

Andressa Caetano Mafezoni
Patricia Santos Conde de Christo
Nathasha Dambrozio Lourenço
Sulamar Snaider Loreto
ORGANIZADORAS

Educação Especial e inclusão escolar em foco

*Reflexões sobre as práticas pedagógicas
no município de Vila Velha*

encontrografia

Andressa Caetano Mafezoni
Patricia Santos Conde de Christo
Nathasha Dambrozio Lourenço
Sulamar Snaider Loreto
ORGANIZADORAS

Educação Especial e inclusão escolar em foco

*Reflexões sobre as práticas pedagógicas
no município de Vila Velha*

encontrografia

Copyright © 2025 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: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron

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

Educação Especial e inclusão escolar em foco
[livro eletrônico] : reflexões sobre as
práticas pedagógicas no município de Vila
Velha / (organizadoras) Andressa Caetano
Mafezoni...[et al.]. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2025.
PDF

Vários autores.

Outras organizadoras: Patricia Santos Conde de
Christo, Nathasha Dambrozio Lourenço, Sulamar
Snaider Loreto.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-128-0

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Mafezoni, Andressa Caetano. II. Christo,
Patricia Santos Conde de. III. Lourenço, Nathasha
Dambrozio. IV. Loreto, Sulamar Snaider.

25-282469

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0

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*.

Sumário

Prefácio	10
---------------------------	-----------

Apresentação.	15
------------------------------	-----------

Capítulo 1

Práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado: caminhos alternativos desenvolvidos com um estudante com deficiência visual	19
--	-----------

Annelize Damasceno Silva Rimolo

Nathasha Dambrozio Lourenço

Thialy Deprá Ferreira Vitor

Capítulo 2

A oferta do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha	34
---	-----------

Amanda Costa Camizão Savernini

Andréia Ramos dos Santos Trindade

Tânia Mara Luiz dos Santos

Capítulo 3

O processo de apropriação do gesto com criança sem fala articulada: mediação, aprendizagem e desenvolvimento	49
---	-----------

Alice Pilon do Nascimento

Andressa Caetano Mafezoni

Fabiane Soares Malta Valbuza

Capítulo 4

Alfabetização em uma perspectiva de educação inclusiva: entre silêncios e possibilidades de escrita 58

Gianni Marcela Ferreira Boechar
Rafael Carlos Queiroz
Joziane Jaske Buss

Capítulo 5

Práticas pedagógicas inclusivas: a alfabetização de estudante com Transtorno do Espectro Autista. 73

Ione Aparecida Duarte Santos Dias
Patrícia Santos Conde de Christo
Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Capítulo 6

Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental: o caso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista 88

Mary Ellen Passos Lima
Vilmara Mendes Gonring
Cristina Mara Javarini Moro
Indiana Reis da Silva Becevelli

Capítulo 7

Possibilidades pedagógicas na perspectiva inclusiva a partir de um estudo de caso: da prática à teoria 102

Alline Siqueira Freitas da Silva
Daniella Côrtes Pereira Borges
Sabrine Cecilia Bazilio dos Reis Pardim

Capítulo 8

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: um estudo de caso em Vila Velha (ES) 116

Alexsandro Monteiro Pontini
Cisenandro Antônio dos Santos
Sulamar Snaider Loreto

Capítulo 9

A mediação do ensino de matemática com uma estudante com deficiência intelectual 127

Ricardo Tavares de Medeiros

Alessandra de Aguiar Monteiro

Marcia Andréia dos Reis Tosta Valente

Capítulo 10

Educação como experiência humanizadora: o caso de uma criança com deficiência múltipla na Educação Infantil e o diálogo com Vigotski. 142

Andressa Brandine de Souza

Débora Nascimento de Oliveira

Mario de Jesus Xavier

Capítulo 11

Política educacional bilíngue de surdos: um estudo de caso na Educação Infantil no município de Vila Velha 155

Jaqueline Ahnert Siqueira da Silva

Kátia Regina Borges

Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica

Prefácio

Atendendo às expectativas do cenário inclusivo imbuído à educação nacional na década de 1990, o município de Vila Velha inicia, no ano de 2001, sua trajetória dentro da Educação Especial, elaborando a proposta do Centro de Referência aos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (CRAPNEE). A proposta contemplada no texto do Plano Municipal de Educação (2003) teve como principal objetivo “[...] concretizar uma ação política pública do Governo Municipal de Vila Velha comprometida com a inclusão social das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais” (Vila Velha, 2003). Desde então, a municipalidade empenha-se em aprimorar sua política de acesso à educação, priorizando melhorias e adequações do espaço escolar, seus equipamentos, materiais pedagógicos e principalmente melhorias no processo de formação continuada de professores, sempre com foco no domínio teórico conceitual de fundamentos necessários às práticas de ensino e aos processos de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

Caracteriza a Política de Educação Especial desenvolvida pelo município de Vila Velha a busca pela transformação do espaço escolar e sua abertura a esse público que, então, começa a frequentar o ensino regular em escolas comuns de todo país. A proposta municipal teve a intenção de constituir um Centro de Atendimento de apoio às Unidades de Ensino regular, no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo serviços especializados na área clínica e apoio didático pedagógico às diferentes

áreas de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades. Seu projeto de implantação buscou “[...] viabilizar condições de melhoria dos padrões de qualidade na oferta da educação especial” (Vila Velha, 2003, p. 1), nos diferentes níveis de ensino.

No ano de 2003, ampliando essa proposta, a municipalidade realiza concurso público para provimento dos cargos do magistério e torna-se pioneira ao realizar o efetivo exercício dos primeiros professores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, atuantes em classes comuns, uma vez que Vila Velha foi o primeiro município a criar o cargo de Professor Especialista em Educação Especial.

A posse dos novos efetivos deu-se no ano de 2004, quando teve início a trajetória da modalidade de Educação Especial transversal ao ensino regular em Vila Velha. Dentre esses primeiros aprovados, figuram nomes como os da professora doutora Mariângela Lima de Almeida, professor doutor Alexandre Braga Vieira, professora mestra Mônica Ribeiro Mello, professora especialista Luciana Feltmann, professora especialista Maria Itabaiana e também o meu, professora doutora Daniella Côrtes Borges. Esse grupo potencializou, principalmente pela via da formação continuada de professores, a abertura das escolas regulares de Vila Velha aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Esse grupo atuou na coordenação da Educação Especial junto ao CRAPNEE, fazendo assessoria pedagógica nas escolas do município, orientando a implementação de ações da modalidade da Educação Especial. Foram os responsáveis por assessoramento das unidades, elaboração de documentos técnicos nas áreas de Atendimento Educacional Especializado, avaliação de alunos especiais, orientação quanto à necessidade de acessibilidade física e curricular e também por atrelar a pesquisa acadêmica às proposições políticas da modalidade pela municipalidade.

Em 2005, essa proposta já não cabia no CRAPNEE, tamanha era a distinção entre a escola inclusiva que potencializamos e trabalhamos em prol. Assim, é criado o Núcleo de Educação Especial, primeiro na sede da SEMED, no prédio da educação e, depois, no imóvel hoje conhecido como Casa de Pedra.

A partir do exercício de professores especialistas em Educação Especial nas escolas do município, a Secretaria de Educação passa a estabelecer as diretrizes do atendimento pedagógico realizado nas escolas municipais,

orientando o trabalho dos professores de Educação Especial e professores de classe regular desenvolvido conjuntamente. Isso implica dizer que ambos os profissionais devem atuar juntos, utilizando-se de estratégias de intervenção construídas em momentos de planejamento compartilhado. A esse trabalho coletivo entre professores especialistas e professores de classes regulares, a política municipal denominou trabalho colaborativo.

O atendimento realizado na escola comum demanda que o município intensifique o trabalho de assessoria pedagógica voltada à formação continuada de professores, com a finalidade de fundamentar e aperfeiçoar as práticas docentes da Educação Especial no contexto da educação inclusiva. Assim, o município executa, no ano de 2005, o I Seminário de Práticas Inclusivas do Município de Vila Velha. O evento serviu de culminância de um processo de formação continuada de aproximadamente 150 professores, realizado por encontros presenciais durante todo ano de 2005. Os participantes atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo regentes de classe, licenciados de todas as disciplinas, diretores, pedagogos e coordenadores escolares.

Entre as temáticas desenvolvidas, aprofundaram-se as perspectivas teóricas e práticas que orientavam o desenvolvimento de projetos educativos, a perspectiva de trabalho colaborativo do professor especialista em Educação Especial, o planejamento e a sistematização didática de ações educativas referentes ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum.

Nesse período, ainda é sistematizada a organização de uma equipe de assessoria na área de surdez e na área da deficiência visual, das quais destacamos o primoroso trabalho dos professores doutores Lucylene Matos da Costa Vieira Machado, Kelly Simões Xavier e Douglas Christian Ferrari de Mello. Pioneira no exercício das salas de Atendimento Educacional Especializado, a professora doutora Andressa Mafezoni também contribuiu e continua contribuindo com o avanço dessa política. Este livro é prova disso.

No ano de 2008, é publicada a Política Municipal de Educação Especial, e, com a troca de governo, essa equipe é dissolvida devido a incompatibilidades no âmbito político com o grupo vencedor das eleições municipais.

Desde então, o trabalho da modalidade de Educação Especial em Vila Velha acompanhou o avanço das políticas nacionais de inclusão escolar, garantindo acesso e permanência de seus educandos Público-Alvo da Educação Especial. A organização do sistema de ensino garantiu a implementação de

salas de recursos multifuncionais, escolas com acessibilidade física, recursos para acessibilidade ao currículo escolar, entre outros elementos importantes ao desenvolvimento dessa política.

Compõe essa política a organização de escolas referência para alunos surdos e deficientes visuais estabelecidas pelo Decreto nº 108/2015. A orientação mais recente quanto à organização da Educação Especial no sistema de ensino data de 2022, com a publicação, pelo Conselho Municipal de Educação, da Resolução nº 76/2022, que institui as Diretrizes para Educação Especial no Sistema de Ensino.

Atualmente, a equipe atuante no Núcleo de Educação Especial apoia os processos de inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. É composta por professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos que orientam famílias e unidade de ensino na organização de melhores e mais favoráveis condições de acesso e permanência desse público na escola. Esses profissionais também acessam os serviços de saúde via Rede de Atenção Psicossocial e Rede de Cuidados da Pessoa com Deficiência, com a finalidade de garantir acompanhamento adequado e condições de saúde que potencializem estruturas cognitivas necessárias aos processos de aprendizagem desse público na escola.

Viés importante desse trabalho é o vínculo da pesquisa acadêmica que Vila Velha não se furta a acolher, reconhecendo a potência de suas contribuições ao contexto escolar. Nesse sentido, grande parte da estrutura organizativa da modalidade de Educação Especial em Vila Velha foi organizada e implementada via pesquisa acadêmica desenvolvida por seus professores junto à Universidade Federal do Espírito Santo e aos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE e PPGPE.

A pesquisa acadêmica foi e continua sendo condição teórico-prática para o avanço seguro e democrático de garantia de direito à educação pública e da qualidade que buscamos e resistimos em ofertar aos atuais 4.930 alunos PAEE matriculados nesse sistema de ensino.

Prof^a. Dr^a. Daniella Côrtes Borges

Referência

VILA VELHA. **Lei nº 4.102, de 12 de novembro de 2003** – PME (2001-2010). Aprova o Plano Municipal de Educação de Vila Velha e dá outras providências. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2003.

VILA VELHA. **Decreto nº 108, de 26 de junho de 2015**. Institucionaliza escolas referências no atendimento à educação especial para alunos com deficiência visual e surdez. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2015.

VILA VELHA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 76, de 8 de agosto de 2022**. Institui as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha e dá outras providências. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2022.

Apresentação

É com grande entusiasmo que apresentamos o livro *Educação Especial e inclusão escolar em foco: Reflexões sobre as práticas pedagógicas no município de Vila Velha*, fruto de colaboração entre o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Federal do Espírito Santo (GEPIPEA/CNPq/UFES), o Núcleo de Educação Especial e os professores especialistas da rede municipal de Vila Velha/ES.

Por meio do projeto de pesquisa “Educação Especial e inclusiva: a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas” e de ações de extensão, têm sido promovidos momentos de formação continuada, reflexão e compartilhamento sobre os desafios e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas pelos professores. Nesse contexto, o objetivo da escrita deste livro é oportunizar um espaço para a troca de saberes e experiências docentes e servir como instrumento de reflexão sobre a importância da pesquisa, da formação continuada e do papel fundamental desses profissionais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de estudantes do público da Educação Especial.

Os capítulos foram escritos em parceria com professores de Educação Especial, membros do núcleo de Educação Especial e pesquisadores da UFES. A ideia principal foi a de que os professores que atuam diretamente com esse público pudessem expor suas vivências, organização do trabalho pedagógico,

metodologias e práticas pedagógicas, que utilizam no dia a dia e na escolarização de estudantes público da Educação Especial na busca por promover a igualdade de oportunidades e o direito à aprendizagem. Ao longo dos textos, os professores compartilham não apenas suas práticas cotidianas, mas também suas descobertas, questionamentos e as contribuições que a formação contínua trouxe para suas atuações.

A pesquisa, aqui entendida como um caminho contínuo de aprimoramento, apresenta-se como um pilar importante na evolução das práticas pedagógicas inclusivas, e a formação continuada é um instrumento necessário de auxílio aos professores. Ao refletirem sobre temas voltados às práticas pedagógicas, os docentes reafirmam a relevância de estar em constante processo de aprendizagem para não só atender as necessidades dos estudantes, mas também para adequar suas ações e práticas e os métodos pedagógicos às demandas e desafios que surgem no contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse contexto, é essencial reconhecer o direito de aprender de cada estudante, garantido pela legislação e orientado por documentos nacionais e internacionais. Dessa maneira, a escola deve ser um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos. Nesse sentido, a formação continuada é um dos pilares fundamentais para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as novas demandas e desafios. Quando os educadores se dedicam à sua formação contínua, não só melhoram suas competências técnicas, mas também ampliam suas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem e fortalecem seu compromisso com a inclusão escolar.

Assim, apresentamos os capítulos e seus respectivos autores, na expectativa de que o público leitor possa se beneficiar das reflexões aqui construídas em parceria entre professores, equipe gestora e pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). No capítulo *Práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado: caminhos alternativos desenvolvidos com um estudante com deficiência visual*, Annelize Damasceno Silva Rimolo, Nathasha Dambrozio Lourenço e Thialy Depra Ferreira Vitor compartilham experiências significativas de adaptação e acessibilidade. Amanda Costa Camizão Savernini, Andreia Ramos dos Santos Trindade e Tânia Mara Luiz dos Santos, por sua vez, discutem *A oferta do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha*, analisando políticas e práticas locais.

Em *O gesto na criança sem fala articulada como constituinte da linguagem*, Alice Pilon do Nascimento, Fabiane Soares Malta Valbuza e Andressa Caetano Mafezoni investigam a importância da comunicação não verbal no processo de constituição da linguagem. A perspectiva da alfabetização inclusiva é abordada por Gianni Marcela Ferreira Boechat, Rafael Carlos Queiroz e Joziane Jaske Buss, no capítulo *Alfabetização em uma perspectiva de educação inclusiva: entre silêncios e possibilidades de escrita*.

Ione Aparecida Duarte Santos Dias, Patricia Santos Conde de Christo e Ana Lúcia de Oliveira Sodré refletem sobre *Práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista*. Complementando essa discussão, Vilmara Mendes Gonring, Mary Ellen Passos Lima, Cristina Mara Javarini Moro e Indiana Reis da Silva Beceveli compartilham a experiência de inclusão no Ensino Fundamental no capítulo *Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental: o caso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista*.

Alline Siqueira Freitas da Silva, Daniella Pereira Cortes Borges e Sabrine Cecília Bazilio dos Reis abordam *Possibilidades pedagógicas na perspectiva inclusiva a partir de um estudo de caso: da prática à teoria*, destacando a construção reflexiva a partir da vivência docente. No capítulo *Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: um estudo de caso em Vila Velha*, Alexsandro Monteiro Pontini, Cisenandro Antônio dos Santos e Sulamar Snaider Loreto trazem à tona um olhar necessário sobre uma população frequentemente invisibilizada nas práticas inclusivas.

O ensino da matemática é contemplado por Ricardo Tavares de Medeiros, Alessandra de Aguiar Monteiro e Marcia Andréia dos Reis Tosta Valente no capítulo *A mediação do ensino de matemática com uma estudante com deficiência intelectual*, em que são apresentadas estratégias de adaptação curricular e mediação pedagógica. Em seguida, Andressa Brandine de Souza, Débora Nascimento de Oliveira e Mario de Jesus Xavier abordam *Educação como experiência humanizadora: o caso de uma criança com deficiência múltipla na Educação Infantil e o diálogo com Vigotski*, enfatizando os processos subjetivos e afetivos no desenvolvimento infantil.

Por fim, Jaqueline Ahnert Siqueira da Silva, Kátia Regina Borges e Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica analisam a *Política educacional bilíngue de surdos: um estudo de caso na Educação Infantil no município de Vila*

Velha, contribuindo para o debate sobre os direitos linguísticos e culturais das crianças surdas no contexto escolar.

Esperamos que as reflexões aqui contidas inspirem outras redes de ensino, gestores, professores e outros profissionais da educação a continuarem a investir em sua formação, a pesquisarem novas possibilidades e, acima de tudo, a valorizarem a singularidade de cada estudante para que todos, sem exceção, possam alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo que o direito à educação se traduza em uma realidade concreta e acessível para todos.

Andressa Caetano Mafezoni e Rafael Carlos Queiroz

Abril de 2025

Capítulo 1

Práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado: caminhos alternativos desenvolvidos com um estudante com deficiência visual

Annelize Damasceno Silva Rimolo¹

Nathasha Dambrozio Lourenço²

Thialy Deprá Ferreira Vitor³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.1

Introdução

A educação no Brasil sustenta-se por políticas e legislações que organizam e sistematizam o ensino no território nacional por meio de diferentes níveis e modalidades, sendo a Educação Especial uma modalidade respaldada pela

-
- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Assessora Pedagógica do Núcleo de Educação Especial de Vila Velha, responsável pela área de Deficiência Visual.
 - 2 Mestra em Educação da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora de Geografia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepiea/CNPq/Ufes).
 - 3 Pós-graduada em Educação Especial e especialista em Deficiência intelectual e visual. Professora de Educação Especial na área da Deficiência Visual na rede municipal de Vila Velha-ES.

Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Ao longo das décadas, as ações de profissionais da área têm promovido avanços no ensino inclusivo para um público que, por muitos anos, foi marginalizado e segregado da sociedade, conforme aponta Jannuzzi (2012).

A partir desse cenário, tem-se em tela que as leis, políticas e diretrizes — como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 — asseguraram a existência da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visam garantir a participação integral dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades nas escolas regulares. Tal participação deve ocorrer por meio da identificação, elaboração e organização de metodologias pedagógicas que promovam a acessibilidade e a inclusão (Brasil, 2008).

Diante disso, este capítulo se debruça sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual no AEE. Considerando esse contexto, ao revisitar a história da educação, observa-se que o atendimento destinado às pessoas com deficiência visual passou por diversos momentos de segregação social e institucional, como apresenta Jannuzzi (2012), até chegar à etapa em que o cenário educacional e social passou a delinear novos formatos voltados a uma perspectiva inclusiva. Tal avanço deve-se à luta de movimentos sociais pelo direito à educação, que garantiu, por via constitucional (vide artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988), a educação para todos.

A literatura (Padilha, 2007; Melo; Caetano, 2019; Medeiros, 2023; Medeiros; Mafezoni, 2024) aponta que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ainda necessita de fortalecimento para que sua estrutura se consolide. Faz-se necessário, portanto, traçar caminhos para que a educação inclusiva ocorra em todo território nacional com qualidade. Entretanto, é inegável a existência de inúmeras práticas pedagógicas potentes realizadas por docentes tanto da área de Educação Especial quanto de área comum. Ainda assim, Medeiros e Mafezoni (2024) afirmam a necessidade de “[...] criar condições efetivas para que todos possam aprender, contar com ações pedagógicas mais inclusivas para fortalecer a acessibilidade curricular e o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem” (Medeiros; Mafezoni, 2024, p. 102).

Para tanto, este capítulo apresenta reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de um estudante com deficiência visual no AEE ofertado na

rede municipal de ensino de Vila Velha–ES, destacando algumas práticas pedagógicas sob a perspectiva da construção de caminhos alternativos que garantiram o acesso ao currículo para esse estudante. Tendo esse objetivo, este texto também se propõe a partilhar saberes pedagógicos exercidos por professores, pesquisadores e profissionais da Educação Especial que vivenciam o ambiente escolar diariamente. Além disso, abordamos a atuação do Núcleo de Educação Especial (NEE) de Vila Velha–ES na organização e sistematização do trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial que atuam na área da deficiência visual.

Portanto, neste texto, apresentamos as narrativas de uma professora de Educação Especial que, a partir de sua vivência no AEE com um estudante com deficiência visual, pôde experimentar um processo de ensinar e aprender. Por meio do seu relato, apresentamos uma discussão com base na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotsky, considerando a interação social e cultural como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Também recorremos às contribuições teóricas de Philippe Meirieu no que se refere à educabilidade dos sujeitos.

Metodologia

O percurso metodológico adotado neste estudo é de natureza descritivo-narrativa, com base em uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] 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 [...] (Minayo, 2001, p. 21-22).

Por meio de um relato de experiência, são apresentadas as vivências de uma professora de Educação Especial no contexto escolar, especificamente no acompanhamento de um aluno com deficiência visual atendido pelo AEE em uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (no qual permanece matriculado no ano letivo de 2025, no momento da redação deste relato).

A partir desse cenário, evidencia-se também a atuação do Núcleo de Educação Especial na organização, apoio e sistematização do trabalho dessa

professora, por meio de um processo de observação que identifica as potencialidades da prática docente. Assim, as narrativas das experiências vivenciadas e observadas reúnem um conjunto de valiosos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, a pesquisa descritiva-narrativa nos auxilia a compreender a experiência. Para Lüdke e André (1986), “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (Lüdke; André, 1986, p. 26). A partir disso, a observação torna-se um instrumento essencial nesse processo, permitindo que o observador entenda a realidade dos sujeitos, sendo um recurso essencial em uma pesquisa educacional, ainda conforme Lüdke e André (1986).

Dessa forma, conclui-se que a abordagem descritivo-narrativa adotada neste estudo se revelou adequada para compreender, de maneira sensível e aprofundada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Especial. A vivência relatada evidencia a importância do acompanhamento individualizado no Atendimento Educacional Especializado, bem como o papel fundamental do Núcleo de Educação Especial no suporte ao trabalho docente. As observações realizadas e as experiências narradas permitem acessar saberes construídos na prática, que não apenas enriquecem o campo da pesquisa educacional, mas também contribuem para a valorização do trabalho pedagógico inclusivo. Assim, a experiência direta, somada à reflexão crítica, constitui-se como uma potente ferramenta para a construção de conhecimentos significativos no campo da educação inclusiva.

Referencial teórico

Utilizamos, como base teórica, as ideias cunhadas por Vigotsky (1997) para refletir acerca do processo de aprendizagem do indivíduo, por compreender que os sujeitos aprendem por meio da cultura, tendo influências do ambiente em que vivem. Assim, ao abordar a perspectiva histórico-cultural, entendemos que todos os alunos já possuem um conhecimento prévio e que é a partir dele que se deve dar continuidade ao processo de escolarização.

Nesse sentido, apreciamos o pensamento de Vigotsky (1997), que nos aponta que “[...] o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (Vigotsky, 1997, p. 19). Com base nessa reflexão, compreende-se que todas as pessoas têm potencial de desenvolvimento e aprendizagem; contudo, a forma

como a mediação pedagógica é realizada, bem como as vivências do sujeito em seu meio impactam diretamente nesse processo.

Ainda com base nas contribuições vigotskianas, o autor distingue duas formas de compreender a deficiência: a deficiência primária, de origem biológica, adquirida no nascimento ou ao longo da vida; e a deficiência secundária, imposta pelas barreiras sociais — esta é, em nosso entendimento, a mais perversa. Nesse contexto, ao refletirmos sobre a educação de estudantes com deficiência visual, consideramos a seguinte afirmação:

[...] a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua deficiência física. A tarefa é reduzir e conseguir que a alteração da compensação social da vida se processe por algum outro caminho (Vigotsky, 1997, p. 61, tradução nossa).⁴

Complementando essa perspectiva, Meirieu (2002), utilizado como apoio teórico neste trabalho, destaca que o professor tem o papel de mediar o conhecimento e favorecer o acesso dos estudantes à cultura, vinculando-os à sociedade. O autor enfatiza a importância de buscar caminhos diferenciados nas ações pedagógicas, sustentando a ideia da educabilidade, ou seja, a crença de que é possível educar todos e de que todos devem ter acesso à educação.

Para tanto, tem-se, como caminhos diferenciados, práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, buscando formas alternativas de ensiná-los, de modo que também proporcionem a sua autonomia. Com isso, Meirieu (2002) considera que cabe ao professor a não reprodução de um sistema tradicional de ensino de forma acrítica. E, para não haver atuações pedagógicas irreflexivas, é necessário identificar os saberes e práticas que podem libertar ou controlar os corpos discentes, percebendo quais as origens da constituição dos objetivos pedagógicos propostos.

Sob esse viés, Meirieu (2002) assume uma pedagogia em que há uma ação docente reflexiva sobre o que é ensinado, sendo a perspectiva pedagógica a “[...] vontade de educar, mas não a qualquer preço, de orientar e não de impor, de conduzir o outro àquilo que se imagina ser o melhor para ele, mas com

4 Texto original: [...] la tarea de la educación consiste en introducir al niño ciego en la vida y crear la compensación de su insuficiencia física. La tarea se reduce a lograr que la alteración de la conexión social con la vida se encauce por algún otro camino (Vigotski, 1997, p. 61).

o máximo de precaução, instigando sua liberdade, e não manipulando seu constrangimento” (Meirieu, 2002, p. 118).

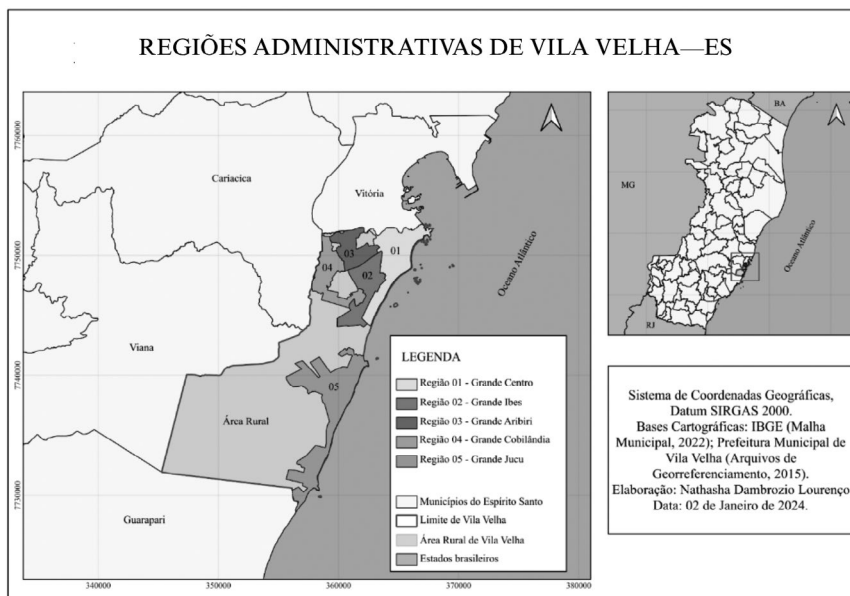
Ademais, para que a ação pedagógica seja emancipadora, o professor precisa instrumentalizar seu fazer, bem como criar diferentes possibilidades de ensino para a diversidade de sua classe. Meirieu (2002) postula sobre a necessidade de ter obstinação didática, em que o professor deve “[...] investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo” (Meirieu, 2002, p. 123). É a partir da ideia de que a escola e suas classes são ambientes diversos que a pedagogia precisa acontecer, entendendo que o ensino deve ser algo que englobe a heterogeneidade do espaço escolar para que assim se possa garantir o direito à educação para todos.

A educação de estudantes com deficiência visual no município de Vila Velha–ES

O município de Vila Velha organiza o atendimento aos alunos da Educação Especial com deficiência visual em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a Educação Especial ocorre em duas vertentes: o trabalho colaborativo, realizado por um professor especializado no turno de matrícula, e o Atendimento Educacional Especializado oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais, realizado no contraturno.

Por meio do Decreto Municipal nº 108, de 26 de junho de 2015, foram instituídas as Escolas de Referência na área da deficiência visual, distribuídas em seis unidades localizadas nas cinco regiões administrativas do município (a localização das referidas regiões pode ser visualizada no mapa da figura 6). O principal objetivo dessa iniciativa é sistematizar e organizar o atendimento aos alunos com deficiência visual, considerando que os recursos indispensáveis à garantia do processo de escolarização desse público possuem um custo elevado.

Figura 6 — Mapa de localização das Regiões Administrativas de Vila Velha—ES



Fonte: elaborado por Nathasha Dambrozio Lourenço (2024).

Atualmente, o município de Vila Velha conta com 66 matrículas de alunos com deficiência visual, distribuídas entre cegueira e baixa visão. Para o atendimento desses estudantes, o município dispõe de 28 professores efetivos e 5 contratados atuando nos três turnos e nas duas vertentes de atendimento. Essas matrículas estão distribuídas em 9 unidades de Educação Infantil e 27 unidades de Ensino Fundamental, sendo que 5 dessas também oferecem atendimento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A oferta de atendimento a esses estudantes tem como principal objetivo garantir o acesso ao currículo escolar sob uma perspectiva inclusiva, uma vez que as legislações vigentes asseguram a educação como um direito de todos. O atendimento é realizado mediante a apresentação de laudo médico oftalmológico que comprove a caracterização da deficiência visual. Nesse sentido, utiliza-se como base o Decreto Federal nº 5.296, que estabelece:

Deficiência visual: cegueira na qual acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor

correção óptica; baixa visão que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor a 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004, cap. II, art. 5, inc. I, letra c).

O Núcleo de Educação Especial é o setor da Secretaria Municipal de Educação responsável por orientar as ações pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência visual. Com esse propósito, no início de cada ano letivo, é encaminhado às unidades escolares um documento orientador, elaborado em conjunto com os demais segmentos da secretaria. Considerando as especificidades e particularidades da área da deficiência visual, o setor conta com uma assessora pedagógica exclusiva, responsável por acompanhar e apoiar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

Em uma perspectiva de um trabalho alinhado ao objetivo de desenvolver a autonomia e independência dos alunos, o Núcleo de Educação Especial é quem define a carga horária de atuação dos professores nas unidades escolares. Diante dessa proposta pedagógica, consideramos que cada aluno é um ser individual. Nesse sentido, faz-se necessário que todos os materiais sejam confeccionados de forma individual e validados antes de serem entregues aos professores regentes ou aos alunos.

O trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial que atuam na área da deficiência visual envolve a adaptação e ampliação de conteúdos, atividades e avaliações, bem como a construção de caminhos alternativos de aprendizagem. Nesse contexto, concordamos com Vigotsky (1997) ao destacar a tecnologia assistiva como um importante recurso de mediação na eliminação de barreiras, promovendo a supercompensação social e contribuindo para a garantia de uma educação pública de qualidade.

Para além das intervenções pedagógicas realizadas pelos professores mediante planejamento prévio, e visando respaldar o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação orienta quanto ao correto preenchimento da documentação padrão e de seus respectivos anexos referentes ao atendimento dos alunos.

No âmbito do trabalho colaborativo, são exigidos o Plano de Trabalho Pedagógico, a ser preenchido no Sistema de Gestão Escolar; a Avaliação

Pedagógica Inicial Individualizada, que deve ser concluída em até 30 dias após o início do atendimento ao aluno; a organização do acompanhamento; a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno de matrícula; e o registro diário das atividades desenvolvidas no atendimento.

No contraturno, são requeridos o Plano de Desenvolvimento Individual; a ficha de matrícula; a lista de alunos atendidos; a organização do acompanhamento diário de conteúdos; o registro diário dos conteúdos e da frequência dos estudantes, além do Plano de Trabalho Pedagógico, também inserido no Sistema de Gestão Escolar.

Na oferta de formação continuada para os professores de Educação Especial que atuam na área da deficiência, o município contempla com temáticas específicas, objetivando desenvolver um diálogo permanente, bem como o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esse processo se dá em dois turnos, matutino e vespertino, e, ao final do ano letivo, os professores recebem certificados emitidos pela secretaria.

Assim, Vigotski (1997) nos leva a refletir sobre a importância fundamental do papel do professor no ambiente escolar, especialmente no processo de escolarização de pessoas com ou sem deficiência. O educador atua como mediador entre o desconhecimento e o saber, sendo um elo essencial para que o aluno, reconhecido como sujeito de direitos, desenvolva plenamente seu potencial de aprendizagem.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, todo indivíduo é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas as mediações adequadas e um ambiente rico em interações sociais significativas. O professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um agente ativo na construção do conhecimento, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, como destaca Meirieu (2002), ressaltando a necessidade de “[...] orientar e não de impor, de conduzir o outro àquilo que se imagina ser o melhor para ele, mas com o máximo de precaução, instigando sua liberdade, e não manipulando seu constrangimento” (Meirieu, 2002, p. 118).

Práticas pedagógicas inclusivas: caminhos alternativos na educação de um estudante com deficiência visual

O relato de experiência que apresentamos nos diz sobre a trajetória educacional de Lucas,⁵ um estudante com deficiência visual (com laudo de Cegueira Legal)⁶ e diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudante, atualmente com 11 anos, está matriculado desde a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Vila Velha e, no momento, cursa o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino, em uma das escolas de referência em deficiência visual do município.

Segundo o relato da família, Lucas nasceu prematuro e, em decorrência de complicações, desenvolveu cegueira total. Desde os primeiros anos de vida, observaram-se comportamentos atípicos, como hipersensibilidade a sons, resistência a mudanças na rotina e estereotípias, o que resultou em posterior investigação e diagnóstico de TEA.

No decorrer de sua trajetória escolar, pôde-se perceber o interesse por música e jornalismo — hiperfocos que se tornaram fundamentais para seu processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo. Dentre esses, a música ocupou papel central, sendo uma ferramenta potencializadora no processo de ensino-aprendizagem. Lucas sempre demonstrou grande interesse por sons e melodias, reproduzindo trechos de músicas com precisão e identificando instrumentos pelo timbre, com uma admirável afinação vocal e noção rítmica.

Em função de o estudante possuir laudo de deficiência visual associado ao autismo, foi necessário traçar algumas estratégias pedagógicas específicas, visando iniciar o seu processo de escolarização na etapa do Ensino Fundamental, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil se dá predominantemente através da ludicidade. Muitas foram as intervenções pedagógicas nesse processo. Dessa forma, destacamos: adaptação ao ambiente escolar, inserção e permanência em sala de aula comum, manuseio de materiais táteis devido à hipersensibilidade tátil, rotina escolar, estímulos sensoriais, mapeamento dos ambientes internos da escola, incentivo à autonomia, orientação e mobilidade, autorregulação, dentre outros.

5 Trata-se de um nome fictício.

6 Definição apresentada conforme descrição do laudo médico apresentado na unidade de ensino.

Todas as intervenções pedagógicas e estratégias traçadas a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno foram realizadas em conjunto entre a professora especialista em deficiência visual, a pedagoga referência e os professores regentes responsáveis pela turma na qual o aluno estava matriculado. Ressaltamos que, conforme defendido por Vigotski (2007), o processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade coletiva da comunidade escolar, sendo o estudante o centro de toda ação educativa. Para o autor, a mediação pedagógica e a interação social são elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, uma vez que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para depois se internalizar (Vigotski, 2007).

Considerando esse contexto, Meirieu (2002) demonstra que a profissão da docência não implica somente no acúmulo de saberes e competências dos conteúdos a serem ensinados. Esse conhecimento é fundamental, porém sozinho não cumpre o papel da educação. Faz-se necessário que, em conjunto com os saberes acadêmicos, os profissionais da educação cumpram o papel social de mediar os conhecimentos necessários para oportunizar o acesso à cultura aos estudantes, haja vista que o conhecimento vincula o sujeito à sociedade, bem como tem o potencial de propiciar sua emancipação, sendo essa a função social (e simbólica) fundamental da escola.

O período de adaptação na migração da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi intenso e desafiador, marcado por uma exaustiva rotina de constante agitação, dificuldade de lidar com a frustração e resistência aos combinados que contrariassem seus interesses e preferências, reagindo com gritos e choro. Esse período desafiador foi superado por meio do diálogo e implementação gradativa de uma rotina flexível no atendimento com o aluno. Meirieu (2002) destaca tal ação como um processo de “obstinação didática”, afirmando que:

[...] o pedagogo deve organizar tudo para que a criança aprenda e que, ao mesmo tempo, tem de estar ciente de que uma aprendizagem não pode ser acionada mecanicamente; sabíamos que ele deve demonstrar obstinação didática e, simultaneamente, reconhecer que nada poderá ser feito se não houver a “coragem de começar”, a qual não pode ser acionada mecanicamente por um procedimento ou um método (Meirieu, 2002, p. 133).

Durante esse trajeto, alguns desafios educacionais foram identificados, tais como: dificuldade de utilizar materiais impressos ou em Braille devido à hipersensibilidade tátil, resistência a métodos tradicionais de ensino, necessidade de estímulos sensoriais diferenciados (equilíbrio da sensibilidade tátil). Diante disso, a professora especialista em deficiência visual, sob a supervisão da pedagoga referência, adaptou o ensino para um formato predominantemente oral e auditivo, utilizando estratégias específicas e levando em conta o gosto do estudante pela musicalidade.

Considerando a especificidade do hiperfoco pela música, toda a proposta de atendimento ao aluno foi direcionada a partir dessa ferramenta, por meio da qual foi possível introduzir letras, sílabas, palavras e conceitos. Dessa forma, foi caracterizada a alfabetização de forma oral. Algumas práticas utilizadas foram: canções educativas para ensinar fonemas e formar palavras, ritmos e melodias associadas às letras do alfabeto, uso de instrumentos musicais e palmas (mãos) como um caminho alternativo para separar as sílabas e reforçar a segmentação das palavras.

Esse processo é destacado por Vigotski (2014), que ressalta a importância da fantasia e da criação na formação do pensamento infantil. O autor afirma que o desenvolvimento da criança é impulsionado pela atividade simbólica e pela apropriação criativa da cultura. No caso de Lucas, a música funcionou como mediadora simbólica que o conectava ao conhecimento e ao outro.

A tecnologia assistiva também foi uma estratégia potencializadora em toda trajetória com o aluno, pois funcionou como uma ferramenta de suporte potencial no desenvolvimento de Lucas, como, por exemplo, o uso de *softwares* de leitura de tela para acesso a conteúdos educativos, livros falados e audiodescrição para estimular a compreensão de textos, assim como a criação de um ambiente previsível para evitar sobrecarga sensorial, não realizando mudanças bruscas na rotina e respeitando os combinados pré-estabelecidos diariamente. Além disso, foi utilizada uma estratégia de ensino estruturado com repetição de palavras e frases associadas a ações diárias (comandos orais relacionados e contextualizados à rotina e necessidades específicas do aluno).

Outro aspecto abordado na proposta foi o desenvolvimento e avanço na comunicação/interação de Lucas, de forma mais clara e articulada. O uso de estratégias de comunicação alternativas, como gravações de voz e estímulo à verbalização, foi uma estratégia que teve muito êxito, viabilizando treinamento

de respostas sociais por meio de diálogos musicais e composição de músicas temáticas e contextualizadas aos conteúdos abordados.

Após a implementação dessas metodologias, Lucas conseguiu desenvolver habilidades de leitura e escrita por meio da oralidade, passando a reconhecer e formar palavras ao ouvi-las, compreender textos e narrativas ao escutá-los, expressar ideias e sentimentos de forma mais estruturada, interagir melhor com professores e colegas por meio da música.

Dessa forma, a trajetória de Lucas demonstra a importância da personalização do ensino para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Um olhar sensível e atento às especificidades, capaz de identificar fragilidades e potencialidades, fez com que o uso da música como ferramenta de alfabetização oral fosse fundamental para seu desenvolvimento, destacando o papel da criatividade e da adaptação na educação inclusiva, assim como a importância da parceria entre família e escola, caracterizando o aluno como sujeito central e prioritário de todo o processo.

Esse percurso evidencia, conforme Vigotski (1997), que a deficiência não deve ser compreendida de forma reducionista ou apenas sob uma ótica biológica. Para o autor, a deficiência secundária — aquela construída pelas barreiras sociais — é mais limitadora do que a condição física em si. O papel da educação, portanto, é oferecer meios de compensação e superação dessas barreiras, promovendo o desenvolvimento por meio da mediação pedagógica, da interação e da cultura.

Assim, a experiência de Lucas reforça a tese vigotskiana e de Meirieu (2002) de que todo sujeito é educável e capaz de se desenvolver, desde que inserido em um ambiente social que valorize suas potencialidades e reconheça suas singularidades. A escola, como espaço de mediação simbólica, tem o compromisso de construir caminhos pedagógicos que garantam o direito de todos à aprendizagem.

Considerações finais

É de suma importância ressaltar a importância do papel da professora e do Núcleo de Educação Especial no ensino de estudantes com deficiência visual, haja vista que essa articulação possibilita a existência de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e criativas, fundamentais para romper com as

barreiras e promover o acesso ao currículo de forma significativa. Através do relato de experiência, evidenciamos que o uso de ferramentas, como a música no contexto apresentado, demonstrou ser um caminho alternativo potente, capaz de dialogar com os interesses e as necessidades específicas do aluno, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a autonomia e a socialização.

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997) e das reflexões pedagógicas de Meirieu (2002), compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído em interação constante com o meio social e cultural dos sujeitos. A educabilidade precisa estar no centro das práticas escolares, o que exige ações colaborativas entre os diferentes atores da escola. Assim, conclui-se que a inclusão escolar se efetiva na construção de estratégias pedagógicas que reconheçam o aluno como sujeito de direitos, valorizem sua singularidade e potencializem sua participação ativa no processo educativo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece a Política Nacional de Acessibilidade, e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2025.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de probabilidade para estudantes com deficiência intelectual. In: BARBOSA, Geovane Carlos; SANTOS, Sidney Silva; MARTINS, Priscila Bernardo (orgs.). **Educação estatística: uma abordagem envolvendo processos probabilísticos, combinatórios e estatísticos**. Santo Ângelo: Metrics, 2024. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/educacao-estatistica>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VILA VELHA. **Decreto nº 10.820, de 29 de setembro de 2015**. Institucionaliza escolas referências no atendimento a educação especial para alunos com deficiência visual e surdez em Vila Velha-ES. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <https://legislacao.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D1082015.html>. Acesso em: 6 abr. 2025.

Capítulo 2

A oferta do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha

Amanda Costa Camizão Savernini¹

Andréia Ramos dos Santos Trindade²

Tânia Mara Luiz dos Santos³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.2

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é inserido na legislação educacional brasileira como um recurso na garantia do direito à educação dos

-
- 1 Doutora e mestra em Educação (PPGE-UFES). Especialista em Educação Especial com habilitação em Deficiência Intelectual (UFES) e graduada em Pedagogia (UFES). Professora do Colégio de Aplicação Criarte (CAp - Criarte) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) E-mail: amanda.ufes@gmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do (GEPIPEA/CNPq/Ufes). Vice-diretora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Charles Darwin. E-mail: andreia.rstrindade@gmail.com.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/UFES). Especialista em Prevenção à Violência e Atenção Básica à Saúde pela UFES. Membro do (GEPIPEA/CNPq/Ufes). Pedagoga do Ensino Fundamental II na Prefeitura de Serra e Pedagoga do Ensino Fundamental I na Prefeitura de Vitória. E-mail: taniamaraluiz@gmail.com.

estudantes público da Educação Especial — entendidos como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Fazendo parte da política de inclusão escolar, o AEE visa eliminar barreiras para a participação dos estudantes no ensino regular, oferecendo atividades para complementar ou suplementar a formação dos sujeitos com o intuito de desenvolver autonomia dentro e fora da Escola (Brasil, 2008a).

As bases legais que respaldam o AEE como direito podem ser encontradas na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e, de maneira especial, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas normativas destacam a importância da educação para todos e definem o AEE como serviço a ser prestado preferencialmente na Sala de Recurso Multifuncional, dentro das escolas regulares de ensino, no contraturno escolar.

O Brasil apresenta uma trajetória histórica dos aparatos legais em relação à Educação Especial que evidencia uma proposta de saída do papel segregacionista, com a centralidade do atendimento em escolas especializadas, para um processo inclusivo em suas escolas regulares de ensino. Essa ação é gerada a partir de reflexões internacionais sobre a educação para todos, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que influenciou a construção de políticas nacionais no país. A partir de então, as normativas legais buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial em escolas regulares.

Diante de avanços legais na orientação da implementação do AEE, alguns desafios ainda são enfrentados pelas secretarias de Educação espalhadas pelo país, no que tange à execução das determinações legais e ao que realmente ocorre, na prática, no interior das escolas. A estrutura física para a oferta da Sala de Recurso Multifuncional, a formação dos professores, o envolvimento do ensino regular e o atendimento especializado são algumas adversidades encontradas no cotidiano para a garantia do AEE.

O município de Vila Velha, situado na região metropolitana da Grande Vitória – ES, em sua rede de ensino, desde 2004, atua com a modalidade de Educação Especial, perpassando as instituições escolares, totalizando um período de vinte anos na busca de uma educação para todos os estudantes.

A rede de ensino municipal possui um Núcleo de Educação Especial, que tem como objetivo descrito, em suas diretrizes, “orientar a comunidade escolar, atuando e apoiando, por meio de intervenção da equipe multidisciplinar, os processos de inclusão de alunos [...]” (Vila Velha, 2023, p. 218) público da Educação Especial regularmente matriculados nas escolas do município. Diante da legislação nacional, o município, dentro do seu contexto, elabora normativas referentes à modalidade da Educação Especial a serem executadas em sua rede de ensino, dentre elas o Atendimento Educacional Especializado.

Os serviços prestados pelo AEE do município, conforme descreve em suas Diretrizes para Educação Especial, na Resolução nº 76/2022, são compreendidos como atividades a serem realizadas para complementar a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ou para suplementar, com enriquecimento curricular, para os estudantes com altas habilidades/superdotação (Vila Velha, 2022). Segundo a normativa municipal, as ações precisam estar de acordo com o projeto pedagógico da escola e em parceria com as famílias, com o intuito de ofertar aos estudantes uma escolarização de qualidade.

A rede de ensino municipal de Vila Velha é composta por 72 unidades que atendem o Ensino Fundamental e 47 que atendem a Educação Infantil. Em março de 2025, o Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vila Velha contabilizava 4.930 alunos na modalidade de Educação Especial.

O município conta com 81 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em funcionamento durante os três turnos escolares, a depender da demanda de cada unidade escolar. A área da Educação Especial conta com, aproximadamente, 988 professores especializados, entre efetivos, contratados e em extensão de carga horária. Esse grupo de profissionais é acompanhado pela gestão do Núcleo de Educação Especial para orientação do trabalho docente e formação ao longo dos trimestres/semestres letivos.

Nesse contexto, o objetivo deste texto é analisar o *lôcus* e a formação de professores com foco no Atendimento Educacional Especializado do município de Vila Velha. Assim, poderemos observar o impacto desse serviço para os estudantes público da Educação Especial nas escolas da rede de ensino.

A proposta deste texto nasce a partir do interesse do Grupo de Estudos e Pesquisas, Inclusão Escolar e Processos de Ensino Aprendizagem (Gepipea) com a Educação Especial do município de Vila Velha. Atualmente, o grupo

desenvolve pesquisa, além de colaborar com a proposta formativa dos professores de Educação Especial. Esta produção é colaborativa e conta com a participação de três pesquisadoras: duas que são membros do grupo supracitado e uma que atuou como assessora pedagógica na equipe do Núcleo de Educação Especial – SEMED/VV no ano de 2024.

Este texto tem caráter documental. Nossas fontes serão os documentos norteadores da Educação Especial nos âmbitos nacional e municipal. Para compor nossa construção, iremos utilizar os dados fornecidos pelo Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação de Vila Velha, sistematizados e disponibilizados pelo seu Sistema de Gestão Escolar (SGE).

Desenvolvimento

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, representa um marco significativo para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência à educação de qualidade no Brasil. Ela traz diferentes contribuições, inicialmente por realizar uma mudança de paradigma ao romper com a perspectiva segregadora e propor que a educação dos estudantes com deficiências devesse ocorrer não apenas na escola comum, mas preferencialmente nas classes regulares.

Além disso, a referida política reforça a garantia de permanência, acesso, participação e aprendizagem. Afinal, quando falamos de inclusão, não nos limitamos à presença do estudante com deficiência no espaço escolar, mas, sim, a uma presença com acesso a uma educação de qualidade que possa dar a esses sujeitos plena participação social. Outro ponto que destacamos é a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O documento supracitado inaugura o termo e a proposta de Atendimento Educacional Especializado no contraturno, com objetivo de complementar e suplementar o processo educacional, sem, no entanto, substituir o turno de matrícula.

Ainda destacamos o tema da formação de professores. A PNEE-EI (Brasil, 2008a) define-se como um documento norteador para a formação de professores. Dada a necessidade de transformação social ou de mudança de paradigma, que citamos anteriormente, a PNEE-EI (Brasil, 2008a) previu a necessidade de ampla formação continuada para os professores da Educação Básica.

Embora a PNEE-EI (Brasil, 2008a) inaugure alguns conceitos e institua o Atendimento Educacional Especializado dentro de uma perspectiva inclusiva, alguns documentos foram necessários para a implementação desses novos serviços. Assim, podemos citar a Resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências.

Apesar da publicação de novas normativas para orientar o trabalho das redes e sistemas de ensino no país, tais documentos possuem um caráter orientador e dão aos estados e municípios espaço para interpretação e implementação conforme as características nas quais estão inseridos, como exemplo, ao instituir o Atendimento Educacional Especializado. Embora defina como um conjunto de serviços, insere essa atividade no contraturno, como atividade complementar e suplementar. Além disso, não cita a quantidade de horas e de professores por escola ou alunos, o tipo de formação continuada, temáticas necessárias e carga horária de formação, tampouco o tipo e o *lôcus* de formação do professor para atuar com os estudantes público da Educação Especial são definidos pelas documentações nacionais.

Diante dessa reflexão, entendemos que cada rede de ensino possui especificidades próprias, e essas especificidades darão um tom diferenciado à proposta inclusiva, que pode ser interpretada com restrições no que diz à documentação nacional, ou ir além, observando as necessidades de seu próprio contexto.

Sendo assim, elencamos dois desses temas para discorrer nas discussões adiante, são eles: Atendimento Educacional Especializado e formação de professores de Educação Especial. Os temas serão discutidos a partir da realidade do município de Vila Velha, com os dados disponibilizados pelo Núcleo de Educação Especial – SEMED/VV, as documentações municipais e nacionais; para as análises, utilizaremos pesquisas acadêmicas da área.

Atendimento Educacional Especializado: como atua o professor de Educação Especial no município de Vila Velha

A PNEE-EI (Brasil, 2008a) define o Atendimento Educacional Especializado como serviço que tem por função: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”

(Brasil, 2008a, p. 10). Ao instituir as suas próprias diretrizes para Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino (Vila Velha, 2022, p. 13), Vila Velha preserva essa definição e, em seu artigo 10, define os mesmos princípios.

Quanto ao *lôcus* de efetivação desse serviço, a PNEE-EI (Brasil, 2008a) estabelece que ele deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que o ofereça. Ou seja, entende-se que ele irá acontecer em um espaço diferenciado no ambiente escolar, portanto a SRM, ou em um centro especializado.

No ano seguinte, a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), normativa complementar à PNEE-EI (Brasil, 2008a), reforça esse entendimento ao dispor sobre o “Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2009, art. 1). A partir dessas orientações nacionais, cabe observar como sua implementação se configura nos sistemas de ensino locais.

No âmbito municipal, ao observarmos a definição de atuação do AEE trazida nas Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha (2022), identificamos uma diferença:

- Art. 5º A educação especial oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três vertentes de atuação:
- I. na sala de aula do ensino comum, por professor de educação especial em colaboração com o professor regente. Essa atuação refere-se a intervenção pedagógica, na construção de caminhos alternativos ao currículo para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial;
 - II. em sala de recurso multifuncional, no contraturno de escolarização, por professor de educação especial. Essa atuação refere-se ao atendimento complementar/suplementar ao currículo escolar;
 - III. em sala bilíngue por professor de língua brasileira de sinais (LIBRAS), professor bilíngue e/ou professor tradutor intérprete onde a LIBRAS é utilizada como língua de instrução (primeira língua), e o português escrito como segunda língua (Vila Velha, 2022, art. 5, inc. I-III).

Podemos observar, no trecho supracitado uma organização diferenciada das orientações nacionais. Nesse caso, o município, além de explicitar o AEE

na SRM, inclui a sala bilingue, como trata a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021). Além disso, também inclui o desenvolvimento do AEE na sala de aula comum, explicitando o trabalho do professor de Educação Especial nesse ambiente, em colaboração com o professor regente.

Essa perspectiva de trabalho colaborativo é uma política que se apresenta de forma diferenciada ao que propõe a documentação nacional, o que, nesse caso, não substitui a proposta do trabalho nas SRM, mas soma-se, sendo mais uma forma de atuação na Educação Especial.

Pesquisas há tempos vêm afirmando o trabalho colaborativo como promissor e importante para a Educação Especial, como podemos observar na citação a seguir:

A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (Braun; Marin, 2016, p. 211).

Quanto aos benefícios do trabalho colaborativo, as pesquisadoras Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) afirmam que o trabalho colaborativo é um modelo de prestação de serviço e não uma intervenção específica, o que possibilita diferentes formas de atuação, em conjunto, do professor regente e do professor de Educação Especial. Sendo assim, o AEE no colaborativo não se apresenta como uma única forma de se fazer inclusão, principalmente pela participação dos dois profissionais.

Nessa perspectiva, os dois profissionais, “além de apoiar seus/suas estudantes, os/as professores/as de Educação Especial, podem ter a tarefa de estimular seus/suas colegas professores/as a experimentar novos métodos de colaboração e modelos desconhecidos de ensino” (Gomes-Silva; Zerbato; Prieto, 2024, p. 286). No entanto, as autoras não deixam de destacar os desafios desse trabalho, principalmente quanto ao envolvimento do professor regente.

Ainda sobre o trabalho colaborativo, as autoras destacam a necessidade de se repensar a sua organização em âmbito nacional, visto que precisa ser regulamentado e reconhecido como prática de AEE.

É o caso de planos e metas de educação para repensar o atendimento educacional especializado em outras modalidades além da oferta em contraturno na SRM e regularizar a modalidade de AEE Colaborativo, apontando as diretrizes para o atendimento, assim como formas de registrá-lo e cadastrá-lo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB pela duplicidade de matrículas, ou seja, assegurar o registro da matrícula do estudante tanto na classe comum como no AEE Colaborativo, uma vez que o AEE é prestado, ainda que de forma não regulamentada em lei federal, garantindo assim, o direito da escola ao acesso da verba (Gomes-Silva; Zerbato; Prieto, 2024, p. 295).

O trecho supracitado trata da questão do financiamento da Educação Especial no caso do trabalho colaborativo, ainda não regulamentado como AEE em âmbito nacional, e isso implica no não recebimento da dupla matrícula ao município ofertante, lançando sobre ele os custos desse serviço.

Ao analisarmos o contexto de Vila Velha, vimos que, no mês de março de 2025, o município contava com 4.930 alunos público da Educação Especial, os quais, segundo dados fornecidos pelo Núcleo de Educação Especial, apenas 1.184 optaram pelo AEE no contraturno. Essa quantidade representa menos de um terço do total de alunos regularmente matriculados. Sabemos, conforme a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), que a oferta do serviço é obrigatória, mas a adesão da família é facultativa. Caso a família tenha algum impedimento no retorno com a criança ao AEE no contraturno, sem o atendimento no turno regular, o estudante ficaria desassistido de um trabalho especializado que venha a atender as suas demandas específicas.

Quando observamos os dados da Educação Especial do município de Vila Velha, vemos que a maior parte dos professores especialistas estão direcionados à realização do trabalho colaborativo. Isso é evidente quando vemos os números disponibilizados pelo Núcleo de Educação Especial SEMED – VV. Segundo os dados, atualmente, o município conta com 988 professores de Educação Especial, entre efetivos, contratados e com extensão de carga horária.

Outro dado importante é a quantidade de SRM. Atualmente, Vila Velha conta com 81 SRM. Numa conta simples, se levarmos em consideração essas 81 salas funcionando nos dois turnos, podemos ter 162 professores atuando

nesses espaços. O restante, que corresponde a 826, está atuando no trabalho colaborativo das escolas municipais. Isso significa que, em Vila Velha, apenas 1/6 do total de professores está atuando nas SRM.

Por fim, entendemos que, ao assumir o trabalho colaborativo e defini-lo como AEE em suas diretrizes, Vila Velha avança na compreensão do serviço, na interpretação da legislação nacional e no comprometimento com a educação dos estudantes público da Educação Especial. As pesquisas ressaltaram a importância de esse trabalho ser reconhecido nacionalmente, além da possibilidade de financiamento, que pode ampliar o trabalho e sustentar a contratação de mais profissionais. Além disso, há a necessidade de regularizar os tempos de atuação com esses estudantes, a quantidade de professores por aluno, entre outros pontos.

O grande desafio de assumir o trabalho colaborativo, para o município de Vila Velha e todos os outros, é a questão do impacto financeiro que isso acarreta a eles, pois a falta de reconhecimento nacional do AEE colaborativo diminuiu a arrecadação do ente federado, que acaba por assumir essa responsabilidade, além de não haver nenhuma verba específica direcionada às cidades que venha a sustentar essa política.

Com o aumento exponencial⁴ de matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas regulares, ficará mais desafiadora a capacidade de contratação de professores que consigam atender essa demanda, e as consequências desse comprometimento vão recair apenas sobre o município, que, em comparação com os outros entes federados, é o que menos tem capacidade de arrecadação. Nessas condições, a longo prazo (ou não), corre-se o risco de comprometimento da oferta do AEE no colaborativo, principalmente quanto à diminuição, o que seria um retrocesso.

4 Os dados apresentados pelo Núcleo de Educação Especial – SEMED/VV informam que, no final de dezembro do ano de 2020, eram contabilizadas 2.344 matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede de ensino. Em março de 2025, eram 4.930 estudantes público da Educação Especial na rede. Ou seja, em menos de cinco anos, o número de matrículas desse alunado mais que dobrou.

Formação de professores de Educação Especial: aspectos importantes

A formação do professor de Educação Especial é um tema que muito se pesquisa e discute, seja a formação inicial ou a continuada, a segunda mais amplamente pelas orientações das documentações legais e as necessidades de adequação às mudanças de paradigmas já citadas neste texto.

Na LDB (Brasil, 1996), os professores destinados ao trabalho na Educação Especial foram identificados como capacitados e especializados. No entanto, ela não aprofundou a descrição das atividades atribuídas nem a concepção desses profissionais. O detalhamento aconteceu através das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

As duas atribuições foram diferenciadas pela formação requisitada e as funções destinadas. Ao professor capacitado, a formação necessária era generalista. Somente a comprovação de conteúdos cursados em nível médio ou superior sobre Educação Especial já seria o bastante para atuar nas classes comuns com os alunos que “apresentavam necessidades educacionais especiais”.

A eles, caberia perceber as necessidades apresentadas pelos estudantes, a flexibilização da ação pedagógica, a avaliação contínua sobre o processo educativo e a atuação em equipe, inclusive com os professores especializados. Pudemos entender, a partir do documento, que capacitado é o professor regente que atua na sala regular, sendo seu o papel de identificação inicial, flexibilização e avaliação.

O professor especializado em Educação Especial é identificado como professor especialista, dividido entre os níveis da Educação Básica. Para atuarem no cargo, os professores deveriam comprovar formação através de licenciatura em Educação Especial, ou em uma das áreas, concomitante à formação para Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental, direcionada a esses níveis especificamente (Brasil, 2001).

Após a publicação das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), nenhum outro documento trouxe uma definição atualizada sobre a formação inicial ou continuada desse professor. Fica sob responsabilidade das redes e sistemas de ensino a construção das suas próprias definições.

No caso do município de Vila Velha, as suas próprias diretrizes (Vila Velha, 2022) não tratam desse tema. Apenas citam a responsabilidade do município sobre a formação continuada dos seus professores. “[...] Cabe ao sistema de ensino municipal de Vila Velha estabelecer normas para promover permanentemente formação continuada em serviço aos profissionais da educação básica para atuação didática de caráter inclusivo” (Vila Velha, 2022, p. 16).

Quanto à formação, obviamente, o município não possui responsabilidade sobre o processo de formação inicial do professor, mas tem como atribuição a definição de como deve ser essa formação para a seleção dos seus profissionais. Esse dado não consta nas diretrizes (Vila Velha, 2022), mas o encontramos nos editais de processo seletivo de professores da área. O edital publicado no Diário Oficial de 8 de janeiro de 2025 define que o professor deve ter:

Diploma ou certificado de conclusão de curso de Licenciatura Plena em área específica do conhecimento ou em Pedagogia, fornecido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, acompanhado de Pós graduação em Educação Especial ou em Educação Inclusiva ou em Curso nas áreas de deficiência intelectual, múltiplas e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas com certificado de conclusão de curso de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas (Vila Velha, 2025, p. 5).

A citação acima mostra que o município de Vila Velha adota a formação inicial em áreas de licenciatura diversas, acrescido de uma formação a nível de pós-graduação de, no mínimo, 360 horas. Sobre o que é definido no documento, vimos que o município amplia as possibilidades de atuação na Educação Especial. Um professor licenciado em áreas como matemática, geografia ou física, por exemplo, acrescido de uma pós-graduação na área de Educação Especial de 360 horas, pode se tornar um professor dessa modalidade.

Sobre essa organização, a questão principal é que não há nada definido como o que é o ideal ou o correto. E realmente isso não existe, sobretudo porque é importante que os professores de diferentes áreas se formem em Educação Especial para que atuem e auxiliem os estudantes público da modalidade. O conhecimento específico desses campos, acrescido de conhecimentos da Educação Especial, com metodologias diferenciadas, visa à superação de barreiras

que, porventura, possam comprometer o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, é importante a diversificação dessa formação, principalmente para atender demandas das séries finais do Ensino Fundamental.

Um ponto que se deve observar é que as formações em licenciaturas diversas possuem menos formação em áreas pedagógicas. Isso pode comprometer a atuação na Educação Especial, visto que essa área demanda um conhecimento pedagógico intenso, inclusive para não a comprometer associando-a a conhecimentos de outras áreas, como medicina e psicologia (Savergnini, 2021).

Outro ponto que destacamos é sobre a formação continuada. Muitos professores da própria área sentem-se despreparados para o trabalho com a Educação Especial. Embora se candidatem e assumam essa atribuição, buscam, nas formações continuadas, conhecimentos que venham a sanar essas faltas/necessidades, o que não irão encontrar, pois a falta diz respeito a um conjunto de conhecimentos que são de uma formação inicial, complexos, que não conseguem ser trabalhados em formações continuadas, em formatos de simpósios, palestras, seminários, entre outros.

Essa é uma problemática da Educação Especial, que não está restrita aos municípios, mas à própria área em todo o país. Sousa (2018) afirma que, para a formação de professores de Educação Especial, é necessário andar na contramão do recuo à teoria. Nesse caso, é necessário que as formações iniciais das licenciaturas, inclusive pedagogia, ampliem as discussões e o conhecimento pedagógico da área da Educação Especial. É preciso voltar-se à teoria para o fortalecimento das práticas.

Conclusão

Diante do que foi discutido acima, considerando a proposta inicial de analisar o *locus* e a formação de professores com foco no Atendimento Educacional Especializado do município de Vila Velha, os dados nos permitiram refletir e reconhecer avanços significativos na organização e implementação do AEE, especialmente no que se refere à disponibilização de professores na atuação colaborativa junto ao professor da sala de aula regular e à intenção pedagógica voltada ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial. Evidenciou-se que, apesar do comprometimento da rede municipal de promover práticas inclusivas para além da SRM, ainda persistem desafios relacionados à formação profissional dos professores que assumem o trabalho

no AEE e não possuem uma prática efetiva baseada em estudos referentes à Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Destacou-se, quanto à formação dos professores, a relevância de políticas de capacitação inicial e contínua que respondam às exigências da prática e fomentem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. A situação não é exclusiva do município de Vila Velha e precisa ter atenção nacional dos cursos de licenciaturas, necessitando intensificar uma carga horária maior com a temática da Educação Especial e o AEE. A qualificação docente surge como elemento central para garantir a efetividade do atendimento e para assegurar uma educação de qualidade, pautada na equidade e no respeito à diversidade.

Em suma, o município de Vila Velha demonstra um esforço contínuo para se adequar qualitativamente à legislação vigente, em consonância com os princípios constitucionais de equidade, acesso e permanência. Esse movimento evidencia um compromisso com a consolidação de uma educação inclusiva que reconhece e valoriza as singularidades dos estudantes da Educação Especial, ofertando além do exigido na legislação, arcando, inclusive, com investimento financeiro para manutenção de um serviço que acredita estar pautado no trabalho coletivo entre os profissionais da escola.

Portanto, reafirma-se que o fortalecimento do AEE depende da conjugação entre políticas públicas, investimento na formação profissional e compromisso coletivo com os princípios da educação inclusiva. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas que realmente atendam as singularidades dos estudantes da Educação Especial, garantindo-lhes aprendizagem no contexto escolar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

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://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

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: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 20 de abr. 2025.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; PRIETO, R. G. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, p. 281-299, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1899. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOUSA, Joceli de F. A. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: MATOS, N. da S. D. de; SOUSA, J. D. F. A. **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

SAVERGNINI, Amanda Costa Camizão. **A Formação e o conhecimento do professor de educação especial**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VILA VELHA. **Resolução nº 76, de 04 de agosto de 2022**. Institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2022. Disponível em: <https://diariooficial.vilavelha.es.gov.br/Default.aspx?texto=Institui+Diretrizes+para+a+Educa%u00e7%u00e3o+Especial+no+Sistema+Municipal+de+Ensino&dataInicial=&dataFinal=>. Acesso em: 12 abr. 2025.

VILA VELHA. **Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Educação Especial**. Vila Velha, ES: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FzKEJ1Df980s_7xfbppzVbshsxxhQGxQN/view?usp=drive_link. Acesso em: 10 abr. 2025.

VILA VELHA. **Edital nº 02, de 08 de janeiro de 2025**. Estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação temporária de profissionais do quadro do magistério, para preenchimento de cadastro de reserva, por excepcional interesse público, atendendo às necessidades da área de educação (Semed). Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2025. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/concursos/processo-seletivo-simplificado-do-quadro-do-magisterio-regular-edital-n-o-002-2025-se-med-1198>. Acesso em: 12 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Capítulo 3

O processo de apropriação do gesto com criança sem fala articulada: mediação, aprendizagem e desenvolvimento

Alice Pilon do Nascimento¹

Andressa Caetano Mafezoni²

Fabiane Soares Malta Valbuza³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.3

Introdução

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Básica tem se apresentado como um avanço socioeducativo que tem buscado a garantia do direito à educação com uma escolarização de qualidade e que atenda suas necessidades. No Brasil, esse direito tem se materializado por meio de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, tendo como base a Educação Especial.

1 Professora de Educação Especial/Deficiência Intelectual e Múltipla na Prefeitura de Vila Velha/ES e Pedagoga na Prefeitura de Vitória/ES. E-mail: alicepilonn@gmail.com.

2 Professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br.

3 Professora de Educação Infantil da Prefeitura de Vila Velha/ES. E-mail: fabianesoares3321@gmail.com.

Esse movimento propõe a construção de um ambiente que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente das suas características individuais. Para esses estudantes, a inclusão escolar representa uma oportunidade não só de acesso à educação formal, mas também de vivenciar interações sociais e de participar do contexto que as cerca.

Por sua vez, muitos temas que estão no conjunto do processo de ensino e aprendizagem, portanto interconectados, merecem discussão. A linguagem, em suas múltiplas dimensões, é um dos principais meios pelos quais as crianças se inserem na sociedade, compartilham experiências e estabelecem vínculos afetivos. Contudo, para muitas crianças com deficiência intelectual e autismo, o desenvolvimento da linguagem verbal pode ocorrer de forma mais lenta ou com características distintas, o que pode dificultar sua participação na construção de vínculos e apropriação do conhecimento.

É nesse contexto que o gesto de apontar se torna um tema de importância, pois ele não é apenas uma forma de indicar algo, mas um primeiro passo para a comunicação e a construção da linguagem. Apontar vai além de uma simples ação física, porque tem o potencial de iniciar uma troca simbólica, de estabelecer a intenção comunicativa e de promover a interação social. Esse gesto, muitas vezes, é o ponto de partida para o desenvolvimento de outras formas de expressão, como o uso de palavras, gestos mais complexos e até formas alternativas de comunicação. De acordo com Scarpa (2001), a interação social e a troca comunicativa entre as crianças e seus interlocutores são consideradas fundamentais para o desenvolvimento linguístico, ou seja, rituais comunicativos pré-verbais antecedem a construção da linguagem pela criança.

Assim, em crianças com autismo e deficiência intelectual, o gesto de apontar pode ser um dos primeiros sinais de que elas estão começando a compreender que o outro possui intenções e que é possível estabelecer uma comunicação mútua. Contudo, nem todas essas crianças desenvolvem esse gesto de maneira espontânea ou automática. Por isso, entender a importância do apontar e o seu impacto na aquisição da linguagem é essencial para que os professores possam oferecer apoio em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Neste texto, queremos refletir sobre o gesto de apontar e sua relevância no processo de aquisição da linguagem em crianças com deficiência intelectual e autismo e, conseqüentemente, do aprendizado. Ao destacarmos o papel do gesto, buscamos também refletir sobre o papel do professor mediador e das

práticas pedagógicas, consequentemente, para a construção de vínculos afetivos e sociais na inclusão desses estudantes.

O processo de apropriação do gesto

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada a análise do processo de desenvolvimento de uma criança de três anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Prefeitura de Vila Velha/ES.

Cabe destacar que a Prefeitura de Vila Velha tem empreendido diversos esforços no sentido de garantir o tripé acesso, permanência e qualidade no atendimento aos alunos público da Educação Especial. Entre os principais investimentos, destacam-se as políticas de fortalecimento da formação continuada, a realização de concurso público específico para a área e o aumento significativo do número de Salas de Recursos Multifuncionais, ampliando, assim, o suporte pedagógico especializado.

A UMEI atende cinco turmas por turno e está situada em um bairro de classe média do município. Atualmente, conta com cinco professoras de Educação Especial: duas atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo crianças no contraturno, e as demais desenvolvem um trabalho na perspectiva colaborativa, acompanhando as demandas educativas no próprio turno escolar, em parceria com os professores regentes e os de área (Arte e Educação Física).

Nesse contexto, encontramos, na turma do Grupo 3 (vespertino), o aluno João Pedro. No convívio com a criança, observou-se que ele não consegue se expressar de forma articulada por meio da fala, tampouco se faz compreender adequadamente por gestos — muitos deles acompanhados de choro. Nesses momentos, é nítido o descontentamento, mas nem sempre os pares e/ou professores conseguem identificar com clareza qual é o seu real desejo ou necessidade.

De acordo com Vigotski (1983), no que tange ao desenvolvimento humano, a linguagem ocupa uma posição central, possibilitando o desenvolvimento de outras funções psíquicas mais complexas, tais como a leitura, a escrita e o cálculo. A partir daí, vimos a necessidade de, no momento do estudo, trabalhar com João Pedro a apropriação da linguagem gestual.

Zogaib (2019) faz uma interessante diferenciação entre os gestos em quatro definições:

(1) *beats* (batimentos) ou gestos de destaque da fala, que incluem movimentos simples para dar ênfase a certas expressões da fala; por exemplo, quando uma mulher balança o dedo indicador com a fala “eu te avisei”; (2) *gestos dêiticos*, que são utilizados para apontar algo concreto ou virtual e, em geral, dependem do contexto em que as pessoas estão e interagem; quando dizemos “este aqui”, “vai por ali”, “está lá”, “pegue aquilo”, utilizamos movimentos com os braços e as mãos para apontar objetos e lugares; (3) *gestos icônicos*, que estão intimamente relacionados com o conteúdo semântico da fala e apresentam uma relação direta, transparente e similar ao fenômeno de que se está a falar; relacionam um detalhe visual à imagem mental que a pessoa tenta expressar; quando estamos a falar do tamanho de uma caixa, por exemplo, e distanciamos uma mão da outra para informar quanto é grande, utilizamos um gesto icônico; e (4) *gestos metafóricos*, que são semelhantes aos gestos icônicos, mas representam uma imagem de um conceito abstrato (Zogaib, 2019, p. 73).

Iniciamos com João Pedro um trabalho com o gesto dêitico (o de apontar). A partir de algumas apropriações, fomos inserindo o gesto metafórico (os que representam um conceito). Desde o início de nossa aposta pedagógica, tínhamos a consciência do papel da mediação intencional e sistematizada, uma vez que “[...] a ausência de oportunidade como meio circundante sugere complicações e limitações secundárias por [...] uma ausência de nutrição pedagógica (Costa, 2017, p. 39).

Abaixo uma das mediações feitas para a apropriação do gesto de apontar:

Figura 1 — A apropriação do gesto de apontar



Fonte: acervo da 1ª autora.

De acordo com a sequência de imagens, é possível perceber a mediação realizada ao longo da atividade. Na primeira foto, observa-se que a criança não compreendeu o que era esperado ao ouvir a pergunta “Onde está o sapo?”. Na segunda imagem, o adulto pergunta “Onde está a vaca?” e, em seguida, demonstra para João Pedro a resposta esperada — o gesto de apontar. Já na terceira foto, a criança consegue realizar o gesto de maneira autônoma, apontando corretamente para o tigre, conforme solicitado pela professora. É digno de registro que essa foi a primeira vez que a criança realizou esse tipo de movimento na escola, representando um marco importante em seu processo de desenvolvimento. No entanto, é importante destacar que esse avanço não surgiu de forma pontual e/ou espontânea a partir dessa única atividade. O trabalho vinha sendo desenvolvido previamente, com diversas mediações utilizando outros recursos, como livros, brinquedos e diferentes tipos de *cards*.

Durante essas práticas, frequentemente nos questionávamos se João Pedro compreendia, de fato, o conceito das palavras que apresentávamos. Em diversas situações, nossas intervenções tinham como objetivo justamente investigar e ampliar esse entendimento.

Nesse percurso, foi possível observar que, com a mediação adequada, ele já identifica algumas cores e animais. No caso ilustrado pela figura 1, pedimos que apontasse o sapo, a vaca e o tigre, pois tínhamos segurança de que esses elementos já faziam parte de seu repertório, o que tornou a proposta mais acessível e significativa para ele.

De acordo com Oliveira (2001), o “[...] desenvolvimento psíquico se constitui e é atravessado pela relação eu-outro” (Oliveira, 2001, p. 19). É justamente nessa relação de interdependência com o outro — seja um adulto ou uma criança mais experiente — que as aprendizagens se tornam possíveis. Quando a aprendizagem é internalizada, ou seja, quando o sujeito se apropria do conhecimento e passa a utilizá-lo em diferentes contextos de sua vida, pode-se afirmar que houve o desenvolvimento do psiquismo (Vigotski, 1983). Nesse sentido, vale destacar a afirmação de Vigotski (2010) ao afirmar que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114).

A partir dessa perspectiva, é importante pontuar que João Pedro ainda não se apropriou, de forma autônoma, do gesto de apontar, uma vez que não o utiliza em seu cotidiano e ainda depende da mediação do adulto para realizá-lo. No entanto, já é capaz de executar esse gesto com o apoio da professora, o que indica que se encontra em processo.

Com base na teoria histórico-cultural, compreendemos que o gesto de apontar de João Pedro se insere na chamada “zona de desenvolvimento iminente”, conceito formulado por Vigotski (1983) e aprofundado por autores como Prestes (2012). A referida zona é o que a criança ainda não domina de forma independente, mas que pode desenvolver com o suporte de um adulto ou de um par mais experiente. Assim, cabe ao professor atuar intencionalmente como mediador, favorecendo a transição do que está em iminência de acontecer para o que pode se tornar real no processo de desenvolvimento da criança.

A partir desse movimento, optamos por explorar, concomitantemente, o gesto metafórico, haja vista que a turma de João Pedro estava estudando sobre o conto infantil *Os três porquinhos*.

Figura 2 — O gesto do Lobo Mau



Fonte: Acervo da 1ª autora.

A partir da figura 2, é possível observar uma sequência significativa de acontecimentos vivenciados com João Pedro, envolvendo o fantoche do Lobo Mau. Iniciamos a atividade brincando com o personagem, imitando o som característico do lobo [“AHGRR”] de forma lúdica. Deixamos que a criança manuseasse o fantoche livremente enquanto nós fingíamos sentir medo, ampliando o engajamento por meio da dramatização. Utilizamos também massinha de modelar para representar alimentos, reforçando a ideia de que o lobo “gosta de comer” e ampliando o repertório simbólico da brincadeira. Durante todo o processo, percebíamos que João Pedro se mostrava atento, interessado e parecia compreender o contexto da atividade. Após algum tempo de exploração e interação, repetimos o som do Lobo e, para nossa surpresa, João Pedro reproduziu o som. Foi um momento de grande comemoração na sala! Os colegas também participaram com entusiasmo, imitando o personagem,

o que fortaleceu ainda mais o interesse de João Pedro, que passou a encontrar sentido em reproduzir aquele som.

Ao final da aula, com as crianças já no parquinho e sem a presença do fantoche ou da história dos Três Porquinhos, perguntamos a João Pedro: “Como o lobo faz?” Ele sorriu e respondeu com clareza: “AHGRR”. Esse momento demonstrou que João Pedro havia, de fato, internalizado o som característico do personagem. Dias depois, ao repetir a mesma pergunta, a criança continuava a reproduzir o som corretamente, evidenciando que a aprendizagem havia se consolidado por meio da mediação simbólica e afetiva proporcionada pela atividade.

Além da apropriação do gesto, temos aqui importante mediação com as funções imaginação e percepção. Nas palavras de Vigotski (2006), em um movimento “interfuncional”. Assim, o gesto ganhou sentido e significado na relação com as outras funções psíquicas.

Na esteira de pensamento, Tuleski (2008) coloca a escola como fundante no processo de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (Tuleski, 2008, p. 143).

Dessa forma, a experiência vivenciada com João Pedro evidencia o papel fundamental da escola como espaço privilegiado de mediação simbólica, afetiva e cultural no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse episódio reforça a potência das práticas pedagógicas que valorizam a escuta sensível e a mediação intencional como possibilidades constituintes do gesto e da linguagem.

Em consonância com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o desenvolvimento não é apenas um resultado da maturação biológica, mas um processo construído nas relações sociais e mediado pela linguagem e pelos signos. A trajetória de João Pedro, portanto, convida-nos a refletir sobre o compromisso ético e político da Educação Infantil na promoção de experiências que possibilitem às crianças se reconhecerem

como sujeitos ativos, competentes e participantes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Conclusão

A análise do processo de apropriação do gesto de apontar por João Pedro permitiu refletir sobre a potência das práticas pedagógicas intencionais e mediadas no contexto da Educação Infantil inclusiva. Com base na abordagem histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação do outro, sendo esse processo atravessado por interações sociais que possibilitam a internalização de conhecimentos e a formação de funções psíquicas superiores.

Segundo Vigotski (1983), é na relação com o outro — inicialmente externa e social — que o sujeito vai se apropriando dos signos culturais, transformando-os em instrumentos internos de pensamento e ação. O gesto de apontar, nesse contexto, não é apenas uma ação motora, mas um elemento simbólico que inaugura o processo de comunicação intencional, base para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem. Assim, seu surgimento e consolidação representam marcos importantes no desenvolvimento psíquico da criança.

Ao observar João Pedro, foi possível identificar que, embora o gesto ainda não estivesse completamente internalizado, ele se encontrava em sua zona de desenvolvimento iminente — conceito central da teoria vigotskiana. Isso significa que, com o apoio do adulto ou de um par mais experiente, a criança é capaz de realizar ações que, sozinha, ainda não conseguiria, o que exige do professor um papel ativo como mediador do processo de aprendizagem.

As práticas aqui descritas, como o uso de fantoches, dramatizações, brinquedos simbólicos, demonstram a força das situações lúdicas na mediação do desenvolvimento. O brincar, na perspectiva histórico-cultural, é mais do que uma atividade recreativa: é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da construção de significados.

Além disso, o trabalho evidencia a importância do planejamento pedagógico atento às singularidades dos alunos público da Educação Especial. A intencionalidade do professor, aliada ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e aos princípios da inclusão, faz toda a diferença na criação de ambientes que favorecem a aprendizagem e a participação de todos.

Portanto, ao compreender o gesto de apontar como um marco no processo de aquisição da linguagem, reafirmamos a necessidade de uma educação que reconheça as potencialidades de cada criança, respeite seu tempo e invista em práticas que promovam a comunicação, a interação e a construção de vínculos sociais. Assim, a partir da lente da abordagem histórico-cultural, torna-se evidente que o gesto, a brincadeira, a palavra e o afeto não são apenas meios auxiliares do ensino, mas elementos estruturantes de um processo educativo comprometido com a formação humana em sua totalidade.

Referências

- COSTA, Daiane Santil. **Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita**: um estudo na escola. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- OLIVEIRA, Weber Suhett. **O problema da vontade em Vigotski**: uma discussão teórica sobre os processos volitivos. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da linguagem. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (orgs.) **Introdução à linguística 2**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.
- TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, V. III. Madrid, Visor, 1983.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**, IV. IV: problemas da psicologia infantil. Madri: Visor, 1996.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- ZOGAIB, Simone Damm. **Sentido espacial de crianças na educação infantil**: entre mapas, gestos e falas. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

Capítulo 4

Alfabetização em uma perspectiva de educação inclusiva: entre silêncios e possibilidades de escrita

Gianni Marcela Ferreira Boechard¹

Rafael Carlos Queiroz²

Joziane Jaske Buss³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.4

-
- 1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFES (2023), mestra pelo PPGE-UFES (2016), graduada em Licenciatura Plena no curso de Pedagogia da UFES (2011). Professora de Educação Especial nas redes municipais de Vila Velha e Cariacica/ES. E-mail: gianni.marcela@hotmail.com.
 - 2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Assessor Pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. E-mail: rcqrafael@gmail.com.
 - 3 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Exerce o cargo de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vínculo estatutário na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). E-mail: jozijaske@gmail.com.

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência em salas regulares de ensino configura-se como um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea. Apesar dos avanços legais e das diretrizes que garantem o direito à aprendizagem de todos os alunos, as práticas pedagógicas ainda enfrentam significativos obstáculos, especialmente no atendimento às particularidades do público da Educação Especial. No cotidiano escolar, muitos professores encontram-se diante de situações que demandam muito além de recursos didáticos tradicionais: exigem uma postura de escuta, sensibilidade e, principalmente, a construção de vínculos afetivos.

É nesse contexto que emergem reflexões fundamentais acerca das estratégias capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiências consideradas severas nas áreas de interação e comunicação, ou seja, estudantes que apresentam ausência de fala, dificuldades na expressão do pensamento por meio de gestos ou na interação com outras pessoas, além de, em determinados momentos, manifestarem comportamentos agressivos direcionados a terceiros ou a si próprios.

No município de Vila Velha/ES, no ano de 2024, foram realizadas formações voltadas à reflexão sobre estratégias para assegurar a oferta do ensino na sala comum para todos os estudantes denominados público da Educação Especial. Ao longo dos encontros, surgiram questionamentos por parte dos docentes, especialmente em relação ao atendimento de alunos com deficiências em grau severo, cujas limitações comprometem significativamente a aprendizagem e a convivência escolar. Entre os principais questionamentos levantados, destacam-se: como ensinar a escrita a uma criança que não permanece na sala de aula? Como alfabetizar um estudante que não segura o lápis ou se recusa a realizar qualquer atividade pedagógica? Como manter na escola um aluno que agride os colegas e profissionais e que demonstra desinteresse em aprender? Dentre outros desafios igualmente complexos.

Tais questionamentos suscitam importantes inquietações, sobretudo porque não há respostas prontas ou soluções imediatas para os desafios apresentados. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a busca por novos caminhos e possibilidades que contribuam para a garantia do direito à aprendizagem desses estudantes. É fundamental reconhecer que todos têm o direito de estar na escola, nela permanecer e aprender, independentemente de suas

especificidades (Melo; Mafezoni, 2021). Ademais, os dados do Censo Escolar (2024) apontam para um crescimento contínuo no número de estudantes que integram o público da Educação Especial, o que evidencia a urgência de se repensarem as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e sensíveis às distintas necessidades educacionais apresentadas no cotidiano escolar.

Destarte, nesta pesquisa, apresentamos um estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Vila Velha/ES, situada na Região 2, no turno vespertino, durante o ano de 2024. A instituição está localizada em um bairro predominantemente residencial, composto por famílias das classes média e baixa, em uma área estratégica, próxima a diversos comércios, outras unidades escolares e a um terminal de ônibus. O estudante observado e cujos registros compõem a análise deste trabalho era um menino de dez anos, com diagnóstico de autismo, nível três de suporte. Ele era não verbal e apresentava significativas dificuldades de interação social, tanto com outras crianças quanto com adultos.

Pesquisar sobre a alfabetização no Brasil, conforme destaca Mortatti (2010), não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade. Trata-se de uma temática que remonta ao final do século XIX, fortemente condicionada por interesses políticos que variam conforme o contexto histórico de cada época. Nesse sentido, a história da alfabetização no país configura-se como um processo complexo, atravessado por mudanças significativas e por distintas propostas pedagógicas, muitas vezes orientadas por projetos políticos e educacionais diversos.

Essa trajetória tem repercussões diretas na formação docente, resultando em profissionais que, não raramente, demonstram insegurança e se sentem despreparados para atuar na área da alfabetização — especialmente quando se trata de estudantes que compõem o público da Educação Especial. Esses sujeitos, além de estarem em processo de alfabetização, carregam diagnósticos que exigem ser compreendidos e contextualizados no ambiente escolar.

Segundo Gontijo (2008), a alfabetização é “[...] uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (Gontijo, 2008, p. 8). Diante disso, impõe-se o seguinte questionamento: como se configura o processo de alfabetização de estudantes público da Educação Especial que apresentam ausência da linguagem oral e dificuldades de interação social no contexto da sala de aula regular do Ensino Fundamental?

De acordo com Oliveira (2001), é “o afeto que impulsiona, que faz avançar o intelecto no sentido da apropriação de formas de funcionamento mental cada vez mais complexas; também pode dificultá-la e/ou alterar seus rumos” (Oliveira, 2001, p. 24). A autora, com base nos estudos de Vigotski, reflete que as relações afetivas não se configuram apenas como reações essencialmente orgânicas e instintivas. Quando mediadas, as emoções assumem um funcionamento altamente complexo, influenciado pelas transformações da vida histórica.

Nesse sentido, temos como objetivo refletir sobre como o estabelecimento de vínculos afetivos, principalmente por parte do professor da Educação Especial, pode contribuir para o processo de mediação pedagógica junto a uma criança que não possui linguagem oral estabelecida e apresenta dificuldades de socialização no contexto de alfabetização, com vistas a favorecer a aprendizagem da linguagem escrita.

A estrutura deste trabalho organiza-se em três momentos principais, além da introdução. No primeiro, apresenta-se o diálogo com o referencial teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa, ancorado na perspectiva histórico-cultural e nos estudos sobre alfabetização e educação inclusiva. No segundo momento, procede-se à contextualização da pesquisa com base nos dados coletados, os quais possibilitam refletir sobre os desafios e as potencialidades da alfabetização de estudantes público da Educação Especial, especialmente aqueles com ausência de linguagem oral e dificuldades de socialização, no contexto da sala de aula comum. Nessa seção, propõe-se a discussão da alfabetização sob a ótica de uma educação inclusiva: entre silêncios e possibilidades de escrita. Por fim, no terceiro momento, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões do estudo, bem como apontados possíveis caminhos para a efetivação do direito à aprendizagem e à escrita para todos.

Referencial teórico-metodológico

Ao nos comprometermos com a promoção da alfabetização para todos, independentemente da presença ou não de deficiência, torna-se imprescindível refletir sobre os meios de desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses sujeitos. Isso porque é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui como ser humano, em um processo de humanização que se dá nas relações sociais e nas interações mediadas culturalmente.

Dessa forma, o que torna possível a constituição, no plano individual, das funções psíquicas, é a mediação dos signos. O signo que, no início do desenvolvimento histórico da humanidade, nasceu da necessidade de as pessoas comunicarem-se e interferirem sobre outras, no processo infantil, é, também, um meio de conexão das funções psíquicas que torna a apropriação possível (Gontijo, 2003, p. 20).

O que define a possibilidade de aprendizagem são as mediações estabelecidas no processo educativo. Ao oportunizar práticas sociais significativas, criam-se condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, estimular a linguagem revela-se fundamental, uma vez que ela ocupa um papel central no processo de constituição do pensamento e da consciência, sendo, portanto, elemento essencial para o desenvolvimento humano.

É possível observarmos que as intervenções educacionais exitosas em educação especial em prol do desenvolvimento dos deficientes investem em estratégias que permitem aos alunos dominar a linguagem expressiva e receptiva e empregar a linguagem verbal com maior competência e desenvoltura. Essa linguagem – seja ela oralizada, sinalizada, gestualizada ou escrita – tem de ser viva. Esse reequipamento cultural segue uma longa trajetória. Para Vigotski e Luria, é a partir da mediação instrumental que se dá a constituição psicológica complexa, que conta com a atividade simbólica para organizar operações práticas, com a criação de estímulos de ordem secundária e planejar o próprio comportamento (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 327).

Ao desenvolver a linguagem, o sujeito passa a transcender as experiências puramente sensoriais, ingressando em níveis mais complexos de elaboração do pensamento. O desenvolvimento do raciocínio exige mediações entre o concreto e o abstrato, de modo a favorecer a emergência de operações lógicas. O raciocínio não se constitui de forma espontânea; ele precisa ser estimulado, provocado e intencionalmente instigado. Como afirmam Tuleski e Eidt (2016), “é necessário partir de onde termina a evolução puramente biológica e tem início o desenvolvimento histórico e cultural da conduta [...]” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 39).

Pessoas que não utilizam a linguagem oral e que apresentam dificuldades nos relacionamentos socioafetivos tendem a tornar o processo de intervenção pedagógica mais desafiador, uma vez que é por meio do diálogo e da interação que se constroem as trocas simbólicas e se produzem significações. Quando se estabelece uma expectativa reduzida em relação às potencialidades de sujeitos com limitações, limitam-se, igualmente, suas possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, o meio social — enquanto fator externo — desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao oferecer estímulos, mediações e contextos significativos de aprendizagem.

Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas materiais e simbólicas que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho, etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros. “Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (Tuleski, Eidt, 2016, p. 38).

Ao tomarmos consciência das situações de conflito que geram paralisia ou agitação em sujeitos que compõem o público da Educação Especial — e que os imobilizam frente a novas possibilidades de aprendizagem —, torna-se possível pensar em condições que favoreçam a criação de signos e o estabelecimento de novas conexões cerebrais. Nesse sentido, “o que permite essa nova forma de regulação de conduta é a vida social, isto é, a interação dos seres humanos imbricada nas relações sociais de produção” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 43), evidenciando que é na interação social que se constituem os processos de mediação que possibilitam o desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2012), a melhor forma de potencializar os resultados no processo de ensino consiste em identificar, como ponto de partida, os aspectos favoráveis que os sujeitos com deficiência já apresentam.

Essa estratégia, entretanto, não implica que a mediação pedagógica será facilitada, uma vez que as adaptações necessárias a esses sujeitos não ocorrem de maneira simples ou imediata. Pelo contrário, exigem intencionalidade, sensibilidade e um planejamento cuidadoso, considerando as singularidades e os contextos de cada estudante.

Ao tratarmos da promoção do processo de alfabetização — seja para sujeitos com deficiência ou não —, é fundamental reconhecer que essa prática exige conhecimentos que vão além da mera decodificação de sons e letras. Como afirmam Dangiό e Martins (2018), a alfabetização não pode ser reduzida à simples soletração, pois deve ser compreendida em sua dimensão histórica, em sua origem na humanidade e nas relações sociais que a constituem como um poderoso instrumento cultural.

A aprendizagem da linguagem escrita, portanto, não é um processo natural; ela requer intencionalidade, consciência e elaboração. Ainda segundo as autoras, esse processo “solicita tanto o uso de rascunhos materiais quanto mentais, fato não ocorrido na linguagem oral” (Dangiό; Martins, 2018, p. 45), o que evidencia sua complexidade e a necessidade de ações pedagógicas planejadas e mediadas com base nas singularidades dos sujeitos. Segundo Smolka (1989):

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo, o que escrevo e por quê? [...] (Smolka, 1989, p. 69).

Conforme exposto na citação acima, a escrita só se concretiza quando direcionada a um destinatário. No contexto da alfabetização, esse princípio se mantém, sendo imprescindível a presença de um interlocutor. O processo de alfabetização inicia-se com a leitura do mundo, e, *a priori*, não há produção textual sem que haja um conhecimento prévio da cultura e do contexto em que o indivíduo está inserido.

Um sujeito que ainda não tem a oralização consolidada e que, aparentemente, não interage precisa estabelecer vínculos e desenvolver algum tipo de afeto pelo professor e/ou pelos colegas, de modo que as atividades propostas adquiram significado e, assim, motivam-no a realizar as tarefas. Vigotski

(2012) afirma que “a mais importante de todas as insuficiências dessas crianças é a falta de vontade” (Vigotski, 2012, p. 249, tradução nossa).

Para que a aprendizagem se torne possível, é indispensável que o sujeito deseje interagir e, conseqüentemente, seja capaz de avançar no processo de aprendizagem, especialmente na aquisição da linguagem. Ou seja, somente por meio de uma educação direcionada será possível pleitear um “avanço da consciência sensível para a consciência racional” (Luria, 2018, p. 52-53).

Segundo Galvão (2008), “podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva” (Galvão, 2008, p. 70), e isso ocorre desde o nascimento. À medida que nos tornamos jovens, passamos a significar o mundo ao nosso redor, atribuindo nomes aos objetos. Para isso, é necessário o processo de simbolização, o qual só pode acontecer por meio da socialização. No entanto, “até que a inteligência se diferencie da afetividade, tende a representar os objetos e situações como um conglomerado em que se misturam os motivos afetivos e objetivos de sua experiência” (Galvão, 2008, p. 83).

Nesse sentido, não devemos tratar o sujeito, público da Educação Especial, de forma fragmentada, pois sua evolução é contínua, e ele se encontra em constante formação. É necessário, portanto, estabelecer uma relação afetiva que esteja associada à possibilidade de ensino concreto de conceitos. De acordo com Vigotski (2012), “o afeto é definido como algo que aumenta ou diminui nossa capacidade e obriga o nosso pensamento em uma direção determinada” (Vigotski, 2012, p. 266). Isso nos leva a refletir que, por meio do afeto, nosso pensamento e vontade podem ser sempre motivados a realizar ações direcionadas.

Dessa forma, o que torna possível a constituição, no plano individual, das funções psíquicas, é a mediação dos signos. O signo que, no início do desenvolvimento histórico da humanidade, nasceu da necessidade de as pessoas comunicarem-se e interferirem sobre outras, no processo infantil, é, também, um meio de conexão das funções psíquicas que torna a apropriação possível (Gontijo, 2003, p. 20).

Sendo assim, podemos afirmar que o que define uma possível aprendizagem são as mediações realizadas. Ao oportunizar práticas sociais, oferece-se a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores. Portanto, estimular a linguagem é fundamental para o desenvolvimento dessas funções. Isso

ocorre porque “a linguagem racional, a memória lógica e a atenção voluntária se formaram durante o desenvolvimento histórico da humanidade e devem sua origem ao desenvolvimento histórico, e não ao biológico” (Vigotski, 2012, p. 214). Compreender a linguagem como mediação simbólica nos processos de significação permite reconhecer o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento e na constituição de sua própria consciência.

Desenvolvimento

O estudo de caso foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Vila Velha/ES, localizada na Região 2, no turno vespertino, no ano de 2024. O bairro é predominantemente residencial, composto por classes média e baixa. A escola encontra-se em uma localização estratégica, cercada por diversos comércios, escolas e um terminal de ônibus.

No período em questão, a instituição estava passando por reformas, o que gerava incômodos como poeira, barulho de obras e a interdição de algumas áreas. A escola dispunha de 12 salas de aula: três para os primeiros anos, três para os segundos anos, duas para os terceiros anos, duas para os quartos anos e duas para os quintos anos. A infraestrutura da escola é composta por dois pavimentos.

No primeiro pavimento, estavam em funcionamento cinco turmas, além do refeitório, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores, a secretaria e a sala da direção. O auditório foi adaptado para abrigar a biblioteca, mesas para atendimentos pedagógicos (realizados pela pedagoga) e uma mesa que passou a funcionar como sala dos professores. Já no segundo pavimento, estavam alocadas nove salas de aula (sete de aulas regulares, uma para atendimentos no contraturno e uma menor, destinada ao apoio), além de dois banheiros. Parte do segundo pavimento estava em obra, o que exigiu a interdição de algumas áreas.

A média nos primeiros, segundos e terceiros anos era de 25 alunos matriculados. Nos quartos e quintos anos, esse número variava entre 30 e 35 alunos. O total de matrículas de crianças público da Educação Especial no turno vespertino era de 28. Para os atendimentos especializados, estavam disponíveis cinco professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 11 Assistentes de Apoio Escolar.

A sala em que Lucas⁴ estava matriculado correspondia ao 4º ano do Ensino Fundamental. Ele é uma criança com autismo não verbal, classificada como nível três de suporte, apresentando comorbidade de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Lucas apresentava um quadro de atraso tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, além de dificuldades para estabelecer interações sociais, interesses restritos, estereotípias e padrões de comportamento inflexíveis. Ele realizava acompanhamento terapêutico com a terapia ABA no período matutino (todos os dias) em uma clínica e, no turno vespertino, fazia acompanhamento com uma psicóloga (três vezes por semana).

No início do ano de 2024, Lucas demonstrava resistência para pegar lápis, lápis de cor ou canetinhas. Nas primeiras tentativas, ele quebrava o lápis, arrancava a ponta do pincel de quadro branco com os dentes e se negava a realizar as atividades, apresentando altos níveis de agitação. Durante esses momentos, Lucas se jogava no chão, chorava, mordida-se e gritava, necessitando ser retirado da sala de aula para poder se acalmar.

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada (Vigotski; Luria; Leontiev, 2018, p. 67).

De acordo com a citação acima, percebe-se que os comportamentos (crises) de Lucas ocorriam quando ele ficava desregulado, especialmente quando tiravam seus fones de ouvido ou celular por completo ou quando não desejava realizar as atividades propostas, uma vez que não atribuía sentido a elas. Vale ressaltar que Lucas não apresentava comportamentos agressivos em relação aos colegas ou aos professores.

Durante todo o período em que Lucas permanecia na sala de aula, ele era acompanhado pela assistente de apoio escolar e pela psicóloga, inclusive nos

4 Nome fictício.

momentos de atendimento com a professora de Educação Especial. No início do ano letivo de 2024, para evitar episódios de crise, tornou-se necessário o uso de fones de ouvido com músicas, o que, por outro lado, dificultava sua interação durante a realização de algumas atividades, uma vez que ele não conseguia ouvir as aulas ou as instruções pedagógicas.

Diante dessa situação, foi realizada uma intervenção para a retirada dos fones, uma vez que não eram utilizados como abafadores de som, mas como meio de reprodução de músicas que contribuíam para sua autorregulação emocional. Como alternativa, optou-se por reproduzir as mesmas músicas (como Galinha Pintadinha, Mundo Bit e Bob Zoom) em um aparelho celular, com o volume em nível reduzido. Essa adaptação possibilitou que Lucas passasse a escutar o que era dito pelos professores, favorecendo sua participação nas atividades pedagógicas.

No mês de abril, uma professora de Educação Especial, que já havia acompanhado Lucas no ano de 2022,⁵ retomou o trabalho com o estudante. Considerando a relação previamente estabelecida e bem-sucedida entre ambos, foi definido, em conjunto com os familiares, a pedagoga, o professor regente, o cuidador e a psicóloga, que, durante os atendimentos realizados por essa profissional, Lucas não necessitaria mais do acompanhamento da assistente de apoio escolar nem da psicóloga responsável pelo atendimento baseado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

A profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a recebê-lo na entrada da escola, levando-o ao refeitório para que ele pudesse ver o que estavam preparando e, em seguida, subiam juntos para a sala de

5 No ano de 2022, Lucas vivenciou um episódio de crise com comportamentos de automutilação durante uma sessão de terapia baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). O episódio ocorreu quando o estudante tentou pegar sua mochila e foi impedido pela psicóloga, que interpretou a ação como um indicativo de que ele queria ir embora, o que contrariava os objetivos da intervenção naquele momento. Diante da situação, a professora de Educação Especial argumentou que uma criança não deveria ser condicionada a atribuir apenas um único significado a uma ação como pegar a mochila, defendendo a importância de respeitar múltiplas possibilidades de interpretação de gestos cotidianos. A partir desse episódio, a professora solicitou aos familiares, à equipe pedagógica, à direção da escola e ao professor regente que os atendimentos passassem a ocorrer apenas com a presença dela e da criança, uma vez que a presença de múltiplos adultos no ambiente não estava contribuindo para o desenvolvimento do estudante. A mudança foi implementada, e, desde então, Lucas passou a apresentar avanços significativos em sua aprendizagem.

aula. Considerando que Lucas tinha o hábito de pegar tudo o que encontrava no chão e colocar na boca, ficou acordado com a família que ela traria algumas balas e cenouras cortadinhas para usá-las como estímulo durante o processo de adaptação e interação.

Tal medida compensatória foi pensada e executada, levando em consideração a necessidade de Lucas de um incentivo para querer aprender. Para que ele pudesse aprender, era necessário utilizar ferramentas que o motivassem a permanecer na sala e a utilizar os recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vale ressaltar que a inadequada elaboração do processo de alfabetização compromete a aprendizagem. Martins, Abrantes e Facci (2016), com base nos estudos de Vigotski e Luria, afirmam que:

[...] é a partir da mediação instrumental que se dá a constituição psicológica complexa, que conta com a atividade simbólica para organizar operações práticas, com a criação de estímulos de ordem secundária e planejar o próprio comportamento (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 327).

Sendo assim, ao promover a permanência de Lucas na sala de aula, associada à utilização de diversos recursos pedagógicos, como materiais concretos, materiais impressos, lápis, tinta, massinha, entre outros, tivemos a oportunidade de observar avanços significativos. No entanto, não bastava apenas utilizar metodologias e materiais diversificados para garantir a promoção da aprendizagem. Foi necessário estabelecer um vínculo afetivo, despertar a confiança e o desejo de Lucas, para, então, garantir seu interesse pelo que lhe era oferecido.

No final do ano de 2024, Lucas já estava conseguindo escrever seu primeiro nome quando solicitado. Ele começava a reconhecer e escrever a letra A. Realizava pareamentos e estava em processo de desenvolvimento da coordenação motora fina, com atividades como cortar, pintar e desenhar. Apresentava boa coordenação motora ao realizar atividades com pontilhados. Além disso, estava em processo de aprendizagem da escrita e reconhecimento dos números de 0 a 5, bem como das formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo). Também iniciava a representação de si mesmo por meio do desenho.

Em alguns momentos, foram realizadas atividades de socialização com a interação de outras crianças utilizando bola. Em um desses dias, Lucas interagiu jogando bola para a professora de Educação Especial. Houve ocasiões

em que Lucas se recusou a realizar as atividades propostas, demonstrando essa recusa por meio de gestos. Nesses momentos, foram feitos acordos, como, por exemplo, prometer que, se ele terminasse a atividade, ganharia uma bala. Tais acordos estavam fundamentados nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (2018), que descrevem:

Suponhamos que se diga a criança: Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições. Admitamos que isto resolva o problema e que a criança faça os deveres estabelecidos. Neste caso, observamos o seguinte estado de coisas: a criança quer obter uma boa nota e quer fazer seus deveres. Indiscutivelmente, esses motivos existem em sua consciência, mas não são psicologicamente eficazes. Mantendo proposição: só motivos compreensíveis se tornam motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades. A criança começa a fazer sua lição de casa sob a influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas passadas uma ou duas semanas, nós vemos que ela, por conta própria, senta-se para fazer suas lições[...]. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais [...] ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em outro nível mais alto (Vigotski; Luria; Leontiev, 2018, p. 70-71).

A citação mencionada foi confirmada, pois, geralmente, após a realização das atividades, Lucas demonstrava irritação ou segurava a mão da professora de Educação Especial, impedindo que fosse retirado da sala para fazer o que ele não queria. No entanto, com o passar do tempo, mesmo quando a professora de Educação Especial não estava presente na sala de aula, ele mesmo buscava na caixa — local onde foram armazenadas atividades e materiais concretos para apoiar a promoção da interação na sala — atividades ou materiais para realizar as tarefas propostas.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que o processo de alfabetização de estudantes público da Educação Especial, especialmente daqueles com autismo que não possuem linguagem oral estabelecida e enfrentam dificuldades de socialização,

exige mais do que metodologias convencionais. Requer, sobretudo, a construção de vínculos afetivos e a mediação intencional e sensível por parte do professor, pautada em uma compreensão profunda das singularidades de cada sujeito.

A partir do estudo de caso realizado com Lucas, foi possível observar que o desenvolvimento da linguagem escrita, mesmo em condições inicialmente adversas, pode ser alcançado quando o processo de ensino se ancora na afetividade, na escuta ativa e na mediação qualificada. Os avanços apresentados por Lucas — que passou da recusa completa à participação ativa em atividades de leitura e escrita — demonstram que o vínculo afetivo não apenas favorece o engajamento do estudante, mas também potencializa sua capacidade de aprendizagem.

Fundamentados na perspectiva histórico-cultural, reforçamos que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intrinsecamente ligado às mediações sociais e simbólicas estabelecidas no ambiente educacional. Assim, o papel do professor da Educação Especial se mostra crucial na criação de contextos significativos de aprendizagem, nos quais os sujeitos possam se constituir como autores de suas próprias trajetórias.

Portanto, a experiência aqui relatada não pretende oferecer fórmulas prontas, mas provocar reflexões sobre as possibilidades que emergem quando se reconhece a potência do afeto como elemento estruturante da prática pedagógica. É urgente que as políticas públicas e as formações docentes considerem a complexidade do processo de alfabetização de estudantes com deficiência, promovendo condições reais para que todos aprendam, participem e se desenvolvam de forma plena e significativa.

Referências

DANGIÓ Meie Cristina dos Santos; MARTINS, Ligia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Claudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N (orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

LURIA A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N (orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. p. 39-58.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 60, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24072>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em: 22 mar. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Universidade Estadual Paulista: **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p. 329-341, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O sujeito que se emociona**: Signos e sentidos nas práticas culturais. 2001. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SMOLKA, A. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-61.

VIGOTSKI L.S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos da defectologia. Traducción Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribuição, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Vilalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

Capítulo 5

Práticas pedagógicas inclusivas: a alfabetização de estudante com Transtorno do Espectro Autista

Ione Aparecida Duarte Santos Dias¹

Patricia Santos Conde de Christo²

Ana Lúcia Sodré de Oliveira³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.5

Introdução

Historicamente, as pessoas com deficiências lutam pela garantia dos direitos sociais, sobretudo no contexto da escola comum (Jannuzzi, 2012). Somente

1 Mestra em Educação pelo programa de pós-graduação profissional pela UFES. Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Pedagogia. Professora da Educação especial das redes municipais de Cariacica e Vila Velha – ES. E-mail: duarte.ione@gmail.com.

2 Doutora e mestra em Educação (PPGE-UFES) Graduada em Pedagogia (UFES). Professora da Educação Básica, com experiência na Educação Infantil e na Educação Especial, nas redes municipais de Vitória e Vila Velha, no estado do Espírito Santo. E-mail: patyconde-christo@gmail.com.

3 Doutoranda e mestra pelo Programa de pós-graduação Profissional pela UFES. Graduada em Pedagogia (UFES). Professora de Educação Especial na rede municipal de Vitória. E-mail: alsodre75@gmail.com.

a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das leis subsequentes, a educação começou a ser concebida como um direito social de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nas tentativas de construção de uma proposta educativa nacional que contemplasse todas as pessoas, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE-EI) (Brasil, 2008), que ainda vigora em nosso país, destaca a importância da matrícula, acesso e permanência desses estudantes na sala de aula regular e define o público da Educação Especial. De acordo com essa política, os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento

[...] são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008, p. 15).

No mesmo sentido, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por dificuldades nas habilidades de comunicação e interação social, além de apresentar comportamentos com padrões restritivos em relação a interesses ou atividades (APA, 2013).

Na atualidade, o acesso, a permanência e apropriação do conhecimento de estudantes com TEA no contexto escolar comum é um tema que vem ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas (Chiote, 2011; Santos, 2017), com foco nas possibilidades de aprendizagem desse público, especialmente em um cenário no qual a diversidade se torna cada vez mais presente nas salas de aula.

Ao analisar o processo de alfabetização dos estudantes com TEA, fundamental para a formação do indivíduo, deparamo-nos com possibilidades e desafios específicos, conforme salienta Santos (2012):

Ainda não sabemos o percurso da criança com autismo na alfabetização, tampouco sabemos qual é o caminho a ser percorrido, mas o que temos clareza é que precisamos dar a oportunidade para que essa criança tenha acesso ao processo de construção da linguagem escrita e da leitura (Santos, 2012, p. 48).

O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é fundamental para a formação humana. Nesse sentido, a alfabetização é entendida como uma prática importante para a vida em sociedade.

Ao estudar a concepção de desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, Vigotski (2019) infere que as funções elementares são garantidas pelo aparato biológico e as funções psicológicas superiores (a linguagem, o pensamento, a percepção, o planejamento, a formação de conceitos, a atenção, a leitura, a escrita, dentre outras), especificamente culturais e sociais, constituem-se como fonte de aprendizado e desenvolvimento.

Conforme a análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023), 57,8% das escolas brasileiras têm estudantes com deficiência matriculados em turmas regulares. Em 2008, esse índice era de apenas 31%. Em 2023, registrava 62,90% (Brasil, 2023). Esse aumento indica que, de maneira geral, a cada ano, mais estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação estão tendo a oportunidade de acessar o ensino comum.

Esses dados se confirmam ao identificarmos um quantitativo de 4.930⁴ matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede municipal de Vila Velha,⁵ sendo 3.224 alunos com TEA e 1.184 frequentando as 81 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

No bojo dessa discussão, propomos um estudo com o objetivo principal de analisar as práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelo professor de Educação Especial que atua na SRM e a sua importância no processo de alfabetização de um estudante com diagnóstico de TEA, matriculado numa escola de Ensino Fundamental localizada no município de Vila Velha/ES.

A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, que consiste em um trabalho empírico que possibilita a construção de conhecimento detalhado de um fenômeno a partir da investigação de um contexto social (Gil, 2008). Para a produção de dados, utilizamos, como procedimento metodológico, uma análise coletiva a partir da observação e registro em diário de

4 Esses dados estão de acordo com as informações disponibilizadas pelo Sistema de Gestão Escolar do município de Vila Velha, no mês de março de 2025.

5 O município de Vila Velha está situado na Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

campo das aulas da professora de Educação Especial e uma entrevista com a mãe do estudante investigado. O conjunto desses dados constitui-se como uma possibilidade de interação social e aproximação da realidade pesquisada.

A relevância deste estudo reside na análise de estratégias metodológicas utilizadas pelo professor de Educação Especial e como essas ações promovem a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, respeitando suas singularidades e potencialidades.

As reflexões desenvolvidas neste estudo estão ancoradas na abordagem histórico-cultural, cujos pressupostos oferecem uma visão prospectiva do desenvolvimento humano e do papel formativo da escola na sociedade. Fundamentamo-nos nessa perspectiva teórica por compreender que o foco central não deve ser a deficiência em si, mas, sim, a pessoa em sua integralidade, inserida em processos culturais, sociais e psicológicos que contribuem para o desenvolvimento humano (Vigotski, 2019).

Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha

De acordo com os documentos nacionais (Brasil, 2008, 2009), o AEE consiste em um serviço realizado no contraturno da escolarização do estudante, por meio da implantação de SRM, não sendo substitutivo às classes comuns. Esse atendimento ocorre de forma complementar e/ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Em conformidade com as legislações nacionais, o município de Vila Velha consolida, no âmbito da Educação Especial, três vertentes de atuação do AEE. O trabalho colaborativo, que é desenvolvido em sala de aula comum em conjunto com os professores regentes, o trabalho em sala de aula bilíngue e o trabalho desenvolvido na SRM (Vila Velha, 2022).

A Política de Educação Especial desenvolvida pelo município objetiva: a) ampliar e otimizar os recursos humanos disponíveis; b) garantir e ampliar espaço físico para realização do AEE desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais; c) consolidar redes de apoio intersetorial aos processos de inclusão de alunos público da Educação Especial; d) articular o trabalho pedagógico desenvolvido junto a esses alunos por meio de acessibilidade

curricular, tecnologias assistivas, entre outros recursos disponíveis ao desenvolvimento da proposta (Vila Velha, 2022).

Dentre esses objetivos, a SRM constitui-se como um avanço nas políticas públicas educacionais brasileiras, pois possibilita a inserção desse público na escola comum com uma perspectiva mais próxima possível dos aspectos pedagógicos do desenvolvimento humano, impedindo o avanço de práticas segregacionistas que pressupõem um olhar limitador para as pessoas com deficiência, ou seja, exclui-as da participação na sala de aula comum e não contribui para o seu desenvolvimento (Jannuzzi, 2012).

A ação docente na SRM consiste no acompanhamento pedagógico e adequação/flexibilização das atividades para atendimento às necessidades específicas do aluno. Dessa maneira, não se caracteriza como reforço escolar, pois esse modelo educacional visa ao desenvolvimento global dos estudantes, permitindo que eles participem ativamente das atividades na escola regular, com as adaptações necessárias para atender as suas especificidades. A seguir, destacamos uma prática exitosa realizada na SRM.

As possibilidades de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais⁶

O interesse por esse estudo emerge a partir do acompanhamento realizado, desde o ano de 2023, com um estudante que, aqui, identificamos como João, de 14 anos, com diagnóstico de TEA, que, no ano de 2025, está matriculado⁷ no 8º ano da unidade escolar Michelangelo, localizada no município de Vila Velha.

A presente pesquisa consiste em analisar as práticas pedagógicas de alfabetização na perspectiva da educação inclusiva realizadas no Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido no contraturno escolar na SRM. Essa ação pedagógica ocorre durante duas vezes por semana, no período de 50 minutos, na mesma instituição de ensino.

6 Nesta pesquisa, utilizamos nomes fictícios para o estudante e para a escola investigada.

7 Essa instituição possui um total de 1.296 matrículas no diurno e noturno. Dentre essas matrículas, 124 correspondem a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades e superdotação.

Inicialmente, foi necessário conversar com a sua família para identificarmos os desafios e, juntos, construirmos alternativas e possibilidades para a realização de um trabalho coerente com as particularidades de João. A mãe destaca que ele “[...] sempre foi uma criança inteligente, mas, para a leitura e escrita, começou a ter dificuldades desde a Educação Infantil. Ele sabia as letras e as sílabas, mas, quando precisava formar as palavras, ele não conseguia [...]” (Mãe do estudante).

No relato acima, a mãe afirma que João é inteligente, ou seja, a sua família acredita nas suas potencialidades e que, como todo humano, ele também é capaz de aprender. Porém, percebemos também uma preocupação com a sua aprendizagem, em especial com o processo de alfabetização, que, nesse momento, foi concebido como prioridade para sua mãe.

Essa aproximação com a família foi fundamental para trilhar caminhos possíveis para uma jornada de crescimento e aprendizado marcada por desafios, superações e descobertas da escrita, da leitura e de um mundo além das imagens. Reconhecemos a relevância desse momento, mas ainda precisávamos elaborar um plano de trabalho ou plano de AEE, de forma colaborativa, com os professores do ensino regular. Essa articulação ocorreu a partir de ações coletivas e documentos (atividades e registros) compartilhados nos turnos de escolarização do estudante.

Esse planejamento foi importante para identificar os interesses, os desafios e as possibilidades de aprendizagem apresentadas pelo estudante para a organização do trabalho do professor de Educação Especial. Nessa modalidade educacional, o planejamento constitui-se como um dispositivo de inclusão capaz de fortalecer uma ação educativa intencional entre os professores regentes e especializados e deve constituir-se mais próximo à realidade do estudante e evitar os imprevistos, que podem atrapalhar o processo de ensino. Essa ação, pensada e organizada de forma antecipada por esses professores, pode garantir condições apropriadas para a construção do conhecimento dos alunos.

Então, a conversa com a mãe e o planejamento configuraram-se como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades com foco na apropriação da linguagem, entendida aqui não apenas como um meio de comunicação, mas também como instrumento de pensamento, desenvolvimento, imaginação e criatividade, que, de acordo com o registro abaixo, configurou-se como um obstáculo a ser superado.

No início de sua trajetória escolar, as informações apresentadas pela mãe se confirmaram, pois, a partir das primeiras interações com João, percebemos que os desafios apresentados por ele estavam concentrados no reconhecimento das letras. Confundia-se com vogais e consoantes e sentia-se desconfortável quando solicitado a ler. Dessa maneira, precisávamos avançar no processo de alfabetização (Diário de campo, 03/6/2023).

Em outro momento, observamos que insistir na realização das atividades de leitura e escrita poderia ocasionar resistência e mudanças em seu comportamento com “[...] gritos, choro e tapas pelo rosto e cabeça, permanecendo por um longo período assim” (Diário de campo, 10/4/2025).

Padilha (2018) enfatiza que um olhar atento para as especificidades humanas pode propor uma ação educativa intencional e sistemática para identificar quais são as relações e as vivências sociais entre a criança e o meio, de que forma elas acontecem e como a criança toma conhecimento delas e as concebe.

O acesso ao saber elaborado pela sociedade é um desafio para toda a Educação Básica, pois envolve a diversidade dos estudantes, diferentes metodologias, caminhos alternativos para a aprendizagem e desenvolvimento humano, o currículo, a didática e a concepção de educação dos profissionais envolvidos nesse processo.

Dessa forma, os objetivos educacionais para o atendimento no contraturno devem ser planejados de acordo com as especificidades dos estudantes e a proposta educativa da sala de aula comum, para que faça sentido na vida do estudante e não provoque a construção de uma prática desarticulada na SRM. Esse olhar atento é importante para, além de identificar os desafios, propor ações propositivas para as transformações necessárias para impulsionar a aprendizagem humana.

Diante da conversa com a família, das atividades iniciais realizadas com João e a conversa com os demais profissionais que compõem o espaço escolar, foi necessário criar alternativas de aprendizagens com estratégias adaptadas de acordo com as suas particularidades, mas que também buscassem a garantia da função social da escola. Segundo Saviani (2011), essa função consiste na socialização de elementos culturais e na construção de novos conhecimentos produzidos pelos indivíduos ao longo da história entre as gerações.

No trabalho desenvolvido na modalidade Educação Especial, pode ser comum o aparecimento da tendência de reduzir os objetivos do ensino e simplificar as atividades propostas. Essa situação acontece quando o sistema de ensino resume o caráter pedagógico do AEE somente ao desenvolvimento de tarefas de atividades da vida diária (autocuidado), desconsiderando os conhecimentos científicos do espaço escolar. Ao conceber que o “[...] desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento cultural, que supõe a escola e a instrução por caminhos alternativos, não tem limites” (Padilha, 2018, p. 70).

A ação pedagógica do professor de Educação Especial não se reduz às tarefas de autocuidado, pois as atividades desenvolvidas nas instituições de ensino devem ser organizadas para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado culturalmente pela humanidade (Saviani, 2011).

Ao conhecermos os interesses e a realidade do estudante, planejamos as seguintes estratégias metodológicas: conversa com o estudante acerca da nossa programação da aula, com explicação da atividade de relaxamento, e como será desenvolvida a atividade sobre o conteúdo previsto para o dia; circuitos de atividades intercaladas entre leitura, momentos de relaxamento, escrita, com pesquisas (computador/*internet*) de jogos de acordo com o seu interesse e dos conteúdos selecionados previamente. Essa proposta foi pensada de forma coletiva, sendo em todo tempo flexível e coerente com a nossa realidade social.

Com essa organização, a resistência inicial à escrita foi sendo substituída por tentativas cada vez mais frequentes e bem-sucedidas, pois João passou a perguntar sobre o texto que seria lido no dia, se era sobre animais ou outro tema, e passou a pedir o pincel para registros ou peças de letras para montar palavras sobre o tema do texto e também nos momentos de leitura (Diário de campo, 04/04/2025).

A mediação do professor de Educação Especial foi fundamental para ele desenvolver as funções psicológicas superiores, apropriar-se dos conhecimentos científicos e desenvolver a linguagem por meio de relações interfuncionais, que emergem como formas de comportamento coletivo do sujeito, com a colaboração com outras pessoas, para, somente depois, elas se transformarem em funções internas individuais (Vigotski, 2019).

Com o decorrer dos dias, João conseguiu participar das aulas sem se sentir pressionado, de acordo com as suas especificidades e seus interesses. Assim, pequenas conquistas começaram a surgir e foram comemoradas, de acordo com os objetivos propostos para as aulas, pois ele “[...] passou a reconhecer palavras, arriscar-se mais na leitura e demonstrar mais confiança ao escrever, desenvolvendo assim a sua autonomia” (Diário de campo, 15/03/2025). A sua mãe observou esse avanço e destacou:

[...] o método de ensino da professora, que o fez ter mais confiança em si e perder o medo para passar a ler sem ter vergonha. Antes, era muito ruim porque todos com a mesma idade dele já liam, e ele era o único que ainda não, então ele ficava nervoso com isso. Hoje fico muito feliz de ver o desenvolvimento dele e o progresso. Ele perdeu o medo, o trauma de ter confiança para desenvolver a leitura e a escrita como todos os outros (Mãe do estudante).

Seu comportamento também passou por transformações; se, antes, as crises de choro e frustração eram comuns diante das dificuldades, agora esses momentos são menos frequentes. Observamos que João consegue enfrentar os desafios e aceitar a sua aprendizagem como um processo que requer a participação de diferentes sujeitos e a composição de diferentes atividades com variados conhecimentos científicos.

Nas aulas que envolviam os conhecimentos matemáticos, João sempre se destacou. Desde cedo, demonstrou facilidade para realizar operações de adição e subtração e, atualmente, está avançando nos conceitos de multiplicação e divisão. Sua segurança nessa área contribui para seu desenvolvimento acadêmico de maneira geral. Sempre que se oferecia atividade que envolvia cálculos com dezenas e centenas, ele realizava mentalmente. Dentre as atividades, utilizamos os jogos do *site* da Escola Games,⁸ nos quais ele realizava os desafios para, assim, fazer pontos no placar e o *Zuzu vai às compras* do site do Zuzubalândia⁹ (Diário de campo, 23/08/2024).

8 Link do site: <https://www.escolagames.com.br/jogos/desafio-aritmetico>.

9 Link do site: <https://zuzubalandia.com.br/jogo-compras.html>.

Todos esses jogos, consideramos como caminhos alternativos utilizados na SRM que podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de João. Entendemos que, no campo da Educação Especial, ao conhecer os interesses dos estudantes, nesse caso os jogos, estamos construindo, através do planejamento, caminhos alternativos para diminuir as barreiras sociais que possam afetar a plena participação desse público, fomentando o seu processo de aprendizagem.

Entendemos a escola comum como espaço de mediação, de compartilhamento do saber sistematizado, de possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e de superação dos processos de exclusão. Nesse sentido, o processo de mediação e as práticas com foco nas possibilidades do estudante foram construídos para que os seus os interesses fossem ampliados ao longo do tempo. Se antes ele falava muito sobre gatos, hoje sua curiosidade se voltou dos animais exóticos para futebol e mapas.

Aproveitamos esse interesse por diferentes temas para potencializar o seu processo de alfabetização com materiais que envolvem informações sobre países, política, times e curiosidades do mundo. Com essas intervenções, João passou a se interessar mais por textos informativos, ampliando seu repertório e fortalecendo suas habilidades de leitura e interpretação.

No ano de 2024, uma nova fase, pois João iniciou um novo acompanhamento clínico que não é primordial para seu desenvolvimento, mas permitiu maior concentração nas atividades. No mesmo período, iniciou o atendimento na equipe multidisciplinar realizado no Núcleo de Educação Especial.¹⁰

João continua participando assiduamente das atividades do AEE, realizadas no contraturno da sua escolarização. Essas mudanças têm refletido positivamente em seu desenvolvimento, permitindo que ele se sinta mais seguro e confortável com suas habilidades de ler, interpretar e realizar operações de matemática. Os professores de Educação Especial que atuam no colaborativo destacam que, atualmente, ele conquistou autonomia e realiza algumas atividades em sala de aula sem a mediação do professor colaborador.

10 A equipe multidisciplinar do Núcleo de Educação Especial é formada por assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicólogos para apoiar a inclusão escolar de alunos público da Educação Especial da rede municipal de Vila Velha. O trabalho é realizado em pequenos grupos de acordo com as particularidades, faixa etária e interesses comuns. Esse trabalho possui o acompanhamento da equipe pedagógica do Núcleo de Educação Especial.

No ambiente familiar, esse avanço é perceptível, principalmente nos fazeres pessoais. Segundo a sua mãe, “ele já toma iniciativa para o banho e escovar os dentes e hora de dormir já sabe; e ele mesmo já vai e não precisa ficar mandando nem fazer as tarefas de casa”.

Diante desse progresso, algumas estratégias seguem sendo essenciais para seu avanço contínuo. Manter o uso de temas do seu interesse como ferramenta de aprendizado, parabenizar suas conquistas por meio de incentivos e investir em atividades lúdicas relacionadas a mapas e geografia são caminhos promissores para fortalecer ainda mais suas habilidades.

Acreditamos que a prática realizada na SRM deve ser organizada de acordo com as especificidades dos estudantes para atender às suas necessidades, para que o trabalho realizado nesse espaço possa qualificar e fazer avançar as suas possibilidades, tendo em vista a apropriação do conhecimento e a garantia do direito à educação.

Reconhecemos que a sua atenção pode ser modificada conforme o interesse pelo tema abordado, e, por isso, a identificação, a produção e a organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas (Brasil, 2009), segue sendo essencial, mesmo porque constitui-se como umas das atribuições do professor de Educação Especial.

Quando as pessoas com deficiências, historicamente excluídas, são colocadas em condições adequadas de crescimento, ocorrem progressos importantes no decurso de sua vida, pois a influência social e, em particular, a pedagógica constituem uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores (Vigotski, 2019).

As práticas exitosas realizadas revelam que João é um aluno com grande potencial, e o processo de alfabetização consiste somente em um dos seus aprendizados conquistados. Sua trajetória mostra que, com acolhimento, adaptações/flexibilização (quando necessário) e crença nas suas possibilidades, ele pode avançar, superar seus desafios e descobrir novas formas de aprender e se expressar. Seu crescimento até aqui é um reflexo de sua determinação e da importância de um ambiente educativo que respeite e valorize suas singularidades.

Considerações finais

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve perpassar todo o espaço escolar, em especial a sala de aula comum e a SRM, como um espaço legítimo de construção do conhecimento. As pesquisas sobre as práticas pedagógicas inclusivas na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Chiote, 2011; Santos, 2017) revelam a complexidade, as possibilidades e a riqueza das experiências educacionais que esses estudantes vivenciam. Além disso, a importância do outro no meio social permite que esses estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de aprendizagem, com potencial e direito de se desenvolver de maneira plena.

O caso de João, um adolescente de 14 anos que ainda está em processo de apropriação de leitura e escrita, exemplifica como a inclusão escolar pode ser um processo com desafios e potencialidades. Historicamente, a luta pelos direitos sociais dos estudantes com deficiência, conforme exposto por Jannuzzi (2012), tem avançado significativamente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. A educação, agora reconhecida como um direito social, permite que estudantes como João tenham acesso ao ensino comum, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Os dados apresentados demonstram um aumento considerável da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns (Brasil, 2023), porém essa progressão indica não apenas um avanço nas políticas públicas, mas também uma mudança de paradigmas na forma como a educação inclusiva é percebida e implementada. Contudo, os desafios permanecem, e é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas que efetivamente atendem as singularidades de cada estudante.

O estudo, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, conforme Vigotski (2019), permite compreender que o desenvolvimento humano é uma construção social e cultural. A prática pedagógica observada na SRM onde João é atendido demonstrou que a personalização das atividades, respeitando seus interesses e ritmo de aprendizagem, foi essencial para promover sua alfabetização. As adaptações realizadas, que intercalam momentos de relaxamento com atividades de leitura e escrita, são exemplos de como é possível criar um ambiente que favoreça o aprendizado de forma mais leve.

João, ao longo de sua trajetória, mostrou que, com o apoio pedagógico e com o planejamento de metodologias que valorizem seus interesses, é possível superar as barreiras que inicialmente pareciam intransponíveis. As pequenas conquistas na leitura e escrita, bem como as transformações em seu comportamento, revelam a importância de um acompanhamento constante e a necessidade de estratégias que considerem o indivíduo em sua totalidade. Da mesma forma, conhecer as possibilidades humanas pode ser o ponto inicial para o planejamento de ações educativas que permitam avanços qualitativos na pessoa com TEA.

A evolução de seu interesse por temas variados, como animais e esportes, e a transição de uma resistência inicial para uma participação ativa nas atividades escolares são evidências de que a inclusão vai além da simples matrícula; trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizado.

Além disso, o encaminhamento para atendimento multidisciplinar reflete a importância e a necessidade do fortalecimento de um trabalho intersetorial. As mudanças observadas no comportamento de João, ao longo do tempo, reforçam a ideia de que, quando recebem os apoios pedagógicos adequados, os estudantes com TEA podem alcançar um nível de autonomia significativo não apenas nas atividades escolares, mas também em sua vida cotidiana.

Este estudo destaca que, além da potencialidade da sala de aula regular, a SRM no município de Vila Velha também deve ser valorizada como um espaço social de aprendizado no contraturno da escola comum, pois constitui-se como um avanço no fortalecimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, notamos a necessidade de um comprometimento contínuo com a formação de professores, desde que ela esteja fundamentada em uma proposta teórica-metodológica que entenda o humano a partir das suas especificidades, reconheça a história da humanidade, a realidade social, política e cultural. Além disso, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam constantemente revisadas e ajustadas, atendendo as necessidades específicas de cada estudante.

A trajetória de João nos mostra que o percurso para a educação inclusiva é desafiador, mas os resultados, como os observados no caso descrito, podem ser bastante promissores, indicando que a inclusão é possível e necessária para a construção de uma escola onde todos tenham seu direito de aprender garantidos.

Por fim, destacamos a necessidade do fomento de novas pesquisas com foco nas práticas inclusivas e nos percursos de escolarização dos estudantes público da Educação Especial para que possamos avançar na produção de conhecimento e estudos na área.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)** Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica, 2023: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski**. Horizontes, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, Emilene Coco. **Entre letras e linhas de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VILA VELHA. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial**. Vila Velha, ES: Gerência de Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. Tomo 5.

Capítulo 6

Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental: o caso de um estudante com Transtorno do Espectro Autista

Mary Ellen Passos Lima¹

Vilmara Mendes Gonring²

Cristina Mara Javarini Moro³

Indiana Reis da Silva Becevellí⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.6

-
- 1 Mestranda em Ciências da Educação (FICS). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Vila Velha. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Comunicação Social (FAESA). Exerce o cargo de pedagoga pela Prefeitura Municipal de Vila Velha e professora de Educação Especial – Deficiência Visual. E-mail: passoslimamaryellen@gmail.com.
 - 2 Mestra em Educação pelo PPGE/UFES, linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Pós-graduada na área de Gestão Educacional. Licenciada em Pedagogia – Faculdades Integradas São Pedro (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: vilmaramendes@yahoo.com.br.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Exerce o cargo de diretora no Ensino Médio, com vínculo estatutário na rede municipal de ensino de Rio Bananal/ES e na Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo/ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). E-mail: cmjavarinimoro@gmail.com.
 - 4 Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Pedagoga no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Colatina. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). E-mail: indiana.bcv@gmail.com.

Introdução

A educação inclusiva é um conceito multifacetado (Baptista; Caiado; Jesus 2008) que vem ganhando destaque nas últimas décadas, refletindo um compromisso global com a igualdade de oportunidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. No Brasil, a escola inclusiva é fundamentada em legislações e diretrizes que visam garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência e outras necessidades especiais no ambiente escolar regular (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015).

A escola inclusiva é aquela que “tem como mote a participação plena e compartilhada de todos os sujeitos no processo educacional” (Mencia *et al.*, 2019, p. 1). Esse ambiente educacional busca romper com a exclusão histórica que marginalizou estudantes com deficiência, promovendo a convivência e a interação entre todos os alunos. A proposta de uma escola inclusiva vai além da simples presença física dos alunos com deficiência; ela envolve a criação de um espaço em que todos possam participar ativamente das atividades escolares, contribuindo para um aprendizado significativo.

Sendo assim, verificamos que a criação de espaço em que todos possam participar implica a ressignificação das práticas pedagógicas, pois, em seu sentido de *práxis*, prática pedagógica “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 535). Do mesmo modo, Medeiros (2023) nos diz que “quando falamos das práticas pedagógicas inclusivas, entendemos se tratar do trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante” (Medeiros, 2023, p. 23).

Estabelecidos esses conceitos importantes para a construção desse referencial, objetivamos, com este artigo, refletir sobre a importância da escola inclusiva e as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para promover um ensino que respeite e valorize a diversidade a partir do relato de experiência de uma pedagoga acerca da prática pedagógica desenvolvida com um estudante com autismo, matriculado no Ensino Fundamental na rede municipal de Vila Velha. O relato busca estimular um olhar crítico-reflexivo sobre o papel dos profissionais da educação e da escola na escolarização do estudante de maneira inclusiva.

O paradigma da inclusão, cada vez mais, está presente nas legislações brasileira e internacional, e são os marcos legais que norteiam as políticas

de inclusão no Brasil. A partir da segunda metade dos anos 1980, as mobilizações em prol da inclusão impulsionaram a criação de políticas públicas voltadas ao acesso universal à educação. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos, prevendo o atendimento especializado para pessoas com deficiência. Esse direito foi reforçado por tratados internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceram diretrizes para a Educação Especial.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, a Educação Especial passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, com diretrizes curriculares definidas pela Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pelo Decreto nº 8.368/2014, e a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015 reforçaram o direito à escolarização desses estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Embora esses marcos legais sejam fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, sua implementação efetiva exige um esforço conjunto da comunidade escolar para promover a inclusão, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças. Diante desse cenário, surge um questionamento essencial: o que, de fato, significa inclusão?

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva, precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 2).

Assim, com Rodrigues (2006), entendemos que, considerando a deficiência como um fenômeno — que, para além de sua origem orgânica, é construído socialmente —, marcado pelos modos como é compreendida e enfrentada nas condições históricas (Vigotski, 2009, 2018; Paes, 2020), a escola ocupa um lugar

fundamental no processo de formação social dessa deficiência, da percepção de como favorece a inclusão e de como se faz enquanto escola inclusiva.

De acordo com Alarcão (2003), uma escola inclusivo-reflexiva é aquela que realiza uma avaliação contínua de seu projeto educativo. Além disso, é uma organização voltada para o aprendizado coletivo, que promove a qualificação tanto dos alunos quanto dos profissionais e demais membros da comunidade escolar que nela atuam e convivem.

Desse modo, a inclusão não se dá apenas pela presença do aluno na sala de aula, mas por meio de ações pedagógicas que facilitem a criação de um ambiente adequado ao desenvolvimento das necessidades e potencialidades individuais, respeitando suas particularidades e oferecendo o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento.

As discussões levantadas enfatizam a função social da escola, a aprendizagem como uma ação mediada e o educador como um profissional apto a facilitar a interação entre o aluno e o saber. Esse debate torna-se necessário em defesa da educabilidade humana e da prática pedagógica exercida com responsabilidade pelos professores por meio de experiências bem-sucedidas, considerando as trajetórias individuais que cada estudante traz para a escola (Medeiros, 2023).

Conceituando o Transtorno do Espectro Autista – TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta a maneira como a pessoa se comunica e interage com o ambiente ao seu redor. “O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades” (Brasil, s. d.).⁵ Esses traços podem resultar tanto em dificuldades nas interações sociais e na comunicação quanto na apresentação de habilidades excepcionais em áreas específicas.

5 BRASIL, Ministério da Saúde. **Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança.** Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

É importante destacar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma doença, mas uma condição que altera a maneira como as pessoas com autismo percebem e interagem com o mundo a sua volta. Isso envolve não apenas a forma como elas processam informações sensoriais, mas também como se relacionam com os outros e entendem as condutas sociais. Portanto, os traços do TEA geralmente se manifestam de maneiras diferentes em cada pessoa, e, em alguns casos, crianças com autismo atingem marcos de desenvolvimento dentro de uma faixa normal.⁶

Levando em conta essa condição neurodesenvolvimental, que, além de sua origem biológica, é também moldada socialmente, influenciada pela maneira como a questão é interpretada e tratada nas circunstâncias históricas, a escola desempenha um papel crucial na formação social desse conceito por meio das práticas pedagógicas.

Práticas pedagógicas inclusivas: conceitos e abordagens

A escola sempre foi um espaço destinado à disseminação de novos conhecimentos, mas existem diversos fatores que ainda colocam em dúvida a efetividade dessa função. As discussões continuam focadas em métodos de ensino, técnicas, abordagens e formas de avaliação, com o objetivo de alcançar maior eficácia e bons resultados. Isso, por si só, não é algo irrelevante, mas, quando há uma ênfase excessiva nesses aspectos, a escola, muitas vezes, não consegue atender adequadamente aos alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Mafezoni e Pletsch (2019) defendem que a escola tem um papel social na sistematização dos saberes produzidos em diferentes culturas. Essa sistematização deve atender os interesses sociopolíticos e econômicos dos indivíduos. Dessa forma, o aprendizado é um processo essencial para todos os estudantes, e a maneira como cada um absorve o conhecimento, seja em

6 Não há uma forma de compreender os elementos do desenvolvimento infantil sem também entender o contexto em que eles ocorrem. Cada criança se desenvolve dentro de um contexto e, por mais normal que a nossa cultura pareça para nós, não existe norma objetiva livre de contexto para podermos comparar outras crianças, portanto o termo “normal” empregado sugere o progresso que a maioria das crianças faz em suas habilidades motoras, cognitivas, sociais e linguísticas, de acordo com a idade. No entanto, cada criança tem seu próprio ritmo e segue um modo único de desenvolvimento.

termos de ritmo, seja de compreensão, pode indicar a eficácia ou a falta dela no método de ensino utilizado.

As práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que não só os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam se desenvolver plenamente em um ambiente escolar. No contexto das práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental compreender as diferenças entre integração e inclusão. No que diz respeito a essa distinção, Guijarro (2005) nos diz que:

A inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (Guijarro, 2005, p. 7).

Portanto, é necessário que o movimento de inclusão impacte todos os setores, principalmente no que se refere à implementação de políticas de integração da pessoa com deficiência. Nesse sentido, diversas campanhas e reivindicações foram realizadas em prol da integração e, posteriormente, da defesa da inclusão. Por exemplo, em observância às Diretrizes Pedagógicas de Vila Velha, de 2025, no âmbito estadual, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por intermédio do Núcleo de Educação Especial (NEE), implementa medidas destinadas a assegurar a acessibilidade no ambiente escolar e a fortalecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008). Essa ação tem como objetivo a ampliação e a promoção de melhorias nas condições de aprendizagem dos estudantes públicos-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Educação Especial oferta aos alunos PAEE o Atendimento Educacional Especializado, entendido “[...] como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, art. 1). Tomada em sua natureza didática e pedagógica, essa estratégia de

apoio configura-se em “procedimento metodológico específico de intervenção pedagógica junto ao estudante com deficiência, concomitantemente integrado ao processo educacional comum” (Borges, 2022, p. 65).

Dessa forma, em conformidade com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008), o município de Vila Velha, no contexto da Educação Especial, desenvolve três vertentes de atuação do Atendimento Educacional Especializado, a saber:

Quadro 1 – Vertentes de atuação do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha (continua)

Vertentes do Atendimento Educacional Especializado	Caracterização do Trabalho	Objetivo
Função Colaborativa	Trabalho desenvolvido em sala de aula comum com o estudante PAEE, em conjunto com os professores regentes, após planejamento prévio dos professores e com o acompanhamento do pedagogo responsável pela turma.	Efetivar processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes PAEE.
Sala de Recursos Multifuncionais	Trabalho desenvolvido em Sala de Recursos Multifuncionais definido com base nas condições e demandas dos alunos. Essa ação pedagógica não se caracteriza como terapêutica e/ou reforço escolar. Nesse espaço, devem-se priorizar as demandas do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos atendidos, tomando como base os objetivos de aprendizagem para suporte e promoção de autonomia no turno regular.	Complementar e/ou suplementar o currículo escolar para a eliminação de barreiras sociais e para que ocorra a plena participação dos alunos considerando suas especificidades.

Quadro 1 – Vertentes de atuação do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha (conclusão)

Sala de Aula Bilíngue	O trabalho desenvolvido em sala de aula bilíngue de estudantes surdos, realizado nas escolas referência, reconhece e prioriza o processo de escolarização dos alunos surdos da 1ª etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), considerando suas singularidades, atendendo aos interesses e às necessidades dos estudantes que são peculiares nessa faixa etária e série, visando desenvolver ao máximo suas capacidades e potencialidades pedagógicas e linguísticas.	Promover educação bilíngue por meio do ensino, uso e difusão da Libras como primeira língua e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, através de práticas pedagógicas desempenhadas por professores bilíngues ouvintes e professores de Libras surdos garantindo acessibilidade ao currículo comum desenvolvido na escola comum.
-----------------------	---	--

Fonte: Diretrizes Pedagógicas de Vila Velha, 2022.

Em análise da abordagem presente nos documentos anteriormente mencionados, depreende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Vila Velha é oferecido por meio de três vertentes principais: a função colaborativa, a Sala de Recursos Multifuncionais e a sala de aula bilíngue. A função colaborativa envolve o trabalho conjunto entre professores regentes e pedagogos, visando à escolarização e aprendizagem dos alunos com deficiência. Já a Sala de Recursos Multifuncionais foca no desenvolvimento cognitivo e autonomia dos alunos, complementando o currículo escolar.

Enquanto isso, a sala de aula bilíngue, voltada para alunos surdos, busca promover a educação bilíngue, com o uso de Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essas abordagens têm como finalidade garantir a plena participação e o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas especificidades, e estão alinhadas com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008), que orientam a educação inclusiva. A seguir, será apresentada a caracterização do público-alvo da Educação Especial em Vila Velha.

Caracterização do público-alvo da Educação Especial em Vila Velha

O município de Vila Velha considera a definição estabelecida pela PNEE-PEI (Brasil, 2008) para o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Para realizar a caracterização dos alunos PAEE no sistema, a escola deve contar com um diagnóstico clínico (laudo médico) que identifique o quadro de deficiência do estudante.

Nesse sentido, a Política de Educação Especial desenvolvida nesse município tem como premissas:

- ampliação e otimização dos recursos humanos disponíveis;
- garantia de espaço físico para realização do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais;
- consolidação de redes de apoio intersetorial aos processos de inclusão de alunos PAEE;
- articulação do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos PAEE por meio de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, entre outros recursos disponíveis ao desenvolvimento da proposta (Vila Velha, 2025, p. 125).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (2022), a modalidade de ensino se pauta nos princípios da preservação da dignidade, do respeito à diversidade e singularidade humana, do exercício da cidadania e do direito social à educação, tendo como objetivos:

- I. constituir escolas inclusivas que proponham em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) práticas curriculares que favoreçam o acesso de todos ao conhecimento, sem restrições, e que promovam ações favorecedoras das interações sociais no contexto da escola;
- II. promover condições de acessibilidade física, de mobiliário, de recursos didáticos e pedagógicos, de comunicação e de informação, provendo as escolas com recursos humanos e materiais necessários;

- III. identificar as necessidades educacionais de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, garantindo-lhes os atendimentos necessários nessa dimensão e, quando for o caso, por meio da articulação de políticas de atendimentos intersetoriais (Vila Velha, 2022, art. 4, inc. I-III).

Apresentada a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar na municipalidade, trazemos a seguir um relato de caso de uma criança com autismo. Para discutir as práticas pedagógicas realizadas por professores do ensino comum e da Educação Especial, é importante problematizar como se realizam os processos de inclusão escolar dos estudantes. A análise se reporta a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com nove anos, do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Vila Velha.

Relato de caso de uma criança com autismo matriculada em uma escola comum numa perspectiva inclusiva

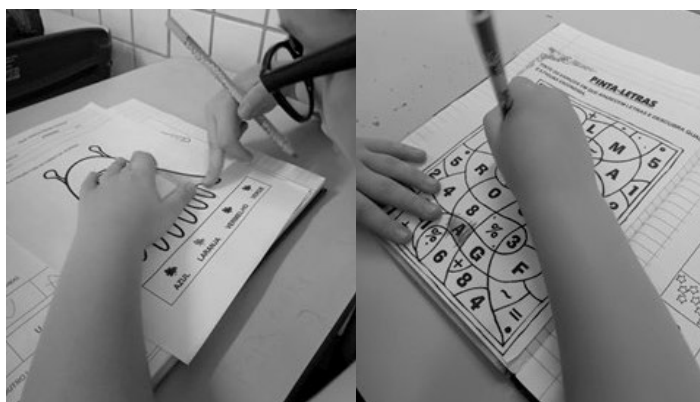
Este estudo de caso explora a experiência de “Miguel” (nome fictício), um aluno de nove anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Miguel é uma criança amorosa e querida por seus colegas e professores. Ele demonstra aceitação ao contato físico e mantém contato visual durante as interações. Ao ser chamado, Miguel responde adequadamente, mostrando que está atento e disposto a interagir. Entretanto, ele apresenta déficit na comunicação ao utilizar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Assim, as atividades pedagógicas precisam passar por uma adequação curricular, uma vez que o estudante apresenta dificuldades de acompanhar as aulas. O hiperfoco do aluno é dinossauro. Além disso, ele faz uso de medicação e acompanhamento terapêutico com psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional (TO).

A professora compartilhou que, quando Miguel chegou à escola, ele apresentava dificuldades significativas em sua comunicação. Inicialmente, a compreensão verbal era limitada, e suas interações eram predominantemente não verbais, caracterizadas por gestos e apontamentos. Atualmente, consegue se comunicar dentro de suas limitações, utilizando pequenas palavras, embora, às vezes, não consiga pronunciar alguns fonemas. Já é capaz de relatar e comunicar-se com frases incompletas que conseguimos compreender.

No início, demonstrava nervosismo ao tentar se comunicar, já que frequentemente não éramos capazes de entender o que ele dizia. Além disso, apresentava muitas estereotipias, como o *flapping* (movimento repetitivo e rítmico das mãos). Com o passar do tempo, essas estereotipias diminuíram significativamente. Miguel tinha muita sensibilidade tátil e mostrava resistência a atividades que envolviam o uso das mãos, como pintura com tinta guache ou atividades com algodão e diferentes texturas.

Contudo, segundo relatos da professora, ele já consegue realizar essas atividades que exigem o uso do tato. Com isso, também houve melhora em sua coordenação motora fina (escrever, pintar, desenhar, recortar, apertar) e grossa (correr, pular, caminhar, dançar, subir e descer escadas). A escrita do nome dele é de forma espontânea. Não precisa mais da ficha como apoio.

Fotos 1 e 2 — Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do quarto ano realizando suas atividades escolares



Fonte: Arquivo cedido pela professora regente.

Além disso, houve uma melhoria notável nas relações de Miguel com seus colegas, assim como com os demais profissionais da escola. Ele tem se mostrado mais aberto às interações sociais.

Considerações finais

Este estudo evidenciou a importância das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental, especialmente no caso de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, percebe-se que a inclusão escolar vai além da simples presença do aluno na sala de aula, demandando a implementação de estratégias pedagógicas que atendam as necessidades individuais de cada estudante.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), favorece a aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes com deficiências. A experiência descrita no relato de caso apresentado revela como as adaptações curriculares, junto ao acompanhamento terapêutico e ao apoio pedagógico, contribuem para a evolução no processo de escolarização e socialização de estudantes com TEA.

Com base no estudo, é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao processo de ser mediador, que se envolve coletivamente ao projeto “Gentileza que inspira, gente que transforma”; que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

Embora alguns desafios, como a falta de formação continuada, o aumento expressivo do número de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados e os recursos limitados, ainda impactem na prática educativa na rede pública de ensino, é evidente que o compromisso dos profissionais envolvidos no processo educacional – pedagogos, professores regentes, professores da Educação Especial –, juntamente às famílias e à atuação de equipes multidisciplinares, pode auxiliar na promoção de uma educação mais inclusiva no ambiente escolar.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BAPTISTA, Carlos Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BORGES, Daniella Cortes Pereira. **Determinantes conservadores da Constituição do Estado Brasileiro e suas Implicações para Escolarização de Alunos PAEE nos Planos Municipais de Educação em Vila Velha, Vitória e Serra**. 2022. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 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. Acesso em: 05 de jun. de 2025.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNICEF, 1990. disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 de jun. de 2025.

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://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 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/l13146.htm. Acesso em: 05 abr. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaios Pedagógicos** – construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2005. p. 07-14.

KASSAR, Mônica Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MAFEZONI, Andressa Caetano; PLETSCHE, Márcia Denise. Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 392-407, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n1/1984-7114-ctp-19-01-392.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; BELANCIERI, Maria de Fátima; SANTOS, Mônica Pereira dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Escola Inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 23, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/skzNLZcGzPCNYFm7hrCqzHh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

PAES, Paulo César Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

VILA VELHA. **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha, ES: Prefeitura de Vila Velha, 2022.

VILA VELHA. **Resolução nº 76, de 08 de agosto de 2022**. Institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2022. Acesso em: 15 de abril de 2025.

VILA VELHA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas 2025**. Vila Velha, ES: Prefeitura de Vila Velha, 2025.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Capítulo 7

Possibilidades pedagógicas na perspectiva inclusiva a partir de um estudo de caso: da prática à teoria

Alline Siqueira Freitas da Silva¹

Daniella Côrtes Pereira Borges²

Sabrine Cecília Bazílio dos Reis Pardim³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.7

Introdução

Pensar a formação continuada a partir de um viés que prioriza a troca de experiências advindas de práticas pedagógicas baseadas no chão da escola e em pressupostos teóricos que defendem essa *práxis* é pensar no movimento da realidade, que acontece todos os dias nas interações e mediações que transformam aqueles que estão imersos no processo escolar e seu meio. Dessa maneira, o Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3870011238358032>.

2 Professora Doutora em Educação - Núcleo de Educação Especial - Prefeitura Municipal de Vila Velha. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1073602744896135>.

3 Professora do Atendimento Educacional Especializado e Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vila Velha.

de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/ UFES) tem desenvolvido um processo formativo junto ao Núcleo de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Dando continuidade a essas formações, em 2025, planejamos uma temática inicial voltada à primeira ação que compete ao professor da Educação Especial e que antecede o Plano de AEE, chamado pelo município de Vila Velha como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), prescrito nos documentos legais: o estudo de caso. De acordo com a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, esse professor deve:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2009, art. 13, inc. I-II).

Segundo a Nota Técnica MEC/ SECADI / DPEE nº 04, de 23 de janeiro de 2014, o Plano de AEE é o documento comprobatório que reconhece a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vinculados à Educação Especial e assegura o atendimento às necessidades específicas desse público. Nesse mesmo documento, o estudo de caso é citado como a primeira etapa desse plano, “[...] a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem” (Brasil, 2014).

Ropoli *et al.* (2010) apresentam elementos essenciais que orientam esse estudo de caso e dizem que devem constar não apenas as queixas iniciais dos profissionais envolvidos e informações sobre a deficiência, mas também a investigação e a descrição do contexto educacional a que o estudante pertence, incluindo suas habilidades, potencialidades, preferências, desafios e outros fatores que identifiquem as barreiras a serem transpostas.

As mesmas autoras apresentam um roteiro para o estudo de caso como forma de orientar o professor do AEE e alertam que não deverá ser respondido como um questionário, não se limitando às perguntas contidas nesse

roteiro e abrindo possibilidades para refletir sobre novas questões que possam abarcar todo o contexto educacional desse estudante. “[...] A descrição do caso pode ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros [...]” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 44).

A partir dessa perspectiva, a importância do estudo de caso é ampliada para além de documentos legais e burocráticos que sejam exigidos na Educação Especial. A escola é um espaço coletivo que contém singularidades, e suas minúcias precisam ser investigadas como ato de produção, direta e intencional, para que cada estudante viva sua própria história e faça parte de uma história coletiva (Saviani, 2008).

Logo, elaborar um estudo de caso a partir de situações reais é criar possibilidades para alcançar circunstâncias ideais, uma vez que a investigação precisa acontecer ativamente entre sujeitos e o meio, construindo o que Vygotsky (2003) chama de processo educativo trilateral: o estudante, o professor e o contexto educacional.

Estudo de caso: proposições de uma prática investigativa do estudante público-alvo da Educação Especial

Em março de 2025, a formação continuada “Estudo de caso: proposições de uma prática investigativa do estudante público-alvo da Educação Especial”, com os professores da Educação Especial da Prefeitura de Vila Velha/ES, trouxe reflexões a partir de casos ilustrativos pensados coletivamente por meio de debates de suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva. O grupo se constituiu de 240 professores, divididos em dois turnos, que se encontraram dispostos a dialogar sobre a temática.

A seguir, dois casos ilustrativos que foram apresentados como proposições para serem desenvolvidas:

CASO 1: Ana Clara, 5 anos, está matriculada no último ano da Educação Infantil. Há 2 anos, estuda nessa mesma escola e chegou com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem comprometimento Intelectual e com comprometimento de linguagem.

CASO 2: Rodrigo, 13 anos, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública. É seu primeiro ano nessa escola. Tem Deficiência

Intelectual (DI) e, desde os 11 anos, vem perdendo gradativamente a visão. No momento, está completamente cego, não tendo, portanto, mais acesso às informações que aparecem escritas nos livros escolares e demais fontes de informações e conhecimento.

Como forma de dinamizar as discussões e nos aproximarmos da realidade contextual dos professores, foi dada a opção de que eles escolhessem apenas um caso ilustrativo para que pudessem discorrer sobre ele. Assim, foi dividido em 21 grupos menores, distribuídos por turno. Por meio do roteiro proposto pela coleção do MEC *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (2010), presente no primeiro fascículo *A Escola Comum Inclusiva*, os professores puderam pensar sobre a elaboração de um estudo de caso.

Conforme já citado neste capítulo, o roteiro que compõe esse material proposto por Ropoli *et al.* (2010) é dividido em quatro blocos, contendo vários questionamentos para refletir sobre cada um deles, sendo assim organizado: A – informações referentes ao aluno; B – informações coletadas do/ sobre o aluno; C – informações coletadas da/sobre a escola; D – informações coletadas da/sobre a família.

Ao receberem os casos ilustrativos e o roteiro para a construção do estudo de caso, os grupos se reuniram para definirem a proposição e discorrerem sobre as possibilidades investigativas que o levariam à produção dessa atividade. Após um período de discussões entre os grupos, foi aberta uma reflexão coletiva sobre a elaboração desse estudo, por meio da qual foi possível compreender as diferentes concepções que permeiam os professores do Atendimento Educacional Especializado deste município.

A perspectiva docente sobre o estudante com deficiência no município de Vila Velha/ES

A inclusão escolar discutida a partir de práticas pedagógicas oriundas dos próprios docentes atravessa as mais diversas concepções de deficiência que têm se construído ao longo dos séculos. Sob essa ótica, é possível perceber que suas produções trazem contornos de suas vivências a partir do que se estuda, do que se acredita, do que se argumenta, do que se pratica e, principalmente, do que se compreende como deficiência.

A trajetória da humanidade para as pessoas com deficiência é marcada por diferentes nuances, que, na maior parte das vezes, constitui-se em uma

narrativa de exclusão e invisibilidade no direito de SER humano. Mantoan e Lanuti (2022) endossam essa realidade quando dizem que “a deficiência já foi entendida como anormalidade, defeito, imperfeição, castigo, punição e outras formas de representar o ser humano, trazendo uma desvantagem em relação aos demais [...]” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 37).

No ambiente escolar, não tem sido diferente. O modo como o estudante com deficiência ainda é, muitas vezes, analisado e compreendido retrata um contexto histórico, social, político, econômico e cultural que se imbrica com essa narrativa construída no decorrer dos tempos. Logo, “[...] pensar a deficiência deve ser um fenômeno social, e não individual, que provoque rupturas e fissuras nas estruturas corponormativas da nossa sociedade” (Machado; Bock; Mello, 2022, p. 50).

Ainda hoje, o estudante enfrenta desafios que o rotulam pela sua deficiência, focados, às vezes, nas questões individuais e desconsiderando-se as questões coletivas. Logo, as avaliações das suas capacidades, habilidades e seu processo de ensino-aprendizagem traçam um paralelo com padrões de normalidade estabelecidos frente à concepção biomédica da deficiência.

[...] Mesmo nos casos onde a deficiência é caracterizada através de um marcador biológico, houve um padrão de corpo considerado ideal e que em comparação com o outro construiu a anormalidade. A deficiência precisa ser despatologizada, sendo entendida não como algo que está no indivíduo, mas sim, como o encontro de uma condição com diversas barreiras construídas pela sociedade, impedindo que haja igualdade de participação em variados meios e situações [...] (Oliveira, 2019, p. 93).

Durante essa formação sobre estudo de caso, tivemos a oportunidade de ouvir relatos sinceros de professores que atuam com turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Suas falas foram repletas de dúvidas, angústias, concepções diversas, desejo de aprender para ensinar, e vice-versa, e também de afetividade. Foi possível observar como esses profissionais têm refletido sobre sua prática e seu papel frente à inclusão de estudantes com deficiência.

Os relatos coletados revelam que os professores reconhecem a importância de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas também evidenciam suas dificuldades e fragilidades para lidar com os desafios diários e demandas específicas dos estudantes com deficiência. Os profissionais dizem

se sentir sozinhos no processo de inclusão e denunciam a falta de parceria tanto dos demais professores da sala comum e da gestão escolar quanto de apoio técnico, citando, ainda, a necessidade de formação continuada específica da área que atuam, como, por exemplo, tecnologias assistivas, avaliações e outros conteúdos próprios do Atendimento Educacional Especializado. Essa reflexão foi baseada a partir das 21 proposições/relatos analisados.

Sobre os estudos de caso, apenas dois grupos, um em cada turno, escolheram realizar suas produções a partir do caso ilustrativo que relata um estudante com deficiência matriculado no Ensino Fundamental (caso 2). Os demais realizaram suas produções baseadas na criança da Educação Infantil (caso 1). Ao serem questionados sobre o principal motivo de suas escolhas, a grande maioria dos professores justificou que o caso 1 se aproxima da realidade deles, uma vez que o maior público em atendimento são estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que o caso 2 refere-se a um estudante que necessita de um professor especialista em Deficiência Visual (DV).

Assim como em alguns outros municípios, a rede de ensino em Vila Velha/ES realiza contratações de professores por área de deficiência. Para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por exemplo, esses professores pertencem à área de deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e TEA. No entanto, a realidade escolar nos permite refletir sobre a proporção de professores por área e o quantitativo de estudantes com deficiência.

Ao serem confrontados com a impossibilidade de haver um professor de deficiência visual (DV) naquela escola e esse estudante do caso 2 também ter deficiência intelectual, os professores admitiram que não deixariam o estudante desassistido, ainda que fosse para investigar o caso e fazer encaminhamento das suas necessidades específicas, como, por exemplo, o ensino do Braille.

Na construção dos estudos de caso, outras questões foram evidenciadas, demarcando como primeiro eixo a ser analisado o desenvolvimento da linguagem à luz dos relatos docentes. Atentando-se ao caso 1 escolhido pela maioria dos grupos, observou-se que, pelo fato de a criança ter comprometimento na linguagem, muitos concluíram que se tratava de uma criança não verbal e atribuíram seus maiores desafios às barreiras comunicacionais, seguidas de comprometimento nas interações sociais e comportamento agitado por não conseguirem se comunicar. A seguir, algumas transcrições de recortes dessas produções:

Seu maior desafio é seguir a rotina e ficar sentada, pois geralmente Ana Clara fica agitada na escola, mas com satisfação. Ana Clara está com a fala em desenvolvimento e nem sempre é compreendida quando tenta expressar suas necessidades e desejos (Relato 1).

A criança gosta da escola, mas possui poucos amigos. Possui um amigo predileto, porém apresenta dificuldade para interagir devido ao comprometimento de linguagem. Ana Clara fala, mas tem dificuldade para expressar suas necessidades, desejos e interesses. Comunica-se mais com gestos e fica irritada quando não é compreendida (Relato 5).

A aluna gosta da escola, mas tem dificuldade de interagir com os colegas devido a sua NÃO comunicação verbal. Sua comunicação se dá pela linguagem corporal [...]. Nos momentos das “rodas de conversa”, e musicalização, a limitação da Ana fica bastante evidente e ao mesmo tempo sua frustração por não conseguir se comunicar (Relato 16).

Tratando-se das interações sociais, a construção do vínculo impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Em um dos relatos, Ana Clara tem amigos e interage em todos os espaços da escola, sendo o professor da sala comum o seu principal mediador. *“A aluna costuma, sim, pedir ajuda, e o professor tem um olhar diferenciado quanto as suas necessidades. A opinião da aluna quanto ao professor, muitas vezes, é favorável, ela gosta, tem vínculo, se sente segura... [...]”* (Relato 18).

Vygotsky (2007) reafirma que a construção de relacionamentos para o desenvolvimento humano contribui para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Iminente), ou seja, amplia esse olhar para o campo da interdependência, no qual a criança ora consegue evoluir sozinha e ora essa criança evolui com a mediação de outrem, fortalecendo o vínculo afetivo nas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Assim, endossamos a potência presente na construção das relações que são mola propulsora para o processo escolar inclusivo, respeitando as diferenças, compreendendo e assistindo às necessidades específicas dos estudantes, buscando uma escuta sensível e o planejamento intencional como partes dos aspectos fundamentais em busca de uma escola para todas as pessoas.

Outras falas também foram reflexivas, e muitos professores disseram sobre o medo de não estarem fazendo o suficiente ou de não saberem lidar com algumas situações mais complexas, como, por exemplo, as necessidades específicas dos estudantes com TEA, nível de suporte 3. Ainda demonstraram insegurança para construir um estudo de caso e até mesmo disseram que não realizam essa etapa no PDI como deveriam, confundindo-se, muitas vezes, com a avaliação inicial realizada em SRM e as entrevistas com famílias. Essas ações também devem fazer parte do estudo de caso, porém não são suficientes para investigar o estudante no seu contexto educacional mais amplo a fim de propor recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem a plena inclusão escolar.

Isso nos mostra o quanto a formação continuada e o apoio técnico são fundamentais para o trabalho do professor do AEE. Segundo Nóvoa (1992), a docência requer tempo, espaços de reflexão e reconhecimento da experiência como fonte legítima de conhecimento. Assim, a formação continuada promove encontros que vão além da transmissão de conteúdo, mas constrói um saber coletivo que fortalece o professor e suas práticas pedagógicas, tecendo um movimento de reflexões, mudanças de concepções e quebra de paradigmas.

Desenvolvimento humano e trabalho didático: perspectivas docentes

Muitos são os desafios que enfrentamos quando buscamos discutir e sistematizar processos de formação continuada de professores que correspondam às demandas de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo da escola pública brasileira.

Borges (2022) aponta que o contexto social e político que circunda a escola pública é determinado por princípios de ordem econômica, configurados no investimento público nas instituições de cunho privado, assistencial e filantrópico, condicionando processos de formação humana em espaços segregados e estabelecendo como matriz à formação docente “uma valorização perigosa dos conceitos cotidianos e de interesse imediato” marcada pela “dispensa dada à filosofia e às artes na formação dos professores” (Padilha, 2022, p. 65).

Essa dinâmica tem consolidado uma realidade comprometida e estruturada sobre os elementos de políticas neoliberais que compartilham recursos públicos com entes privados, sendo o direito do cidadão à educação subjugado

ao direito da instituição privada ao acesso aos recursos públicos. Esse contexto é apontado em Padilha (2022) quanto à organização do trabalho didático, discutindo que, nas propostas neoliberais, “[...] há uma visível disseminação de um conhecimento vulgar e simplificado, também básico sobre o discurso da qualidade de ensino da escola de qualidade” (Padilha, 2022, p. 66).

Neste texto, percebemos essas nuances contempladas nas respostas dadas por professores participantes do processo de formação continuada em tela, buscando compreender as condições teóricas deles para explicar e encaminhar rotinas complexas do trabalho educativo junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Reconhecendo o conhecimento teórico como fundamento e elemento norteador para análise das diferentes situações, as consequências de uma atuação docente apeguada pela desconsideração ou desconhecimento científico favorecem “o cultivo da culpabilização do aluno e seu contexto socio-cultural pelo fracasso no aprendizado” (Padilha, 2022, p. 65). A elaboração de explicações genéricas, encaminhamentos frágeis e superficiais presentes em algumas respostas analisadas confirmam certo afastamento dos educadores da teoria tanto em sua formação inicial quanto na continuada.

Padilha (2022) ainda nos ajuda compreender que a “valorização perigosa dos conceitos cotidianos e de interesse imediato” (Padilha, 2022, p. 65) reduz o fazer pedagógico, alinhando ações simples e diárias, responsivas ao currículo e aos documentos de órgãos centrais, não se mostrando suficientes para consolidar condições de aprendizagem, de permanência escolar ou, ainda, de interação com o ensino e os processos de aprendizagem.

Como vimos nesta discussão, o desenvolvimento da linguagem do estudante foi o primeiro eixo a ser analisado e é um elemento que aparece marcadamente em muitos dos estudos: dos 21 relatos, sete apontam como barreira ao contexto escolar a “falta de comunicação da criança autista”. Desses, em quatro relatos, a falta de comunicação está atrelada a uma barreira ao processo de ensino e aprendizagem, responsabilizando as condições do indivíduo pelas dificuldades encontradas na sua escolarização e atraso pelo seu próprio desenvolvimento, como nos mostra um dos relatos: *“Percebe-se a falta de iniciativa nas interações de Ana Clara com outras pessoas, o que se torna uma barreira que prejudica ainda mais o desenvolvimento da linguagem”* (Relato 19).

Ainda sobre essa questão, os relatos mostram a fragilidade nas concepções de linguagem, comunicação e suas relações com os possíveis recursos de acessibilidade que a escola possa ofertar. A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e demarca três importantes conceitos que nos ajudam a pensar nas práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação inclusiva.

- I. acessibilidade: 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;
- III. tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- V. comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. I, II e V).

Sendo assim, é importante frisar que considerar a limitação da fala como barreira ao processo de aprendizagem, ou para que a inclusão escolar aconteça de fato, significa contrariar a garantia do direito à eliminação das demais barreiras, reiterando as condições individuais na perspectiva de uma infância patologizada. Logo, a reflexão que devemos fazer é que a barreira está em não disponibilizar as metodologias e os recursos de acessibilidade necessários ao desenvolvimento da linguagem, o que compromete aspectos da interação social, da aprendizagem, entre outros.

Os relatos também apontam a dificuldade de a criança permanecer sentada, a resistência de seguir comandos e a inflexibilidade com rotinas. Esses três elementos são apontados como barreiras para a inclusão escolar, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez, as barreiras centradas no sujeito evidenciam um conceito equivocado, que vai na contramão da Lei nº 13.146/2015, que define que barreiras podem ser “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa [...]” (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. IV) e o direito de exercer, na plenitude, sua cidadania.

Outros aspectos relevantes são latentes nos relatos, como a importância da participação da família, “*reforçando que a troca com a família tem que ser constante parceria*” (Relato 7), e os empecilhos ao desenvolvimento escolar que sua ausência acarreta. Mencionam-se os “prejuízos” à escolarização de estudantes que não fazem uso de medicação contínua e a falta de acessibilidade física com a alocação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no segundo andar do prédio escolar. Como forma de atenuar esses dificultadores, professores apontam a parceria entre família e escola e a importância de atendimentos de ordem clínica e multidisciplinar, realizados por profissionais da área da saúde, dentro e fora dos muros da escola.

O segundo eixo de análise refere-se a aspectos de ordem didática e pedagógica para intervenção junto aos alunos aludidos no estudo de caso. Nessa discussão, professores evidenciam a sistematização do trabalho escolar a ser desenvolvido, destacando a necessidade de elaborar um programa de ensino, realizar planejamentos coletivos entre professores de sala comum e do AEE, estabelecer projetos educativos junto a toda a turma e orientações didáticas claras, com os objetivos do trabalho realizado descritos para serem alcançados.

Atividades coletivas; estimulação da linguagem entre pares; uso de imagens e gestos; ambiente atrativo; rotina diária inserida na vida escolar; *cards* de comunicação alternativa [...] (Relato 6).

A professora regente, junto à professora especialista, elaborou um programa de comunicação alternativa para atender as necessidades da aluna, usando fichas de comunicação visual por meio de gestos. As atividades são preparadas respeitando a preferência e particularidades da aluna (Relato 15).

Ana Clara participa das atividades propostas, porém necessita da mediação do professor para que sua interação com colegas aconteça (Relato 16).

A partir das observações, foi proposto um planejamento junto à professora regente, que contempla intervenções específicas de interação e linguagens. A partir de conversa com os responsáveis, foi possível conhecer melhor a aluna e, com isso, foi pensado um projeto na turma sobre “músicas na lata”, e a criança pode se expressar através da musicalização (Relato 21).

Dessa forma, observamos que os professores participantes reconhecem a necessidade de mediação dos professores, tanto regentes como especialistas, com a utilização de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) ou outros recursos de tecnologia assistiva como forma de proporcionar acessibilidade e melhores condições para a viabilização do processo de inclusão escolar. Isso também demonstra que professores têm identificado e reconhecido possibilidades de estímulos aos quais os estudantes são mais responsivos, beneficiando, com isso, o desenvolvimento da integridade desses indivíduos.

Conclusão

Dialogar sobre a formação continuada de professores implica reconhecer a complexa dinâmica das demandas presentes na escola hoje. Um contexto repleto de interlocuções que evidenciam as condições de atuação de profissionais da educação na escola pública, principalmente docentes. A produção de conhecimento sobre essa realidade, potencializada pela pesquisa acadêmica, tem feito frente a esse desafio constante.

A formação docente é elemento fundamental na conjugação de recursos e elaboração de estratégias que orientem os processos de escolarização dos estudantes vinculados à Educação Especial. O compromisso pessoal (de professores) e de suas instituições compõe um empenho promissor na consolidação dessa formação. Individualmente, é responsabilidade profissional daquele que ensina conhecer, saber e dominar seu ofício. É responsabilidade institucional daquele que emprega promover e atender as demandas formativas de seu sistema de ensino.

O desafio está posto! Possibilitar aos profissionais docentes o conhecimento necessário à compreensão teórica dos processos de escolarização imersos

no contexto político e social da escola pública na atualidade, sistematizando, organizando e objetivando o trabalho escolar. A consolidação desse conhecimento permite a construção de alternativas que consideram as condições desfavoráveis que temos diante da responsabilidade de garantir escolarização a todos os estudantes.

Conclui-se que a formação docente deve ser alicerçada em possibilidades que promovam uma prática pedagógica colaborativa, inclusiva e contextualizada. Deve partir da realidade dos professores, promover a interação entre aqueles que estão imersos no contexto educacional e incentivar o protagonismo docente em busca de uma escola para todas as pessoas.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 abr. 2025.

BORGES, D. C. P. **Determinantes Conservadores da Constituição do Estado Brasileiro e suas Implicações para escolarização de alunos PAEE nos Planos Municipais de Educação em Vila Velha, Vitória e Serra - ES.** 2022. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MACHADO, R.; BOCK, G. L. K.; MELLO, A. G. de. A Escolarização das Pessoas com Deficiência no Brasil: Educação Inclusiva e Produção de Sentidos. In: SILVA, S. C. da; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. de L. (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado.** Florianópolis: UDESC, 2022. p. 49-77.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D.N. de. **Discursos Medicalizantes na Educação Infantil**: Problematizações em torno da educação especial. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PADILHA, A. M. L. **Escritos pedagógicos**: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Escola Comum Inclusiva**. v.1. Brasília: MEC; SEESP; Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2025.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 8

Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: um estudo de caso em Vila Velha (ES)

Alexsandro Monteiro Pontini¹

Cisenandro Antônio dos Santos²

Sulamar Snaider Loreto³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.8

-
- 1 Doutorando em Ciências da Educação (FICS). Mestre em Ciências das Religiões (FUV/Vitória). Especialista em Educação e Divulgação em Ciências (IFES/VV) e graduado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFES). Professor de Arte do Ensino Fundamental 2 e Professor Coordenador, no Município de Vila Velha - ES.
 - 2 Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades e Superdotação, Associação Brasileira para Altas Habilidades e Superdotação/ABAHSD, Brasil. Especialista em Gestão Pública Municipal (IFES). Especialista em Educação Comunitária (UFES), Especialista em Gestão Escolar (UFES). Graduação em História, Licenciatura e Bacharelado (UFES). Graduação em Pedagogia, Escola de Ensino Superior Alternativa (CESA).
 - 3 Mestre em Educação (PPGE-UFES). Especialista em Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Especial com habilitação em Deficiência Intelectual (UFES) e graduada em Pedagogia (UFES). Professora Fundamental 1 e Pedagoga na Educação Infantil, no Município de Vitória-ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepipea/CNPq/Ufes).

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago
e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade*
(Paulo Freire, 1996, p. 32).

Introdução

Buscamos, historicamente, conhecer as lutas, pesquisas e movimentos sociais que proporcionaram o descortinar das questões voltadas para a inclusão. Foi nesse percurso que as políticas públicas sofreram influências, o que foi ressignificando os modelos médico-terapêuticos. Assim, as concepções pedagógicas dentro do espaço escolar foram sendo afetadas, alertando o professor das ações potencializadoras das diferentes aprendizagens, considerando a aprendizagem para todos, assegurando o currículo e não deixando de respeitar as individualidades e/ou necessidades conforme a singularidade.

Em termos de delineamentos nacionais, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são público da Educação Especial os estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), para os quais são assegurados o direito à escolarização em classes comuns no ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um serviço cuja função complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes da modalidade, com vistas a promover sua autonomia e independência, na escola e fora dela, por meio do acesso ao currículo escolar, cabendo aos professores especializados identificarem, elaborarem e organizarem recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para sua participação na sociedade, considerando as necessidades específicas (Brasil, 2008).

Em relação ao AEE, é desenvolvido em turno inverso da sala de aula comum dos estudantes, devendo diferenciar-se desta sem, entretanto, ser substitutivo à

sua escolarização (Brasil, 2008). Nesse sentido, “[...] a educação que separa fisicamente os estudantes é inerentemente discriminatória, desigual e, consequentemente, injusta” (Zerbato, Mendes, 2018, p. 80).

Os profissionais que atuam diretamente com as pessoas com AH/SD não são indiferentes a essas transições de compreensão. Corroborando essa afirmativa, Fraga e Freitas (2016) esclarecem que os teóricos da área se referem a esse indivíduo não apenas pela questão de sua inteligência/habilidades, mas também pelos aspectos que envolvem a sua capacidade criativa e de motivação.

A ampliação da compreensão sobre as habilidades mentais dos educandos com AH/SD exige uma revisão cuidadosa dos instrumentos e estratégias educacionais utilizados na sua identificação. É fundamental ultrapassar os modelos tradicionais baseados exclusivamente em testes psicométricos ou em abordagens de cunho clínico, adotando uma perspectiva mais abrangente e multidimensional. Esse olhar mais holístico permite reconhecer os diversos contextos, manifestações e potencialidades desses alunos, favorecendo práticas mais inclusivas e eficazes na identificação e no atendimento às suas necessidades educativas específicas (Fleith, 2007; Virgolim, 2007; Perez, 2009; Renzulli, 2014).

Ao assegurar o currículo em sua totalidade — sem fragmentá-lo em “conteúdos para alguns” e “conteúdos para outros” —, mantém-se o compromisso com a equidade educacional. Respeitar as individualidades e necessidades de cada estudante, conforme sua singularidade, não significa diluir padrões de excelência, mas, sim, redefinir os para que todos tenham acesso real às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Nesse percurso histórico, as políticas públicas e os movimentos sociais continuam a reafirmar a importância de práticas pedagógicas que, longe de patologizar diferenças, reconheçam-nas como potencialidades a serem cultivadas no espaço escolar.

As AH/SD constituem um tema que exige uma abordagem complexa e sistêmica, uma vez que envolvem um grupo altamente heterogêneo. Indivíduos com AH/SD estão presentes em todas as classes sociais e grupos étnicos, o que desafia percepções tradicionais e exige atenção redobrada por parte de educadores, famílias e profissionais de saúde. Além disso, os comportamentos relacionados à superdotação podem emergir em qualquer fase da vida, desde a infância até a idade adulta, variando significativamente na forma como se manifestam.

Ou seja, o caso que o estudo relata refere-se a um estudante com TEA,⁴ em processo de alfabetização, que apresenta necessidade de investimento em suas potencialidades, mas também em suas vulnerabilidades da ordem das interações sociais, emocionais e relacionais. Quanto a isso, Clark (1992) nos aponta que, quando não reconhecidos e trabalhados, podem colocar a criança em posição de vulnerabilidade e risco socioemocional. Por isso, a importância do trabalho desenvolvido no AEE como forma de favorecer o estudante citado no estudo de caso; um suporte em relação a sua forma de ser e estar no mundo.

O observar da prática

Como já citado acima Clark (1992), o estudo de caso e a pesquisa qualitativa serão as bússolas para esta viagem de intuição pedagógica voltada para as ações junto ao estudante com TEA e AH/SD, que denominamos de “Saturno” pelo seu hiperfoco.

Uma ação pedagógica de grande importância é fundamental no planejamento, entendido como a elaboração de estratégias para alcançar objetivos utilizando as ferramentas. Para isso, é preciso análise da situação como vem sendo realizada em prol do estudante, de que falaremos à frente, pois, como apresenta interesse pelo sistema solar e os planetas e usa a língua inglesa para dialogar, em alguns momentos, foi preciso buscar uma abordagem do estudo de caso, procurando o “como” e o “porquê” da realidade educativa no contexto da unidade de ensino e das demandas reais do estudante em questão.

Sabendo que o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, para trilharmos as ações traçadas nos momentos de planejamento com a professora regente, o estudo de caso não será aplicado com o rigor metodológico, mas com a finalidade da compreensão integral, descritiva e interpretativa, desocultação e descoberta.

Durante o ano letivo de 2025, nos momentos de planejamento, estamos estruturando propostas pedagógicas a serem exploradas no contexto da sala de aula regular, bem como na sala de AEE, respeitando o seu tempo/permanência no contraturno, no qual complementará os saberes constituídos e potencializará novas aprendizagens acerca do seu interesse e também de outros trazidos pela professora a partir da demanda apontada no seu planejamento.

4 Transtorno do Espectro Autista.

Corroborando com a ação do planejamento, deve haver um processo reflexivo, que envolva a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. Isso nos permite compreender que este é uma espiral: planejo, executo, avalio e (re)planejo. Se entendido como radical, no sentido de buscar a raiz, no caso aqui retratado, será o de buscar compreender o que aconteceu antes da chegada do estudante à citada unidade de ensino. É rigoroso no aspecto do método utilizado, o que já demarcamos ser o estudo de caso porque nos permite ser qualitativo (Triviños, 1987) e reflexivo em uma possibilidade de olhar para o conjunto, que, nesse campo, inclui a família, o diagnóstico, as experiências na Educação Infantil, as interações no meio social em que vive, entre outros.

Nesse caminhar, os pais estão envolvidos no entrelaçar da prática pedagógica, bem como o contexto a ser conduzido em/pela família. Assim, construiremos um registro, respondendo como e por que o trabalho pedagógico será também respeitando a individualidade, não desconsiderando o currículo proposto para sua série/ano.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE): AH/SD e sua relação no processo de inclusão escolar, um estudo de caso no contexto da Educação Básica no município de Vila Velha

O presente capítulo tem como ponto central o desenvolvimento do trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes com AH/SD em uma unidade de ensino da rede municipal de Vila Velha a partir de um estudo de caso, (Godoy, 2006). Dessa forma, buscamos compreender essa temática por meio de estudos baseados na abordagem qualitativa, entendendo esta como [...] exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (Godoy, 1995, p. 21).

Para Flick (2004), em contrapartida, as pesquisas qualitativas trabalham, preferencialmente, com os dados verbais, os quais são coletados por meio das entrevistas semiestruturadas ou com narrativas individuais, em grupos de foco ou narrativas conjuntas. Conforme o autor, a pesquisa qualitativa “[...] é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2004, p. 28).

O município em questão proporcionou o concurso para o cargo de professor de Educação Especial em AH/SD no ano de 2006. Desde então, o acompanhamento aos estudantes dessa modalidade de ensino é uma prioridade.

A prioridade é iniciar com a identificação de uma ficha pedagógica ou guia de observação em sala de aula, além da avaliação emitida pelo neuropsicólogo. Essa avaliação é realizada por meio de testes aplicados, como a Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV), que analisam aspectos como compreensão verbal, organização de informações, memória operacional e velocidade de processamento, entre outros, na pessoa avaliada.

Ao investigarmos o processo de inclusão de um estudante com AH/SD, exploramos as estratégias de adaptação curricular adotadas pelo professor de Educação Especial, que atua no contraturno da Sala de Recursos Multifuncionais, para atender às necessidades específicas do estudante em questão; necessidades voltadas para sua aprendizagem nas diferentes disciplinas, bem como para o cuidado com suas emoções e relações sociais no contexto escolar, familiar e comunidade. Todas essas condições nos afirmam que o estudo desse caso será de suma importância. Como nos aponta Santos (2020), o estudo de caso “[...] conta com técnicas tais como a observação direta e séries sistemáticas de entrevistas, bem como com a capacidade de lidar com ampla variedade de evidências ou análises documentais” (Santos, 2020, p. 33).

Em busca de um caminho... a nave escola nos leva a Saturno

O estudante “Saturno” tem 08 anos — nascido em 2017 — e está matriculado na escola “Florestan Fernandes”,⁵ cursando o 2º ano do Ensino Fundamental. Chegou à unidade de ensino trazendo o indicativo de ter um perfil em AH/SD, bem como diagnóstico de TEA. Ele estuda no turno matutino e foi identificado através da ficha de observação pedagógica, preenchida pela professora da sala de aula regular.

Nessa ficha, a base de observação se deu através da professora regente de classe, que coletou os dados de observação do estudante, nos quais sobressaem os sinais e indicadores que compõem a folha para coletas de dados nos diversos domínios e potencialidades do discente, o domínio da inteligência,

5 Nome fictício.

interesse e sucesso em atividades extracurriculares, curiosidade e interesse amplo e variado, persistência e compromisso nas tarefas abraçadas, grande curiosidade com pensamentos analítico e possíveis conclusões.

A professora destacou a oralidade bem desenvolvida que Saturno apresenta, pois fala com clareza, demonstrando um desenvolvimento cognitivo avançado para sua faixa etária. Saturno nos aponta o hiperfoco⁶ voltado para o sistema solar, demonstrando uma curiosidade significativa pelo tema, especialmente pelos componentes do sistema, como os planetas. Sua curiosidade e aprofundamento no assunto indicam um nível elevado de entendimento e entusiasmo. O estudante tem habilidade em inglês e faz uso de palavras usando a língua, o que amplia seu repertório, favorece a sua interação com os demais e mostra as possibilidades de comunicação de forma ampliada no contexto social.

Essas características apontam para a importância de oferecer suporte enriquecido e desafios adicionais no ambiente escolar para estimular seu desenvolvimento intelectual e criativo. Podem-se, assim, criar estratégias que incluam um aprofundamento curricular; fornecer materiais mais complexos sobre o sistema solar e realizar projetos, permitindo a Saturno explorar seu interesse em ciências humanas de forma mais aprofundada. Apesar de o estudante não apresentar um laudo por AH/SD, é necessária a estimulação para o enriquecimento do talento e habilidade.

O discente apresenta interesse e talentos diversos, como verbal, psicossocial, no domínio da criatividade etc. Apesar de tudo, o estudante verbaliza não gostar da escola. Sua família busca oferecer oportunidade para ele, realizando visitas exploratórias em diversos ambientes, museus, parques, instituições, tais como universidades e outras.

Entende-se que há uma exigência do governo e da Secretaria de Educação para o cumprimento do currículo pela professora regente devido às “cobranças” por meio das avaliações internas e externas a que são submetidos os estudantes dessa série/ano. As professoras que atuam com essas turmas precisam cumprir o proposto, entregar ótimo resultado, e as crianças /estudantes devem finalizar com leitura fluente e a interpretação de excelência. Saturno, por sua habilidade

6 Concentração intensa em um assunto, objeto ou atividade.

de aprender com facilidade os conteúdos, ainda neste primeiro trimestre, já mostra apropriação nas operações matemáticas básicas e de leitura.

Permanece, de forma bem incipiente, o entrelace no que se refere a um planejamento entre os dois turnos. Mas, para dinamizar o plano individual do estudante, os atendimentos são realizados no contraturno, junto ao discente. Foram pensadas atividades extracurriculares, nas quais são utilizados livros, revistas, material para trabalho de arte, jogos, computador etc., considerando a inclusão de Saturno. Buscaram-se mecanismos que pudessem nutrir seu interesse específico, não desconsiderando o currículo a ser cumprido quando em turno regular de estudos.

Em relação à educação bilíngue⁷ ampliada, pensou-se em aproveitar seu interesse por idiomas por meio de atividades que envolvam o inglês, como aulas adicionais, jogos e interação com recursos multimídia.

Para os responsáveis, recomenda-se promover, junto ao educando, leituras e documentários adequados ao seu nível de compreensão sobre astronomia, incentivar jogos educativos que envolvam estratégia e resolução de problemas para potencializar suas habilidades cognitivas e cultivar um ambiente que valorize questionamentos e a exploração de novas ideias.

Considerações finais

Todo o aparato teórico para este trabalho com os estudantes com AH/SD trouxe por base inúmeras pesquisas, leituras e a relação humana diária com a professora regente, com a família e, em especial, com Saturno, um menino ainda tão pequeno, cuja vida está despontando e mostrando o quanto tem para descobrir, interessar-se, buscar, mas o quanto precisará de um professor que o veja para além da condição clínica pelo TEA, ou por hiperfocos que ainda virão, ou mesmo que o olhe apenas com a lupa a partir dos testes que “provam” seu QI.⁸

É importante reconhecer que estamos diante de uma criança, uma pessoa em processo de desenvolvimento. Por isso, o professor deve ampliar seus

7 O termo está relacionado à aprendizagem da Língua Inglesa em paralelo à da Língua Portuguesa.

8 Quociente de inteligência.

conhecimentos, abordando aspectos relacionados à sua criatividade e motivação, bem como suas emoções e habilidades de interação (Fraga, 2019).

Essa ampliação instiga a consideração de diferentes aspectos do indivíduo na percepção de suas habilidades, destituindo mitos acerca desses educandos em contextos escolares ou não, percebendo-o no seu devir existencial. É a partir desse sentimento que percebemos a necessidade da compreensão dos educandos nas AH/SD em aspectos multidimensionais.

Identificamos que Joseph Renzulli, Susan Baum e outros trouxeram a questão a dupla excepcionalidade, especialmente no caso de pessoas com autismo e AH/SD, que, nos últimos anos, vem em um crescente o esforço para compreender a complexidade humana e oferecer um atendimento inclusivo e personalizado.

Para essas pessoas, a dupla excepcionalidade influencia várias áreas da vida, impactando desde a construção da autoestima até as relações interpessoais. Um entendimento profundo por parte da família e da comunidade ajuda a criar um ambiente acolhedor e abrangente onde elas se sintam reconhecidas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judit. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, [S. I.], v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 10 jun. 13.

BAPTISTA, Carlos. Roberto. Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, Denise. Meireles.; BAPTISTA, Carlos Roberto.; CAIADO, Katia. Regina. Morem (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUM, Susan. RENZULLI, J. Revertendo o Baixo Desempenho: Produtividade Criativa como Intervenção Sistemática. **Gifted Child Quarterly**, v. 39, n. 4, p. 224-235, 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698629503900406>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025

CLARK, Barbosa. **Growing up gifted**. New York: Macmillan, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa da escola pública. In: Lima, Antonio Bosco de; Previtali, Fabiane Santana; Lucena, Carlos. (orgs.) **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 25-58.

FLEITH, Denise. de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGA, Maria Amelia Barcelos; FREITAS, Sueli Santos. Inteligência, criatividade e superdotação: contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:fc81c06b-b916-4ed3-aaae-lad5ff573165>. Acesso em: 01 abr. 2025.

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

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver Capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2006.

NAKANO, Tatiana de Cássia.; PEIXOTO, E. Maria. Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. **Estudos de Psicologia** Campinas, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Lkjt-9Q9GN9sfSyMSftMFQgy/?format=html&lang=>. Acesso: 01 abril. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escola. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PEREZ, Sofia. Graziela Pimenta de Barros. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555>. Acesso em: 5 fev. 2014.

RENZULLI, Josef. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562 set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: mar. 2016.

SANTOS, Anderson Oramiso *et al.* O estudo de caso nas pesquisas educacionais. **Cadernos da Fucamp**, v. 22, n. 59, p. 50-61, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3043/1946>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS, Maria de Nazaré Bandeira. **Motivação e aprendizagem no Ensino Superior**: Um Estudo de Caso com estudantes do Curso de Licenciatura em Física da Ufpi. 2020. 516 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2007.

ZAIA, Priscila; OLIVEIRA, Karina da Silva; NAKANO, Tatiana de Cássia. Análise dos processos éticos no jornal do Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 1, p. 8-21, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LYw9hxxkCpDKTWXbhGb3gjRH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Capítulo 9

A mediação do ensino de matemática com uma estudante com deficiência intelectual

Ricardo Tavares de Medeiros¹

Alessandra de Aguiar Monteiro²

Marcia Andréia dos Reis Tosta Valente³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.9

Introdução

A educação inclusiva é um princípio essencial que busca assegurar o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, ressaltam a importância de assegurar o

1 Doutorando em Educação (PPGE/CE/UFES). Mestre em Educação (PPGPE/CE/UFES). Graduado em Pedagogia. Professor do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

2 Doutoranda em Ciências da Educação (FICS). Mestra em Ciências das Religiões (UNIDA). Graduada em Pedagogia. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha.

3 Pós-graduada em Neuroeducação (Emescam), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIG) e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiências Intelectuais (FAFIT). Graduada em Pedagogia (Faesa) e em Psicologia (UVV). Diretora Escolar na rede municipal de educação de Vila Velha.

direito à educação aos estudantes com deficiência em ambientes educacionais inclusivos, promovendo sua participação plena na sociedade.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reafirmam esse compromisso, garantindo que a educação deve ser acessível e inclusiva para todos. A LDB complementa essa perspectiva ao afirmar que a Educação Especial deve ser preferencialmente oferecida nas escolas regulares, promovendo a diversidade e a inclusão.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a Educação Especial passa a ser parte integrante da proposta pedagógica das instituições de ensino, voltada para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, os alunos com deficiência são definidos como aqueles que apresentam impedimentos de longa duração, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade, conforme o que estabelece a legislação brasileira (Brasil, 2008).

Nessa linha de pensamento, essas diretrizes legais impulsionaram a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, problematizando uma reestruturação das redes e sistemas de ensino, abrangendo desde a infraestrutura até a formação continuada dos professores e a reflexão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a educação inclusiva possibilita que alunos com deficiência possam prosseguir seus estudos em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Buss (2021), Oliveira (2022) e Medeiros (2023), o acesso à educação de qualidade e inclusiva destaca a necessidade de desenvolver e implementar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos alunos, com destaque a mediação dos conhecimentos aos estudantes com deficiência intelectual. Assim, Medeiros e Caetano (2023) chamam a atenção para o “[...] o planejamento e a mediação dessas práticas se configurarem em ampliação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência, assim como momentos de formação continuada em contexto para os professores” (Medeiros; Caetano, 2023, p. 16).

Pesquisadores como Santos e Magalhães (2019) ressaltam que o aumento das discussões acerca da mediação dos conhecimentos e as práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para fortalecer metodologias que possibilitem

a aprendizagem de conceitos complexos para estudantes que recebem apoio da Educação Especial. Assim, ao considerar a escolarização de alunos com deficiência intelectual, é crucial refletir sobre a criação de metodologias que assegurem a acessibilidade curricular.

Para Kranz (2015), existem alguns desafios acerca da mediação dos conhecimentos para estudantes com deficiência quando se trata de conceitos abstratos e complexos. A autora sinaliza que demandam abordagens pedagógicas que tornem o aprendizado mais acessível e compreensível. Desse modo, acredita que se faz necessário criar novas abordagens, especialmente ao substituir modelos tradicionais por novas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Destaca ainda que um dos principais obstáculos nesse contexto é o ensino da matemática, que, na percepção de muitos educadores, é frequentemente vista como uma disciplina pouco provável de ser ensinada a estudantes com deficiência intelectual.

Medeiros e Caetano (2024), em um estudo que aborda os conceitos matemáticos e as práticas pedagógicas com um estudante com o diagnóstico de deficiência intelectual no Ensino Médio, analisam que a mediação nesse processo é um tema que demanda atenção especial, considerando os desafios impostos pela complexidade dos conceitos matemáticos e a necessidade de articulação com o professor de Educação Especial para o planejamento e ações conjuntas, tendo como foco a acessibilidade curricular. Nessa rota, Correia e Carzola (2021) sinalizam que discutir as questões que norteiam esses desafios faz-se necessário quando evidencia a importância de caminhos alternativos para a apropriação dos conhecimentos.

Destarte, o aprimoramento dessas ações não apenas contribui para o desempenho acadêmico dos alunos, mas também reforça a inclusão e a equidade dentro do ambiente escolar. É fundamental que esses estudantes vivenciem uma escola inclusiva, que vai além do simples acesso, garantindo também a permanência e o aprendizado significativo. “[...] ao pensar na inclusão dos estudantes, faz-se necessário que sejam dadas a todos condições de aprender Matemática e utilizá-la em seu cotidiano” (Correia; Carzola, 2021, p. 2).

Diante das questões mencionadas, o objetivo central deste capítulo é analisar as dificuldades enfrentadas na mediação do ensino de matemática com alunos com deficiência intelectual, propondo estratégias que possam facilitar a compreensão e a aprendizagem desses estudantes. A pesquisa

visa identificar práticas pedagógicas que considerem as especificidades desses alunos, promovendo a inclusão e o acesso ao conhecimento matemático.

A escolha desse tema se justifica pela crescente necessidade de promover uma educação inclusiva que atenda às diversidades presentes nas salas de aula. Medeiros e Caetano (2024) sinalizam que a disciplina de matemática, muitas vezes vista como abstrata e desafiadora, pode se tornar um obstáculo significativo para estudantes com deficiência intelectual. Portanto, é fundamental investigar e desenvolver metodologias que tornem o ensino dessa disciplina mais acessível.

Cabe ressaltar que este capítulo parte de dados de uma pesquisa de mestrado com uma professora que leciona a disciplina de matemática em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de Vila Velha, que conta com a matrícula de dois estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual. Para tanto, a docente trará seu olhar quanto aos desafios no processo de ensino e aprendizagem com uma estudante com o diagnóstico de deficiência intelectual e em fase de alfabetização, proporcionando uma perspectiva prática e realista sobre a inclusão.

Diante disso, é importante refletir algumas questões que circundam essa temática como:

- a. Quais são as barreiras que a professora enfrenta para incluir os alunos com deficiência intelectual nas atividades de matemática?
- b. Quais conceitos matemáticos se mostram mais desafiadores para os alunos com deficiência intelectual? Como a professora pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem pensando na acessibilidade curricular e na compreensão desses conceitos?
- c. Quais práticas pedagógicas a professora utiliza para mediar o ensino da matemática? Como essas práticas podem ser aprimoradas para atender melhor às necessidades dos alunos?

Diante das questões expostas, consideramos que a mediação do ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual é um campo que requer uma reflexão profunda e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa maneira, ao enfrentar os desafios existentes, acreditamos que seja

possível criar um ambiente educacional inclusivo no qual todos os alunos tenham a oportunidade de aprender.

Metodologia

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de mestrado que utiliza o estudo de caso como abordagem metodológica. Os procedimentos envolvidos incluem a realização de entrevistas semiestruturadas com a professora de matemática responsável por uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, que enfrenta o desafio de mediar o aprendizado de uma estudante com deficiência intelectual em processo de alfabetização.

As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de entender as percepções da professora sobre a inclusão e os métodos de ensino utilizados, bem como os desafios enfrentados na prática pedagógica. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo aprovado com o Parecer nº 5.103.800. Resaltamos também que a investigação foi consentida pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. Desse modo, a professora da unidade de ensino recebeu e concordou em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento.

Base teórica

Para embasar este relato, utilizamos a matriz histórico-cultural de Vigotski (2019, 2021), que enfatiza a importância da mediação no processo de aprendizagem. O autor argumenta que o aprendizado acontece em um contexto social e cultural no qual a interação com outras pessoas e com o ambiente é fundamental. Nesse sentido, a mediação, portanto, torna-se uma ferramenta crucial para a professora de matemática ao trabalhar com a estudante.

Cabe ressaltar que a professora relatou que, ao iniciar o trabalho com a estudante, enfrentou desafios significativos, como a dificuldade em compreender conceitos matemáticos básicos. No entanto, ela acredita que, por meio de estratégias de mediação, é possível promover o aprendizado. A docente chama a atenção para o fato de a estudante ainda estar em processo de alfabetização, situação que desafia na mediação, no planejamento e na realização das atividades. Ela destaca ainda outras ações, como a adaptação de conteúdos e a importância do apoio de profissionais especializados.

Nessa linha de pensamento, a teoria histórico-cultural de Vigotski destaca que o aprendizado é um fenômeno social que ocorre em interações entre os indivíduos e seu ambiente. Nesse cenário, a mediação se torna uma ferramenta essencial para professores, pois possibilita a construção do conhecimento por meio de diálogos e trocas significativas. Ao trabalhar com uma estudante que enfrenta dificuldades de compreender conceitos matemáticos básicos, a professora pode investir na mediação para estabelecer conexões entre o conhecimento prévio da aluna e os novos conteúdos, facilitando, assim, a assimilação e a mediação desses conceitos em contextos reais.

Vigotski (2019, 2021) enfatiza a importância do contexto cultural e social no processo de aprendizagem, sugerindo que o desenvolvimento cognitivo é potencializado quando o estudante é envolvido ativamente em seu processo de escolarização. No caso da estudante em processo de alfabetização, a professora necessita pensar/criar alternativas de acessibilidade curricular, estratégias de ensino e apoio, levando em consideração as especificidades do seu contexto. Diante disso, apostamos na mediação. Portanto, não se limita a transmitir informações, mas envolve a criação de um ambiente no qual a aluna se sinta segura para explorar, questionar e construir seu próprio entendimento sobre a matemática, promovendo um aprendizado significativo.

Levam-nos a enfatizar que a mediação é um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual.

A pessoa com deficiência intelectual nunca pode ser apresentada como uma pessoa com deficiência intelectual em geral. Sempre é necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto; por isso, existem as possibilidades da substituição, e é necessário fazê-las acessíveis para a pessoa com deficiência intelectual (Vigotski, 2019, p. 50).

Além disso, a colaboração com profissionais especializados é uma prática alinhada à visão de Vigotski (2019, 2021) sobre a importância da mediação. O apoio de especialistas pode oferecer recursos adicionais e técnicas que complementem o trabalho da professora, ajudando a enfrentar as barreiras pela estudante. Assim, a mediação torna-se uma prática colaborativa que não apenas beneficia o aprendizado da aluna, mas também fortalece as práticas

da professora em refletir sobre seu ensino e na dinâmica do desenvolvimento humano como um processo interativo e contextualizado.

Vigotski (2019) nos convida a refletir sobre como a colaboração entre o ensino regular e o ensino especial pode levar os educadores a elaborarem estratégias inovadoras para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em indivíduos com deficiência intelectual, como memória, atenção, raciocínio e linguagem. Esses aspectos são fundamentais para que o estudante adquira mais autonomia em suas atividades, tanto no âmbito acadêmico quanto nas interações sociais. Ao fortalecer essas capacidades, o aluno se torna mais capaz de navegar em diferentes contextos de sua vida. O autor sinaliza que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.). As pesquisas demonstram que a criança anormal está atrasada de um modo geral precisamente nesse sentido. Esse desenvolvimento não depende do defeito orgânico. Esta é a resposta de por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite estabelecer a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural (Vigotski, 2019, p. 252).

Nesse trecho, o autor argumenta que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, a memória e o pensamento abstrato, ocorre principalmente por meio de processos culturais, independentemente de deficiências orgânicas que o sujeito possa ter. Enfatiza que, mesmo que o indivíduo tenha um atraso em seu desenvolvimento, isso não é necessariamente devido a um defeito físico, mas, sim, à falta de oportunidades de desenvolvimento cultural.

O autor defende que a cultura desempenha um papel crucial na compensação de deficiências. Quando o desenvolvimento orgânico é limitado, as vias

para o aprendizado e a construção do conhecimento através da cultura se tornam ainda mais importantes. Portanto, Vigotski (2019, 2021) sugere que o investimento em práticas culturais e educativas pode proporcionar um espaço ilimitado para o desenvolvimento, permitindo que crianças com dificuldades encontrem maneiras de superar suas limitações e progridam cognitivamente.

Contextualizando o olhar da professora de matemática e a mediação das práticas pedagógicas

Trazemos, nesta seção, o olhar da professora sobre a mediação das práticas pedagógicas no ensino de matemática com a estudante com deficiência intelectual. Para darmos início, dialogamos com uma primeira questão realizada por meio da entrevista semiestruturada, que abordou a seguinte premissa: quais são as barreiras que você enfrenta para incluir a estudante com deficiência intelectual nas atividades de matemática?

Veja bem, sou licenciada em matemática. Não tive uma formação pedagógica na área da Educação Especial. Percebo que é uma barreira no sentido de como lidar com essa questão de alunos com deficiência intelectual. Percebo também que é um pouco difícil a inclusão de uma aluna que ainda está aprendendo a ler e escrever no 7º ano do Ensino Fundamental. Fica complicado, pois não sou alfabetizadora. A minha formação é em matemática. Sei que isso é um desafio não só para minha disciplina, mas para todas. Mas tenho tentado ajudá-la a aprender. Acredito que essas são uma das maiores barreiras (Professora de matemática).

A fala da professora revela importantes desafios enfrentados na inclusão de uma estudante com deficiência intelectual nas atividades de matemática. A partir da perspectiva de Vigotski (2019, 2021), podemos compreender essas barreiras como reflexos da interação entre a formação do educador e as necessidades específicas do aluno. O autor enfatiza que o aprendizado ocorre em um contexto social e cultural no qual a mediação é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A professora reconhece sua limitação em relação à formação pedagógica na Educação Especial, o que pode afetar a sua confiança e a capacidade de mediar o aprendizado da aluna. Os estudos de Santos e Magalhães (2019),

Buss (2021), Oliveira (2022) e Medeiros (2023) argumentam que a mediação é uma ferramenta essencial para promover o aprendizado, sugerindo que, para superar tais barreiras, é crucial que a professora busque apoio e recursos que a ajudem a adaptar suas estratégias de ensino. Isso pode envolver a colaboração com especialistas em Educação Especial e a mediação de abordagens que considerem o nível de alfabetização da estudante.

Além disso, a dificuldade de incluir uma aluna que ainda está aprendendo a ler e escrever no 7º ano reflete a necessidade de um planejamento pedagógico inclusivo e parcerias com outros serviços de apoio, da família, do professor de Educação Especial e de projetos que contem com essa lacuna que envolve não só estudantes com deficiência intelectual, mas também aqueles que não se apropriaram da leitura e escrita por outras necessidades específicas. Vigotski (2019, 2021) defende que o desenvolvimento cultural e educacional pode compensar limitações orgânicas, e, portanto, a professora deve se sentir encorajada a explorar métodos de ensino que integrem a matemática com práticas de alfabetização.

A mediação, nesse sentido, não apenas facilita o aprendizado da aluna, mas também enriquece a prática da professora, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo que beneficia todos os envolvidos. Assim, ao reconhecer as barreiras e buscar alternativas, a professora pode se alinhar aos princípios vigotskianos de que o desenvolvimento humano é um processo interativo em que o contexto social e as relações educacionais desempenham papéis cruciais na superação de desafios.

Avançando na investigação com a professora, uma segunda questão foi elencada: quais conceitos matemáticos se mostram mais desafiadores para os alunos com deficiência intelectual?

No caso específico da estudante com deficiência intelectual da turma, é o fato de ela não estar alfabetizada. Então, tenho que trabalhar o básico mesmo, como, por exemplo, adição, subtração. Ainda não pude avançar para multiplicação e demais conceitos que envolvem a disciplina na turma em que ela está. Se ela fosse alfabetizada e tivesse o conhecimento do básico ou dos conteúdos que são desenvolvidos lá com as meninas do Ensino Fundamental, teria mais chances de trabalhar conteúdos próximos da turma. Mas, de modo geral, quando trabalho conceitos com esses estudantes que tenham já

aprendido o básico dos conteúdos de matemática em cada etapa dos anos, geralmente os conceitos abstratos são bem desafiadores para a compreensão deles. Sinto que é preciso de outras formas para eles absorverem a matéria (Professora de matemática).

O relato da professora sobre a dificuldade do ensino de matemática e de alguns conceitos para alunos com deficiência intelectual traz à tona questões fundamentais sobre a inclusão e o desenvolvimento cognitivo. Segundo Vigotski (2019, 2021), o aprendizado é um processo social e interativo em que a mediação de um educador pode ser crucial para que o aluno compreenda conceitos mais abstratos.

A professora reconhece que, para sua aluna, o domínio do básico é essencial antes de avançar para conteúdos mais complexos, o que está alinhado com a ideia vigotskiana de que o desenvolvimento ocorre em etapas e que cada fase exige uma base sólida. Isso nos leva a enfatizar que a mediação é um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual.

A pessoa com deficiência intelectual nunca pode ser apresentada como uma pessoa com deficiência intelectual em geral. Sempre é necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto; por isso, existem as possibilidades da substituição, e é necessário fazê-las acessíveis para a pessoa com deficiência intelectual (Vigotski, 2019, p. 50).

A preocupação da professora de trabalhar com adição e subtração, em vez de se precipitar para a multiplicação, reflete uma prática pedagógica sensível às necessidades individuais dos alunos. Vigotski (2019, 2021) enfatiza a importância da Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), que proporciona uma perspectiva dinâmica sobre o processo de aprendizagem, destacando o papel do educador como um facilitador que cria oportunidades que incentivam os alunos a ultrapassarem seus próprios limites e a alcançarem níveis mais elevados de compreensão. Nesse contexto, o aprendiz desenvolve suas habilidades cognitivas em direção a uma autonomia maior, interagindo com experiências educativas que são moldadas por currículos acessíveis, orientados por metas comuns e ajustados por meio da observação contínua do desempenho dos alunos.

De acordo com os estudos de Prestes (2010) sobre a importância da ZDI, destaca-se que o educador deve atuar como mediador dos conhecimentos para que o aluno alcance níveis de compreensão mais abrangentes com o suporte adequado. Nesse sentido, a professora está, portanto, criando um ambiente no qual a aluna pode progredir em seu próprio ritmo, fundamentando sua aprendizagem em conceitos que ela já consegue compreender.

Além disso, a menção da professora à necessidade de “outras formas” para a apropriação dos conteúdos indica uma flexibilidade pedagógica importante em uma perspectiva inclusiva. Vigotski (2019, 2021) aposta que a criação de diferentes ferramentas e métodos pode facilitar a compreensão. A professora pode explorar atividades práticas, jogos e recursos visuais para tornar a matemática mais acessível e relevante, permitindo que a discente se conecte com os conceitos de maneira mais concreta.

As últimas questões que trazemos para refletirmos sobre a temática aqui anunciada são: quais práticas pedagógicas a professora utilizava para mediar o ensino da matemática com a discente? Como essas práticas podem ser aprimoradas para atender melhor as necessidades da estudante com deficiência intelectual?

Olha, eu tento trabalhar com jogos matemáticos, figuras e videoaula. Utilizo também como recurso material dourado. Busco ajuda da professora de Educação Especial. Nos planejamentos, tenho pensando junto a ela e ao pedagogo algumas ações como incentivar os colegas a ajudarem em alguns momentos da aula alfabetizá-la. A professora especializada me ajuda bastante nessa questão da alfabetização. Tivemos uma reunião com a família da aluna, na qual solicitamos auxílio nesse processo. Os pais concordaram em nos ajudar, reforçando em casa nas atividades. Isso está fazendo uma diferença. Acredito também que é preciso um olhar para a formação continuada dos professores nesse sentido, pensar em como trabalhar os conteúdos quando esses estudantes chegam aos anos finais em fase alfabetização (Professora de matemática).

A prática pedagógica da professora, que inclui jogos matemáticos, figuras, videoaulas e material dourado, é extremamente relevante para o ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual. Esses recursos tornam o

aprendizado concreto e acessível, permitindo que os estudantes visualizem e interajam com os conceitos matemáticos de maneira lúdica. A utilização de materiais manipulativos, como o material dourado, é particularmente um recurso importante nessa fase, pois ajuda a solidificar o entendimento de operações matemáticas fundamentais por meio da manipulação física, o que é essencial para muitos alunos que precisam de experiências táteis para aprender.

Além disso, a colaboração com a professora de Educação Especial e o envolvimento da família são estratégias que enriquecem a experiência de aprendizado da aluna. A troca de informações e a construção conjunta de estratégias de ensino são fundamentais para garantir que as necessidades específicas da estudante sejam atendidas. O apoio familiar, por sua vez, reforça o que é aprendido em sala de aula, criando um ambiente de continuidade que favorece a apropriação do conhecimento. Reuniões com a família, como a mencionada na prática da professora, são essenciais para alinhar expectativas e criar um plano de ação que envolva todos no processo educativo.

Para aprimorar essas práticas, é crucial que haja um foco na formação continuada dos educadores. Isso envolve capacitações que abordem metodologias inclusivas e o uso de tecnologias assistivas, permitindo que os professores desenvolvam habilidades para adaptar os conteúdos de forma mais efetiva. A formação deve incluir a discussão sobre a importância de criar um ambiente de sala de aula que promova a inclusão e a colaboração entre os alunos.

Além disso, é vital que as estratégias de ensino sejam constantemente revistas e materializadas, com o objetivo de responder às dinâmicas e às necessidades dos alunos, permitindo que todos tenham a oportunidade de aprender e progredir em suas habilidades matemáticas. Essa abordagem integral não apenas beneficia a aluna com deficiência intelectual, mas enriquece o ambiente escolar como um todo, promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

Considerações finais

A mediação do ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual é um desafio significativo que requer uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas e as necessidades específicas desses alunos. Este capítulo destacou a importância de uma educação inclusiva, conforme preconizado por legislações e diretrizes brasileiras, e a necessidade de adaptar metodologias para possibilitar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento matemático.

As entrevistas realizadas com a professora de matemática evidenciam barreiras que vão desde a falta de formação específica em Educação Especial até a dificuldade de abordar conceitos matemáticos abstratos com alunos que ainda estão em processo de alfabetização. Cabe destacar que a prática pedagógica da docente, que inclui o uso de jogos, materiais manipulativos e a colaboração com profissionais especializados, demonstra um esforço para criar um ambiente de aprendizado acessível e significativo.

As contribuições teóricas de Vigotski sobre a mediação e a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem foram fundamentais para embasar as reflexões apresentadas. A mediação não apenas facilita a compreensão dos conteúdos matemáticos, mas também promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, permitindo que superem suas limitações.

Outro aspecto importante é que as instituições de ensino invistam na formação continuada dos educadores, bem como em abordagens e metodologias inclusivas e o uso de recursos diversificados. A construção de um ambiente escolar inclusivo precisa de um compromisso coletivo que envolva educadores, profissionais especializados, famílias e a comunidade. Ao enfrentar os desafios da inclusão na educação matemática, podemos avançar para um futuro em que todos os estudantes, independentemente das suas condições biológicas, tenham a oportunidade de aprender e progredir em suas trajetórias educacionais.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam constantemente avaliadas, levando em consideração a aprendizagem dos envolvidos no processo educativo. Ademais, a reflexão crítica sobre as metodologias e a troca de experiências entre educadores podem enriquecer as abordagens mediadas e a criação de um ambiente que valorize a diversidade e reconheça as particularidades de cada estudante.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

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/L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

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) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CORREIA, Gleidson Santos; CAZORLA, Irene Mauricio. Diálogos entre o Ensino de Probabilidade e Estatística e a Educação Inclusiva nas Pesquisas Brasileiras. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 1-20. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/12549>. Acesso: 25 mar. 2025.

KRANZ, Cláudia Rosana. Educação matemática na perspectiva inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (orgs.). **Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 95-120.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de probabilidade para estudantes com deficiência intelectual. In: BARBOSA, Geovane Carlos; SANTOS, Sidney Silva; Martins, Priscila Bernardo. **Educação estatística: uma abordagem envolvendo processos probabilísticos, combinatórios e estatísticos**. Santo Ângelo: Métricas, 2024.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de. **A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Rogério Alves do; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Vozes de estudantes com deficiência intelectual**: construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

Capítulo 10

Educação como experiência humanizadora: o caso de uma criança com deficiência múltipla na Educação Infantil e o diálogo com Vigotski

Andressa Brandine de Souza¹

Débora Nascimento de Oliveira²

Mario de Jesus Xavier³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.10

Introdução

Antes mesmo de entrarmos nas entrelinhas da discussão deste relato de experiência, que disserta sobre a modalidade da Educação Especial e o processo de ensino e aprendizagem de uma criança com deficiência múltipla na Educação Infantil — a qual nomearemos ficticiamente de DL (inserida no grupo quatro,

1 Mestranda em Ciências da Educação (FICS) e professora de Educação Especial no município de Vila Velha. Atua no Núcleo de Educação Especial (NEE).

2 Doutoranda em Educação (UFES), membro do GEPIPEA e professora do IFES campus Cariacica.

3 Doutorando em Educação (UFES), membro do GRUPGIE e professor de Educação Especial no município de Vila Velha. Atua no Núcleo de Educação Especial (NEE/SEMED).

com quatro anos de idade no ano de 2019) —, nossos pensamentos remetem-se à ideia de que os indivíduos, de forma geral, estando interdependentes na sua constituição (histórica, social, cultural, política etc.) em coletividade, são formados por condições também de ordem normativo-pedagógica.

Isso ganhará significado a partir da narrativa entre o pesquisado e a pesquisa em campo, pois “[...] a pesquisa narrativa procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 138). Referenciamos tal modo de investigar, compartilhando o relato de experiência como um importante instrumento para o entendimento da pesquisa em educação na Educação Básica, especificamente na etapa da Educação Infantil, desenvolvida neste capítulo no município de Vila Velha, no estado do Espírito Santo.

Observamos, nessa linha, as definições dos processos inclusivos ao longo do tempo na sociedade e no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil como uma importante etapa constitutiva na Educação Básica. Nesse caso, focando na etapa discutida como fundamental, os três participantes da pesquisa (DL, sua mãe e a professora de Educação Especial) mostram, para nossa análise de dados, a defesa destes como pertencentes aos espaços conquistados e na superação de barreiras complexas, promovendo interdependências instituídas, já que, normativamente, rebelam-se em luta por novos direitos. Consequentemente, é preciso revelar que “[...] a luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico” (Bobbio, 2004, p. 229).

Assim, visa a uma democrática apropriação dos espaços e da legitimação da cultura para a perspectiva inclusiva reconhecida, de forma respectiva, em caráter normativo: internacionalmente⁴ e nacionalmente.⁵ Para Carneiro (2015),

4 “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que buscou garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência, foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais” (Miranda, 2008).

5 É para reforçar a obrigação em prover a educação que é publicada, em novembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. “[...] Constatamos que o capítulo V desta lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviço de apoio especializado” (Miranda, 2008, p. 39).

essa sociabilidade da produção social da deficiência ocorre em sentido histórico, justificada pela sua produção social com foco no modelo médico, em que:

A classificação em deficiência (retardo) mental leve, moderada, severa ou profunda foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde em 1968 e mesmo com a atual compreensão da deficiência intelectual como sendo uma condição multidimensional que não se restringe a resultados de testes de inteligência, tal classificação ainda vem sendo utilizada no Brasil. A referida classificação aparece tanto em laudos técnicos elaborados por equipes multiprofissionais quanto em laudos médicos (Carneiro, 2015, p. 2).

Tal referência sobre o modelo médico como produção social da deficiência abre questionamentos sobre as práticas pedagógicas e sua ação didática no desenvolvimento curricular, que têm direcionamentos para necessidades específicas dos alunos PAEE contemplados nesses planos de aula com reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem para além das descrições/prescrições dos laudos médicos. Um indício histórico da demanda crescente na primeira etapa da Educação Básica (isto é, de matrículas na Educação Infantil) é observado na seguinte leitura, com base no Resumo Técnico do Censo Escolar de 2023:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Brasil, 2024, p. 50).

Com o avanço da obrigatoriedade das matrículas, como supracitado, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) conta com o Sistema de Gestão Escolar (SGE) para o desenvolvimento do Plano de Trabalho Pedagógico (PTP) na perspectiva inclusiva junto à Educação Especial. A mãe, ciente do trabalho pedagógico e inclusivo realizado pela professora de Educação Especial, que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino comum de forma colaborativa, encaminhou os documentos comprobatórios referentes

ao estado médico-clínico, garantindo DL, normativamente, como Público-Alvo da Educação Especial, conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Dessa forma, a continuidade do Plano de Trabalho Pedagógico (PTP) e a acessibilidade na observação/investigação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil para o trabalho colaborativo no AEE como objeto de investigação foram consentidas pela mãe. Importante reiterar, não havendo documentação e avaliação biopsicossocial por equipe multiprofissional sobre a condição de pessoa com deficiência,⁶ a equipe pedagógica considerará um trabalho de investigação interdisciplinar para posterior anexação do laudo médico, de forma *complementar*, conforme assegurado pela Nota Técnica nº 4/2014 (Brasil, 2014).

Sobre a inclusão desses sujeitos, Lopes e Capellini (2015) nos ajudam a pensar da seguinte maneira: um dos princípios fundamentais da inclusão é “[...] a reorganização da sociedade, objetivando acolher a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais, de modo que suas necessidades fundamentais sejam atendidas” (Lopes; Capellini, 2015, p. 92).

No Brasil, a educação constitui um direito social extensivo a todo cidadão (Brasil, 1988). Pensando na escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2001) vem instituir as diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que, para além de todas as garantias previstas nas outras legislações, dizem do compromisso de adequar as escolas e de fazer funcionar o setor de Educação Especial nos sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, art. 3).

6 “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, cap. I, art. 2).

A escola hoje tem sido um rico campo pedagógico de investigação, pois se tornou principal campo de inclusão social a partir da universalidade e obrigatoriedade de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), viabilizando a participação democrática da comunidade e da gestão escolar no que se refere ao processo de organização e de funcionamento nesse ambiente. Isso nos auxilia a contribuir para a busca de reflexões e das possibilidades dos sujeitos que estão inseridos nesse processo de se tornarem sujeitos de sua história.

Nesse intuito, como setor responsável pela Educação Especial, acompanhamos, em Vila Velha, a criação do Núcleo de Educação Especial (NEE) em 2005, consonante com a Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2001). Nessa análise reflexiva, é orientado “[...] atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como, adaptações de seus elementos” (Brasil, 2001, p. 58).

Percurso metodológico

Ancorados na base metodológica em uma linha descritivo-narrativa de natureza qualitativa, analisando os dias de atendimento da professora de Educação Especial e o aprendizado diário de DL, para Lüdke e André (1986), a observação constitui-se como um importante instrumento de investigação na pesquisa educacional, ocupando um lugar privilegiado como nova abordagem do fenômeno estudado. Neste relato de experiência, concordamos com as autoras que:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (Lüdke; André 1986, p. 26).

Conforme supracitado, esse fenômeno desenvolve-se “[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Contudo, torna-se evidente, em caráter epistemológico e/ou metodológico, que é preciso “[...] formular problemas, buscar

os antecedentes, definir uma metodologia, coletar os dados, analisar dados e socializar o conhecimento” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 8).

Tendo a observação, as narrativas e a análise dos dados produzidos, evidenciamos aqui o planejamento inicial, a formação continuada, o acompanhamento pedagógico, os materiais e as condições do trabalho educativo diário para os espaços e tempos propostos para as práticas docentes e o diálogo necessário junto à família para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva nas atividades que foram propostas. Certos das condições de investigação, reconhecemos, nessa parte, a reverberação de uma pesquisa de campo, pois “[...] compreende uma delimitação espacial, é o lugar do vivido, no qual os acontecimentos, os fatos, os eventos e os comportamentos se manifestam. Na pesquisa, o campo se revela dinâmico, contraditório e vivo” (Mattar; Ramos, 2021, p. 127).

Por fim, observamos a riqueza que há, nesse momento, entre a criança investigada (DL) e os seus pares, vivenciando a oportunidade de interagir uns com os outros, tendo acesso aos brinquedos e aos livros e apropriando-se de todos os acervos disponíveis na sala de aula; e nos dias de atendimento, com currículo individualizado, adaptado e sistematizado, com a professora de Educação Especial na Educação Infantil. Corsino (2009) pontua a importância dessa interação: “[...] toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e criando o mundo ao seu redor” (Corsino, 2009, p. 117).

A história e a escolarização de DL

A inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla é um campo que exige não apenas preparo técnico, mas, sobretudo, sensibilidade humana. Este capítulo apresenta a trajetória escolar de DL, uma criança com deficiências múltiplas matriculada na Educação Infantil, no município de Vila Velha, em 2019, e dialoga com os princípios teóricos de Vigotski (2021) sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência. A experiência relatada oferece subsídios para refletirmos sobre o papel da escola como espaço de humanização e de aprendizagem, especialmente quando pautada pela mediação pedagógica intencional e afetiva.

DL é gêmeo, e seu irmão faleceu dias após o nascimento. Ele apresenta quadro clínico complexo: encefalopatia não progressiva, deficiência física com deformidades e hipotonia muscular, comprometimento ocular, pneumopatia crônica com traqueostomia e alimentação via sonda. Em 2019, DL

ingressou na rede regular de ensino e foi acolhido com um planejamento pedagógico pautado em sua singularidade. A mãe nos relatou:

Mesmo com a complicação que DL passava, secreções contínuas e alimentação diferenciada, o coração de uma mãe com um filho sem essas demandas de cuidados apertados, tem um receio, tudo muito novo, imagina o meu. Mas, de imediato, no primeiro contato com a professora Andressa, meu coração de mãe acalmou. Meu filho era incluído em tudo na escola. Se era filme, ela o sentava para ver o filme, mesmo sabendo que ele não enxergava bem; desceu no escorregador, participou dançando na festa cultural (Narrativa da mãe em 11 de abril de 2025).

Essa fala revela a potência da escuta acolhedora e da prática pedagógica voltada ao outro como sujeito de direitos e desejos. A professora não se deteve à limitação; buscou caminhos para que DL estivesse presente e participasse das vivências escolares.

O planejamento de atividades levava em consideração documentos oficiais e as observações realizadas com DL. Utilizavam-se materiais adaptados, como papel grosso, barbante, cola colorida e palitos de picolé. Ele era acomodado no chão, entre as pernas da professora, para manter a postura e permitir que pudesse tocar e explorar os materiais. A professora relata:

DL ainda não apresentava sua oralidade desenvolvida, mas sua comunicação não verbal era significativa. Braços e pernas sacudiam e logo um grande sorriso aparecia em seu rosto. E esse momento, para mim, era de muito agrado, paz e alegria, como se uma magia linda acontecesse (Narrativa da professora em 06 de abril de 2025).

A prática pedagógica aqui relatada aproxima-se da concepção vigotskiana de que o desenvolvimento humano ocorre na interação social mediada. Segundo Vigotski (2021), a criança com atraso mental, apesar do atraso e precisamente devido ao seu atraso, deve e pode ser educada. Ele enfatiza que o desenvolvimento qualitativo é mais importante que o quantitativo — pequenos avanços, como expressar alegria ou realizar movimentos com apoio, são conquistas fundamentais.

DL era incluído nas atividades da turma. As crianças o esperavam, queriam sentar-se ao seu lado. “Tia, coloca o DL ao meu lado hoje?”, diziam.

A turma demonstrava empatia e cuidado. Mesmo crianças com comportamentos inquietos se aproximavam dele com carinho. Durante os momentos de pátio, DL sorria intensamente, participava de brincadeiras motoras com o apoio da professora que o segurava pelas mãos ou o colocava para escorregar com segurança.

No evento cultural da escola, foi planejada uma coreografia da qual DL participou fora da cadeira de rodas, envolvido em um tecido de elastano junto ao corpo da professora. “No dia da apresentação, que emoção em sentir a alegria do DL... a euforia em seus batimentos cardíacos era notada... como uma ‘mãe canguru’, partimos para a nossa apresentação”, narra a professora.

A participação estética e sensível é, para Vigotski (2021), parte do processo de formação do ser humano. O autor nos lembra que “a educação converte o idiota em pessoa” (Vigotski, 2021, p. 323). Ou seja, é pela educação intencional que a criança com deficiência entra no processo de humanização.

A mãe, ao final do relato, destaca: “Gostaria muito que ela [a professora] continuasse com meu filho. Hoje, mesmo depois de anos sem estar com ela diariamente, ao ouvir a voz da professora Andressa, ele expressa um sentimento de alegria” (Narrativa da mãe, em 11 de abril de 2025).

O vínculo afetivo construído entre professor e estudante é uma via potente de mediação. A confiança, o cuidado e a dedicação tornam-se elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotski (2021), a superação da deficiência ocorre no coletivo, na interação. Como ele afirma, “a educação social é a via do desenvolvimento da criança com atraso mental, a via que está fundamentada no vencimento da solidão” (Vigotski, 2021, p. 327).

Vigotski (2021) nos ensina que o que é absolutamente impossível para um é possível para dois. E é na relação entre professor e estudante, entre escola e família, entre teoria e prática que se constrói uma educação verdadeiramente inclusiva, voltada à formação humana em sua plenitude.

A análise mais profunda da trajetória de DL exige que se considerem não apenas os aspectos clínicos, mas também as vivências escolares como espaços de reelaboração subjetiva. A escola, nesse sentido, não foi um lugar de reabilitação física, mas um ambiente de experiências estéticas, culturais e sociais que contribuíram diretamente para o seu desenvolvimento. Em sua

convivência com os colegas, a afetividade se configurava como um canal potente de inclusão e pertencimento.

As crianças que partilharam com DL o cotidiano escolar atuaram como agentes educativos. Os exemplos descritos pela professora de Educação Especial mostram que mesmo crianças muito novas foram capazes de desenvolver empatia e cuidado. Esse tipo de interação só é possível quando o espaço escolar é construído em torno de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. DL não era visto como “o aluno da cadeira de rodas”, mas como DL — colega, parceiro, integrante da turma.

Segundo Vigotski (2021), “a aproximação unilateral das duas partes da pedagogia e da psicologia tem como base uma premissa totalmente falsa” (Vigotski, 2021, p. 318) ao supor que os princípios da educação da “criança normal” não serviriam à educação das crianças com deficiência. Essa crítica permanece atual: muitas vezes, estratégias pedagógicas para estudantes com deficiência são pensadas de forma paralela e não integrada.

O caso de DL mostra que é possível aplicar os princípios da pedagogia geral, como mediação, interação e valorização da cultura, desde que adaptados às especificidades de cada estudante. Isso é o que torna o planejamento pedagógico verdadeiramente inclusivo: a disposição para transformar a prática em resposta às singularidades do aluno, sem reduzi-lo ao diagnóstico.

Outro aspecto marcante foi o uso da linguagem não verbal. A professora soube interpretar os gestos e expressões de DL como formas legítimas de comunicação. Isso nos remete à concepção ampliada de linguagem, que não se restringe à fala, mas abrange olhares, sorrisos, gestos e movimentos corporais.

Quando a professora relata que DL virava levemente a cabeça, fixava os olhos e depois sorria, ela estava reconhecendo o gesto como resposta, como presença ativa no diálogo. Esse reconhecimento é fundamental, pois confirma que a criança está no mundo, mesmo que não pela via tradicional da fala. A linguagem, nesse caso, é vínculo, é construção de sentido compartilhado.

Essa perspectiva dialoga com o entendimento de Vigotski (2021) sobre a importância dos signos e instrumentos culturais no processo de desenvolvimento, mesmo — e principalmente — quando a criança está em condições consideradas severas. Ensinar a criança com deficiência a utilizar seus sentidos, a explorar o mundo e a significá-lo à sua maneira é, nas palavras do autor,

“transmitir-lhe os mesmos rudimentos e, ao mesmo tempo, as mesmas bases da percepção da realidade” (Vigotski, 2021, p. 323).

O estudo de Pletsch (2015) contribui significativamente para a ampliação da reflexão sobre a prática pedagógica com estudantes com deficiência múltipla. A autora evidencia, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com essa deficiência é possível por meio de intervenções pedagógicas planejadas, com o uso de recursos como comunicação alternativa e tecnologias assistivas.

A mãe de DL comenta: “Ele não fala, mas a gente entende no olhar. Quando ele quer algo, a gente percebe, e a professora também percebia. Ela sabia o momento de acolher, o momento de parar” (Narrativa em 11 de abril de 2025). Esse reconhecimento é essencial e está em consonância com Pletsch (2015), que resalta que a linguagem se desenvolve também por meios simbólicos alternativos.

Essas expressões corporais, tão sutis, são entendidas por Vigotski (2021) como manifestações do desenvolvimento. Como afirma o autor: “A criança com atraso mental profundo, com a ajuda da educação, penetra no processo de formação humana” (Vigotski, 2021, p. 323).

Ainda segundo Pletsch (2015), o papel da formação docente contínua é central para transformar as práticas pedagógicas e torná-las realmente inclusivas. De forma semelhante, a professora de DL comenta: “Ele me ensinou muito. No início, eu achava que seria desafiador. Depois, percebi que era ele quem mostrava o que eu precisava fazer, era só observar e escutar com o coração” (Narrativa em 06 de abril de 2025).

Essa escuta sensível que a professora menciona é uma via de mão dupla. DL, mesmo com suas limitações, comunicava-se com o ambiente escolar e com os afetos ali presentes. Como reforça Vigotski (2021), “o desenvolvimento infantil não se dá de modo uniforme e gradual” (Vigotski, 2021, p. 322), sendo as primeiras conquistas — ainda que pequenas — as mais significativas do ponto de vista humano e pedagógico.

A experiência narrada nesta pesquisa mostra que, assim como nos casos estudados por Pletsch (2015), o sucesso do processo educacional está relacionado à capacidade do professor de ler as expressões do aluno, adaptar suas estratégias e cultivar um ambiente de aprendizagem no qual a linguagem, mesmo que não verbal, encontra espaço para existir e se desenvolver.

DL segue atualmente com acompanhamento escolar domiciliar, com quadro clínico estável. Sua trajetória escolar nos ensina sobre o valor da escuta, da presença e da mediação cultural como elementos transformadores da prática pedagógica. A escola não teve a pretensão de normalização de DL, mas de acolhimento de sua humanidade e lhe proporcionou experiências que contribuíram para seu desenvolvimento, sua alegria e seu pertencimento.

Considerações finais

Por fim, é fundamental destacar o papel da escola enquanto espaço de resistência aos discursos capacitistas. A experiência com DL contrariou previsões clínicas limitantes e mostrou que, inserido em um ambiente estimulante, ele pôde se desenvolver de maneira significativa. Ainda que seus avanços não possam ser medidos por padrões convencionais, são conquistas profundamente humanas. A escola, nesse contexto, atua como um contraponto ao fatalismo médico.

Como conclusão, podemos dizer que o caso de DL reafirma os princípios da pedagogia histórico-cultural: o desenvolvimento é possível mesmo diante de limitações severas, desde que haja mediação, intencionalidade pedagógica e relações sociais significativas. A escola é, portanto, lugar de vida, de afeto e de transformação.

Encerramos com as palavras da mãe de DL: “Meu filho foi muito amado e bem cuidado. Um período incrível, de muito amor, sempre participando de tudo. Ela [a professora] é como se fosse uma mãe para ele” (Narrativa da mãe em 11 de abril de 2025). Essa fala sintetiza o que há de mais essencial na educação inclusiva: a construção de vínculos reais e a valorização da vida em sua potência única, mesmo diante da adversidade.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

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/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** Resumo técnico/versão preliminar. Brasília, DF: DEED; INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas (org.)**. Campinas: Autores Associados, 2009.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escola inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 42, p. 91-105, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12832>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições, 70, 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], n. 7, jan./ dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. 12-29, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 14 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas de Vigotski**. v. 5. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Capítulo 11

Política educacional bilíngue de surdos: um estudo de caso na Educação Infantil no município de Vila Velha

Jaqueline Ahnert Siqueira da Silva¹

Kátia Regina Borges²

Priscila Andressa Muzy de Almeida Lamônica³

DOI: 10.52695/978-65-5456-128-0.11

-
- 1 Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes/Brasil). Professora bilíngue de surdos (PMV) e pedagoga (PMVV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7310511669654976>. E-mail: jaquelineahnert@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6561-5319>.
 - 2 Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bacharela em Letras-Libras pela mesma instituição e licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora bilíngue de surdos (PMVV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8441581360540638>. E-mail: borges.katiar@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3745-5585>.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/Ufes /Brasil). Professora bilíngue de surdos (PMVV) e Professora de Educação Especial/Deficiência Intelectual e Múltiplas (PMVV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5555809223295275>. E-mail: primuzy87@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6338-2881>.

Introdução

O presente capítulo resulta da convergência de dois espaços significativos de investigação e reflexão no campo da educação de surdos: uma dissertação de mestrado e o processo de elaboração da política educacional bilíngue no município de Vila Velha, estado do Espírito Santo. A proposta consiste em traçar um panorama das discussões teóricas, das práticas pedagógicas e das iniciativas institucionais que vêm sendo desenvolvidas, em nível municipal, no âmbito da escolarização de estudantes surdos, em articulação com as legislações nacionais.

Os avanços dos movimentos sociais no Brasil, especialmente no que se refere aos direitos das pessoas surdas, são evidenciados pela promulgação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta tanto essa lei quanto o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000. Tais dispositivos legais reconhecem a pessoa surda como aquela que interage com o mundo predominantemente por meio de experiências visuais, utilizando a Libras como principal forma de expressão linguística e cultural, além de estabelecerem a obrigatoriedade de sua difusão e uso para garantir o acesso delas à educação.

A infância é uma etapa decisiva para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, sendo os espaços sociais fundamentais nesse processo. No caso de crianças surdas, esse desenvolvimento se dá de forma diferenciada, especialmente quando inseridas em contextos majoritariamente ouvintes, nos quais há barreiras comunicacionais que impactam diretamente na sua aquisição linguística e construção de subjetividades. Segundo Vygotsky (2010), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da mediação social e da linguagem. Sendo assim, é necessário pensar na criança surda no seu acesso precoce a uma língua acessível, como a Libras, para não haver prejuízos em seu processo de aquisição subjetiva, social e educacional (Silva, 2006). A linguagem, portanto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento estruturante do pensamento e da participação social.

Nesse sentido, compreender as interações linguísticas entre crianças surdas e ouvintes no contexto da Educação Infantil é essencial para assegurar práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade linguística. Estudos como os de Karnopp (2010) e Lodi (2013) dialogam com os pressupostos discutidos por Vygotsky (2010) no que se refere ao contato com a língua de sinais

na fase inicial da vida, que favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, especialmente quando há oportunidades de interação com pares e adultos fluentes. Dessa forma, a infância surda não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva clínica ou deficitária, mas como uma experiência linguística e cultural específica que requer ambientes inclusivos e bilíngues desde os primeiros anos de vida (Skliar, 1998).

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo geral verificar, por meio de uma abordagem qualitativa e com base em um estudo de caso, as implicações da aquisição linguística de uma criança surda em interação com crianças e adultos ouvintes. De forma específica, buscamos:

- I. Analisar o processo de estruturação da política educacional bilíngue para surdos no município de Vila Velha, considerando seus fundamentos legais, institucionais e pedagógicos;
- II. Identificar os tipos de interações linguísticas e comunicacionais estabelecidas entre a criança surda e as crianças ouvintes;
- III. Verificar as implicações dessas interações no desenvolvimento linguístico da criança surda durante a etapa da Educação Infantil; e
- IV. Refletir, a partir das unidades de significado emergentes da análise, sobre os processos de aquisição e mediação linguística envolvidos nesse contexto.

A educação de surdos no município de Vila Velha: construção inicial da política bilíngue

Diante dos indicativos legais que favoreceram a construção inicial da política educacional bilíngue para estudantes surdos no município de Vila Velha, fez-se necessário conhecer os anseios e apontamentos educacionais da comunidade surda. Com esse objetivo, em meados de dezembro de 2005, durante o processo inicial de elaboração da política bilíngue de surdos da rede municipal de ensino de Vila Velha, realizou-se uma reunião de consulta e planejamento junto à comunidade surda. Foi pontuada a viabilização de (re)pensar essa educação, potencializando as distintas políticas educacionais que englobam as dimensões linguísticas, culturais, inclusivas, de acessibilidade e outras políticas correlatas.

A partir das deliberações da reunião mencionada e em consonância com a legislação vigente, o município de Vila Velha estruturou uma política educacional bilíngue voltada à inclusão de estudantes surdos, assegurando o uso da Libras como língua de instrução e valorizando a experiência visual no processo de aprendizagem. Essa política também promove o contato entre os estudantes surdos e seus pares linguísticos, favorecendo o acesso, a permanência e uma trajetória educacional mais significativa no sistema de ensino.

No início de 2006, o Núcleo de Educação Especial (NEE), segmento da Secretaria Municipal de Educação (Semed) que tem como objetivo orientar, organizar e propor ações destinadas a atender estudantes público-alvo da Educação Especial, realizou um levantamento de dados e constatou que 30 estudantes surdos estavam matriculados na rede municipal de ensino. Diante desses dados, iniciou-se o direcionamento das matrículas para “escolas polo”, concebidas como espaços de vivência da cultura surda e de desenvolvimento da Libras como primeira língua (L1) e do português na modalidade escrita como segunda língua (L2). Inicialmente, apenas a Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho assumia esse papel, sendo reconhecida como a primeira escola referência do município.

Com o intuito de consolidar e ampliar a política bilíngue, foi instituído o Decreto Municipal nº 108/2015, que oficializou a criação de Escolas Referência para o atendimento de estudantes surdos e estudantes com deficiência visual. Atualmente, essa rede é composta pela UMEI Casulo Vovô e pelas UMEF's Deputado Paulo Sérgio Borges e Professora Nice de Paula Agostini Sobrinho.

O conceito de Escola Referência abrange não apenas a infraestrutura física, mas, principalmente, a presença de profissionais qualificados para o processo de escolarização e para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) bilíngue de surdos. Um aspecto central dessas unidades de ensino é a construção de um currículo sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de acolher saberes e expressões da identidade surda.

Dessa forma, a organização curricular é planejada de maneira diferenciada para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes surdos em suas distintas fases escolares. Em relação à organização das escolas quanto ao atendimento educacional a estudantes surdos, o Decreto nº 5.626/2005 detalha e caracteriza:

- I. Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, cap. VI, art. 22, inc. I-II).

O município de Vila Velha, pioneiro na estruturação de políticas públicas voltadas à educação bilíngue de surdos desde 2006, consolidou-se como referência nacional na implementação do par linguístico Libras-Português. Contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas às diretrizes legais e às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda local, promovendo a valorização da Libras como língua de instrução e impulsionando um campo profícuo de pesquisa e formação docente na área da educação de surdos.

Estruturação das etapas de ensino – educação bilíngue de surdos em Vila Velha

A institucionalização das Escolas Referência de matrícula de estudantes surdos possibilita a presença de outros indivíduos surdos no ambiente escolar, o que contribui para a constituição de uma identidade cultural e linguística comum. A esse respeito, Vygotsky (2010) afirma que, no cotidiano e na interação com o outro, o desenvolvimento se estrutura e se mantém dinâmico. Nesse ponto, os indivíduos se constituem na sua subjetividade através do outro. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento humano é dinâmico e relacional, exigindo mediações sociais e linguísticas qualificadas.

Nesse contexto, a escola deve ser concebida como um espaço de partilhas, interações e trocas significativas que valorizam os saberes, as experiências e as singularidades dos indivíduos. Para que esses espaços cumpram plenamente sua função formativa, é fundamental que sejam compostos por equipes de profissionais capacitados e com formação específica para o trabalho com estudantes surdos.

Em relação a esses profissionais, o Decreto nº 5.626/2005 dispõe que a efetivação do direito à educação bilíngue requer a presença de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais com formação específica para atuar com estudantes surdos. Conforme o § 1º do artigo 14, tal equipe deve incluir: professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e professor regente com conhecimento sobre as especificidades linguísticas desses estudantes.

Em conformidade com a Lei nº 6.773 (Vila Velha, 2022), o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do magistério de Vila Velha prevê os cargos de Professor de Educação Especial – Bilíngue/Surdez, Professor de Libras/Deficiências de Surdez e Professor Tradutor e Intérprete de Língua Portuguesa-Libras: Surdez, demonstrando o compromisso do município com a promoção da educação bilíngue. Apesar da orientação para a matrícula de estudantes surdos em Escolas Referência, ainda há registros de sua presença em outras unidades da rede. Diante dessa realidade, a Semed ampliou sua política educacional para incluir professores especializados também nessas unidades, com o objetivo de atender as especificidades linguísticas e pedagógicas dos estudantes surdos, assegurando o direito à educação bilíngue em toda a rede.

Educação infantil

O Decreto nº 5.626/2005, anteriormente citado, respalda os princípios da Educação Infantil, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades e necessidades dessa etapa do desenvolvimento humano. Parte-se do entendimento de que a criança é um indivíduo ativo, capaz e participante no seu meio social. Essa concepção deve ser igualmente aplicada às crianças surdas, compreendendo-as como indivíduos de direitos, que precisam ser respeitados, acolhidos e estimulados em suas interações sociais.

Nesse sentido, é fundamental garantir que a criança surda tenha acesso à Libras como L1 desde os primeiros anos escolares. O contato com outros indivíduos surdos e com adultos fluentes na Libras permite que a criança desenvolva não apenas sua linguagem, mas também sua identidade cultural e senso de pertencimento. Como afirma Skliar (1997):

[...] o modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que têm

as ouvintes. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender (Skliar, 1997, p. 144).

Diante dessa demanda, é necessário fomentar ações que contemplem Unidades Municipais de Educação Infantil para estudantes surdos, propiciando estímulo ao uso da Libras; profissionais habilitados, em especial professores bilíngues e professores de Libras; curso/oficina de Libras para a comunidade escolar; as matrículas de estudantes surdos no AEE, realizado no contraturno de matrícula em sala de recursos multifuncionais localizadas nas Escolas Referência.

Sala bilíngue de surdos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental

No município de Vila Velha, a organização das salas bilíngues para surdos ocorre exclusivamente nas Escolas Referência, com foco na 1ª etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no processo de escolarização dos estudantes surdos que frequentam essas salas. Esses espaços têm como objetivo promover uma educação que considere as singularidades dos estudantes surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 defende que a inclusão de estudantes surdos deve ocorrer por meio de salas regulares em que a Libras seja adotada como língua de instrução. Nesse contexto, o próprio decreto define que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005, cap. IV, art. 22, inc. I).

Essa sala, além de estar respaldada pelo Decreto nº 5.626/2005, também encontra amparo na Lei nº 2.497 (Vila Velha, 1989), a qual prevê a existência de salas de atendimento para estudantes com deficiência auditiva nas escolas da rede municipal de ensino de Vila Velha. Nessas salas, atuam professores bilíngues e professores de Libras, responsáveis por ministrar os componentes curriculares do núcleo comum, sendo eles Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História. Essa prática assegura que o currículo comum do município seja ensinado por meio de uma abordagem bilíngue, respeitando a Libras como L1 dos estudantes surdos e promovendo sua plena participação no processo de escolarização.

Para fortalecer as relações sociais nas unidades de ensino, os estudantes surdos convivem com estudantes ouvintes nos demais componentes curriculares

como Educação Física, Artes, Tecnologia Educacionais e Ensino Religioso. São incluídos em momentos pedagógicos, atividades culturais e intervalos diários para alimentação (recreio). Esses momentos educativos se destacam como espaços privilegiados de interação e troca entre surdos e ouvintes, favorecendo a convivência e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Sala regular/ Séries Finais do Ensino Fundamental

Nas séries finais do Ensino Fundamental, o município de Vila Velha atua preferencialmente com professores tradutores e intérpretes de Língua Portuguesa-Libras em sala de aula, conforme orienta o Decreto nº 5.626/2005:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005, cap. VI, art. 23).

Diante da prerrogativa legal que assegura o serviço de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, torna-se essencial, no município, a atuação desse profissional nas salas de aula comuns dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Sua presença garante a acessibilidade linguística e educacional dos estudantes surdos. Vale destacar que a atuação desse profissional não se restringe à sala de aula, conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, ao afirmar que cabe a ele “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (Brasil, 2005, art. 21, inc. II).

Estudo de caso: práticas bilíngues em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Vila Velha

Para atender ao tema escolhido para este capítulo, explicitamos inicialmente a trajetória da construção da política bilíngue de surdos no município de Vila Velha, que abrange a transformação da Educação Infantil, possibilitando as relações e práticas que conduzem à inclusão de estudantes surdos. Ao elegermos um recorte da dissertação *Criança surda na Educação Infantil: interações possíveis para o seu desenvolvimento linguístico* (Borges, 2023), tomamos como

estratégia de pesquisa um estudo de caso, de cunho etnográfico, que, de acordo com Yin (2001), visa contribuir com entendimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos à medida que busca compreender acontecimentos complexos. A organização dos dados parte da contextualização temática da pesquisa, a qual articula correlações entre dois campos teóricos: o da infância e o da surdez.

Analisar as questões de aquisição de língua, interação e implicações linguísticas no desenvolvimento de uma criança surda na Educação Infantil permitiu conhecer sua potência e suas singularidades. Para isso, o passo preliminar para a realização do estudo de caso envolveu as obrigações documentais, como também os procedimentos éticos concernentes ao sigilo, uso de nomes fictícios e confidencialidade dos dados dos participantes, submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Os documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para crianças surdas e ouvintes participantes e Termo de Uso de Imagem e Som também para crianças e adultos foram encaminhados para os familiares responsáveis de cada criança integrante dessa turma. Para as crianças ouvintes, o TALE foi proposto em formato de desenho e de forma interativa a partir de uma pergunta. Para a criança surda, além do formato de desenho, a versão da pergunta foi realizada em Libras.

A visita ao espaço escolar e suas dependências nos trouxe as seguintes informações: trata-se de uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Vila Velha, localizada em uma região litorânea, fundada em 2013, que atende aproximadamente 300 crianças com faixa etária de 3 anos a 5 anos e 11 meses, nos turnos matutino e vespertino. Os participantes que compõem este estudo de caso são a criança surda, um menino de cinco anos de idade, e os principais interlocutores que possuem papel ativo no contexto escolar que a criança frequenta. Estes são: a professora regente, a professora bilíngue, as crianças ouvintes e os professores de área (Artes e Educação Física).

Um breve relato desse processo de observação proposto para a geração de dados foi descrito a seguir: O espaço físico da sala de aula era composto por mesas e cadeiras enfileiradas e cada criança, acomodada de acordo com a orientação da professora regente. Ao perceberem uma presença diferente na sala, as crianças vieram para perto, curiosas, pois desejavam saber como seria

a filmagem. De acordo com Andrea Garcez, Rosalia Duarte e Zena Eisenberg (2011), a introdução ao equipamento tem várias vantagens: sacia parcialmente a curiosidade e o fascínio pela novidade, atrapalha menos o andamento das atividades da sala e mostra respeito pelas crianças, pois permite a compreensão do que está acontecendo e dos que estão participando.

A gravação foi feita por meio da câmera do celular com apoio de um tripé, que, de modo ajustado, permitiu uma filmagem mais nítida, com possibilidades de registrar a reação das crianças em face ao material gravado: expressões faciais, comentários, brincadeiras, interações, entre outras. Conforme Altino Martins Filho e Patrícia Prado (2011), as crianças são “sujeitos privilegiados para os(as) pesquisadores(as) perguntarem, observarem, conversarem, fotografarem, filmarem e registrarem, trazendo as diversas formas que as crianças vivem suas infâncias” (Martins Filho; Prado, 2011, p. 4). A observação das relações entre a criança surda e ouvintes e o adulto nesse processo de interação social, linguística e cultural valoriza o protagonismo infantil.

A geração dos dados importantes para a constituição do *corpus* do estudo de caso ocorreu no período de dois meses, com a frequência de duas vezes por semana, em dias alternados, permitindo abranger os diferentes educadores e registrar suas formas de atuação. Cada dia de observação contou com aproximadamente três horas de videogravação, material que foi utilizado na seleção de cenas para a análise. O recurso do diário de campo possibilitou anotar impressões, sentimentos, fazer descrições, análises e auxiliou na retomada de experiências vivenciadas durante as observações.

Os aspectos mais relevantes dos registros foram selecionados com o intuito de criar protocolos de observação nos quais descrevemos, primeiramente, a situação observada de uma forma geral e, em seguida, a interação da criança surda com as ouvintes, das crianças ouvintes entre si, e a interação dos adultos com as crianças — tanto ouvintes quanto surdas — e do professor bilíngue com a criança surda.

Após essa etapa, na transcrição dos registros de observação de campo, alguns conteúdos semelhantes, contraditórios e complementares foram destacados a fim de elaborar indicadores que auxiliassem na apropriação dos dados e na realização das inferências. Nesse processo mais formal da análise, segundo Moreira e Caleffe (2006), o pesquisador pode “usar uma abordagem indutiva — os dados são explorados em termos de unidade de significado”

(Moreira; Caleffe, 2006, p. 220). Para os autores, o pesquisador qualitativo busca padrões, temas, consistências e exceções.

Assim, as seguintes unidades de significado foram desenvolvidas. A primeira unidade refere-se à aquisição da língua de sinais, a Libras, que aparece de forma tímida nas observações e análises realizadas, evidenciada pelas interações majoritariamente na modalidade oral, pouco proveitosas devido às condições de linguagem da criança. As relações sociais, as trocas comunicativas tornam-se fundamentais pois favorecem as reorganizações internas, impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e promovem a aprendizagem. Desse modo, a comunicação como um instrumento de signo de linguagem ocorre primeiro no meio exterior para que depois se torne interna, sendo um processo ativo na interação com o outro.

O desenvolvimento de uma criança surda se torna semelhante ao de uma criança ouvinte quando há contato com interlocutores surdos que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio da língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Nesse sentido, a principal interlocutora nas interações com a criança surda foi a professora bilíngue, que centrava sua comunicação em ensinar e interpretar os conteúdos pertinentes à turma e as informações de um modo geral.

A segunda unidade se relaciona à interação dialógica, que, neste estudo, é vista não apenas como um fator comunicativo, mas com o objetivo de promover a aquisição da língua pela criança surda. Com base na teoria do interacionismo, a criança é capturada por um funcionamento linguístico que lhe é anterior, considerando que a língua já existia no meio social antes mesmo de seu nascimento. Para manter as relações com essa língua, é necessária a interação da criança com a fala do adulto, mudando de posição em uma estrutura em que comparece o outro (seja ele pai, mãe, ou demais pessoas que convivam com a criança surda), a língua e o sujeito.

A criança surda em condições naturais de aquisição da linguagem não pode ser capturada por um funcionamento linguístico que não é próprio ao seu desenvolvimento, ou seja, um funcionamento linguístico de base oral-auditiva, concebido a partir da fala e da audição. Apesar de a língua oral também possuir materialidades diversas, como gestos e expressões corporais, a criança em aquisição de língua não se move na mesma estrutura da língua oral, de natureza fonológica. O funcionamento linguístico precisa ser o da própria língua de

sinais, gestual-visual. Nesse sentido, o que falta nesse processo de aquisição de língua pela criança surda é o outro fazer parte desse funcionamento linguístico, ou seja, comunicar na mesma língua que a criança possa adquirir.

A análise dos diálogos entre a criança e a professora bilíngue durante a aula evidenciou que a criança surda mescla gestos e sinais na interação, revelando, em sua sinalização, indícios da Libras e, em muitos momentos, fragmentos da sinalização da professora bilíngue. Esse é um momento em que a criança assume a posição de dependência da fala do outro, desenvolvendo o processo de especularidade, incorporando parte ou o todo do enunciado do adulto.

Em outro episódio interativo, há uma progressão do diálogo. O menino já entende alguns sinais, pois já fazem parte de seu repertório. Embora a criança surda aceite as intervenções da professora bilíngue e recorra a ela quando quer saber algo, o domínio da conversa não é total. Esse processo, chamado de complementaridade, resulta na incorporação de parte do enunciado do adulto. O erro é a característica fundamental dessa posição e é visto como etapa de apropriação, podendo, inclusive, a produção de sinais pela criança ser uma evidência do quanto ela conseguiu se apropriar da língua. A criança surda passa a sinalizar e ressignificar seus enunciados e, consequentemente, poderá assumir a posição de intérprete de si mesma e do outro. Nesse sentido, ao incorporar segmentos discursivos do seu léxico no diálogo, já evidencia sua participação na aquisição da linguagem.

Por último, na terceira posição, a criança se encontra na condição de falante da língua de sinais, assumindo os papéis dialógicos quando inicia a interação. Nessa posição, o processo é chamado de reciprocidade e é marcado pelo desaparecimento do erro e da emergência da homogeneidade na fala da criança. Para a criança surda, essa posição está em um crescente desenvolvimento e revela efeitos na linguagem quando em interação com a professora bilíngue.

A análise realizada nessa unidade de significado revelou que a interação dialógica não se trata de uma simples interação entre indivíduos, mas de uma interação na e pela língua, o que não descarta a importância da presença do outro não somente como um parceiro comunicativo, um ser individual, mas como efeito de funcionamento linguístico, podendo interpretar a criança surda em todas as suas nuances (gestos, movimentos, olhar), atribuindo sentido à sua sinalização, promovendo sua captura pela língua de sinais.

A terceira unidade de significado aborda as interações possíveis para o seu desenvolvimento linguístico. A reflexão parte da compreensão da infância como potência de vida, destacando a necessidade de construção de um espaço pedagógico institucional que possa traduzir a infância como potência e exposição, desdobrando esse conceito em tríplice potência: 1) a potência do movimento, ou seja, é a vontade do sujeito de se reconhecer como capaz de agir por si próprio; 2) a potência da palavra ou da tradução; e, por fim, 3) a potência do pensamento ou reminiscência.

Observamos que as práticas pedagógicas constituídas historicamente em relação à criança surda eram produzidas socialmente com foco na normalidade. Atualmente, chamamos de práticas bilíngues a proposta educacional prevista nas políticas e nas ações pedagógicas para atender a essa criança, que consistem em priorizar uma pedagogia visual, construída na relação entre as línguas, na qual a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua.

Considerações finais

A discussão tecida neste capítulo permitiu uma análise das experiências linguísticas de uma criança surda no espaço de escolarização da Educação Infantil, ambiente propício para instigar e incentivar as interações que promovam sua constituição de falante da Libras. Permitiu também refletir sobre a política educacional bilíngue de surdos no município de Vila Velha, que estabelece metas, estratégias e garantias de oferta dessa modalidade de ensino, assegurada na legislação vigente. Considerar como esses espaços estão incluindo as crianças surdas e de que forma esses ambientes se situam no papel de escolhas interpretativas que promovam as experiências linguísticas, pedagógicas e sociais é essencial para a compreensão acerca da surdez. Valorizar as interações e as relações comunicativas em Libras propicia o pleno desenvolvimento desses alunos.

Os dados empíricos coletados no estudo de caso revelaram que as interações da criança surda e seus interlocutores necessitam de uma boa estimulação linguística, com o intuito de promover a aquisição da Libras e, por conseguinte, seu desenvolvimento cognitivo. Embora houvesse dificuldade comunicativa nas relações interpessoais, a criança surda encontrou condições de realizar diálogos mesmo com restrições linguísticas a partir de inte-

rações gesticuladas, de leitura orofacial nos momentos de atividades em português ministradas pelos docentes e em outro momento, que foi interpretado em Libras por uma professora bilíngue.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento linguístico pleno da criança surda depende de práticas cotidianas que efetivamente reconheçam e incorporem a experiência visual e linguística da surdez como constitutiva de uma subjetividade própria.

No que concerne ao fortalecimento da política bilíngue de surdos em Vila Velha, entendemos como fundamental a continuidade de ações que fomentem Escolas Referência tendo como exemplo a promoção da Libras como L1 e a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que são elementos centrais na garantia do direito à educação de crianças surdas. É imprescindível ressaltar que o reconhecimento das singularidades linguísticas das crianças surdas seja o eixo estruturante de práticas pedagógicas emancipatórias, que promovam não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos, respeitando suas formas de ser, de aprender e de se expressar no mundo.

Referências

BORGES, Kátia Regina. **Criança Surda na Educação Infantil**: interações possíveis para o seu desenvolvimento linguístico. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGH-gkSWZdy4wGLBbg/?format=pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição da linguagem de sinais: uma abordagem linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A criança surda e a educação infantil: interações possíveis**. In: LOPES, Karina Elizabeth de Oliveira; REZENDE, Claudia Glavam de Barros (orgs.). **Educação Infantil: políticas, práticas e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2006.v26n69/>. Acesso em: 07 mai. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VILA VELHA. **Lei nº 2.497, de 04 de outubro de 1989**. Autoriza o poder executivo a construir sala de aula para deficiente auditivo nas dependências de escolas da rede municipal de ensino. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 1989.

VILA VELHA. **Decreto nº 108, de 26 de junho de 2015**. Institucionaliza escolas referência no atendimento à educação especial para alunos com deficiência visual e surdez. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <https://legislacao.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/D1082015.html?identificador=310030003600300037003A004C00>. Acesso em: 26 fev. 2025.

VILA VELHA. **Lei nº 6.773, de 29 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores públicos do Poder Executivo municipal e dá outras providências. Vila Velha, ES: Diário Oficial do Município, 2022. Disponível em: <https://legislacao.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L67732022.html>. Acesso em: 25 fev. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, Robert Kuo-Zuir. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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

Este livro marca os 20 anos da implementação da Educação Especial na rede municipal de ensino de Vila Velha/ES e reúne experiências concretas de quem vive, pensa e transforma a prática pedagógica todos os dias. Escrito a várias mãos, por professores de Educação Especial, gestores do núcleo de educação especial municipal e pesquisadores da Ufes, o livro parte da realidade para discutir os caminhos possíveis na busca por uma educação mais inclusiva.

Os capítulos não seguem fórmulas prontas, e o foco está nas práticas pedagógicas, no trabalho cotidiano com os estudantes público da Educação Especial e no papel da formação continuada como suporte necessário à ação docente.

Esta obra convida à escuta e à reflexão crítica sobre o que tem sido feito — e o que ainda precisa ser feito — para garantir o direito à aprendizagem de todos. Um registro necessário sobre o que se aprende quando a escola, a universidade e a gestão caminham juntas.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia