24.

Nos trabalhos relacionados acima, observamos que alguns, apesar de terem, no título ou nas palavras-chave, a temática de formação docente ou sinônimo, caracterizaram-se como estudo de caso ou análise de relatos de atendimentos e não como formação docente.

Nesse sentido, selecionamos apenas os três que se caracterizam como processos de formação docente continuada, para, a partir de sua leitura, compreendermos a organização e estrutura dessas formações. Trata-se dos seguintes trabalhos:

- a. *Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professores de classes hospitalares* (Oliveira, 2016);
- b. *Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar* (Mazer-Gonçalves, 2013);
- c. *MATEMÁTICA INCLUSIVA: formação de professores para o ensino de Matemática em Classes Hospitalares* (Teixeira, 2018).

O trabalho intitulado *Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professores de classes hospitalares* trata-se de uma dissertação cuja pesquisa foi realizada a partir de um processo de formação na perspectiva de vivência de processo de biografização, a partir de fontes autobiográficas, como visitas aos espaços de atuação profissional, entrevistas, narrativa autobiográfica, registro pessoal da prática docente, grupo reflexivo e narrativa autobiográfica escrita, em que os professores das CHD de Natal,

no Rio Grande do Norte, puderam analisar suas práticas e realizar reflexões a partir da sua história pessoal e profissional, considerando que essas reflexões e análises pessoais e em grupo promoveram mudanças na prática pedagógica.

O trabalho *Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar* apresenta a realização de uma formação continuada para professoras de classe hospitalar em Campinas/ SP, a partir de uma entrevista sobre os conhecimentos que elas consideravam pertinentes e que pudessem ser discutidos numa formação continuada para potencializar as ações pedagógicas. A formação foi realizada com encontros mensais, com dinâmicas de grupo, estudo de textos, vídeos e debates, objetivando promover a articulação entre teoria e prática.

E o trabalho *MATEMÁTICA INCLUSIVA: formação de professores para o ensino de Matemática em Classes Hospitalares* trata-se de uma dissertação cuja pesquisa foi realizada nas classes hospitalares de Goiás, visando contribuir com ações pedagógicas na área de educação matemática, no processo de formação de professores que atuam no ensino da Matemática no contexto de CH, a partir da solicitação do grupo de professores. Nesse sentido, foram realizados encontros para a discussão sobre quais elementos teóricos ter no processo de formação. A partir dessa discussão, foram categorizadas as principais temáticas e, em seguida, o processo formativo ocorreu com encontros presenciais de estudo e aprofundamentos teóricos sobre estratégias metodológicas, recursos didáticos e processos avaliativos na CHD.

Observamos que os três trabalhos que essencialmente trazem um processo de formação continuada para os profissionais que atuam nas classes hospitalares e domiciliares pertencem a três regiões do Brasil com culturas e práticas pedagógicas específicas, mas que, em sua essência, todos os processos formativos, mesmo com suas especificidades teórico-metodológicas, buscavam reflexões visando ao aprimoramento da prática pedagógica desses profissionais.

Os processos de formação continuada perpassam os momentos de trocas de experiências no que se refere ao próprio processo de ensino-aprendizagem, da organização da rotina de trabalho dos profissionais e das estratégias de ensino para a construção das aprendizagens e as estratégias que podem ser utilizadas para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico.

Nesse sentido, compreendemos que os diálogos promovidos nessas formações colaboram para impulsionar a constituição do fazer docente desses

profissionais que não se encontram em seu lugar de origem, que é a escola. Mas que, apesar de não estarem em seu local original de trabalho, encontram-se em processo de adaptação a esse novo espaço escolar, numa unidade de tratamento de saúde, e viabilizam, a partir de sua prática diária, a concretização do direito à educação que essas crianças e adolescentes têm, mesmo em estado de adoecimento.

Portanto, promover formações continuadas para esses profissionais é, sem dúvida, importante para a continuidade da escolarização desses estudantes, para reflexões e o aprimoramento da prática pedagógica e divulgação do trabalho desenvolvido nesses espaços para os profissionais que se encontram nas escolas em que os alunos estão matriculados.

Para o momento, apresentamos os dados coletados nesse banco de trabalhos acadêmicos. Mas nossa coleta encontra-se incipiente e necessitará de continuidade.

Considerações

Realizar pesquisas no banco de dados da BDTD nos possibilitou vislumbrar a necessidade de delimitarmos bem os descritores a serem utilizados para a coleta. A partir dessa pesquisa, algumas questões ficaram evidentes. A primeira é que, embora a temática de formação docente nas classes hospitalares seja de extrema relevância para a prática nesse espaço, os trabalhos de pesquisa realizados e depositados nesse repositório ainda são em quantidade pequena; e a outra evidência é que as temáticas que se relacionam ao atendimento nas classes hospitalares são diversas, mas ainda precisam conversar com os processos formativos desses profissionais.

O nosso trabalho encontra-se em seu início. E, para a sua solidificação, precisaremos dar continuidade à busca em outros bancos de dados de teses, dissertações e trabalhos acadêmicos que possam contribuir para os estudos e escrita de nossa pesquisa.

Referências

- BATISTA, Valéria. (2015). **Ensino da Linguagem escrita no contexto da classe hospitalar: um enfoque metalinguístico**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16191/1/Valeria%20Batista.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BRANCO, Rita Francis Gonzalez y Rodrigues. **Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno /paciente na perspectiva bakintiana**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesedeserver/api/core/bitstreams/0520029b-1f78-48d9-9a2b-229e75b721c5/content>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- JESUS, Edna Maria de. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/ domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3882/2/EDNA%20MARIA%20DE%20JESUS.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- LARA, Caren Castelar Queiroz. **Formação de professores em ambiente hospitalar: uma leitura a partir da psicanálise na Educação**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/41634/1/2021_CarenCastelarQueirozLara.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- LUCON, Cristina Bressaglia. (2015). **Representações docentes: o olhar para o aluno com multipolissacaridose tipo VI do Município de Monte Santo – BA**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21475/1/Tese_Cristina%20Lucon_rev_Nidia_2_12_08_2016.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MAZER- GONÇALVES, Sheila Maria. **Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar**. 2013. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2919/5566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21894>. Acesso em: 13 ago. 2020.

PEDROSA, Emerson Marinho. **Construindo uma prática pedagógica: aprendendo a aprender com o ensino de ciências na Classe Hospitalar Semear**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/231901/001133744.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 28 mai. 2020

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Ulyara Soares Cavalcanti. (2018). **MATEMÁTICA INCLUSIVA: Formação de professores para o ensino de matemática em classes hospitalares**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/2f86612e-7270-4e4e-b49a-286f95185a20/content>. Acesso em: 19 jun. 2020:

34. Professoras de Educação Especial: concepções e proposições para uma vivência formativa na perspectiva da bidocência

Marianna Medeiros da Silva¹

Luzia Guacira dos Santos Silva²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.34

Resumo: Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados de um estudo desenvolvido durante o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEsp/UFRN. Nossa pretensão foi responder à questão de pesquisa: quais elementos justificam a organização de um curso de formação continuada para professores de Educação Especial do Ensino Médio, lotados na 2ª DIREC/Parnamirim/RN, na perspectiva da bidocência? Como objetivo geral: analisar, nas falas de professores da Educação Especial do Ensino Médio, elementos que justifiquem uma formação continuada de base bidocente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória, do tipo de levantamento (Gil, 2002), foi mediada por um questionário com perguntas abertas e fechadas e duas entrevistas semiestruturadas: uma realizada, em grupo focal, com seis professoras de Educação Especial do Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino; e outra, norteada por um roteiro, com duas representantes da sub-

1 Mestre em Educação Especial – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: marianna.medsilva@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: agostoluzsilva@gmail.com.

coordenadoria de Educação Especial e duas supervisoras de Educação Especial da 2ª DIREC — Parnamirim/RN. A análise dos resultados considera os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Entre os resultados, apresentamos resumidamente as categorias de análise das entrevistas do grupo focal, com as professoras de Educação Especial, bem como a necessidade de reflexão sobre os termos e as concepções que embasam as atribuições dos professores de Educação Especial; traçar o perfil do trabalho colaborativo para a inclusão escolar; os profissionais envolvidos nesse aprofundarem o conhecimento sobre si mesmos e sobre o seu fazer pedagógico, sobre o currículo regular, as possibilidades de flexibilizá-lo e de atuarem como mediadores colaborativos no Ensino Médio.

Palavras-chave: Bidocência colaborativa. Educação especial. Formação continuada. Professor da Educação Especial.

Introdução

O cargo de Professor de Educação Especial na rede pública estadual foi criado com o concurso público para provimento dos cargos de professor e de suporte pedagógico sob o Edital N° 001/2015 – SEARH1 – SEEC/RN2, de 3 de novembro de 2015. Com esse grande impulso na construção de uma cultura inclusiva nas escolas, esses profissionais estão chegando às equipes de docentes em diferentes escolas pós-homologação e convocação. No entanto, a chegada desses profissionais traz consigo as reflexões, dúvidas e diferentes indagações, para todos os envolvidos da comunidade escolar, sobre a organização do trabalho pedagógico, principalmente na etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

Interessamo-nos por saber as concepções que embasam as práticas docentes desses professores que atuam mais especificamente no Ensino Médio, na 2ª DIREC, bem como o perfil formativo e o que compreendem por trabalho colaborativo, estudante com deficiência, articulação, mediação e aprendizagem, conceitos esses que permeiam a construção de contextos escolares mais inclusivos.

Tal curiosidade se revelou e se justificou por estarmos exercendo, na época, a função de professoras de Educação Especial em uma escola estadual no município de Parnamirim/RN, um dos que também compõe a 2ª Regional, bem como por vivenciarmos a ausência de encontros formativos sistemáticos e pelos vários questionamentos que surgem nos momentos de planejamento de nossas ações.

Assim, vem-nos o interesse de querer conhecer como os demais colegas pensam e vivenciam suas ações didático-pedagógicas no acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dentro das atribuições para cargo de professor de Educação Especial.

Outro fator determinante que nos motivou para a realização da pesquisa foi a percepção de que os resultados deste estudo contribuam para a formação continuada dos professores de Educação Especial da Regional.

Isso fez surgir a seguinte questão-problema: quais elementos justificam a organização de um curso de formação continuada para professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim na perspectiva da bidocência?

Com vistas a responder tal questão, elaboramos como objetivo geral: analisar aspectos que justifiquem uma formação continuada de base bidocente para professores da Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim/RN. Para atender a tal proposição analítica, buscamos: a) contextualizar ações desenvolvidas pela gestão da 2ª DIREC – Parnamirim e pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) do RN quanto à formação dos professores da Educação Especial do RN; b) caracterizar as concepções de professores da 2ª DIREC – Parnamirim a respeito de sua ação docente, colaboração, mediação, ensino e aprendizagem, estudantes com deficiência e inclusão escolar; c) descrever as práticas desenvolvidas por professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim/RN e levantar suas demandas formativas; d) organizar uma proposta de formação continuada com vistas a detalhar e discutir ações bidocentes que envolvam articulação, colaboração e mediação entre professores de Educação Especial e professores regentes do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim/RN.

Logo, com o propósito de buscar referenciais teóricos e literatura atualizada sobre a temática do nosso estudo e responder às nossas inquietações e à questão-problema, realizamos uma busca em *sites* e plataformas digitais de publicação de trabalhos científicos, de maneira que construímos nosso referencial teórico sobre bidocência e ensino colaborativo com base nos estudos de Beyer (2005), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Partimos do pressuposto de que o ensino colaborativo e coensino são sinônimos de uma bidocência colaborativa que, nessa perspectiva, acompanha os benefícios do trabalho em colaboração; esse, por sua vez, é considerado

“um processo adaptativo, pois leva tempo e requer aprendizado constante” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 13) e não se configura em apenas contratar um professor com conhecimentos específicos sobre Educação Especial para atuar com outro profissional. Ensino colaborativo, coensino e bidocência colaborativa requerem planejamento e, para configurarem-se como tal, os professores envolvidos “devem dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes com e sem deficiência” (*ibid.*, p. 46).

Ao se fazer opção por uma prática de ensino colaborativo nos contextos escolares, mudanças nos moldes de trabalho docente de aspecto solitário devem ocorrer. Mais que isso, é necessário também organizar equipes de trabalho com diferentes profissionais do contexto escolar – gestores escolares, professores de ensino comum, profissionais especializados na inclusão escolar e profissionais de apoio à higiene e locomoção, entre outros – conscientes do fazer colaborativo, de maneira que cada um possua clareza das atividades a serem desempenhadas “evitando esquivas com relação às responsabilidades” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 42).

Método

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada quanto aos objetivos; exploratória, quanto aos procedimentos: uma revisão da literatura e uma pesquisa de campo, com o uso do grupo focal, sendo instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário. Participaram do estudo 11 (onze) pessoas, sendo em 07 (sete) professores de Educação Especial que atuam em sala regular do Ensino Médio, 01 (uma) subcoordenador(a) e 01(uma) técnica responsável pelo trabalho dos professores de Educação Especial da SUESP, bem como 02 (duas) técnicas educacionais (supervisor(a) educacional) da referida Regional de Educação e Cultura.

Classificamos nosso trabalho como uma pesquisa do tipo exploratória, uma vez que “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 42). De abordagem qualitativa (Gil, 2002) visto que ela proporciona maior interação entre o pesquisador e o campo de estudo, considerando as subjetividades, experiências, atividades, atenção e emoções, “[...] tornando-se dados em si mesmo” (Flick, 2004, p. 22). Delineamos este estudo considerando os aspectos essenciais da abordagem qualitativa, segundo Flick (2004):

[...] a escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004, p. 23).

Uma abordagem qualitativa, para nosso estudo, justifica-se também tendo em vista a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, partindo do pressuposto de que os métodos qualitativos consideram a “[...] a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de encará-la como variável e interferir no processo” (*ibid.*, p. 25).

Quanto ao *locus* da empiria, dos sujeitos e instrumentos de construção dos dados, podemos dizer que a unidade de análise desta pesquisa foi a 2ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) em Parnamirim/RN, composta por 12 (doze) municípios. Os sujeitos envolvidos no estudo formam uma amostra de 11 (onze) pessoas, das quais: 07 (sete) professores de Educação Especial, que atuam em sala regular do Ensino Médio; 01 (uma) Subcoordenador(a) de ensino; 01 (uma) técnica responsável pelo trabalho dos professores de Educação Especial da SUESP; e 02 (duas) técnicas educacionais (supervisoras de Educação Especial e Diversidade) da referida Regional de Educação e Cultura.

Inicialmente, realizamos a revisão da literatura nacional sobre o tema, com vistas a mapear a produção científica, buscar identificar possíveis lacunas e encaminhamentos e compreender como as pesquisas atuais lidam com a temática para delinear as novas trajetórias teórico-metodológicas.

Após contato com a literatura, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada como um procedimento para coletas de dados (Manzini, 2020), aplicada com os sujeitos da pesquisa organizados em dois grupos: os professores de Educação Especial, atuantes no Ensino Médio, e gestores e técnicos responsáveis pela supervisão do trabalho pedagógico daqueles. A aplicação da entrevista com o primeiro grupo, via técnica do grupo focal; com o subcoordenação e técnica da SUESP realizamos uma entrevista simultânea (presencial e on-line ao mesmo tempo) e, com os supervisores da DIREC, as entrevistas foram feitas individualmente.

Para chegar às professoras de Educação Especial, realizamos encontros *on-line* com o apoio das supervisoras. Após o encontro, disponibilizamos um

questionário utilizado como instrumento de coleta de dados, organizamos inicialmente com uma nota explicativa do conteúdo do documento e 10 (dez) questões fechadas. Dando continuidade, enviamos um segundo questionário (formulário *Google*) apenas para os que concordaram em participar do estudo. Contendo uma breve explicação do conteúdo da pesquisa e das três (3) seções (identificação, tempo de experiência de atuação docente na área da Educação Especial e formação docente, cursos realizados e necessidades formativas). Vale ressaltar que os formulários passaram pela fase do pré-teste antes de serem compartilhados com os professores.

Com os sujeitos selecionados, caminhamos na construção dos dados, com a entrevista em grupos focais *on-line* síncronos, ou seja, reunimos um grupo de seis pessoas que interagiram em tempo real, numa sala virtual, por meio do *Google Meet*. Isso nos possibilitou a conferência posterior do que foi dito pelos participantes. Para a interpretação dos dados construídos no processo investigativo, adotamos as técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016).

Resultados

Após preenchimento e levantamento dos interessados em participar do nosso estudo, iniciamos o levantamento de informações e construção de dados para nossa pesquisa a partir de um segundo formulário *Google* contendo três (3) seções: primeira, identificação; segunda, com seis (6) questões em que caracteriza a experiência docente na Educação Especial e a instituição de ensino da 2ª DIREC, e a terceira, com quatorze (14) questões, que caracteriza a formação inicial e continuada do envolvidos.

Chegamos à informação de que, mesmo sem a necessidade de especializações para assumir o cargo de Professor de Educação Especial – Pedagogo, os professores participantes da pesquisa têm buscado se qualificar, pois compreendem a necessidade de estarem se atualizando para lidar com a diversidade humana no contexto escolar. Assim nos levando a inferir, ainda, que tais razões expostas podem indicar consciência do inacabado, ética, curiosidade, busca por segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento com o aluno e com o ensino (Freire, 2017), assim como aceitação das diferenças.

Contudo, consideramos que é preciso entender que a formação por si mesma não garante que práticas inclusivas sejam postas a termo. Faz-se necessária

uma análise totalizante das condições objetivas em que cada instituição escolar e seus professores e equipe técnica se encontram, a fim de que todos possam vislumbrar possibilidades concretas de aplicação dos conhecimentos adquiridos de maneira a combater a exclusão, existente também em seus discursos inclusivos. De posse dos dados iniciais, partimos para a realização de um grupo focal; dessa feita, com seis (6) das sete (7) professoras de Educação Especial que preencheram o formulário,

No trato das informações contidas nas falas das professoras de Educação Especial, delimitamos um recorte dos resultados do estudo desenvolvido e chegamos às seguintes categorias:

a. Impressões sobre os encontros formativos proporcionados pela 2ª

Direc: Nas falas de 50% das professoras participantes, surgiu, como marcador dessa categoria, o termo “pertinência”, embora se perceba insatisfação quanto à metodologia utilizada, que, pelo parecer das professoras, poderia ser mais prática e também alinhada à formação dos professores de áreas específicas.

b. atribuições dos professores de Educação Especial:

Cinco professoras se dispuseram a falar, reafirmando, com outras palavras, o dito por Orquídea (2021): “Eu tomei conhecimento das atribuições do professor quando [...] teve uma reunião que a gestão fez, e aí esse momento foi presencial. E, na reunião, foram colocadas as nossas atribuições de professor de Educação Especial, que eram aquelas atribuições que constam lá no edital do concurso”.³

c. mediação: Quatro (4) das seis (6) professoras participantes da pesquisa deixam a conceituação de “mediação” muito imbricada ao termo “articulação”.

d. articulação: apenas duas (2) das professoras participaram desse momento: uma apontando a “articulação” como um caminho a ser percorrido, considerando as estratégias possíveis para se chegar a mediação; a outra, como a compreensão do que está sendo feito.

3 As participantes da pesquisa receberam nomes de flores.

- e. **bidocência:** também aparece como categoria no diálogo com a pesquisadora. As seis (100%) professoras participantes da pesquisa afirmaram que o termo é novo; que foi a partir do título e tema da nossa pesquisa que tiveram a primeira aproximação com o tema, embora estejam em sala de aula como segunda professora.
- f. **deficiência:** percebemos que as concepções de deficiência trazidas pelas professoras permeiam o campo biomédico e esperam os corpos com impedimentos. Quanto a esse aspecto, acreditamos ser muito importante, para todos da comunidade escolar, compreender a deficiência como expressão da diversidade humana (Diniz; Barbosa; Santos, 2009) e reconhecer as demandas dos estudantes como uma questão de direitos humanos.
- g. **inclusão:** a professora Amendoim (2021) fala que a inclusão:

[...] deve acontecer desde o porteiro, né, desde o momento que se recebe aquele aluno, desde o momento que está entrando em sala. A inclusão escolar, eu acho que está dentro da aceitação de si próprio também. Eu acho que, se eu começar a me aceitar, eu consigo aceitar o outro. E, aí, ela tem que ser aberta, esse leque, para todos dentro da escola. A professora Orquidea compreende a inclusão escolar, como uma aceitação das diferenças de cada indivíduo, né, como também a valorização da contribuição de cada pessoa também, né?

Ao se ouvir as professoras de Educação Especial participantes do estudo, percebe-se o quanto é urgente e indispensável a oferta de uma formação continuada para os professores de Educação Especial com vistas ao trabalho colaborativo, para, assim, disseminar e construir a cultura do trabalhar junto entre professores, cada um colaborando com seu saber e *expertise*.

Considerações

A relevância social do nosso trabalho de pesquisa está na possibilidade de explorar e analisar a atuação do professor de Educação Especial – cargo criado em 2015, com a efetivação de concurso público na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte – como auxiliar da ação docente em articulação com o professor regente na sala de aula comum, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No atual contexto da escola que vem, paulatinamente, estabelecendo os princípios que norteiam a educação inclusiva, em prol da escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando sua dimensão coletiva, almejando ressignificar o papel da escola perante suas demandas e desafios, contribuindo, assim, para o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2008).

Entendemos que poderemos estar contribuindo também para a reflexão dos dirigentes educacionais do estado do RN sobre a pertinência da presença de professores de Educação Especial em sala de aula, do redimensionamento de suas atribuições, da relação estabelecida com o docente titular da turma e com o estudante a quem sua atenção está voltada, com vistas ao estabelecimento dos princípios da Educação Inclusiva.

O estudo permitiu que percebêssemos que: a) a gestão e a coordenação pedagógica são o elo para o trabalho colaborativo nas instituições escolares; b) os professores de Educação Especial sem apoio da coordenação pedagógica desempenham práticas excludentes; c) a gestão e a coordenação, junto aos professores, podem atuar diminuindo a incompreensão das funções no contexto escolar, construindo respeito e confiança de forma que os serviços da Educação Especial nas escolas de Ensino Médio contribuam e potencializem o processo inclusivo e não intensifiquem atitudes excludentes; d) o trabalho colaborativo é unilateral – entre os próprios professores de Educação Especial; e) a segurança no desenvolvimento das práticas permeia as tímidas tentativas do trabalho articulado entre esses professores e os coordenadores pedagógicos, pois ambos necessitam de conhecimento.

É preciso, portanto, que, nas formações continuadas, apliquem-se estratégias de ensino que levem todos a refletirem sobre concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que vêm sendo aplicadas nas escolas, mais especificamente junto a estudantes da Educação Especial. Estratégias que possibilitem aos professores pensarem e resolverem situações de ensino colaborativamente, minimizando as reflexões e ações individualizadas.

Também se faz necessário e urgente chamar à responsabilidade a administração dos sistemas de ensino nas esferas municipal, estadual e federal para a contratação e capacitação de pessoal para atuar na perspectiva do ensino colaborativo. E, assim, sair do campo das ideias para a prática, de fato, em

nossas escolas, tendo em vista que essa perspectiva de docência colaborativa não é realidade em grande parte dos estados brasileiros.

Podemos afirmar que, ao final do estudo, conseguimos responder a nossa questão de pesquisa: quais elementos justificam a organização de um curso de formação continuada para professores de Educação Especial na perspectiva da bidocência? Os elementos que justificam a organização de um Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial na perspectiva da Bidocência na 2ª DIREC - Parnamirim/RN são:

a) perceber que os termos e as concepções que embasam as atribuições dos professores de Educação Especial não se mostram de maneira definida para os sujeitos participantes do nosso estudo; b) o fato de o trabalho colaborativo ser indispensável para o processo de inclusão escolar; c) a necessidade de que os profissionais envolvidos nesse processo conheçam a si mesmos, seu fazer, sua profissão, onde estão atuando, o currículo regular, as possibilidades de flexibilizá-lo e atuar como mediadores no Ensino Médio; d) compreender a deficiência como expressão da diversidade humana, desconstruindo preconceitos e pelo potencial que a cultura de trabalhar junto e colaborativamente pode trazer para as instituições escolares.

Afirmamos também o alcance dos objetivos propostos, uma vez que conseguimos: contextualizar as ações desenvolvidas pela atual gestão da 2ª DIREC – Parnamirim e pela SUESP/RN, quanto à formação dos professores da Educação Especial do RN; caracterizar as concepções de professores da 2ª DIREC – Parnamirim a respeito de sua ação docente, colaboração, mediação, ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência e inclusão escolar; descrever as práticas desenvolvidas por professores de Educação Especial do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim/RN e levantar suas demandas formativas; organizar uma proposta de formação continuada com vistas a detalhar e discutir ações bidocentes que envolvam articulação, colaboração e mediação entre professores de Educação Especial e professores regentes do Ensino Médio da 2ª DIREC – Parnamirim/RN.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/2937>. Acesso em: 28 nov. 2022.

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

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur**: Revista Internacional de Direitos Humanos, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZf-n9hbJYM7SzN9bwzysb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2016

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 03, de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Natal, RN: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC000000000254042.PDF. Acesso em: 24 fev. 2023.

35. Professores com deficiência visual da rede estadual de ensino do RN – formação e docência

Linda Carter Souza da Silva¹

Luzia Guacira dos Santos Silva²

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.35

Resumo: O texto em tela é um recorte de uma tese de doutorado em andamento, intitulada *Professores com deficiência visual no Rio Grande do Norte: formação e atuação docente*. Este artigo apresenta como acontece a formação e o exercício da docência por professores com deficiência visual que atuam na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, em escolas comuns e em um centro especializado. Como problemática da investigação, destacamos como a formação inicial, a formação continuada e as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas das instituições educacionais influenciam, de forma substancial, na construção dos processos de ensino por professores com deficiência visual. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, aplicada via método de estudo de caso (Yin, 2001; Stake, 2010), tendo por técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada aplicada com quatro professores com deficiência visual. Os principais resultados apontam que os processos de ensino exercidos por tais professores revelam a ausência de uma formação docente inicial e continuada que considere o contexto da não-vidência e um contexto de atuação profissional que não está preparado para garantir um ambiente

1 Doutoranda em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: lindacarterlinda55@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: agostoluzsilva@gmail.com.

acessível para o exercício da docência. Sendo assim, cabe-nos tecer reflexões sobre a escola dita inclusiva, nos dias atuais.

Palavras-chave: Docência inclusiva. Formação. Prática docente.

Introdução

A existência humana não se esgota no ato de nascer. Vir a ser no mundo requer, sobretudo, aprender a ser. Para que se possa aprender, faz-se necessário algo ou alguém que ensine. Então, ensinar e aprender seria imprimir sentido a nossa existência? Freire (2021) afirma: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (Freire, 2021, p. 25)

É sob essa linha tênue entre o ensinar e o aprender que nos debruçamos nessa escrita acadêmica. Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado em andamento, intitulada *Professores com deficiência visual no Rio Grande do Norte: formação e atuação docente*. Para embasamento teórico, foram utilizados autores como: Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Silva e Silva (2021), Freire (2021), entre outros.

Segundo Silva e Silva (2021), há dez profissionais na condição de deficiência visual que atuam como servidores efetivos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, lotados na Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC-RN). A partir dessa estatística, foi possível identificar dois profissionais atuando no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual – Iapissara Aguiar (CAP/RN), junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à adaptação/produção de materiais acessíveis. Também identificamos outros dois profissionais atuantes em sala de aula regular, lecionando as disciplinas de Português e Artes. É através da fala desses professores que esse artigo se entrelaça com a fundamentação teórica que rege a temática.

Desse modo, buscamos delinear como acontecem o exercício da docência e do ensino a videntes e não videntes, por meio desses profissionais que atuam na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Pimenta e Anastasiou (2002) definem o ensino por “(...) fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo” (Pimenta;

Anastasiou, 2002, p. 189). Assim, ensinar exige historicidade, relações sociais, diversidade cultural e política; antes de tudo, exige humanização de si e do outro que, no processo, aprende e, conseqüentemente, ensina.

É nesse contexto que os sujeitos da pesquisa em andamento se apresentam, em suas condições humanas que se interseccionam no ato de ensinar e na deficiência visual e, assim, são modificados consigo, com o outro, na escola/centro e também fora desses espaços e tempos de vivências.

Conforme Zabalza (2004), ensinar é mostrar, explicar, argumentar e contra-argumentar sobre os conteúdos apresentados. Falar de ensino faz referência ao processo de aprendizagem, e esse se desenvolve em um dado contexto, sobre determinados conteúdos e junto a um grupo específico de alunos. A partir dessa introdução teórica, questionamo-nos: como acontecem os processos de ensino por professores com deficiência visual que atuam na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte? A formação inicial que antecede a materialização dos processos de ensino contempla suas condições visuais? E a formação continuada? A escola está preparada para receber e garantir o exercício da docência, em sua integralidade, aos profissionais não videntes?

Também cabe-nos definir o que compreendemos por deficiência visual (DV). Na perspectiva de Peralta e Narbona (2002):

[...] a DV caracteriza-se como uma alteração da capacidade funcional da visão decorrente de uma diminuição significativa da acuidade e campo visual, de alterações corticais e/ou de sensibilidade ao contraste, que interferem ou limitam o desempenho visual das pessoas, influenciados por fatores ambientais e pessoais inadequados (Peralta; Narbona, 2002, p. 40).

Diante dessa definição, acrescentamos que, independentemente do comprometimento visual dos professores, o ato de ensinar deve ser uma construção que perpassa a formação inicial e continuada, além das condições oferecidas pela escola/centro especializado na incessante busca por garantir o direito a uma docência inclusiva.

Silva e Silva (2021) afirmam:

[...] ser professor ou professora com deficiência visual é, também, vivenciar cotidianamente os desafios inerentes ao processo de inclusão numa via de mão dupla,

ou seja, buscando, em diferentes dimensões, ser incluído e ser inclusivo. Logo, não se pode pensar, discutir e construir inclusão social e educacional sem considerá-los como agentes mediadores desse processo, pois a formação de uma mentalidade inclusiva parte, sobretudo, de ações dialógicas, da escuta atenta de cada um (a) e de todos (as) (Silva; Silva, 2021, p. 14).

Eis os desafios que se apresentam no exercício da docência por parte de professores com deficiência visual: ser reconhecido sujeito a ser incluído, ter atendidas as suas necessidades referentes à acessibilidade arquitetônica, pedagógica e metodológica e contribuir para a construção de uma mentalidade inclusiva. Como problemática de investigação, propomos a reflexão sobre a formação inicial, continuada e as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas da escola, enquanto instituição de ensino, e a sua influência de forma substancial na construção dos processos de ensino por professores com deficiência visual.

A hipótese levantada é de que professores com deficiência visual da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte apresentam fragilidades em sua formação inicial e continuada, quando usamos como referência a sua condição visual para o exercício da docência em escola regular/centro especializado, além de as instituições educacionais não apresentarem condições estruturais, pedagógicas e metodológicas favoráveis à uma docência inclusiva.

A representatividade de tais professores e professoras nas escolas reverbera na necessidade de se pensar os cursos de formação inicial e continuada com estratégias e procedimentos de ensino que contemplem todos os sentidos humanos, o que consideramos trazer impactos significativos e positivos aos processos de ensino também por eles. Ademais, esses aspectos somados a uma cultura inclusiva na escola podem acarretar em uma docência inclusiva, ou seja, sendo incluído, o profissional inclui. Conforme Serrano *et al.* (2019):

Las prácticas pedagógicas de los docentes en condición de discapacidad visual no han sido fáciles; por el contrario, ha sido un reto personal y profesional para adquirir el conocimiento, eliminar las barreras y limitaciones y brindar orientación a través del proceso de enseñanza – aprendizaje (Serrano *et al.*, 2019, p. 11).

O enfrentamento dessas barreiras e a busca por um processo de ensino que seja satisfatório no campo profissional parece estar sendo um caminho trilhado também pelos professores com deficiência visual.

Portanto, este artigo apresenta um recorte de dados de nossa pesquisa de doutorado quanto à aplicação do ensino por professores com cegueira junto a estudantes com e sem deficiência visual em escola comum e/ou centro especializado da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Método

O método adotado na empiria da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, apresentada nesse artigo é o estudo de caso, considerado por Yin (2001) “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Em concordância com Stake (2010), quando adotamos o estudo de caso como método, tratamos “[...] de la particularidad y de la complejidad de um caso singular, para llegar a comprender su actividad em circunstancias importantes (Stake, 2010, p. 11).

Como objetivo principal deste estudo, buscamos compreender como a prática docente de quatro professores com deficiência visual se materializa junto aos estudantes considerados videntes e não videntes em escola comum e/ou centro especializado. Os docentes selecionados precisavam atender os seguintes critérios de seleção: ser professor/a efetivo/a da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, além de desejarem participar da pesquisa

O caso estudado nos traz a particularidade que envolve duas realidades distintas: a de professores com deficiência visual que atuam no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com Deficiência Visual Iapissara Aguiar (CAP/RN) e a de professores com deficiência visual que atuam em escola regular de ensino. São processos de ensino diferenciados, em contextos distintos e com públicos que apresentam diferentes necessidades educacionais.

A coleta de dados tem se dado por meio da técnica da entrevista semiestruturada (Lakatos; Marconi, 2003), aplicada com três professores e uma professora com DV da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Essa técnica nos permitiu dialogar com eles através de questões abertas e fechadas, desenvolvendo uma escuta atenta aos processos de formação, de

ensino, além dos aspectos subjetivos que envolviam essas pessoas e seus contextos de atuação docente.

Resultados

Os processos de ensino são inerentes à humanização dos sujeitos envolvidos. Tardif (2014) afirma que “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (Tardif, 2014, p. 13). Esse papel é de importância vital na fundamentação da relação ensino-aprendizagem.

O recorte apresentado aqui, em forma de artigo científico, traz a voz de alguns dos professores com deficiência visual que atuam na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Cabe-nos, em um primeiro momento, apresentar o perfil desses sujeitos da pesquisa para, posteriormente, trazer suas falas acerca dos seus processos de formação e de ensino nos contextos em que estão inseridos.

A entrevista foi realizada com quatro professores com DV da rede estadual de ensino, sendo três homens e uma mulher. Esses profissionais estão na faixa etária entre 35 e 45 anos. O tempo de atuação na docência de três profissionais é entre 5 e 10 anos; apenas um tem mais de 20 anos de atuação. Quando questionamos o tempo de atuação docente como professor/a efetivo/a da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, todos responderam que atuam entre 5 e 10 anos. Apenas uma profissional possui vínculo com instituição especializada. Os dois profissionais que estão em sala de aula regular ministram as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa. Os outros dois profissionais que estão em centro de apoio especializado atuam junto à Informática Acessível e Adaptação/ Produção de materiais acessíveis.

A partir da aplicação da entrevista, foi possível elencar três categorias principais que embasam as discussões no campo dos processos de ensino por professores com deficiência visual, sendo elas: formação inicial, formação continuada e as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas do lugar de atuação docente desses profissionais.

Sobre a formação inicial, podemos destacar a fala do *Professor G* quando expõe situações vivenciadas referentes à falta de preparo dos professores durante sua graduação:

[...] a parte de inclusão, é importante pontuar isso, e isso prejudica. Exemplo, “aqui em cima está o dó, mas a esquerda já é o próximo compasso que está um grupo de notas formando que nota? Qual a corda?” Aí fica, espera aí, o quê, né? Que ele está querendo falar? Então, assim, “aqui em cima você coloca tal acorde, mas aqui em cima você coloca outro”; aqui onde? Em cima de onde, né? Então esse preparo, né? (Entrevista Professor G, 2023).

Fica evidente, durante a fala do *Professor G*, que a aula sobre as notas musicais não estava sendo acessível a uma pessoa com deficiência visual. Isso pode comprometer o processo de aprendizagem do estudante, enquanto graduando, e, conseqüentemente, os processos de ensino a serem desenvolvidos, posteriormente, por ele em sala de aula. Diante disso, indagamo-nos: como ministrar o conteúdo em sala de aula regular para estudantes com deficiência visual se, na formação inicial, a fragilidade da metodologia adotada pelos professores formadores impacta os processos de aquisição dos conhecimentos?

A respeito da formação continuada e dos processos de ensino, é possível refletirmos a partir do posicionamento do *Professor B*. Quando tece algumas críticas acerca do curso de especialização que fez no campo das tecnologias, o docente coloca:

Eu acho que por exemplo você tem que pegar, nos cursos de tecnologias, uma pessoa, por exemplo, eu quero saber como é que faz um vídeo para o NVDA, um vídeo para o YouTube, pronto, beleza. Eu preciso ter, qual competência que eu preciso ter? É o enquadramento? Como é que eu vou enquadrar com o NVDA? Então, assim, são coisas que uma pessoa cega não vai ter o domínio, então você tem que chegar naquela lacuna dela. Qual é o ângulo que eu preciso ter aqui para que essa câmera me enquadre e eu consiga formar um, fazer um vídeo que comunique com quem enxerga? Por que se for para comunicar com o cego, eu já me comunico. Vou me comunicar com um cego, eu abro um áudio, eu abro um vídeo de qualquer forma, assim, sem levar em consideração os padrões vigentes, né? E faço. Mas e com o vidente? (Entrevista Professor B, 2023)

A fala do *Professor B* revela insatisfação na condução e nas estratégias utilizadas durante o curso de formação continuada a nível de especialização.

Faz uma crítica contundente a respeito dos direcionamentos no campo do ensino das tecnologias voltado a professores com cegueira que, em seu contexto, desconsiderou o fato de que esses profissionais irão trabalhar com estudantes videntes. Ainda sobre formação continuada, a *Professora V* expôs:

[...] mas para qualquer tipo de deficiência que exija materiais adaptados, precisa de uma adaptação de material para isso. Se você não tiver uma adaptação, não tem como. Como é que eu vou estudar se não tem um texto adaptado para eu ler? (Entrevista Professora V, 2023).

Fica evidente que a ausência de adaptação dos textos traz consequências para a atuação docente dessa professora. Ou seja, a partir do momento que a formação não promove acessibilidade comunicacional, o direito é negado, e isso limita que o conhecimento chegue ao professor em sua integralidade. Mais tarde, nos espaços educacionais, teremos um profissional com lacunas formativas que irão impactar no desenvolvimento dos seus processos de ensino ou levá-los ao desvio da função para a qual foi concursado.

Por fim, e não menos importante, a última categoria: as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas. Ainda que a escola atual esteja sob o paradigma da inclusão, é de fundamental importância que essa inclusão aconteça em sua totalidade. Para isso, professores com deficiência visual devem ter suas necessidades para o exercício da docência atendidas, só assim vislumbramos uma docência inclusiva. Como as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas impactam ou não nos processos de ensino por professores com DV?

Oliveira e Pieczkowski (2022) afirmam:

[...] quando é dada a oportunidade para atuar como docente, sem fornecer as devidas condições de inclusão e acessibilidade, a pessoa com deficiência visual acaba sendo encaixada nos padrões de normalidade, que são delimitados pela norma, inferiorizada e enquadrada (Oliveira; Pieczkowski, 2022, p. 15).

É sob esse viés que buscamos compreender as condições supracitadas e a relação com a prática desses profissionais. O *Professor E* cita as condições estruturais para o desenvolvimento do exercício da sua docência: “[...] por exemplo, a gente tem uma sala de vídeo que, em alguns momentos, há algum

problema e tal. O pessoal faz tudo, porque o material humano é muito bom, mas, em alguns momentos, acaba falhando, é justamente isso” (Entrevista Professor E, 2023).

Essa fala vem imbuída de insatisfação pelas possíveis falhas apresentadas no uso da sala de vídeo, o que revela que as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas ficam comprometidas e influenciam nos processos de ensino.

Outro fator relevante a ser destacado faz menção ao posicionamento do *Professor B*, quando afirma:

O que limita são as dificuldades tecnológicas, assim, não a de recursos de computador, né? A gente tem esse computador aí que está do lado e tem esse daqui e aquele lá do estado, que o estado forneceu, que a gente utiliza para o atendimento, então a gente precisaria de recursos, né? Materiais. E diminuir as barreiras técnicas, né? Do SIGEDUC, diminuir essas barreiras aí para que a gente conseguisse avançar (Entrevista Professor B, 2023).

O professor é incisivo quando expõe que as dificuldades tecnológicas e a falta de materiais influenciam diretamente no seu fazer docente, ou seja, nas condições pedagógicas e metodológicas para o desenvolvimento da sua atuação. Desse modo, fica evidente a urgência de pensar essas questões para que os profissionais com deficiência visual tenham seu direito ao trabalho docente de forma digna e inclusiva. Tenham direito, na formação inicial e continuada, a vivenciar aprendizagens que considerem seus sentidos remanescentes e ultrapassem o campo da audiodescrição, de forma que os capacite a exercerem a docência, considerando-os também em sua totalidade.

Considerações

Os processos de ensino por parte dos professores com deficiência visual estão intrinsecamente relacionados ao lugar onde exercem a docência e os seus processos de formação inicial e continuada. A formação de professores no Brasil não tem considerado a possibilidade de formar também professores com deficiência visual para atuarem em salas de aula comum ou centros especializados, com ou sem estudantes com a visão comprometida pela cegueira ou baixa visão. Essa realidade tem reverberado na invisibilidade de um corpo docente significativo no estado do Rio Grande do Norte.

Por isso, essa produção científica traz a voz de quatro professores atuantes na rede estadual de ensino do RN e os desafios inerentes a uma prática docente historicamente construída tendo por parâmetro a vidência. Além disso, quando chegam às escolas ou centros especializados para desenvolverem suas atividades laborais, esses profissionais se deparam com limitações estruturais, pedagógicas e metodológicas que impedem, por inúmeras vezes, que os processos de ensino sejam satisfatórios.

Como problemática de investigação, destacamos como a formação inicial, continuada e as condições estruturais, pedagógicas e metodológicas da escola influenciam de forma substancial na construção dos processos de ensino por professores com deficiência visual. Nesse contexto, fica evidente que tanto a formação (inicial e continuada) quanto o exercício da docência no centro especializado ou escola regular tem impactado de forma significativa os profissionais entrevistados, considerando que a formação continuada não os vem preparando para uma docência inclusiva, pensando que eles também poderão estar com estudantes videntes.

Considerando a hipótese levantada, é possível confirmar a fragilidade na formação inicial e continuada de professores com deficiência visual, além da vulnerabilidade nas condições estruturais, pedagógicas e metodológicas nas instituições educacionais, impedindo, assim, a consolidação de uma docência inclusiva para os professores e estudantes.

Por fim, vale ressaltar que professores com deficiência visual no estado do Rio Grande do Norte se apresentam em um quantitativo significativo e devem ser vistos pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC-RN) em suas peculiaridades formativas e de desenvolvimento da docência.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, M. S.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. (2024). Exercício profissional de docentes com deficiência visual: tensionando a acessibilidade. *Educ. rev.*, [S. l.], n. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6dwQpJ9gFzvVYJ8rXnfBZKw/> Acesso em: 10 ago. 2024.

PERALTA, F.; NARBONA, J. Deficiencia visual en el niño. **Estudios sobre educación**. n. 2, p. 35-52, 2002. Disponível em: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/7998>. Acesso em: 10 out. 2022

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRANO, L. M. D.; BAUTISTA, N. E. P.; PIMIENTO, A. M.; A. MORENO, P. G. Discapacidad visual, Una experiencia en el professorado estatal del Departamento de Santander, Colombia. **Revista Pedagógica**, v. 6 n. 46, 2019 p. 32 – 45 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6dwQpJ9gFzvVYJ8rXnfBZKw/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, L. C. S. da; SILVA, L. G. S. Professores(as) com deficiência visual na prática docente: O que revelam as pesquisas? **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 63, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/831>. Acesso em 12 out. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

STAKE, R. E. **Investigación com estudios de caso**. 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

36. Reminiscências de práticas inclusivas em quatro escolas públicas potiguares

Josenildo Pereira da Silva¹

Géssica Fabiely Fonseca²

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.36

Resumo: O presente artigo relata as reminiscências sobre as primeiras práticas pedagógicas docentes junto às pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial. É parte de uma tese motivada por indagações sobre o favorecimento da Educação Especial pela organização curricular na perspectiva inclusiva e nasce das observações e da experiência dos autores. Foi desenvolvido a partir de pesquisa empírica, realizada em quatro escolas públicas do Ensino Médio potiguar da capital Natal/RN, após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É um estudo de caso múltiplo, com abordagem qualitativa, embasado em obras de diversas autoras e autores, dentre as quais: Bardin (1977), Bourdieu (2009), Carreres e Sánchez (2010), Chizzotti (2006), Freire (1996), Libâneo (2013), Magalhães (2005), Karigiannis e Stainback(1999), Stake (2007), Yin (2001), entre outros. Ao relatarmos as

1 Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: josenildopsilva@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gessicafabiely@hotmail.com.

3 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ritam.ppgedufnr@gmail.com.

reminiscências docentes, evidenciamos uma riqueza de experiências práticas e ações inclusivas planejadas conforme a necessidade de cada estudante e, em alguns casos, sem a presença de especialistas da área de Educação Especial/ Atendimento Educacional Especializado (AEE) por se tratar de uma época ainda sem alguns dos serviços atualmente oferecidos nas escolas pesquisadas. Ou seja, outro paradigma ou transição de ambos, início das discussões sobre a perspectiva inclusiva com a Política de Educação Especial de 2008. Verifica-se ainda a necessidade das práticas como estratégia para viabilizar acessibilidade ao conhecimento acadêmico com o apoio de professores/as da Educação Especial e do AEE.

Palavras-chave: Mudanças no olhar. Práticas inclusivas. Superando desafios.

Introdução

Este estudo é parte do capítulo de uma tese que nasce do fascinante desejo de aprender, buscando construir o conhecimento através de novas informações e na relação com os pares, com pensamento crítico, opinião e práticas profissionais, cientes de que é através da relação e da comunicação com o outro que conseguimos alcançar resultados significativos na construção de novos conhecimentos. Para isso, elegemos, como objeto de estudo da tese, a organização curricular e o planejamento das práticas docentes do Ensino Médio, na perspectiva da educação inclusiva, na visão docente. Teve como desdobramento cinco objetivos, dentre eles relatar as reminiscências docentes sobre as primeiras práticas inclusivas junto às pessoas com deficiência, um dos objetivos do estudo que passamos a descrever neste capítulo.

As reminiscências aqui trazidas podem ser consideradas recordações de um passado próximo, aquelas lembranças de uma prática planejada que se mantém na memória docente ou o *habitus* que, como toda arte de inventar, é o que permite produzir práticas em número infinito e relativamente imprevisíveis como as situações correspondentes, mas limitadas, todavia, em sua diversidade (Bourdieu, 2009).

Por compreender a prática inclusiva como um dos aspectos presentes na organização curricular das escolas e por desejar conhecê-la nos diferentes pontos de vistas dos sujeitos envolvidos, mesmo exercendo diferentes funções na escola, propomos relatar as reminiscências docentes sobre as práticas

inclusivas junto às pessoas com alguma deficiência. Para Bourdieu (2009), o “*habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato” (Bourdieu, 2009, p. 93).

Desse modo, como se trata de um estudo desenvolvido com seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Não tivemos, em primeiro momento, dados construídos de forma presencial devido às medidas de distanciamento social, em decorrência da alta transmissão da Covid-19, orientadas aos colaboradores das quatro escolas com os quais buscamos alcançar os objetivos da pesquisa.

Dando seguimento, passamos a descrever como o estudo se desenvolveu metodologicamente, alguns resultados e discussões da pesquisa seguidos pelas considerações finais.

Caminho metodológico

As reminiscências foram construídas através de entrevista realizada com quinze sujeitos. Aconteceu de forma dialogada entre entrevistador e entrevistado através de escuta, atenta, das falas dos sujeitos, pois o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso [...]” (Freire, 1996, p. 58). Todos e todas as participantes atenderam as solicitações com tranquilidade, ética, respeito e dedicação à sua função na escola, contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica no ambiente escolar. Por se tratar de uma investigação em quatro escolas, utilizamos o estudo de caso múltiplo como estratégia metodológica de investigação.

A respeito do estudo de caso, Chizzotti (2006) esclarece que visa explorar um caso singular, situado na realidade contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. Ele acrescenta, o caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados (Chizzotti, 2006, p. 136).

Conforme a fala do autor, escolhemos um tema inerente aos quatro casos/escolas, isto é, a organização curricular e o planejamento pedagógico da prática

docente em uma perspectiva inclusiva do Ensino Médio Potiguar, sendo um caso/escola localizado em cada uma das quatro regiões administrativas da capital Natal. Dos 76 sujeitos que responderam ao questionário utilizado na tese, 44 (58%) aceitaram participar da entrevista e quinze (19%) foram entrevistados gerando as informações inerentes às reminiscências aqui relatadas.

Considerando as características qualitativas da tese, ou seja, quando direcionamos, de acordo com Stake (2007), questões de pesquisa para casos ou fenômenos e buscamos modelos de relacionamentos inesperados ou planejados, adotamos os seguintes instrumentos e procedimentos de pesquisa junto às escolas/casos:

- 1º Contato remoto com as pessoas responsáveis por cada escola: duas vice-diretoras, dois diretores; um desses indicou a professora de atendimento educacional especializado (AEE) para acompanhar e contatar demais docentes da escola;
- 2º Levantamento bibliográfico da literatura relacionada ao tema, das leis, das normas municipais, estaduais, nacionais;
- 3º Questionário semiaberto, aplicado de forma *on-line*, compreendido como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2002);
- 4º Entrevista semiestruturada realizada de forma presencial/remota, possibilitando perguntas e esclarecimentos que têm como base a flexibilidade para averiguar as ações colaborativas entre os segmentos da escola, conforme sugere Yin (2001). Dentre as diversas formas metodológicas difundidas na literatura, utilizamos a triangulação de dados, que envolve tempo, espaço e pessoas, construída com base nas falas docentes através da entrevista, proporcionando a feitura deste capítulo.

Nesse sentido, é importante destacar que as quatro instituições educacionais envolvidas na pesquisa trabalham com turmas do Ensino Médio e pertencem à rede pública estadual do ensino potiguar, localizadas em Natal, nas quais encontramos matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A amostra foi composta de 76 participantes, isto é, gestores (diretor/a e vice-diretor/a), coordenadores/as pedagógicos e administrativos, professores/as de apoio pedagógico, professores/as dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia,

Inglês, Artes, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola e Filosofia), assim como professores/as de Educação Especial e professores/as do Atendimento Educacional Especializado. Para discorrer sobre a fala de cada sujeito, utilizamos nomes fictícios como forma de manter a discrição, conforme acordado antes de iniciar a pesquisa e junto ao Conselho de Ética em Pesquisa.

A análise das entrevistas, definida por Bardin (1977) como “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais utilizados, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 9), foi realizada em momentos distintos, porém articulados, resultando na construção de um capítulo e, aqui, apresentamos apenas uma categoria, agregando as opiniões mais próximas dos quinze sujeitos, ou seja, a primeira experiência junto a estudantes com deficiência que seguem organizadas em três blocos.

Resultados

Para discorrer sobre essa categoria, experiências junto a estudantes com deficiência, salientamos, é simples afirmar que a primeira experiência de docência numa escola, na sala de aula regular, pode definir o sucesso profissional de cada docente. Porém, isso vai depender das circunstâncias vividas na e com a comunidade escolar e do apoio logístico da escola com relação ao planejamento do trabalho pedagógico, devendo haver uma preparação das atividades direcionadas à turma e/ou a cada estudante, principalmente quando se trata da presença de estudantes com alguma deficiência nos ambientes escolares, no âmbito político, pedagógico e democrático. Vamos aos blocos:

Primeiro bloco: do acompanhamento e acessibilidade arquitetônica à mudança do olhar para a pessoa com deficiência

Uma das primeiras experiências relatadas pelo professor Ariano se deu ao entrar na educação, em 2004. Lembra que não se tinha essa preocupação, mas “já existiam alunos com deficiência, naquele período, com alguns problemas intelectuais. Ainda não tínhamos o acompanhamento na própria instituição, mas já tinha alunos com essas necessidades” (Professor de Arte).

Com a professora Cecília, não faz muito tempo. Foi em 2019, quando acompanhou um aluno com autismo leve: “Era aluno do primeiro ano. Ele ficava na sala, a gente tentava incluir, só o tirava da sala quando realmente não queria

ficar mesmo. Era um aluno que dormia muito, mas participava da aula, mesmo não acompanhando como os demais (Professora de Educação Especial).

A diretora Lygia explica ter sido na atual escola, com um cadeirante, com cegos, com necessidades visual e auditiva: “Conseguimos cadeiras de rodas, os colegas os ajudavam a ter melhor acessibilidade, fizemos as rampas. Antes, quando não tinha os colegas, precisavam levantar a cadeira de rodas. Ele era bem pesado” (Diretora).

Com Nísia, ocorreu na escola atual sempre recebeu alunos, principalmente surdos. Em 2012, já havia alunos surdos lá. Declara ter sido uma experiência não muito boa e explica: “Não tínhamos intérpretes. O professor fazia o que ele conseguia fazer. Eu buscava na internet algumas palavras, aprender algo em Libras, aprendi o básico porque me incomodava muito, sabia que estava dando aula e eles não estavam entendendo” (Professora de Língua Espanhola).

Marina afirma ter sido recente, porém não muito marcante como alguns dos casos relatados: “A partir de 2017 com um aluno diagnosticado com autismo, chegou na escola e foi o meu primeiro contato” (Professora de AEE).

Os relatos nos fazem viajar pelo tempo pedagógico e perceber a grande importância do trabalho docente que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos. Libâneo (2013) alerta ao afirmar que o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósito.

Nesse sentido, parafraseando Karagiannis e Stainback (1999), o que estava em questão no ensino inclusivo não era se os alunos deviam ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitavam. A questão estava em “oferecer aos alunos os serviços de que necessitavam, mas em ambientes integradores, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades” (Karagiannis; Stainback, 1999, p. 25). As informações evidenciam a preocupação e a busca com e por práticas que pudessem contemplar estudantes e fortalecer o processo de escolarização.

Segundo bloco: a prática e o princípio da isonomia, superação dos desafios de traçar estratégias inclusivas

Neste segundo bloco, a fala do professor Euclides demonstra que ele não se lembrou exatamente do primeiro contato junto a estudante com alguma deficiência, no entanto citou um dos primeiros casos que o marcou, ocorrido na atual escola onde trabalha:

Foi uma pessoa com deficiência auditiva. Usei o princípio da isonomia, tratando os iguais de forma igual e, como ela tinha essa diferença, a tratei de forma diferente. Fizemos uma comunicação escrita, dei esse suporte durante um ano. É interessante, inclusive até aprendemos, porque ela sabia Libras e, na faculdade, e tive duas disciplinas de Libras, mas, pela falta de prática, não me lembro de muita coisa (Professor de Matemática).

A experiência da professora Rachel é bem “familiar”. Foi em 2009, numa das suas primeiras salas de aula na rede estadual:

Colocaram todos os alunos com deficiência na mesma sala. Ficou conhecida como a sala dos alunos especiais, ainda não tinha sala de recursos multifuncionais. Então, com essa vivência, comecei a fazer cursos na área de Educação Especial. Senti motivação, pois cada um tinha uma necessidade diferente. Existia preconceito, era estigmatizada. Alunos chegavam na porta e diziam que só tinha doido ou doentes. Fizemos um trabalho com alunos e professores (Vice-diretora).

Para Coralina, em 2010, na escola particular: “Me deparei com essa criança autista. Na época, o autismo não era difundido. Tinha algumas questões de casa, atividades de Educação Especial, mas conseguimos propor uma estratégia legal e interessante à criança” (Coordenadora Pedagógica).

Adélia afirma ter sido em 2017, logo que entrou na educação. Foi uma experiência desafiadora. Ele não a aceitava e nem os conteúdos adaptados. Como era foi copista, só transcrevia os conteúdos do quadro. Precisava alfabetizá-lo, começou a pensar em atividades adaptadas, ensinando a Libras e também a palavra escrita (Professora de Educação Especial).

Para Elvira, foi em 2014, com aluno autista moderado: “Foi um desafio, pois, até então, só tinha a teoria e não a prática. Enfrentei o desafio (Professora de Educação Especial e intérprete).

Buscando o “como intervir”, Elvira sentiu-se desafiada a aplicar na prática. Nesse sentido, Libâneo (2013) nos explica que a teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, “tendo em vista as exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o “como” de intervenção pedagógica” (Libâneo, 2013, p. 27).

Assim como Libâneo (2013) destaca o como fazer intervenção de forma pedagógica, Freire (1996) enriquece o debate com a importância de fazer parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa, conforme demonstrado na experiência da Rachel, ao buscar conhecimentos para fazer o trabalho com alunos e professores, mesmo sem ter sala de recurso e/ou especialistas na escola. Já Adélia, mesmo sendo “rejeitada” pelo aluno, não desistiu, enfrentou com esperança a situação desafiadora e insistiu na sua missão de levar o conhecimento e alfabetizá-lo, como na afirmação de Freire (1996) sobre a esperança fazer parte da natureza humana.

As informações deste bloco evidenciam tentativas de trabalho igualitário baseado nas vivências e experiências junto aos demais estudantes da turma, tratando os iguais de forma igual, almejando contemplar também os diferentes; mesmo os docentes sofrendo rejeição, buscaram intervenções como desafio inclusivo.

Terceiro bloco: do desejo de fazer o melhor, o acolhimento, o encantamento e o gosto pelas experiências ao estímulo das práticas diferenciadas e a busca por novos conhecimentos

Começamos este bloco com o diretor Drummond agradecendo a entrevista, afirmando o seu primeiro contato com aluna surda na escola atual. Na época, foi através dela e do esforço da mãe que a escola conseguiu intérprete: “Através dela, conseguimos que mais alunos viessem para escola e, atualmente, temos uma boa parte dos alunos com necessidades especiais, surdos e outras necessidades. Fazemos o melhor, dentro das nossas condições” (Diretor).

Colasanti afirma ter sido numa cooperativa de professores, localizada em bairro da zona sul: aluno autista e com surdos que faziam leitura labial. Segundo a professora,

Os autistas eram os que davam mais trabalho porque não tínhamos orientação, na época, sobre como lidar com eles, diferente de hoje. Isso em 1999. A escola recebia alunos com necessidades especiais, mas não tínhamos experiência. Fazíamos adaptações sobre o que mais gostava, era fã de tudo sobre Roberto Carlos; assim, conseguia compreender e fazer (Professora de Língua Portuguesa).

Na fala da professora, há uma prática como algo natural compreendido a partir do contexto vivido, como ocorria na realidade de cada sujeito. Para Magalhães (2005),

[A] compreensão da prática da Educação Inclusiva deve partir do conhecimento da forma como a comunidade escolar lida cotidianamente com as pessoas com deficiência, em que as ações podem ser compreendidas no ambiente natural de ocorrência (Magalhães, 2005, p. 22).

A primeira experiência com Educação Especial da Zélia foi na universidade. Durante o curso, teve a disciplina de Libras como obrigatória. Ao conhecer professores de surdos, afirmou o seguinte: “Me encantei pela língua, comecei a estudar, fiz uma especialização e um concurso público no qual atuo. Meu primeiro contato com aluno especial já foi aqui na escola” (Professora de Matemática e de Libras).

Da Clarice, foi com um aluno surdo. Gostou da experiência e fez um curso de Libras já estando na prática; Por isso, “foi fácil desenrolar, quando a gente sai da prática é horrível”. Demonstra amor pelos alunos. Quando a turma tinha um horário vago, pegavam a intérprete e davam aula de Libras. “Foi o seu primeiro ano, muito tímido, difícil de fazer amizade, tivemos essa ideia. Se sentiu tão acolhido, a turma abraçou a ideia, foi a coisa mais linda porque abraçaram a ideia” (Vice-diretora).

Doralice afirma ter sido na rede estadual, em 2001. Uma aluna com Síndrome de Down “frequentava a escola para passar o tempo”, gostava de desenhar. Doralice relata:

Fiquei bastante reflexiva, busquei qualificação profissional e apoio da Secretaria de Educação Especial, centrando na alfabetização. A escola só trabalhava as questões motoras, atividades para passar o tempo baseadas em recorte, colagem e caligrafia. Transformei esse trabalho prévio, sem objetivo aparente, num plano para alfabetizá-la através de histórias que ela desenhava (Professora/AEE).

Doralice teve seu olhar para as pessoas com deficiência modificado com a experiência. Acreditamos que professoras e professores podem ensinar/compartilhar seu conhecimento com os alunos através de miniaulas ou de outros meios, mas seu enfoque primordial é apoiar e estimular os alunos a se envolverem ativamente em sua própria aprendizagem (Stainback; Stainback, 1999).

Pudemos observar, nas falas anteriores, que a falta de acompanhamento, destacada por Ariano e por outras professoras como Marina, e mesmo de orientação, dificultava o trabalho na escola. É um fato presente não apenas em nossa realidade, pois no sistema educativo espanhol não é muito diferente, conforme afirmam Carreres e Sánchez (2010):

A falta de recursos e apoio em sala de aula para atender os alunos com necessidades educativas especiais, bem como a necessidade de ajuda e aconselhamento dos diferentes especialistas de apoio internos e externos dos centros. Sabemos das necessidades que o Estado ainda precisa atender, principalmente em atenção à educação básica (Carreres; Sánchez, 2010, p. 107).

Os autores corroboram uma realidade semelhante, demonstrando que vivemos momentos de conquista de direitos humanos e de luta por uma educação inclusiva. Por isso, todos devem ser acolhidos, fazendo o melhor dentro das possibilidades.

Considerações

Ao relatarmos as reminiscências docentes sobre as práticas inclusivas junto às pessoas com alguma deficiência, evidenciamos uma riqueza de experiências práticas e ações inclusivas planejadas conforme a necessidade de cada estudante e, em alguns casos, sem a presença de especialistas da área de Educação Especial ou do Atendimento Educacional Especializado, por se tratar de uma época ainda sem alguns dos serviços atualmente oferecidos nas escolas públicas pesquisadas.

São experiências que, mesmo com a falta do apoio profissional do AEE, da professora de Educação Especial – que atualmente existe em atendimento à legislação estadual potiguar – e de Libras, marcaram a participação de estudantes no chão da escola, implicando a preocupação com a acessibilidade e a utilização da internet como ferramenta de planejamento para a construção da prática inclusiva, independentemente das especificidades existentes naquela realidade escolar.

Trata-se de outro contexto, outro paradigma, ou na transição de ambos ou início das discussões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme orienta a Política de Educação Especial de 2008. Sabe-se da necessidade e da importância do planejamento das práticas, da organização curricular e estratégia para viabilizar acessibilidade ao conhecimento acadêmico.

Temos sujeitos que sentiram encantamento na primeira prática, assim como mudaram o olhar para pessoa com deficiência, dando visibilidade, oferecendo o conhecimento de forma igualitária e com equidade, com sentimento de amor por todos. Tudo isso nos faz acreditar numa transição pela qual passa a educação brasileira, quiçá mundial. Lutamos para que não seja tão longa e traga melhorias importantes à realidade das pessoas.

Portanto, as falas demonstram riqueza de práticas e ações inclusivas planejadas conforme a necessidade de cada estudante, independentemente dos “problemas intelectuais” daquele que “dormia muito”. Além disso, destacam o encantamento pela língua, pelo idioma, o amor que se criou pelos estudantes, a busca por alfabetizar através de histórias, resultando na mudança de olhar dos sujeitos. São relatos de práticas realizadas desde o final do século passado até o século XXI.

Referências

- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CARRERES, A. L.; SÁNCHEZ, P. A. Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 5, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084007.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 1. ed. London and New York: Routledge, 2009. [tradução nossa]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 132 - 150

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

STAKE, R. E. (2007). **Investigación con estudio de casos**. 4. ed. Madrid: Morata.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aulas inclusivas: origens. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 233-239.

YIN, R. K. **Investigación sobre Estudio de Casos: diseño y métodos**. 2. ed. Londres: SAGE, 2001. Disponível em: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

CSENEI

Organização do evento



Apoio



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia