

KARINA DE OLIVEIRA CASTRO
CLAUDIA SANTOS GONÇALVES BARRETO BEZERRA
MÍRIAM DO ROCIO GUADAGNINI
SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA FERREIRA
SIRLEY APARECIDA DE SOUZA MARTINS
(ORGANIZADORAS)

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR



EDITORA
SCHREIBEN

KARINA DE OLIVEIRA CASTRO
CLAUDIA SANTOS GONÇALVES BARRETO BEZERRA
MÍRIAM DO RÓCIO GUADAGNINI
SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA FERREIRA
SIRLEY APARECIDA DE SOUZA MARTINS
(ORGANIZADORAS)

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR




EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: EyeEm - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 27/11/2025
Termo de publicação: TP1252025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas inclusivas no contexto escolar / organizada por Karina de Oliveira Castro... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2025.
160 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-581-2
DOI: 10.29327/5732938

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Inclusão escolar.
I. Castro, Karina de Oliveira. II. Bezerra, Claudia Santos Gonçalves Barreto. III. Guadagnini, Miriam do Rocio. IV. Ferreira, Sandra de Fátima Barboza. V. Martins, Sirley Aparecida de Souza. VI. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
A LIBRAS COMO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ESTUDANTES COM APRAXIA DE FALA.....	7
<i>Cláudia S. G. B. Bezerra Elisa T. Valeriano Thainara F. Lobo Eliana P. da Silveira</i>	
EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O ENSINO REGULAR/COMUM.....	18
<i>Paula Fernandes de Assis Crivello Neves Sirley Aparecida de Souza</i>	
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO.....	30
<i>Maria José Pereira de Oliveira Dias Amanda Pathiely S. Faria Adriano Rios de Sousa</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DO PRILEI.....	42
<i>Francisca Cibeles da Silva Gomes</i>	
A AVALIAÇÃO PLURAL/MÚLTIPLA COMO RECURSO INCLUSIVO NO ENSINO DE SISTEMAS DE EQUAÇÕES POLINOMIAIS DO 1º GRAU....	56
<i>Miriam do Rocio Guadagnini João Paulo Machado Godoy Sandra de Fátima Barboza Ferreira</i>	
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ.....	69
<i>Flávia Alexandra Pereira Pinto Elenilza Braga Lopes</i>	
ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO.....	84
<i>Klebia Souza Araújo Gabriella do Carmo Claudia Gonçalves Barreto Bezerra Miriam do Rocio Guadagnini Sandra de Fátima Barboza Ferreira</i>	

ENSINO DE GEOGRAFIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CAMINHOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	99
<i>Luiza Michele de Souza Rocha Sponfeldner Rainei Rodrigues Jadejiski</i>	
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	111
<i>Matheus Moreira da Silva Karina de Oliveira Castro</i>	
FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES NO CONTEÚDO DE EVOLUÇÃO DAS ESPÉCIES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSERIDO NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE-GO.....	120
<i>Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense</i>	
<i>Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra Karina de Oliveira Castro</i>	
<i>Larissa de Mello Evangelista Giovanna Aparecida Schittini dos Santos</i>	
A SURDEZ NA CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA: UM PANORAMA A PARTIR DOS DESAFIOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS ESTADUAIS SÃOJULIÃOENSES (2022).....	133
<i>Rômulo Rossy Leal Carvalho Rafael Ricarte da Silva</i>	
QUANDO O INGLÊS SE TORNA PONTE: INCLUSÃO DE ALUNO COM TEA EM ESCOLA PÚBLICA.....	146
<i>Jane Lemos Ravagnani</i>	
ORGANIZADORAS.....	155
ÍNDICE REMISSIVO.....	156

APRESENTAÇÃO

Diversos olhares e de vários matizes. A educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico que envolve marcos legais, políticas públicas e transformações sociais profundas. A Constituição de 1988 assegura igualdade de acesso e permanência na escola, apoiada pela LDB (Lei nº 9.394/1996), que garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento e/ou suplementação ao ensino regular. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforçam a obrigatoriedade do atendimento, acessibilidade e participação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. No campo da comunicação e da linguagem, a Lei 10.436/2002 e a Lei 14.191/2021 consolidam a Libras e a educação bilíngue como direitos linguísticos. Todos esses dispositivos dialogam com concepções teóricas, especialmente Freire, Vigotski e Mantoan, que compreendem a aprendizagem como processo social, dialógico e mediado — ou seja, a inclusão não é apenas acesso, mas participação real, pertencimento e aprendizagem significativa. O *e-book* nasce neste cenário, apresentando práticas que tornam esses princípios vivos dentro da escola.

Daí o imperativo de se dar amplitude e profundidade às reflexões acerca do tema. E isto é muito importante em tempos de lutas por reconhecimento e garantia de direitos para a justiça social. Para pretender uma política de educação inclusiva cumpre a escola um papel essencial na democratização do conhecimento ao reconhecer que cada estudante aprende em tempos, ritmos e modos diferentes. Temos a convicção de que a pesquisa educacional desempenha um papel decisivo ao permitir que professores compreendam de forma crítica os processos de aprendizagem e desenvolvam metodologias ajustadas às singularidades de seus estudantes. Os capítulos deste e-book evidenciam que práticas inclusivas eficazes dependem de uma ação colaborativa entre professores, profissionais do AEE, mediadores, famílias e toda a comunidade escolar. A mediação pedagógica, a elaboração de flexibilizações curriculares, o uso de tecnologias assistivas e a construção de vínculos afetivos são elementos centrais para promover autonomia, participação e desenvolvimento. A pesquisa — seja estudo de caso, pesquisa-ação ou intervenção pedagógica — fortalece o professor como sujeito reflexivo e autor de sua prática, permitindo a reinvenção constante das estratégias. Assim, a inclusão se torna um compromisso contínuo, orientado por evidências, sensibilidade e intencionalidade didática, superando a visão assistencialista e promovendo justiça educacional.

Os quatro primeiros capítulos do e-book apresentam práticas inclusivas em diferentes etapas da educação básica. O **Capítulo um** discute o ensino de Libras como alternativa comunicativa para estudantes com apraxia de fala e Trissomia 21, mostrando avanços sociais, linguísticos e emocionais — um verdadeiro exemplo de inclusão transformadora. O **Capítulo dois**, aborda a articulação entre o

AEE e o ensino regular no ensino de Matemática, destacando flexibilizações curriculares, mediação intencional e uso de materiais concretos na aprendizagem de uma criança com TEA, DI e síndrome genética — uma narrativa profundamente sensível e fundamentada. O **Capítulo três** enfoca a mediação pedagógica na educação infantil, ressaltando sua importância no atendimento de uma criança com TEA nível 3, não verbal, evidenciando desafios e potencialidades do trabalho interprofissional. Já o **Capítulo quatro** analisa a formação docente no PRILEI/UFPI, mostrando como a produção de tecnologias assistivas pelos discentes contribui para a compreensão crítica da educação inclusiva. Juntos, esses artigos revelam práticas sensíveis, colaborativas e fundamentadas, que tornam os primeiros anos escolares um espaço de acolhimento e aprendizagem.

Os capítulos cinco a oito apresentam experiências de inclusão nos Anos Finais e no Ensino Médio, com foco em metodologias acessíveis. O **Capítulo cinco** discute a avaliação plural/múltipla como estratégia inclusiva no ensino de sistemas de equações polinomiais, evidenciando como o Desenho Universal para a Aprendizagem permite que todos participem e sejam avaliados de forma justa. No **Capítulo seis** é feita a análise das práticas inclusivas na educação profissional do IFMA, destacando o papel dos NAPNEs e os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência. No **Capítulo sete**, as autoras apresentam um estudo de caso sobre a inclusão de estudante com TEA no Ensino Fundamental, destacando o uso de rotinas visuais, avaliação diagnóstica e adaptações curriculares individualizadas. Por fim, o **Capítulo oito** trata de uma intervenção pedagógica em Geografia no 6º ano, utilizando mapas táteis, jogos digitais e estratégias colaborativas para favorecer o engajamento de um estudante com TEA e de toda a turma. Esses quatro capítulos evidenciam a potência de metodologias ativas, acessíveis e interdisciplinares.

Os capítulos finais aprofundam perspectivas teóricas e práticas sobre inclusão e currículo. O **Capítulo nove** revisita a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, mostrando sua força para embasar práticas inclusivas no Ensino Fundamental I, com destaque para a mediação, o papel da linguagem e o caráter social da aprendizagem. O **Capítulo dez** apresenta flexibilizações curriculares em Biologia para alunos com deficiência intelectual no CEPAE/UFG, demonstrando como tarefas graduadas e mediação adequada promovem compreensão dos conteúdos de Evolução e Classificação. O **Capítulo onze** discute a surdez sob uma perspectiva socioantropológica, reforçando o papel do AEE e da Libras na constituição da identidade surda e valorização da diferença. Fechando o livro, o **Capítulo doze** examina a inclusão de estudante com TEA nas aulas de Inglês, mostrando que a língua estrangeira pode se tornar ponte para autoestima, engajamento e participação social.

Acreditamos sem reservas que os artigos desenvolvidos em cada um dos capítulos ampliam a compreensão do que vem a ser inclusão e que poderemos ser salvos pelos nossos sonhos e pela utopia de *Ser mais*, na perspectiva freiriana, abrindo as portas da escola para todos. Boa leitura!

As organizadoras

A LIBRAS COMO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ESTUDANTES COM APRAXIA DE FALA

Cláudia S. G. B. Bezerra¹

Elisa T. Valeriano²

Thainara F. Lobo³

Eliana P. da Silveira⁴

RESUMO

A comunicação na comunidade escolar é essencial entre adolescentes, pois os vínculos sociais são fundamentais para a construção da identidade. Com base nessa premissa, uma escola pública de Goiás implementou um projeto de ensino de Libras voltado à inclusão de alunos com apraxia de fala e Trissomia 21. A iniciativa, incorporada como disciplina eletiva, teve como objetivo promover a aprendizagem inicial da Língua Brasileira de Sinais entre alunos do 1º ano do Ensino Médio, ampliando as formas de comunicação e fortalecendo laços

- 1 Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especialista em Psicopedagogia Clínica, Educacional, Empresarial e Hospitalar pelo Instituto Rhema Educação (Paraná), pedagoga e especialista em Educação Infantil pela Deutsche Montessori Gesellschaft (Sociedade Montessoriana da Alemanha - Hamburg/Alemanha). Professora associada em dedicação exclusiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE da Universidade Federal de Goiás e pesquisadora em Educação na Perspectiva Inclusiva, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Saúde do Escolar. E-mail: claudia_goncalves_barreto@ufg.br.
- 2 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Professora e tradutora-intérprete de Libras, com atuação na educação básica e experiência em práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes atípicos e ao ensino da Língua Brasileira de Sinais. E-mail: profelisatorres@gmail.com.
- 3 Mestranda em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Pedagogia e especialista em Neuropsicopedagogia. Possui experiência como professora da Educação Básica na rede pública municipal e como Pedagoga, atuando como técnica administrativa em educação no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE. Área de interesse em Educação Inclusiva. E-mail: thainara.lobo@ufg.br.
- 4 Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com formação em Pedagogia pela mesma universidade. Especialista em Intervenção ABA Aplicada à Educação Inclusiva. Área de interesse em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva, participando de alguns projetos de pesquisa e extensão. E-mail: elianapassosdasilveira@gmail.com.

sociais. A abordagem adotada foi qualitativa e descritiva, com foco no ensino bilíngue comunicativo. As aulas, realizadas semanalmente ao longo do semestre, abordaram temas de interesse dos estudantes, com uso de atividades visuais, dramatizações sinalizadas, vídeos e rodas de conversa. No caso dos alunos com Trissomia 21, a Libras mostrou-se eficaz para reforçar o vocabulário, apoiar a alfabetização e desenvolver a consciência fonológica visual, além de promover um sentimento de pertencimento. A experiência sensibilizou a comunidade escolar e despertou o interesse por práticas comunicativas mais empáticas e acessíveis. Conclui-se que o ensino de Libras na escola regular, conduzido com intencionalidade pedagógica e compromisso inclusivo, transforma a comunicação, o aprendizado e as relações sociais no espaço escolar.

Palavras-chave: Libras, comunicação alternativa, apraxia de fala, inclusão.

INTRODUÇÃO

A colher a diversidade humana dentro do contexto escolar tem se apresentado como um grande desafio e o preconceito tem levado a humanidade a cometer muitos equívocos contra as minorias. É urgente romper com a visão padronizada que segrega e exclui o diferente, pois todos somos diferentes. Segundo Barreto e Reis (2011), a expressão diversidade é ampla e complexa e é compreendida como variedade e convivência de ideias diferentes, de sujeitos diferentes no mesmo contexto. Dentro dessa perspectiva, será abordado o respeito à diversidade no contexto de uma escola pública federal de Goiás para a inclusão escolar de alunos com apraxia de fala por meio da Língua Brasileira de Sinais Libras (Libras), como uma tecnologia alternativa de comunicação.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é uma unidade de Educação Básica e Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) que desenvolve atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão, com destaque para os projetos de Educação na perspectiva inclusiva. O Centro comporta um colégio de aplicação, constituído um campo de experimentação de pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras e é campo de estágios da UFG e de outras instituições federais de ensino (IFES). Atualmente, o CEPAE conta com cerca de 815 alunos da Educação Infantil até a Pós-graduação. Desse total, mais de 100 alunos apresentam necessidades educativas específicas/especiais, como: deficiência intelectual, deficiência física, cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e outros transtornos com interferência no desempenho escolar.

Segundo Freire (1980), a educação é comunicação, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam o sentido dos significados e o diálogo é “o conteúdo

da forma de ser própria à existência humana [...]. E que não pode travar-se numa relação antagônica”. O autor acrescenta que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação e sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. A fala, como ato de externalizar um enunciado ou discurso, é feita de forma intencional, é esperado um retorno, sendo assim, quem fala quer ser ouvido e espera um retorno para que haja o compartilhamento de ideias e assim se constrói conhecimento, seja ele formal ou informal.

A habilidade de se comunicar, em uma comunidade escolar, é ainda mais importante entre os adolescentes, fase em que os vínculos sociais desempenham papel fundamental na construção da identidade. A linguagem, compreendida como lugar de interação e construção de sentido entre os sujeitos, torna-se elemento central para garantir a participação e a inclusão escolar. Ela possibilita a criação de vínculos importantes e, conforme Koch (2011), interagir socialmente por meio de uma língua é uma necessidade humana a ser considerada. E com a premissa de que todos necessitam dessa interação, que uma escola pública de Goiás idealizou e implementou um projeto de ensino de Libras voltado à inclusão de alunos com apraxia de fala e Trissomia 21.

A apraxia da fala é um distúrbio neurológico com prejuízos na consistência e precisão na produção da fala sem déficits neuromusculares, segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2007). A Trissomia 21 é uma condição que pode estar acompanhada de baixo tônus muscular, afetando a articulação da fala, o que implica maior dificuldade para os alunos com essas condições. O comprometimento na oralidade em um contexto de ouvintes oralizados impacta a vida escolar desses alunos, resultando em exclusão, indiferença e reforçamento da situação de “deficiente”. Isso se torna ainda mais desafiador diante da falta de intervenções apropriadas ou de recursos comunicacionais singulares na escola para atendê-los. Com base no artigo 206º da Constituição Brasileira, que prevê que o ensino deve ser baseado na “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, foi necessário buscar caminhos para a inclusão e permanência desses alunos e a Libras foi a alternativa encontrada para ampliar as formas de comunicação oral e escrita, fortalecer os laços sociais e proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo.

De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras pode ser assim definida:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, Lei nº 10.436).

Sendo assim, a Libras é reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira, entretanto sua utilização por pessoas com deficiências que acometem a fala já está comprovada como possibilidade comunicativa eficiente por estabelecer a interação direta, face a face (Cordeiro et al., 2022).

Quadros e Karnopp (2004) definem a língua de sinais como espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos, ou seja, é estruturalmente, linguisticamente e culturalmente independente de fatores orais. Portanto, a Libras consiste em uma modalidade visuoespacial, em que a ação é motora e a percepção visual ‘concreta’, somada a ações da datilologia (empréstimo linguístico do alfabeto escrito do português brasileiro, aproximando-se da língua usual cotidiana ouvida por esses indivíduos) e com o uso de alguns sinais-termo básicos. Essa via de comunicação pode ser utilizada como recurso concreto que motiva e sustenta a oralidade de indivíduos, aqui considerada como um recurso/suporte comunicacional alternativo, suplementar e aumentado para pessoas que não a têm como primeira língua.

A Lei 14.191/2021 inclui a modalidade de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo projeto enfatiza que o ensino bilíngue na Educação Básica favorece, não somente os alunos surdos, mas também aqueles com apraxia de fala e outros transtornos que impedem a oralidade, eliminando barreiras comunicacionais e atitudinais para promover a inclusão na Educação Básica de qualidade. A Libras foi inserida nessa escola não só como um idioma, mas também como um recurso/suporte comunicacional alternativo suplementar para todos os alunos da turma.

Esse projeto apresenta-se como o cultivo da diversidade linguística na comunidade escolar do CEPAE, com práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças, na solidariedade, na empatia e no compromisso dos gestores, professores, técnicos e familiares por uma escola inclusiva e humanizada. O desempenho escolar dos alunos com apraxia de fala pode ser impulsionado ao conseguirem se comunicar em Libras com os colegas de classe, mediadores pedagógicos e com seus professores. Da mesma forma, os alunos da classe poderão estar motivados a se comunicarem por meio de outra Língua de forma lúdica.

A limitação dos estudantes com apraxia de fala e a falta de habilidade de comunicação prejudicavam sobremaneira o ato de interagirem com seus colegas e professores na escola, provocando sempre um sentimento de impotência e desânimo nos estudantes, o que afetava diretamente a inclusão e o desempenho escolar deles. Mesmo após muitos anos de tratamento fonoaudiológico, os alunos não conseguiam alcançar uma oralização mínima que lhes permitisse fazer-se entender pelos seus professores, monitores e por seus pares. Dessa forma, a

escola, em parceria com a Faculdade de Letras Libras da universidade organizou e implementou o projeto Clube de Libras do CEPAE, inicialmente, para a turma de Ensino Médio, onde estavam incluídos esses alunos, criando uma atmosfera lúdica e motivadora de aprendizagem da Libras, de modo a possibilitar a comunicação alternativa entre todos os estudantes e a implementação da cultura surda na escola.

A metodologia de ensino da Língua envolveu atividades lúdicas, como ferramentas condutoras de motivação para um ensino inovador, que teve por finalidade despertar o interesse por esse idioma com o intuito de ser ampliado para toda a escola futuramente.

METODOLOGIA FUNDAMENTADA

Este trabalho integra o projeto de pesquisa LUPA: Ampliando a Inclusão Escolar e a Formação de Professores do CEPAE/UFG. Está pautado na metodologia qualitativa com abordagem comunicativa do ensino bilíngue na educação básica, com vivências pedagógicas que possibilitaram a aprendizagem e comunicação por meio da Libras para alunos oralizados e com apraxia de fala.

O objetivo geral do Clube de Libras foi o de promover a aprendizagem inicial da Língua Brasileira de Sinais para alunos do Ensino Médio, no sentido de ampliar as formas de comunicação oral e escrita entre os estudantes e promover a inclusão de alunos com apraxia de fala. Os objetivos específicos foram: destacar a importância da Libras como metodologia de ensino inovadora para alunos com apraxia de fala na construção de uma escola mais inclusiva; ampliar as possibilidades de comunicação entre todos os alunos nas turmas de 1º ano do Ensino Médio; propor atividades projetivas, no sentido de realizar aulas prévias e individuais de Libras com os alunos com apraxia de fala, capacitando-os para as atividades grupais posteriores; gerar trabalhos acadêmicos, pesquisas, cursos de extensão e inovação na promoção de estratégias pedagógicas inclusivas como tecnologias assistivas e aumentativas.

Participaram do projeto os alunos Rafael e Antonio com Trissomia 21, apraxia de fala e TEA, pertencentes ao 1º ano do Ensino Médio do CEPAE e seus colegas de turma; a equipe de professores, técnicos e bolsista do CEPAE; professores de Libras da Faculdade de Letras Libras da UFG e graduandos surdos e ouvintes da mesma faculdade.

Rafael é um estudante com grande facilidade para fazer amizades e destacava-se por gostar de cumprimentar a todos da escola, ser um exímio dançarino e apresentar um grande desejo de interagir com seus colegas. Sua principal dificuldade estava na oralidade para se comunicar com seus colegas de sala e com seus professores. Depois de dez anos na unidade escolar, sem

conseguir estabelecer sequer um diálogo curto com qualquer um da escola, ele começou a demonstrar desânimo e apatia em sala de aula. Rafael precisava de mais que uma proposta de inclusão para participar efetivamente da escola, ele necessitava de uma ferramenta potente de comunicação, já que apresentou uma habilidade extraordinária para aprender os sinais da Libras.

Antônio estava havia mais de dez anos na escola e, ao apresentar limitações socioemocionais, decorrentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA), começou a oferecer resistência em participar de atividades que exigissem interação e convivência em ambientes fora do lar, incluindo o espaço escolar. Dessa forma, precisou receber atendimento pedagógico e fonoaudiológico domiciliar. Ao ser convidado a participar do projeto de Libras na escola, mudanças positivas ocorreram com Antônio, tais como conseguir retomar o vínculo com o espaço escolar. Esse processo de retomada desafiou a equipe de profissionais do projeto, a qual idealizou aulas projetivas, inicialmente, no estacionamento da escola, com Antônio dentro de seu automóvel, depois na calçada da entrada do prédio e, finalmente, no espaço interno da escola. Essa experiência foi uma atitude pedagógica muito significativa para Antônio e seu colega Rafael para o estabelecimento de uma prática inclusiva transformadora.

A criação de uma disciplina eletiva de Libras no Ensino Médio da escola exigiu a implementação de metodologias ativas com estratégias específicas para incentivar a participação efetiva da turma e promover uma aprendizagem significativa. O projeto Clube de Libras do CEPAE foi criado para os alunos do 1º ano com aulas interativas e dialógicas em encontros semanais, respeitando as especificidades e necessidades educacionais do grupo, com atenção especial para os alunos com apraxia de fala. As aulas envolveram atividades lúdicas com toda a turma com temas de interesse levantados pelos alunos e professores. E, para promover um aprendizado significativo para Antônio e Rafael na disciplina de Libras, foram idealizadas as aulas projetivas que foram consideradas como determinantes para o desenvolvimento do projeto. A aula projetiva será compreendida, nesse contexto, como uma prática que antecipa a aprendizagem de habilidades específicas que serão utilizadas posteriormente. Essas aulas foram desenvolvidas com os alunos respeitando suas particularidades, interesses e vivências, com a finalidade de instrumentalizá-los para interagir com a turma em atividades grupais. Tais estratégias pedagógicas possibilitaram aos estudantes com deficiência desenvolverem habilidades que a sua turma ainda vivenciaria, capacitando-os com os sinais e conteúdos que seriam trabalhados na aula com todos. Essa metodologia de aulas projetivas para o desenvolvimento de habilidades de alunos com deficiência demonstra ser inovadora na educação inclusiva.

Cabe ressaltar que as mães dos estudantes também participaram, espontaneamente, das aulas projetivas, e seu envolvimento no projeto foi de grande relevância, pois, ao se apropriarem dos sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), passaram a desenvolver uma forma alternativa de comunicação com seus filhos. Essa participação ativa não apenas fortaleceu os vínculos familiares, mas também contribuiu significativamente para o reforço e a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar.

O Projeto Libras, com sua abordagem dinâmica e envolvente, priorizou o conhecimento linguístico desse idioma e da cultura surda. Os conteúdos trabalhados ao longo do projeto foram baseados nos temas que envolveriam diálogos, músicas, brincadeiras e vídeos do contexto dos adolescentes e de interesse dos alunos em suas vivências cotidianas. Os temas desenvolvidos: o alfabeto utilizado como parâmetro e composição para outros sinais das Libras; sinais de cumprimentos; materiais escolares; espaços; vestuário e acessórios; cores; números; família; músicas de preferência dos alunos; e festas típicas, como a festa junina e o Natal. Um atrativo a mais para os alunos foi a dança da quadrilha com todos os alunos, narrada em Libras, numa confraternização descontraída e divertida.

A participação dos estudantes surdos da Faculdade de Letras Libras da universidade nas aulas foi uma experiência real de prática da Libras e enriquecedora para o conhecimento mais aprofundado da cultura surda, desconstruindo diversos mitos acerca dessa cultura. Cabe salientar que, nessas aulas, foram desenvolvidos, não apenas os sinais da Libras, a ação pedagógica foi muito além, abrangendo também conteúdos, como a diferença entre gêneros feminino e masculino, o uso de metáforas, a interpretação de significados, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a memorização, a atenção e a expressividade facial. Considerando que pessoas com Trissomia 21 necessitam de estímulos constantes e diversificados para promover sua autonomia e independência, essas aulas mostraram-se extremamente relevantes e significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia projetiva do projeto Clube de Libras, que focou o desenvolvimento da habilidade de comunicação dos alunos com afasia de fala na escola, construiu uma realidade nova no CEPAE: ver Rafael conversando com seus colegas de turma e até mesmo, fazendo “dancinha” em Libras no corredor da escola demonstrou a efetividade do projeto.

A presença de Antonio novamente dentro do ambiente escolar, desafiando suas limitações sociais e manipulando os materiais de Libras foi extremamente

importante para ele e para os profissionais que o acompanharam nesse processo. Segundo relato da família, ele, em decorrência do TEA, passava os dias somente com seu cachorro em casa e fazia pouco contato com seus familiares. Não aceitava sair de casa ou participar de eventos sociais, não demonstrava nenhum interesse em aparelhos eletrônicos ou em atividades rotineiras comuns a qualquer jovem em casa. Durante um ano, a mãe o trazia até a porta da escola na esperança de que ele iria adentrar e voltar a participar das aulas, mas não aconteceu. Com o convite para participar do projeto, mesmo que fosse de dentro de seu carro, no estacionamento da escola, é que Antonio começou a retomar seu vínculo com a escola. Sua fonoaudióloga desempenhou um grande papel nessa retomada, pois conseguia convencê-lo a sair de casa. Após sua participação nas aulas projetivas, voltou a fazer contato visual com as pessoas e, gradativamente, passou a focar a atenção em algumas atividades, chegando até a manipular os materiais apresentados nas aulas. De um olhar distante de dentro do carro, no início do projeto, passou à comunicação em Libras com Rafael e também com a equipe de professores e técnicos que ministravam as aulas projetivas.

Antônio não conseguiu falar em Libras durante as aulas, no entanto avaliou-se todo o processo desse aluno, todos os avanços adquiridos para além da Libras, proporcionados por esse projeto. Atualmente, Antônio não conseguiu ainda retornar a frequentar as aulas na escola, mas a estratégia gerou possibilidades para que ele avançasse em outras habilidades, abriu portas e direcionamento para a família ajudá-lo a continuar desafiando as limitações geradas pelo transtorno. A partir dessa participação no projeto, ele conseguiu retornar às terapias e aos eventos sociais interrompidos há anos. Apresentar esse resultado foi realmente transformador para nossa equipe de inclusão escolar.

Os resultados do projeto para Rafael foram ainda mais surpreendentes; atualmente, ele consegue comunicar-se com seus colegas de turma e, por meio da mediação de uma graduanda do Curso de Libras da UFG, ele se prepara para defender seu Trabalho de Conclusão de Ensino Médio em língua de sinais.

A participação de Rafael nas aulas projetivas foi proporcionando a ele um potencial cada vez mais elevado na Libras e ressignificando seu protagonismo como aluno naquela turma do 1º ano. Ele conseguia acompanhar a turma nas aulas da disciplina eletiva e, muitas vezes, apresentava um melhor desempenho que os outros alunos, o que nos fez concluir que, independentemente da deficiência intelectual de Rafael, ele apresentava capacidades na sinalização em Libras muito mais evoluídas que seus colegas sem deficiência. Vigotski (1989) defende que qualquer pessoa, independentemente da sua deficiência, consegue aprender, basta que haja condições adequadas para isso acontecer. Para esse autor bielorrusso, a personalidade da pessoa com deficiência não apresenta

somente funções subdesenvolvidas, elas são qualitativamente diferentes. A personalidade não é definida pela deficiência, mas pelas consequências sociais dela. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (Costa, 2006).

As estratégias lúdicas e audiovisuais no ensino da Libras favoreceram sobremaneira a participação e o engajamento dos alunos. A evolução de Antônio, tanto na aceitação do ambiente, quanto na interação com os materiais didáticos, demonstrou a eficácia das abordagens adotadas. Já, a atuação de Rafael na aula projetiva reforçou o impacto positivo da dinâmica de grupo no aprendizado e na socialização. O acompanhamento contínuo desses avanços permitirá ajustes metodológicos que potencializem ainda mais o desenvolvimento dos alunos na aquisição da Libras.

CONCLUSÕES

O projeto de inserção de Libras na escola como comunicação alternativa para alunos com afasia de fala gerou impactos positivos para a vida escolar de Rafael e para o rompimento de muitas limitações na vida social e escolar de Antônio. Conclui-se que as aulas projetivas foram de vital importância para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para que os alunos com deficiência alcançassem um bom desempenho na disciplina de Libras. Essa experiência educativa tornou-se um processo de construção de conhecimentos integrados às práticas escolares, proporcionando aos alunos maior autonomia, protagonismo, autoestima, autoconfiança e uma maior competência social na escola. Por meio da Libras, foi dada voz e autoria a esses alunos. Os professores acreditaram que, independentemente da condição física ou cognitiva dos estudantes e por meio de uma mediação pedagógica adequada, eles poderiam aprender um novo idioma que lhes desse condição de se comunicar com seus colegas da escola. O foco deu-se no potencial e nas possibilidades desses estudantes e não em seus déficits, pois suas limitações não são um problema, são diferenças que devem ser respeitadas, desde que lhes sejam dadas oportunidades e condições para o acesso. As dificuldades geradas pela deficiência podem ser superadas e os estudantes podem alcançar outros níveis de desenvolvimento, transformando a limitação em outras formas de capacidades e talentos (Vygotsky, 1997).

O envolvimento dos professores e licenciandos do Curso de Letras Libras da universidade fortaleceu o processo de formação docente na perspectiva inclusiva dentro do curso de Libras e a compreensão de que a inclusão só se efetiva por meio de professores capacitados e abertos à diversidade metodológica. E que é na convivência democrática com as diferenças que vislumbramos novos caminhos para a prática educativa dentro e fora dos muros da escola.

O ensino de Libras estabeleceu a ampliação da comunicação entre todos os alunos e possibilitou a criação de vínculos e interação entre os alunos com afasia de fala e sua turma, até o momento não conquistados; além de possibilitar seu avanço no desempenho escolar. Esse projeto também teve uma implicação social importante ao propiciar que todos os alunos que participaram dessa experiência pudessem comunicar-se com qualquer outra pessoa surda dentro e fora da escola. Promoveu ainda uma abertura para receber a comunidade surda na escola. Além disso, o projeto pode trazer possibilidades para o desenvolvimento de diversas ferramentas e estratégias pedagógicas para os professores na ampliação de recursos de ensino inclusivos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA). **Childhood apraxia of speech**: position statement. 2007. Disponível em: <https://www.asha.org/policy/PS2007-00277/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BARRETO, C. S.G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: Do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonia**, v.22 n.1, P.19-32. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de out, 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 12 de mai, 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 11/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 24 de novembro de 2021. Educação Bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm.

CORDEIRO, S. A.; BARROSO, A. F. e LACERDA, C. B. F. Libras como sistema de comunicação alternativa: o caso de uma criança com dispraxia verbal. In: **(Des)mitos da Educação Especial** / Rosimeire Maria Orlando, Clarissa Bengtson. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP UFSCar, 2022.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 6a.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMESHIMA, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa na Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 123–136, 2011. Disponível em: https://portal.amelica.org/ameli/journal/818/8184130014/html/?utm_source=chatgpt.com.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?product_id=186&route=product%2Fproduct&utm_source=chatgpt.com.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor. 1997.

EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O ENSINO REGULAR/COMUM

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves¹

Sirley Aparecida de Souza²

RESUMO

Este capítulo apresenta uma experiência pedagógica inclusiva no ensino de Matemática, realizada com uma criança de sete anos diagnosticada com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e, também, uma síndrome genética relacionada à mutação do gene *MEIS2*. A partir do diálogo entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), discute-se a relevância da flexibilização curricular, das práticas pedagógicas personalizadas e da formação continuada dos docentes no contexto da Educação Inclusiva. Fundamentado em pensadores como Vigotski, Paulo Freire, Van de Walle e Mantoan, o texto destaca a importância da mediação intencional, do uso de materiais concretos e de estratégias visuais que respeitem o tempo, o ritmo e as potencialidades da criança. A experiência evidencia como a colaboração entre profissionais da educação, aliada ao vínculo afetivo e à escuta ativa, pode promover uma aprendizagem matemática significativa, mesmo diante dos desafios impostos por condições específicas de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação Matemática; Flexibilização Curricular; Articulação AEE e Ensino Regular.

1 Doutora em Educação. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás - CEPAE/UFG. Universidade Federal de Goiás. paulacrivelloneves@ufg.br.

2 Doutora em Educação e pós-doutoramento em Educação Matemática. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Universidade Federal de Goiás. sirley_souza@ufg.br.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio garantir a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, o acesso ao ensino de qualidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental ao complementar ou suplementar o ensino regular, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e pelo Decreto nº 7.611/2011. A articulação entre o AEE e o ensino regular torna-se essencial para promover a flexibilização curricular e o desenvolvimento pleno dos e das estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento.

Este capítulo analisa a articulação entre o AEE e o ensino regular, com foco na flexibilização curricular no ensino de Matemática para uma criança de 7 anos, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental que foi diagnosticada com uma síndrome genética associada à mutação no gene MEIS2. Essa condição resultou em uma fenda palatina (corrigida somente cirurgicamente), além disso a criança ainda foi diagnosticada com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA foi identificado aos dois anos de idade, e o diagnóstico genético da síndrome foi confirmado 4 anos depois. Essas condições impactam significativamente a comunicação, a cognição e o comportamento, exigindo intervenções educacionais específicas.

Diante desse cenário, os objetivos deste trabalho são discutir os desafios e potencialidades da implementação de flexibilizações curriculares e metodológicas no ensino de Matemática para esse estudante, considerando fatores como a formação docente, o papel do AEE e as políticas públicas de suporte à educação inclusiva. A partir de um levantamento bibliográfico e das observações realizadas com esse estudante, objetiva-se compreender de que maneira a colaboração entre o AEE e o ensino regular contribui para uma prática pedagógica acessível, eficaz e equitativa.

CONCEITUAÇÃO E NORMATIVAS DO AEE

O AEE é um serviço da educação especial que visa a eliminar barreiras que impedem a plena participação dos/as estudantes com deficiência na escola. Ele se organiza a partir de diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e ocorre, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais (SRM), no turno inverso ao da escolarização regular. As principais normativas que regulamentam o AEE incluem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Decreto nº 7.611/2011, que reforça a oferta do AEE; a Resolução CNE/CEB

nº 4/2009, que define diretrizes operacionais para o AEE nas escolas brasileiras.

De acordo com o artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, são objetivos do AEE:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assegurando serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- V – Assegurar condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Tais objetivos se constituem em um desafio constante para os professores envolvidos, que precisam garantir, não apenas que os/as estudantes atendidos tenham as melhores condições de aprendizagem de acordo com suas necessidades, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, mas também a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. Esses desafios perpassam aspectos relativos à formação docente, à infraestrutura e as especificidades dos estudantes envolvidos.

Um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no AEE é a formação adequada para trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial. Muitos professores ainda relatam dificuldades em adaptar materiais e estratégias pedagógicas, além de uma carência na formação inicial e continuada. Outro obstáculo significativo diz respeito à infraestrutura das escolas. Embora haja investimentos na implantação de salas de recursos multifuncionais, nem todas as instituições possuem acessibilidade física, tecnológica e pedagógica adequada para atender plenamente todas as necessidades dos estudantes.

A integração entre o AEE e o ensino regular ainda representa um desafio. Em muitos contextos, o atendimento especializado ocorre de forma isolada, sem uma articulação eficaz com os/as professores/as do ensino comum, dificultando a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Pesquisas ainda indicam que há diversos desafios, como a incompatibilidade de horários entre os dois grupos de professores, o alto número de alunos atendidos no AEE, a limitada participação no projeto político-pedagógico da escola, entre outros. (MIRANDA, 2015).

Porém, quando bem implementado, o AEE contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, proporcionando-lhes estratégias de aprendizagem adaptadas e recursos que facilitam sua participação ativa no ambiente escolar. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, pranchas de comunicação alternativa e materiais pedagógicos adaptados, tem sido uma grande potencialidade do AEE.

Esses recursos auxiliam na eliminação de barreiras de acesso ao currículo e favorecem o aprendizado significativo. A continuidade das políticas públicas

voltadas para o AEE tem garantido avanços na inclusão escolar. Programas de formação docente, financiamento de salas de recursos e aquisição de materiais acessíveis têm ampliado as possibilidades de atendimento especializado.

ENSINAR MATEMÁTICA PARA TODOS E O DESAFIO DA INCLUSÃO³

Quem sou eu? Ou melhor, quem somos nós? Eu sou uma professora que ensina Matemática há quase 30 anos. A escola regular sempre foi o meu lugar. Nesta narrativa, o protagonista é uma criança⁴ de 7 anos que se encontra no 2.º ano dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG⁵. Chamarei a nossa criança de Denis. O espaço social e histórico em que se dá nossa relação pedagógica é o CEPAE, mais especificamente, uma das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Inspirada por Paulo Freire (2016), que nos lembra de que somos autores e coautores de nossas histórias, compreendo que os meus alunos atravessam a minha vida e compõem, de forma singular, minha trajetória como educadora. Denis não é apenas mais um aluno — é uma criança que me desafia e me comove. Seus olhos ternos e atentos expressam, ora contentamento, ora insatisfação, sem jamais caber no meio-termo.

Nas primeiras aulas, percebi a necessidade de estreitar nossos laços afetivos antes de apresentar ao Denis o universo dos números. Entendi que conhecê-lo profundamente era condição para ensinar com sentido. Nessa caminhada, conto com a parceria indispensável da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ e de uma mediadora⁷, que compartilham comigo os

3 Esta seção e a subsequente trata-se de uma narrativa construída a partir da percepção da coautora. Por se tratar de experiência individual e coletiva, optou-se por construí-las na 1ª. pessoa.

4 Denis já foi caracterizado na seção anterior.

5 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (C.A./UFG) foi fundado no ano de 1968. A partir da década de 1980 o Colégio de Aplicação passa a ser um Departamento da Faculdade de Educação. No ano de 1994, é inaugurado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFG, que passou a conter o Colégio de Aplicação. A natureza do Centro de Formação era e é formativa, em uma perspectiva de campo de estágio para as licenciaturas (Lima; Souza, 2018, p. 115-141).

6 A professora de AEE compartilha a escrita desse capítulo comigo.

7 O mediador, ou, a mediadora no CEPAE é um discente do curso de graduação e pós-graduação da UFG. Este/a mediador/a é escolhido por meio de uma chamada editalícia, para atuar como bolsista (CH 20h) ou voluntário desenvolvendo atividades de mediação pedagógica junto aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas do CEPAE/UFG. Importante ressaltar que este mediador/a acompanha de um até dois estudantes com necessidades específicas auxiliando-os como leitores de enunciados das atividades adaptadas, em sua maioria adaptadas. Estes mediadores/as agem em colaboração com o professor AEE e o professor da sala regular para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. De que

desafios e conquistas dessa jornada.

Contar esta experiência não é uma tarefa simples. Trata-se de uma trama educativa, urdida entre encontros, descobertas e também nós desafiadores, tecidos pelas condições concretas que enfrentamos como atores sociais dessa narrativa inclusiva. A nossa percepção — construída no cotidiano da sala de aula — é de que a Educação Matemática deve ser inclusiva, culturalmente relevante e socialmente construída. Deve promover, em ambiente colaborativo, o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças, considerando suas singularidades.

A escrita deste texto narrativo representa, para nós, um convite à reflexão crítica sobre a Educação Matemática Inclusiva — aquela que ultrapassa a simples proposta de atividades diferenciadas. É preciso acreditar na existência de cognição, expressividade, reflexão crítica e tomada de consciência, mesmo quando os sinais disso não seguem os padrões esperados. Acreditamos que, mediante situações significativas, nossas crianças podem ler e escrever a Matemática com compreensão, apropriando-se de seus conceitos.

Nosso aporte teórico ancora-se nos estudos de Lev Vigotski (1998, 2021), Paulo Freire (2001, 2015, 2016) e Van de Walle (2009). Com Vigotski, aprendemos que o desenvolvimento cognitivo ocorre em ambientes sociais mediados pela linguagem, e que a interação é condição essencial para o aprendizado. Para Freire (2001, p. 37), o papel do professor é mediar o processo de conscientização: “o ponto de partida do processo de educação e da ação cultural libertadora”. Já Van de Walle (2009) nos lembra de que o ensino da Matemática deve ser equitativo, comprometido com a inclusão e a justiça social. Isso significa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação matemática de qualidade, em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento pleno. Sua abordagem nos convida a repensar nossas práticas pedagógicas e a buscar, com firmeza e sensibilidade, uma educação mais justa, acessível e transformadora.

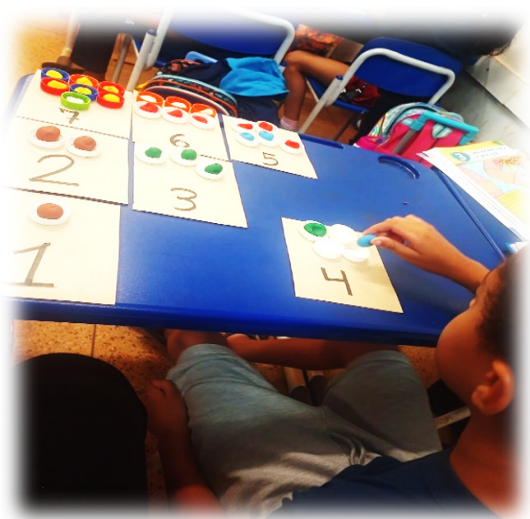
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

As práticas pedagógicas inclusivas no ensino da Matemática são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver. A flexibilização do currículo e a articulação concatenada do AEE e o professor do ensino regular são estratégias que podem ser implementadas.

modo? Aplicando atividades com o uso de tecnologias assistivas a fim de facilitar e viabilizar a comunicação entre o estudante e os agentes sociais envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem. No CEPAE há uma Comissão Permanente de Educação Inclusiva que assume, entre outras atribuições, a de selecionar e distribuir os mediadores segundo a demanda de cada Etapa de Ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio).

Flexibilidade no conteúdo para ajustar ao nível de dificuldade as atividades matemáticas de acordo com as necessidades dos alunos, sem contudo, causar prejuízos pedagógicos para a criança atendida. Na primeira escala⁸, os trabalhos têm o seu início construindo com as crianças a ideia de número. Na Figura 1, a criança Denis está concentrada em uma tarefa matemática que objetiva provocar o seu interesse para os números e quantidades. A estratégia foi trazer para a sala de aula as tampinhas e as massinhas. A mediadora foi orientada a usar comandos simples e dar as instruções por movimentos considerando que nossa criança, ainda, é quase não-verbal.

Figura 1 - Denis e sua mediadora Mara - em processo de reconhecimento dos números.



Fonte: Arquivo da coautora

Ao pensar neste conteúdo procurei incorporar no meu planejamento estratégias potentes e significativas para o Denis. Propus, a mediadora Mara⁹ conforme a figura 1, que os números de 1 a 9 anotados fossem construídos em papel pardo, recortados e apresentados à criança. No intuito de dar concretude ao número nossa estratégia foi entregar ao Denis massinhas de modelagem para que ele fizesse bolinhas, em seguida, construísse a relação quantidade x número. Este mesmo movimento foi feito com o material dourado e com as mãos. Outro fator considerado nesta estratégia foram as cores. A mediadora Mara pediu que Denis organizasse cada agrupamento tendo por critério as cores das bolinhas, conforme se vê na figura 2.

8 ESCALA: Conjunto de dois a três meses. Subdivisão do Plano de Ensino para determinado ano letivo.

9 O nome é fictício e foi escolhido em concordância com a própria mediadora.

Figura 2 – Denis associando, com a mediação de Mara número e conjunto de bolinhas

Fonte: Arquivo da coautora

Vale pontuar que um fator importante neste tipo de atividade é a instrução direta, para evitar interpretações dúbias por parte de nosso aluno. O nível de pensamento do Denis foi surpreendente. Ele conseguiu identificar os números, por exemplo, o 3 e o 1. Todavia, no momento de agrupar e construir relações por várias vezes agrupou aleatoriamente. Demonstrou cansaço e desistiu da atividade.

Importante registrar o quanto foi respeitado o seu tempo de resposta. Em vários momentos houve o tensionamento entre as partes. Todavia, o Denis é bastante colaborativo e, não demora muito para retomar a atividade proposta. O que é relevante neste processo é a disposição inicial do Denis, para resolver as atividades propostas. Denis não faz registros de seu pensamento devido a dificuldade motora. Ainda assim, é estimulado a pegar o lápis e fazer os registros de seus achados.

É perceptível, o desenvolvimento mental do Denis influencia diretamente no processo de ensino. Não se pode fazer aqui uma análise ingênua e afirmar que está indo tudo bem?! Conforme Vigotski (2021), a criança nesta faixa etária de 6 a 8 anos é bastante receptível para aprender aritmética, por esta razão insistimos na aprendizagem do Denis, aplicando diferentes estratégias de ensino.

Enfim, nesta dinâmica de procedimentos, ainda segundo Vigotski, ficou demonstrado que o aproveitamento escolar do Denis está se apresentando de modo significativo. Ele consegue assimilar e identificar alguns números com a ajuda de uma pessoa adulta. Ainda não desenvolveu a autonomia mas está caminhando neste movimento pedagógico de dominar algumas estratégias, por exemplo para reconhecer os números. O caminho a percorrer é complexo. Momentaneamente, Denis identifica alguns números e logo perde o interesse voltando-se para o objeto de seu hiperfoco (controle do ar condicionado da sala). Uma possibilidade apontada por Vigotski (2021) e, pelo visto, interessante é partir da necessidade do Denis. Investigar as necessidades do nosso aluno pode ser um começo para o desenvolvimento de uma aprendizagem com sentido e significado.

Nos atendimentos realizados no contraturno escolar, na Sala de Recursos Multifuncionais, eu como professora do AEE me sensibilizo com as barreiras enfrentadas por alguns estudantes e construo em articulação com os professores e as famílias estratégias que potencializam o que essas crianças já sabem. A inclusão escolar exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e construam, com os demais profissionais da escola e com as famílias, estratégias que possibilitem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. (Mantoan, 2006).

No caso do nosso querido Denis, desenvolvemos atividades com o objetivo de favorecer a associação entre número e quantidade, promovendo a construção do conceito numérico de forma concreta e significativa. Além disso, conforme a imagem da **Figura 3**, realizamos propostas que estimulam a coordenação motora fina, com foco no fortalecimento do movimento de pinça, essencial para que ele consiga segurar o lápis e realizar o registro gráfico dos números. Essas práticas, fundamentadas na mediação pedagógica intencional e na valorização do desenvolvimento global da criança, seguem os princípios de Vygotsky (1991), que destaca a importância das interações sociais e das experiências mediadas no processo de aprendizagem.

Figura 3 - Atividade com números e quantidades, realizada no AEE. Fonte: Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo da autora

É importante destacar as pesquisas desenvolvidas por Vigotski e suas descobertas sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo este estudioso da dinâmica da aprendizagem “o que está em amadurecimento é o mais importante”. (Vigotski, 2021, p. 195). Pode até parecer aqui afirmar uma obviedade, porém, não é bem assim. No caso de Denis, atuamos de forma articulada — o professor do AEE, a professora de Matemática e a mediadora — elaborando atividades que, ao mesmo tempo, o desafiem e o motivem. Apresentamos situações-problema, estimulamos a tomada de decisão e a experimentação de estratégias. Provocando-o a resolver problemas. Tomar decisões. O essencial e significativo neste processo é a Zona de desenvolvimento proximal iminente, nesta perspectiva, se vislumbra o que o Denis consegue realizar de modo autônomo, ou, em com auxílio o que ainda não domina. É nessa zona que reside o verdadeiro potencial de aprendizagem de Denis. Com base nas interações e observações em sala, podemos traçar estratégias pedagógicas mais precisas e eficazes, favorecendo o avanço no seu processo de letramento matemático. Assim, a aprendizagem torna-se possível e significativa, pois acontece no tempo e no ritmo da criança, mediada por relações humanas e intencionalidade pedagógica.

Por meio de longos e intencionais esforços para que Denis pudesse representar por escrito aquilo que já demonstra compreender na oralidade, desenvolvemos uma atividade avaliativa cuidadosamente planejada. Essa atividade foi composta por uma sequência de ações que tinham como objetivo explorar suas habilidades já consolidadas e identificar pontos que ainda demandam mediação pedagógica.

Inicialmente, propusemos a identificação de padrões por meio de cores. Denis demonstrou capacidade de reconhecer figuras iguais e identificar cores com base em repetições visuais, o que revela um bom domínio de percepção visual e organização lógica.

Em seguida, solicitamos que realizasse a contagem oral de 1 a 10, utilizando os dedos das mãos como apoio visual e tátil. Denis executou a contagem com correspondência 1:1, apontando cada dedo corretamente para cada número dito — o que evidencia que possui habilidades numéricas básicas e reconhece os numerais com segurança. No entanto, observamos que a noção de quantidade associada ao número “dez” ainda não está plenamente compreendida: ele reconhece o algarismo “10”, mas não associa este número a uma quantidade de dez elementos concretos (cubos de material dourado, por exemplo).

Sobre os cálculos básicos, estamos em construção com o Denis. É sabido a partir de Vigotski que as crianças antes de chegarem na escola já possuem alguma experiência de aritmética, grandezas e medidas, inclusive, já tiveram em

alguma medida oportunidades de lidar com operações matemáticas de adição e subtração. Precisamos explorar este conhecimento com o Denis e sua família. Entender como ele e a família dialogam com os números no dia a dia para então atravessar este contexto de afeto e memória para ingressar no ensino escolar. Não queremos e não devemos começar no vazio, acreditamos e sabemos que há saberes e conhecimento acumulado, a questão desafiadora é compreender.

Assim, propomos trabalhar os números associando - os à quantidade de dedos das mãos (com estratégias visuais). Denis pareceu compreender que dois dedos corresponde a representação do número 2, porém, não entendeu que $1 + 1 = 2$, ou seja, a memorização acontece sem sentido, sem compreensão. A ideia de juntar quantidades é de fato uma abstração e, portanto, um pensamento muito difícil para quem tem TEA, ou mesmo DI, para isso usamos os dedos das mãos da criança, o ábaco de pinos, tampinhas, massinhas, e material dourado, jogos de dominó, tentando, ao máximo, dar concretude ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato da experiência vivida com Denis reafirma que ensinar Matemática em uma perspectiva inclusiva exige mais do que adaptar conteúdos: exige escuta, vínculo afetivo, respeito aos tempos e aos modos de aprender de cada criança. O percurso até aqui tem sido marcado por descobertas, desafios e avanços significativos, não apenas no desenvolvimento de Denis, mas também na transformação das práticas docentes.

A partir de uma atuação colaborativa entre a professora da sala regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a mediadora, foi possível construir estratégias pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais de nosso querido Denis. A articulação entre os profissionais e a observação atenta do percurso da criança tornaram-se fundamentais para compreender suas formas de expressão, seus saberes prévios e os caminhos possíveis para a aprendizagem da Matemática.

Ancoradas nas contribuições de Vigotski, Freire, Mantoan e Van de Walle, nossas ações buscaram respeitar a Zona de Desenvolvimento Iminente de Denis, promovendo experiências que pudessem emergir do seu cotidiano, das suas memórias afetivas e de suas interações com o mundo. O uso de materiais concretos, estratégias visuais e atividades contextualizadas permitiu tornar o conteúdo matemático mais tangível e acessível, reconhecendo que o pensamento matemático também pode ser construído com mediação, sensibilidade e criatividade.

Compreendemos que a articulação entre o professor AEE e o professor do ensino regular não se resume “aos encontros relâmpagos nos corredores da

escola” ou “no cafezinho entre intervalos de aulas e estudos”, mas sim a criar condições reais de trabalho para planejar estratégias de aprendizagem concretas para cada sujeito. Trata-se de garantir o direito de aprender com dignidade, reconhecendo que há saberes em construção, mesmo quando eles se expressam de forma não convencional.

Encerrar esta narrativa não significa concluir um processo, mas sim registrar uma etapa de um caminho em permanente construção — um caminho que exige formação continuada, compromisso ético, escuta ativa e a firme crença no potencial de cada criança. Que a experiência com Denis nos inspire a continuar lutando por uma Educação Matemática verdadeiramente inclusiva, crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- LIMA, C. A. de.; SOUZA, S. A. de. Educação Básica de Qualidade no CEPAE/UFG: um dos lados da história. In: MESQUITA, D. N. de C. *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À EDUCAÇÃO*. Goiânia: Cegraf - UFG, 2018. Capítulo 2 - ORGANIZAÇÃO, p. 115-141.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 253 p.
- VAN DE WALLE, J. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento - escritos de L.S. Vigotski.** Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Maria José Pereira de Oliveira Dias¹

Amanda Pathiely S. Faria²

Adriano Rios de Sousa³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a mediação pedagógica na Educação Infantil, destacando seu papel no processo de inclusão de crianças com deficiência, bem como na articulação entre docentes, famílias e demais profissionais da instituição escolar. O foco principal é discutir os desafios enfrentados nesse processo, especialmente no atendimento educacional especializado a uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, não verbal. A pesquisa adota a metodologia de estudo de caso, aliada à revisão bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a mediação pedagógica é essencial para assegurar o direito à educação inclusiva, contribuindo para a adaptação das atividades e a socialização dos estudantes. Tal mediação possibilita interações mais significativas e contribui para o desenvolvimento integral. Conclui-se, portanto, que a mediação pedagógica exerce um papel central na efetivação da inclusão escolar, ao promover a participação ativa

1 Doutora, Mestra e Especialista em Educação (PUC Goiás). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. Universidade Federal de Goiás (UFG). mjpgoster@ufg.br.

2 Mestranda em Artes da Cena pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Licenciatura em Dança (UFG). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Departamento de Educação Infantil. Universidade Federal de Goiás (UFG). amandapathiely@ufg.br.

3 Estudante de Psicologia com dupla titulação (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). adrianorios@discente.ufg.br.

dos estudantes, fortalecer sua autonomia e ampliar suas oportunidades de aprendizagem no contexto educacional.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Educação infantil; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios enfrentados pela inclusão escolar nos últimos tempos está diretamente relacionado ao aumento expressivo da demanda de estudantes público-alvo da educação especial no sistema de ensino regular. Concomitantemente a esse crescimento, observa-se a ausência de apoio na formação docente para atuação nesse contexto, especialmente diante do número expressivo de professores adoecidos em decorrência da sobrecarga de trabalho, visto que esses docentes que trabalham com demandas inclusivas precisam flexibilizar os processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, compreender as especificidades de cada sujeito envolvido.

De acordo com Mamedes (2021), a inclusão do mediador escolar no Brasil passou a ser considerada somente a partir de meados dos anos 2000. Até então, o acompanhamento de crianças em situação de inclusão no contexto do atendimento escolar era realizado por profissionais da área da saúde. Gradualmente, após esse período histórico, observa-se uma inserção mais especializada, cuja presença tem se tornado cada vez mais constante nas instituições de ensino regular.

O mediador escolar – ou pedagógico – desempenha um papel essencial na promoção da educação inclusiva. Sua atuação vai além do apoio individualizado à criança com necessidades específicas: ele deve trabalhar em parceria com o professor regente, promover a interação entre a criança e o grupo e facilitar sua participação nas atividades coletivas. Além disso, é fundamental que esse profissional mantenha uma comunicação constante com a família e com os demais profissionais da escola, assegurando um atendimento integrado e alinhado às demandas específicas da criança.

Diante disso, este texto tem como objetivo apresentar e discutir alguns dos principais desafios enfrentados no processo de mediação pedagógica na Educação Infantil, especificamente no atendimento a uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte e não verbal.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir do movimento “Educação para Todos”, instituído pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO⁴, 1990) e referendado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia no mesmo ano, diversos documentos foram elaborados por organizações internacionais com o objetivo de assegurar o direito à educação e promover a inclusão no ensino regular. Dentre esses, destaca-se a Declaração de Salamanca, que apresenta diretrizes fundamentais para implementação de uma educação inclusiva em âmbito global.

A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que define princípios, políticas e práticas voltadas para a educação especial. Esse documento foi elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha.

Os compromissos assumidos na referida conferência evidenciam a urgência em garantir a educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais no interior do sistema regular de ensino. Dentre as recomendações proclamadas, destacou-se a proposta de que a toda criança deve ser assegurado o direito fundamental à educação, bem como a oportunidade de conseguir se manter em um nível satisfatório de aprendizagem. Outra recomendação relevante diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência ao sistema de ensino regular, com adequação de uma pedagogia centrada no sujeito, capaz de ir ao encontro das necessidades específicas de cada indivíduo. Nesse sentido, esse documento recomenda também que as escolas regulares se comprometam a combater qualquer atitude discriminatória, promovendo canais de comunicação abertos e solidários, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e à promoção de uma educação igualitária e inclusiva para todos.

A inclusão escolar no Brasil ganhou maior relevância a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que assegura o direito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência no âmbito da rede de ensino regular. A partir disso outros documentos subsidiaram a garantia da inclusão, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999, e ao definirem o direito de todos à educação, inclusive dos alunos com deficiência.

4 No seu artigo 3º, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, deixa claramente descrito que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394) deixa claro que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado gratuito a todos os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em seu artigo 58, §1º, a LDB nº 9.394/1996 define que a educação especial é a modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, a oferta da educação especial tem início na primeira infância, isto é, na Educação Infantil, na faixa etária de zero a seis anos.

Barbosa e Fernandes (2019, p. 26) destacam que, “[...] após dez anos do acordo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e do seu Protocolo Facultativo, adotados pela 61ª sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, entra em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015)”, a qual consolida os princípios e diretrizes fundamentais para a inclusão das pessoas com necessidades especiais no contexto educacional.

Com base nos princípios instituídos pela LBI de 2015 para o contexto institucional da educação regular, observa-se o aparecimento da figura do atendente pessoal, ou seja, o profissional de apoio escolar responsável por acompanhar as demandas cotidianas das crianças que necessitam de uma mediação específica para o seu pleno desenvolvimento.

Desse modo, essa mobilização e transformação no ambiente escolar, voltadas ao acompanhamento da criança em situação de inclusão, impulsiona o surgimento do mediador pedagógico, cuja atuação é direcionada especificamente para o trabalho na educação inclusiva (Barbosa; Fernandes; 2019).

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

A implementação da Convenção de Salamanca impulsionou as escolas a acolherem todos os alunos no ensino regular, o que representou um desafio complexo, especialmente diante do elevado número de alunos por turma e da formação insuficiente dos professores para lidar com a inclusão. Diante desse cenário, tornou-se necessário inserir um profissional para acompanhar o aluno em situação de inclusão, em parceria com o professor regente (Mousinho *et al.*, 2010).

Com isso, ampliou-se a ideia de contratação de mediadores escolares para atender às demandas específicas dos alunos com deficiência e garantir-lhes o atendimento das necessidades básicas no contexto do ensino regular. Nesse cenário, surgiu também a necessidade de compreender melhor o papel desse profissional dentro do contexto institucional.

De acordo com Mousinho *et al.* (2010, p. 93), no Brasil, surgiram várias expressões para denominar o mediador escolar, como: “[...] facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar”. Segundo as autoras, a expressão *mediador escolar* é a que melhor define a função desse profissional, que atende crianças em situação de inclusão no ensino regular.

Na instituição abordada neste trabalho, o mediador escolar é denominado *mediador pedagógico*. Trata-se de um estagiário em formação no campo das licenciaturas que, após passar por um processo seletivo, ingressa na função de mediador em parceria com os professores(as) regentes vinculados ao grupo de crianças atendidas sob a perspectiva da inclusão.

Mousinho *et al.* (2010) destacam que o mediador deve contribuir para que a aprendizagem possa ser ressignificada em novas formas de aprender, possibilitando que o estímulo ambiental seja significativo para o desenvolvimento do sujeito envolvido. Esse mediador deve auxiliar a criança a reconhecer e enfrentar os obstáculos do cotidiano, bem como desenvolver a autonomia para lidar com situações em diferentes contextos. Além disso, o mediador tem o papel de criar possibilidades de mudanças e situações-problemas para que a criança aprenda a tolerar as mudanças cotidianas.

A mediação pedagógica pode contribuir para que a criança em situação de inclusão permaneça por mais tempo na atividade proposta ao grupo e se aproprie de experiências sociais, cognitivas e culturais importantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, o mediador precisa intermediar situações a partir das vivências da criança, especialmente quando ela apresentar dificuldade na execução de determinada ação. “Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas” (Mousinho *et al.*, 2010, p. 95).

O mediador pedagógico deve desempenhar suas funções em diferentes espaços institucionais, desde o acompanhamento da criança ao banheiro até a elaboração de atividades adaptadas, sempre em parceria com os(as) professores(as) regentes responsáveis pela turma. Isto significa que cabe ao mediador dar o apoio necessário à criança em situação de inclusão e incluí-la em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Esse profissional pode apoiar as crianças com dificuldades motoras e de acessibilidade, comportamentais, com déficit de atenção e impulsividade. No caso do ensino fundamental, ele pode auxiliar crianças com dificuldade de leitura e escrita. Já na segunda fase do ensino fundamental ou no ensino médio, seu apoio se estende às disciplinas específicas e ao processo de interação e comunicação social.

Conforme Mousinho *et al.* (2010), o mediador escolar ou pedagógico deve intermediar as questões sociais de linguagem e minimizar as dificuldades oriundas do processo de interação e comunicação da criança em situação de inclusão. De acordo com as autoras, o objetivo dessa mediação é ensinar a criança a participar das atividades sociais propostas e a se relacionar, ao menos minimamente, com os demais sujeitos de sua faixa etária.

A inclusão das crianças com deficiência não é uma tarefa fácil. Segundo Kaufman e Tabak (2016), incluir não significa apenas inserir um sujeito em um processo coletivo, mas sim tornar o ambiente significativo e inclusivo, por meio de ações que possibilitem observar as particularidades de cada indivíduo e invistam em práticas coletivas adequadas.

Dessa forma, a mediação pedagógica inclusiva deve considerar que as crianças precisam de estratégias diferenciadas, sempre pensando que a inclusão também perpassa pelo âmbito coletivo.

Vale destacar que a parceria estabelecida entre o mediador pedagógico e o professor regente contribui significativamente para o planejamento de objetivos claros voltados ao desenvolvimento da criança em situação de inclusão, bem como fomenta a possibilidade de se considerar a criança de acordo com suas conquistas próprias (Mamedes, 2021). Dessa forma, o mediador pedagógico configura-se como um agente educativo fundamental no atendimento às demandas da inclusão.

Além disso, ressalta-se que a mediação pedagógica, no contexto da educação inclusiva, deve partir do reconhecimento do aluno como sujeito autônomo, portador de direitos e desejos. Isso implica superar práticas que tratam esses estudantes a partir de uma lógica de objetificação, na qual o saber pedagógico se coloca como detentor de verdades sobre o outro. Nesse sentido, como aponta Alcântara (2019), observa-se na contemporaneidade uma busca compulsória por diagnósticos e laudos que expliquem os comportamentos das crianças, evidenciando uma tentativa de controlar aquilo que escapa às normas e expectativas escolares. Esses laudos, de certa forma, acabam se sobrepondo às crianças, desconsiderando-as como sujeitos plenos.

Desse modo, é imprescindível que a mediação pedagógica assuma uma postura contra-hegemônica, considerando os desejos e vontades dos alunos em situação de inclusão, que necessitam não apenas de atividades educacionais especializadas, mas também de um ambiente que reconheça suas expressões e singularidades.

O TRABALHO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

Sabemos que a escola é um espaço privilegiado para trabalhar os processos de inclusão. Entretanto, “[...] não é possível separar os processos de inclusão social promovido pela escola dos processos de exclusão que também nela tem origem” (Magalhães; Stoer, 2006, p. 67). Isso quer dizer que a escola não está isenta dos problemas que são constituídos no seio da sociedade, por esse motivo, as instituições escolares são “instâncias de inclusão e exclusão”.

Desse modo, o trabalho da mediação pedagógica é fundamental para atuar como facilitador na intermediação entre a criança em situação de inclusão e as atividades vivenciadas cotidianas, eliminando as barreiras da exclusão. Por isso, o mediador precisa intermediar questões sociais e comportamentais, assim como no processo de comunicação e desenvolvimento da linguagem, nas atividades principais ou brincadeiras diversificadas, nas interações sociais e demais atividades pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição (Mousinho *et al.*, 2010).

Considerando a diversidade de ações das quais a escola precisa dar conta no acompanhamento de crianças em situação de inclusão, foi criado um projeto denominado Mediação Pedagógica Inclusiva, desenvolvido por uma instituição de Educação Básica localizada em uma universidade pública federal.

A iniciativa tem como objetivo atender às normativas instituídas pela Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, assegurando os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou específicas. Atualmente o projeto atende mais de 80 alunos com diferentes tipos de deficiências, tanto intelectuais quanto físicas.

Na Educação Infantil, fruto desse projeto, a mediação pedagógica assume um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças em situação de inclusão. Os mediadores pedagógicos são responsáveis por atender crianças com necessidades educacionais específicas, possibilitando a interação social e o desenvolvimento de atividades que contribuem para a formação integral dos sujeitos envolvidos.

Vale destacar que os mediadores pedagógicos são graduandos bolsistas, provenientes de diferentes cursos da universidade, selecionados por meio de processo seletivo simplificado. Essa mediação pedagógica é realizada em parceria com professores das crianças em situação de inclusão e conta com o apoio da Comissão de Educação Inclusiva, composta por docentes pesquisadores da universidade.

No cotidiano institucional, os mediadores pedagógicos participam de momentos de formação, reuniões de planejamento e auxiliam na organização

do trabalho pedagógico, sempre considerando tanto as necessidades da criança em situação de inclusão quanto as dos demais sujeitos matriculados em turmas com demandas inclusivas.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta pesquisa, a identidade da criança em estudo será preservada, para isso será utilizado o nome fictício Rafael. Trata-se de uma criança de cinco anos de idade, matriculada em uma instituição de Educação Infantil desde os três, e que possui o diagnóstico de TEA, nível 3 de suporte, não verbal.

Esta pesquisa é resultado do trabalho desenvolvido ao longo de um semestre letivo. A partir do acompanhamento e da mediação pedagógica realizada cotidianamente, observou-se que Rafael apresentou um progresso significativo na sua relação com o grupo, refletindo avanços importantes em sua interação com o ambiente escolar e as atividades propostas. Notou-se também um aumento de adaptabilidade tanto ao grupo quanto aos espaços escolares. Apesar dos desafios e episódios de comportamentos inadequados, houve melhorias significativas em sua participação.

A principal preocupação com Rafael foi fortalecer o vínculo e, simultaneamente, ajudá-lo a regular seus comportamentos. No início, ele apresentou comportamentos agressivos e autolesivos frequentes, principalmente ao se deparar com frustrações ou interrupções nas atividades de seu interesse, que, naquele momento, consistiam principalmente em brincar no parquinho – mais especificamente no balanço – ou explorar a cozinha. A princípio, esses comportamentos foram desafiadores, mas o estabelecimento de vínculo possibilitou o trabalho com demandas que exigiam mais flexibilidade, como a limitação do acesso à cozinha, com o objetivo de incentivar sua participação em atividades coletivas. Gradualmente, Rafael começou a responder melhor às orientações e a aceitar algumas dessas restrições, demonstrando sinais de controle emocional e socialização. No entanto, muitas vezes, quando essas demandas eram apresentadas, ocorriam episódios de desorganização emocional de grande intensidade.

Essas restrições e incentivos à participação mais ativa e direta com o grupo demonstraram bons resultados na mediação com Rafael na instituição. Com o tempo, ele passou a explorar outros brinquedos no parquinho, como o gira-gira, a aceitar a presença de outras crianças em seu balanço preferido e a desenvolver maior flexibilidade para buscar alternativas. Ele também passou a aceitar a utilização de outro balanço quando o desejado estava ocupado, sinalizando um progresso no comportamento social e emocional. Uma conquista importante

foi o ensino da prática de “pedir educadamente”, o que consiste em pegar a mão do adulto, sem puxar ou usar força, e conduzi-lo ao local desejado, o que se mostrou uma ferramenta útil para lidar com desconfortos e evitar crises. Esse aprendizado favorece interações mais positivas e funcionais, refletindo um maior controle sobre suas reações em momentos de desorganização.

Após esses avanços, o foco passou a ser a permanência de Rafael por mais tempo em grupo, mas seu tempo de tolerância ainda era curto, e ele tendia a se desorganizar quando permanecia muito tempo na sala. Ainda assim, foram exploradas estratégias para incentivá-lo a manter-se em sala, como a utilização de música, que se mostrou uma ferramenta eficaz para prolongar sua permanência e reduzir comportamentos agressivos. A presença da caixa de som ajudou em momentos de estresse, contribuindo para um aumento no tempo em que ele se manteve voluntariamente na sala, participando de atividades quando a música estava presente.

Além disso, Rafael apresentou progressos em sua participação em atividades coletivas, envolvendo-se em brincadeiras e exercícios propostos. Apesar disso, seu tempo de engajamento em sala ainda era reduzido, e ele raramente participava durante o período integral das atividades. Mesmo assim, foi possível observar uma maior aproximação e disposição para interagir com o grupo, com melhorias notáveis, especialmente em atividades que envolvem música ou exploração sensorial, que se destacaram como ferramentas eficazes para mantê-lo engajado e confortável no ambiente escolar.

Ao longo do acompanhamento, houve períodos em que os comportamentos inadequados aumentaram, geralmente devido a mudanças de rotina ou alterações em sua medicação. A introdução de uma nova medicação trouxe um certo controle sobre os impulsos agressivos, mas também revelou momentos de sensibilidade emocional. Com o passar do tempo, Rafael passou a se interessar por novas atividades, além de demonstrar curiosidade por atividades que envolviam textura e recortes, o que reforça a necessidade de estímulos variados e de intervenções sensoriais para facilitar seu aprendizado e engajamento. Destaca-se, portanto, a necessidade de continuidade no acompanhamento cuidadoso para ajustar estratégias e intervenções de acordo com suas necessidades.

Outro desafio identificado no caso de Rafael refere-se à linguagem. Por se tratar de uma criança não verbal com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os limites da mediação pedagógica tornaram-se mais evidentes, exigindo maior atenção por parte da equipe escolar. A ausência da oralidade dificultava a expressão clara de seus desejos e necessidades, sobretudo nos momentos iniciais do acompanhamento. Essa realidade reforça a importância de o mediador compreender as especificidades da comunicação de estudantes

com TEA, a fim de desenvolver estratégias que possibilitem a construção de uma relação comunicativa significativa. Estratégias como o ensino do “pedir educadamente” revelaram-se fundamentais para facilitar a comunicação entre o aluno e os profissionais. Antes do uso desse recurso, Rafael expressava seus desejos por meio de ações físicas, como puxar, empurrar ou conduzir adultos até o que queria. O incentivo ao uso de outras formas de comunicação não apenas ampliou sua autonomia como também reduziu comportamentos agressivos, muitas vezes motivados pela frustração de não ser compreendido.

De modo geral, o acompanhamento na instituição proporcionou progressos significativos na mediação com o Rafael, evidenciados por sua exploração de novos espaços, brinquedos e interações, além de avanços na aceitação de demandas e maior tolerância às frustrações, ainda que de forma limitada, bem como uma estimulação contínua para a realização das atividades propostas, sobretudo as atividades desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, é essencial reconhecer que, apesar dos inúmeros progressos conquistados durante o acompanhamento do Rafael, existem ainda aspectos que merecem maior atenção nas futuras mediações, como a persistência de comportamentos heteroagressivos e autolesivos, a baixa tolerância à frustração – que geralmente resulta em episódios de crises – e o reduzido interesse pelas atividades em grupo, quando comparado às demais crianças. Essas questões continuam a exigir intervenções consistentes e adaptadas, a fim de promover seu desenvolvimento e bem-estar de forma mais abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia como a mediação pedagógica inclusiva na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como no caso de Rafael, uma criança autista com nível 3 de suporte e não verbal. A pesquisa demonstrou que, apesar dos desafios diários enfrentados – como comportamentos agressivos, autolesivos e baixa tolerância à frustração –, a mediação pedagógica demonstrou-se extremamente relevante e contribuiu significativamente para o desenvolvimento da criança, promovendo maior interação social, adaptação às rotinas escolares e participação em atividades coletivas.

A atuação do mediador pedagógico foi essencial na construção de vínculos, na adaptação de estratégias sensoriais – como o uso da música – e na flexibilização das atividades, garantindo que Rafael pudesse explorar e se adaptar a novos espaços, além de interagir de forma mais significativa com seus pares. Ademais, a parceria entre o mediador, o professor regente e a família revelou-se crucial para o progresso observado, evidenciando a importância de um trabalho colaborativo no contexto da educação inclusiva.

Contudo, o estudo também evidenciou algumas barreiras, como a persistência das crises comportamentais e a necessidade de intervenções mais especializadas para aumentar o tempo de engajamento em atividades pedagógicas. Esses aspectos ressaltam a urgência da formação continuada dos mediadores e da disponibilização de recursos adequados para atender às demandas específicas de crianças com autismo severo.

Em síntese, a mediação pedagógica inclusiva configura-se como uma ferramenta indispensável para a efetivação do direito à educação inclusiva, promovendo não apenas a aprendizagem, mas também a socialização e o desenvolvimento integral de crianças com TEA. Para que esse processo alcance melhores resultados, faz-se necessária a implementação de mais políticas públicas que garantam suporte estrutural e formação qualificada aos profissionais envolvidos, assegurando que a inclusão escolar seja, de fato, uma realidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento. **Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil**. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- BARBOSA, Sandra; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Mediação Escolar e Inclusão: formação inicial e continuada de professores**. Rio de Janeiro, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 20 mar 2025.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: MEC/INEP, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por> . Acesso em: 20 mar. 2025.
- KAUFMAN, Nira; TABAK, Sheina. Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 27-42, 2016. DOI: 10.36556/eol.v0i22.263. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/263>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MAGALHÃES, António M; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite. Educação Inclusiva: interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 25, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DO PRILEI

Francisca Cibeles da Silva Gomes¹

RESUMO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a educação inclusiva na formação de professores, para tanto utilizou como problematização as produções metodológicas e tecnológicas voltadas para pessoas com deficiência desenvolvidas pelos discentes no curso de Pedagogia PRILEI/UFPI. Tendo como objetivo geral analisar o desenvolvimento dessa atividade pelos discentes do curso superior. A metodologia consistiu em um estudo qualitativo na forma de pesquisa-ação dos recursos metodológicos desenvolvidos pelos universitários sob à luz das teóricas de Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), entre outros que abordam a inclusão no âmbito educacional. A educação inclusiva anseia a estrutura educacional democrática e igualitária.

Palavras-chave: Brasil; Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como objeto de estudo a educação inclusiva na formação docente. Para tanto, problematizou-se as produções metodológicas relacionadas na educação infantil desenvolvidas pelos discentes do curso de Pedagogia promovido pela Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRILEI) desenvolvido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Nesse contexto, tem-se como objetivo geral descrever as ações desenvolvidas pelos discentes. Como objetivos específicos tem-se intento em analisar a relação entre Tecnologia Assistiva e educação inclusiva, especificar como a formação inicial e continuada promove a assimilação das abordagens

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: cs6445758@gmail.com.

inclusivas no ensino básico e ressaltar o trabalho universitário na promoção da igualdade social.

A metodologia baseou-se em uma pesquisa-ação, aplicada com os discentes universitários da UFPI que estavam cursando Pedagogia e qualitativa no campo da educação inclusiva e tecnologia assistiva especialmente os trabalhos desenvolvidos pelos graduandos no ensino pedagógico superior. Tendo como fundamento a análise dos autores como: Bersch (2017), Oliveira (2020), Galvão Filho (2013), entre outros que abordam a questão da inclusão social no âmbito educacional. A educação inclusiva apesar de ainda ser uma realidade distante e utópica faz-se imprescindível para o desenvolvimento de abordagens metodologias em uma perspectiva equitativa voltada para promover a inclusão social. Embora, o contexto ainda ateste para uma profunda desigualdade, discriminação e exclusão destinada as pessoas com deficiência. Logo, a educação tornou-se o principal caminho para romper com esses estigmas construídos social e historicamente na sociedade brasileira.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CAMPO EDUCACIONAL

A Tecnologia Assistiva (TA) na contemporaneidade apresenta-se como uma área em acessão pela eminência da inclusão social que defende a participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais. Nessa conjuntura, os recursos tecnológicos e metodológicos que são necessários para auxiliar no desenvolvimento da autonomia e independência no que tange ao exercício das atividades cotidianas, escolares, entre outras relacionadas à aprendizagem, trabalho e comunicação. No entanto, apesar da demanda na área da educação, os projetos e pesquisas ainda são escassos e ficam restritos aos especialistas envolvidos com pessoas com deficiências, como se o assunto não fosse do interesse de outras áreas do conhecimento (Rodrigues; Alves, 2013).

No entanto, o que pode ser interpretado será que a ausência ou pouca abordagem dessa temática no âmbito social e na educação promove no sentido contrário a alimentação dos preconceitos, barreiras físicas e exclusões destinadas as pessoas com deficiência ao serem vistas sob a ótica da marginalização e inferiorização taxadas como coitadinhos, tristes, incapazes, especiais ou pouco capazes de realizar suas atividades. O capacitismo, ou seja, todas as formas de preconceitos para com os sujeitos com deficiência somam-se ainda a subalternização dos mesmos ao um espaço fora do meio público ou privado, ou seja, distante das pessoas vistas como “normais” ou pertencentes a um padrão que exerce o poder de excluir e violentar ao invés de incluir a diversidade (Oliveira, 2020).

A Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um auxílio e com a função de promover a ampliação das habilidades funcionais deficitárias ou possibilitar a realização de funções desejadas e que se encontram impedidas de serem realizadas em razão das circunstâncias que se encontram a deficiência ou pelo envelhecimento. Nessa conjuntura, o objetivo será proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social através da ampliação ou melhoramento da funcionalidade deficitária. Trata-se de um recurso para o usuário, pensando para a pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma autônoma e independente em diferentes espaços e no dia a dia (Bersch, 2017).

Nessa conjuntura, o desenvolvimento dos suportes metodológicos e tecnológicos de cunho assistivo possuem como pressuposto romperem com as barreiras físicas e sociais que impedem ou cerceiam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar. Promovendo a sua inserção ao auxiliá-los nas atividades do cotidiano, na socialização e na escolarização ao melhorar a desenvoltura de suas práticas escolares na sala de aula e no contato com outros alunos, professores e trabalhadores da escola.

Nesse contexto, entende-se a construção da acessibilidade como a mecanismo que objetiva assegurar autonomia e participação social as pessoas com deficiência no que discerne ao seu acesso aos espaços públicos e privados, ao trabalho, a educação e ao exercício da cidadania plenamente aparando no desenvolvimento de equipamentos, suportes e recursos que auxiliem a sua inserção de maneira equitativa através de equipamentos físicos e metodológicos que viabilizem a melhoria na sua qualidade de vida e independência. Logo, a Tecnologia Assistiva, “[...] não são somente recursos digitais de alta complexidade tecnológica, como algumas pessoas acreditam, devido ao termo utilizado” (Oliveira, 2020, p.25).

No entanto, para alcançar a educação inclusiva faz-se imprescindível romper com os paradigmas excludentes que envolvem a relação entre pessoas não deficientes e pessoas com deficiência através do direito a escola para todos. Refere-se ao acesso de quem precisa ao âmbito escolar sem exceções ou barreiras que impedem ou obstruem sua integração. Nesse caso, vai muito além de apenas incluir, ou seja, também pressupõem a busca pela adaptação dos espaços escolares aos alunos com deficiências considerando a escolarização e socialização com um aspecto favorável a valorização da diversidade e heterogeneidade dos seus alunos e alunas (Oliveira, 2020).

Embora, a inclusão ainda esbarre na desinformação aparado nos preconceitos difundidos no senso comum, cabe ressaltar que ainda há estereótipos e violências em discursos eivados pela marginalização e inferiorização das

peessoas com deficiência. As formas de preconceitos e discriminação foram denominadas capacitismo. Esse termo faz referência a concepção construída historicamente que as pessoas com deficiência são inferiores, incapazes, embora seja utilizado para dar visibilidade a todas as formas de preconceito baseada na sua condição, incluído as formas de comoção social, onde passam a ser vistas como incapazes, ou associada a caridade, ou “exemplo de superação”. Esse caso, na verdade evidenciam como a sociedade ainda questiona a capacidade e autonomia das pessoas com deficiência (Oliveira, 2020, p.23).

As pessoas com deficiência ainda convivam com situações de exclusão, pensar na inclusão é antes de tudo entender a realidade e problematizá-la em contextos diversos que podem ou não atingirem a meta da integração social. Nesse contexto, apenas o acesso à tecnologia assistiva não garante a efetividade inclusiva, pois a integração também pressupõe entender seus usuários e suas demandas. Mesmo em uma sociedade contemporânea que ainda impõem estratégias estruturais de domínio e exploração associado a um modo de vida que ainda compromete a efetiva cidadania ao estabelecer padrões explícitos. Trata-se de uma distribuição desigual dos direitos e dos bens materiais para uns em detrimento de outros. Essas pessoas excluídas e marginalizadas são vistas como aquém da humanidade, em estado de invisibilidade dentro da sociedade ou vista com olhares preconceitos e discriminatórios.

Pensar na educação inclusiva pressupõem refletir sobre a escola desde a educação infantil em seus aspectos infraestruturais, tempos, permanência e desenvolvimento pleno dos alunos com deficiências, discentes estes que em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, repensar a prática pedagógica como elemento fundamental da inclusão social e escolar constitui um relevante pressuposto para a formação educacional do professor e da disponibilidade em buscar novas formas de ensino que considerem a diversidade dos alunos e suas características (Carneiro, 2012).

No entanto, a escola da educação básica ainda não está em sua plenitude preparada para tal tarefa, ou seja, ainda não há uma educação inclusiva no sentido de cumprir com seu papel social, pois requer alterações no financiamento educacional, instrumentos metodológicos, recursos humanos, entre outros, voltados para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nos espaços educacionais. Considerando também que a aprendizagem ocorre de maneira particular para cada indivíduo e requer buscas constantes por ações práticas na realização da aula, metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades particulares da sua clientela. Considerando-o como um espaço privilegiado para oportunizar novas experiências significativas aos alunos em

diferentes níveis de escolarização. A educação infantil é o primeiro espaço necessário para efetivar mudança na construção de um ambiente mais inclusivo no processo educacional (Carneiro, 2012).

A educação possui papel fundamental no desenvolvimento igualitário e no convívio com a diversidade na contemporaneidade como pressuposto da inclusão social e na valorização da condição de humanidade. Assim como, atribui-lhe função no rompimento dos paradigmas e estereótipos preconcebidos socialmente objetivando tornar os seus alunos mais próximos da igualdade, respeito e criticidade perante as ameaças ao caráter humano e rompimento com a condição de dignidade de todas as pessoas. Ainda tornar-se imprescindível pensar, refletir e agir na promoção da educação inclusiva voltada para a integração social e democrática dos alunos com deficiência em contextos de exclusão e subalternização da vida humana.

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INICIATIVAS DOS DISCENTES DO PRILEI

O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRILEI), no qual faz parte o curso Licenciatura em Pedagogia pertence a Universidade Federal do Piauí (UFPI). O programa promoveu a oficina sobre Mídias e Ferramentas Tecnológicas da Educação para apresentação dos materiais pedagógicos e inclusivos, desenvolvidos pelos 44 alunos do segundo período da referida graduação e contemplou ao todo sete materiais produzidos e confeccionados manualmente.

A apresentação contou também com a confecção dos materiais de divulgação na forma de *folders* e revistas digitais. Nessa conjuntura, foi contemplada ações voltadas para diversas deficiências no âmbito escolar, tais como: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, síndrome de Down e Autismo. As ações tecnológicas e metodológicas foram direcionadas a educação infantil (crianças entre 0 e 5 anos), mas também foram ponto de partida para refletir sobre o espaço escolar, acessibilidade e inclusão social.

Nessa conjuntura, a oficina sobre Tecnologia Assistiva foi o desenvolvimento de um Soroban direcionado para as crianças com deficiência visual na primeira infância. O material foi confeccionado a partir de uma caixa de papelão, palitos de churrasco, cola, pincel, lápis para marcações, estilete, fita adesiva e miçangas. A referida tecnologia constitui-se um instrumento de cálculo manual composto pela parte externa denominada moldura. Os números são registrados a partir das contas (miçangas) dispostas a haste de madeira tanto na parte superior quanto inferior.

O Soroban, constitui-se um instrumento para as pessoas com deficiência visual utilizarem para realizarem cálculos matemáticos. Também atua no fortalecimento e valorização dos saberes produzidos pelos alunos na interação com os conteúdos numéricos, bem como atua na inclusão e equitação das oportunidades de acesso à educação de maneira autônoma e independente (Carneiro, 2012, p.90). Pode ser utilizado em diferentes instituições de ensino desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Logo, pretende romper com os preconceitos e pressupõem também no caso dos docentes, “se as estratégias de ensino não forem revistas e modificadas, o aluno acaba sendo rotulado e sua aprendizagem fica comprometida” (Carneiro, 2012, p. 92).

No entanto, também existem outras adaptações que também podem ser utilizadas nos ambientes educacionais públicos e privados como piso tátil para alerta o direcionamento, placas e mapas em Braille, livros e materiais didáticos em braile e recursos auditivos e descritivos em ambientes escolares e espaços em geral. Nesse contexto, o uso da Tecnologia Assistiva corrobora com o auxílio das pessoas com deficiência visual na realização das tarefas e ações escolares em condições equitativas aos sujeitos sem deficiência (Oliveira, 2020). Mas, também podem ser utilizados outros auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informações táteis, como: auxílios ópticos, lentes, lupas manuais, lupas elétricas, software aplicado a tela do computador, materiais com textura, mapas táteis e textos informativos, entre outros (Bersch, 2017).

O segundo material produzido tratou de uma caixa sensorial ou caixa interativa proposta para as crianças com deficiência física ou pouca mobilidade que estão nos anos iniciais de formação educacional. Tendo como temática as sensações e interações nos primeiros anos da educação infantil, a partir da abordagem teórica e prática inclusiva para as crianças com deficiência física. O objetivo foi inserir a ludicidade nas atividades inclusivas, assim como relacioná-la com a composição tecnológica com a melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania, auxiliar na introdução das crianças no ambiente escolar infantil e especificar como o trabalho interativo e dinâmico auxilia no ensino e aprendizagem dos educandos entre 0 e 3 anos de idade.

Nessa conjuntura, a educação tornar-se o meio promissor para a transformação da realidade no rompimento com a exclusão e apego a inclusão como pressuposto que garante a qualidade de vida e inserção social das pessoas com deficiência. Especialmente quando está amparada em pressupostos que pensem no aluno deficiente e nas barreiras e empecilhos que enfrenta cotidianamente (Silva; Volpini, 2014). Cabendo a escolar promover as adaptações infraestruturais e pedagógicas necessárias a seu desenvolvimento e

socialização, pois todas as crianças possuem direitos e deveres igualmente, assim como o acesso ao âmbito escolar, brincar e a dignidade humana.

O recurso trabalhado consistiu na Caixa Sensorial ou Interativa voltada para o desenvolvimento tátil, sonoro, coordenação motora e interação no manuseio dos objetos presente no suporte metodológico. Ela foi dividida em quatro subdivisões sendo a primeira a percepção das mãos pelo toque em diferentes superfícies como algodão, grãos, esponja e lâ de aço, a segunda foi o abrir e fechar de tampas de garrafas com diferentes diâmetros (habilidades motoras), a terceira foi puxar fitas feitas com E.V.A. (precisão e interação) e a última tratou-se do círculo mágico, uma abertura feita para ser escondido brinquedos ou objetos de fácil manipulação.

O material foi confeccionado com caixa de papelão (média), E.V.A. (cores variadas), cola quente e bastão aplicador, tesoura com ponta, estilete, garrafas pets e recicláveis variados com diferentes tamanhos e diâmetros, grãos alimentícios (arroz, feijão e milho), esponjas, algodão, tampas de garrafas, esponjas de aço, cola isopor, papéis coloridos, botões e bolas circulares ou brinquedos com tamanhos e texturas distintos. O intuito foi aliar a diversão nos anos iniciais com a interação cognitiva e motora dos alunos na fase introdutória no âmbito escolar na promoção da ludicidade e interatividade entre os alunos no desenvolvido da coordenação física e psicomotricial.

O terceiro apontamento metodológico desenvolvido na oficina tratou-se de materiais para pessoas com deficiência auditiva, como a exemplo, da sorveteria numérica, mas também foi produzido a caixa lúdica com alfabeto em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e um suporte visual sobre as cores primárias com tradução bilíngue. Os materiais produzidos tinham como intuito possibilitar que as crianças, jovens e adultos surdos possam aprender a Libras de maneira lúdica e interativa. Muitos alunos apresentam resistência e sentem-se amedrontados quando impelidos a terem contato com algo novo como a linguagem em forma de sinais e expressões.

A produção dos materiais consistiu em montar uma caixa com números, letras ou cores, utilizando material de papelão, desenhos e caracteres alfanuméricos números com sua correspondência na sinalização em Libras, podendo ser impressos retirados da internet, botões para decoração e suporte com palitos de picolé. O intuito da atividade foi unir a ludicidade com as estratégias de ensino e aprendizagem no processo de letramento numérico na educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos poderão assimilar a relação entre as letras, números e cores em suas correspondentes sinalizações. Esse material também pode ser adaptado para outras atividades interativas como a nomeação dos animais, flores, objetos, higiene corporal, saúde, nomes, entre outros.

Com a criatividade e a inclusão, os professores, pais e responsáveis podem fazer uso de diversas iniciativas no ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência auditiva. Ainda existem muitas barreiras na educação, mas cabe a escolar estar preparada para atendê-los, oferecer oportunidades, respeito igual a todos (Silva; Volpini, 2014). Existem também tecnologias mais complexas como: softwares e aplicativos como o *Hand Talk*, que traduz automaticamente textos e áudios para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), constituindo-se uma importante ferramenta para comunicação entre pessoas ouvintes que não dominam a Libras e pessoas surdas.

A quarta atividade realizada na oficina foi o quebra-cabeça voltado para alunos e alunas com deficiência intelectual. Nessa metodologia assistiva, direcionada para as pessoas que tenham baixo QI. Essas alterações são causadas por mudanças cromossômicas e genéticas, desordem embrionárias ou distúrbios estruturais e funcionais no cérebro. Os sintomas são a dificuldade de raciocínio e interação. Não tem cura, mas tratamento pode ajudar no desenvolvimento do educando com terapias, educação especial, assim como a introdução de atividades que envolvam a ludicidade e atratividade dos discentes (Silva; Volpini, 2014).

O quebra-cabeça possui como funcionalidade a possibilidade de desenvolvimento cognitivo através da percepção das posições dos materiais de encaixe ao trabalhar a memória e a aprendizagem dos desenhos e cores. Trazendo diversos benefícios, tais como: o estímulo ao cérebro, desenvolvimento da coordenação motora, que provoca a interação social, fomentando a percepção visual e simbólica. Pode ser utilizado na confecção do material, de fotos ou imagens digitalizadas coloridas de frutas, animais, objetivos, entre outros, que possam ser colados em superfícies planas e rígidas como o papelão e papel cartão de fácil manuseio pelos discentes. Essa atividade instiga os alunos a tentarem montar as peças através da brincadeira, mas também por meio da atratividade pelas cores e formas diversificadas. Nesse caso, o docente deve fazer uso da ludicidade e criatividade na apresentação dos materiais para os alunos de modo que eles possam desenvolver interesses em tocá-los, brincarem com os cartes e socializarem os materiais pedagógicos com outros alunos através da brincadeira.

Os materiais produzidos direcionados aos alunos com Autismo foram os jogos interativos números e matemáticos para pessoas a partir da noção de atividades baseadas em problemas (PBL), isto é, propor ações problematizadoras para os discentes. Tendo como objetivo estimular a aprendizagem através da leitura do problema e identificação, formar possíveis soluções, definir objetivos para a solução do problema, ampliar os estudos com percepções extraídas de outras fontes como os conhecimentos prévios e rediscutir o problema com base nos conhecimentos adquiridos na análise.

O espectro do autismo não se trata de uma patologia, mas uma condição neurologia que não apresenta conceituação única e específica, mas alguns sinais podem ser apresentados, como: brincar ou usar brinquedos de forma particular, dificuldades de socialização, falta ou ausência da fala, problemas em lidar com alterações na rotina, falta de consciência do perigo, apego a objetos, dificuldade em estabelecer contato visual e físico, isolamento social, comportamento repetitivo, rotinas e rituais fixos, poucas expressões faciais e gestos, ansiedade excessiva, hiperatividade ou muita passividade, entre outros. Os fatores são particulares de cada indivíduo autista e que podem afetar seu desenvolvimento e conduta, portanto não são todas as crianças autistas vão apresentar os mesmos sinais.

Com apoio e atenção, suas habilidades cognitivas são desenvolvidas através de recursos comunicativos, paciência, contextos estruturados, estratégias visuais, atividades psicomotoras e sensoriais. No caso dos jogos matemáticos, são importantes auxiliares na percepção, socialização e cognitividade dos discentes autistas. O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que acarreta dificuldades na interação social, apesar da existência de caso com boa comunicação oral. Os sintomas não são iguais para todos e dependem do nível de gravidade, cada situação é singular (Vogel, 2020).

Nessa conjuntura, cabe entender que são contextos e casos distintos e variados, mesmo assim a escola possui papel fundamento do desenvolvimento dos alunos autistas na sua qualidade de vida e inserção social (Vogel, 2020). Sendo utilizado, por exemplo, “programas estruturados com atividades construtivas e recursos visuais, por exemplo, aumentam o interesse da pessoa com autismo, potencializando melhoras em suas habilidades sociais, comunicativas e seu desenvolvimento e aprendizado” (Vogel, 2020, p.40).

O sexto material produzido corresponde a educação inclusiva das pessoas com Síndrome de Down. Nessa conjuntura, tornar-se sempre necessário valorizar a aprendizagem visual e sensorial englobando metodologias e recursos interdisciplinares, lúdicos e participativos nas atividades que visem autonomia, qualidade de vida e inclusão social. A Síndrome é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células do sujeito. Possuindo cerca de 47 cromossomos em suas células ao invés de 46 com a maioria da população (Galvão Filho, 2013).

No contexto escolar, torna-se relevante inserir e utilizar materiais com texturas, formas, desenhos que auxiliem na coordenação motora e trabalhem com livros coloridos, musicalidade e jogos interativos e psicomotriciais. Assim como, a integração entre escola, família e terapia voltados para trabalhar no ritmo da criança. No exemplo citado, foram feitos materiais com formas geométricas coloridas para que os alunos possam brincar em socialização, desenvolver sua coordenação motora ao mover as peças e tocá-las com as mãos para mobilizá-las.

Ao utilizar objetos coloridos tem a intencionalidade em chamar a atenção dos discentes com Síndrome de Down para que eles possam despertar sua curiosidade e vislumbrar o objeto como meio atrativo e possível diversão através da brincadeira e ludicidade. Nesse contexto, constitui-se com auxílio no desenvolvimento dos alunos com deficiência na superação das dificuldades referentes às funções cognitivas através das estratégias pedagógicas e tecnológicas voltadas para o acesso aos conhecimentos e saberes necessários a aprendizagem (Galvão Filho, 2013).

O sétimo material pedagógico desenvolvido abordou a deficiência Altas Habilidades/Superdotação que correspondem no senso comum as habilidades que estão acima da média da população. Em termos biológicos serve como rótulo para alto nível de inteligência e desenvolvimento acelerado das funções cerebrais que expressão através das habilidades ou cognitividade. Os alunos também são considerados público-alvo da Educação Especial, ou seja, têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE) por tratar-se de pessoas que necessitam de um programa diferenciado de ensino e aprendizagem (Merlo, 2008).

As altas habilidades e superdotação envolvem alguns mitos sustentados no senso comum, como: todos tem o porte físico pouco desenvolvido, usam óculos e são do gênero masculino, seus atributos intelectuais são garantias de uma vida bem-sucedida, a inteligência sempre será bem desenvolvidas em todas as fases da vida, todos apresentam resultados acima da média em tudo e todas as atividade e o QI (Quociente de Inteligência) alto é suficiente para determiná-lo (Merlo, 2008). No entanto, pode-se perceber pedagogicamente que as pessoas com essas características apresentam comportamentos e desenvolvimentos que necessitam de atenções e direcionamentos pedagógicos específicos que vão auxiliá-los no sua escolarização de uma maneira menos excludente e distante de uma perspectiva que supervalorize seus atributos como sendo sinônimo de sucesso absoluto fazendo com que a criança tenha certa reclusão e distanciamento.

Para tanto, a utilização das metodologias como pinturas, atividades que exijam raciocínio, experimentos científicos e socialização dos saberes são fatores que auxiliaram no seu ensino e aprendizagem em um processo educacional inclusivo e adaptado as suas necessidades. Visto que os alunos com superdotação e altas habilidades apresentam resistência automática as intervenções educacionais, com a inclusão e ao que interpretam como diferente, cabendo ao docente a possibilidade de integrá-lo ao contexto escolar que corroborem com sua permanência na escola e o desenvolvimento de suas potencialidades (Merlo, 2008). Nessa conjuntura, “a participação do professor mostrou-se indispensável no processo, uma vez que necessitam de estratégias para promover ambientes inclusivos para este público” (De Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020, p.138).

Com os recursos e metodologias apresentadas na oficina sobre Tecnologia Assistiva pode ser concebido a educação como um espaço não neutro, mas permeado de incertezas e de transformações educacionais sobretudo no que diz respeito a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse contexto, cabe ao docente desenvolver métodos e técnicas que auxiliem os alunos a desenvolverem suas atividades cotidianas educacionais, mas também corroborem com a formação e composição das suas habilidades e desenvolturas no processo de socialização e inserção na sociedade como sujeitos cidadão detentores de direitos e deveres.

A educação concretiza-se através dos processos educativos, sistemáticos ou não, que ocorrem nos diferentes espaços da vida cotidiana. A escola foi criada como o objetivo de socializar saberes e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, mas também construir outros. Tendo como papel criar condições para que os (as) estudantes possam incorporar essa cultura e até mesmo reinventá-la. Nesse contexto, a aprendizagem é a apropriação individual dos saberes ensinados, e o ensino seria trabalho para os educandos objetivando os seus desenvolvimentos. O direito à educação dispõe a todas as pessoas como parte essencial a vida humana enfatizado através da relação entre professor e alunos (Cara, 2019).

A formação docente depara-se contemporaneamente com a multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional no cumprimento do seu papel social. Essas mudanças requerem novas perceptivas e problematizações necessárias a atuação dos futuros professores. Nesse caso, pensar na educação inclusiva sem dúvida é uma das mais preocupantes nos cursos de formação a nível de licenciatura. O professor precisa aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, por vezes, desconhecidas e desafiadoras (Shimite; Silva, 2022).

No Ensino Superior, ainda se faz presente nos cursos de licenciatura uma carência na formação educacional inclusiva, pois o mais comum é a oferta de uma disciplina em um semestre (Shimite; Silva, 2022). Ainda se nota um distanciamento entre teoria e prática no que tange a diversificação presente no âmbito real das escolas, os preconceitos e estereótipos vinculados as pessoas com deficiências que as julgam como inferiores ou incapazes, e a infraestrutura precária ou pouco efetiva presente nas instituições de ensino básico.

Nesse contexto, traduz-se em formação requerida para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, no atendimento inclusivo das pessoas com deficiências, na emancipação dos alunos, na valorização da diversidade. A complexidade da formação profissional se amplia ao considerar o processo de ensino, a ação educativa não se restringe a um grupo homogêneo de estudantes, há alunos com diferentes experiências de vida, conhecimentos distintos e os processos de ensino-aprendizagem também ocorrem de forma diversificados. Nesse contexto,

também deve ser considerado os discentes com deficiências e o atendimento de acordo com suas necessidades cognitivas e físicas (Shimite;Silva, 2022).

Portanto, a inclusão social apesar de ainda não ser uma realidade tangível cabe a construção e mobilização dos profissionais da educação para torná-la acessível no âmbito escolar. A formação inicial e continua tem como funcionalidade romper com as barreiras do preconceito e discriminação e auxiliam os docentes no desenvolvimento das suas atividades cotidianas e na inclusão das pessoas com deficiência em um espaço que deveria continuamente pregar pela democratização, inclusão e o respeito. Será com educação que os instrumentos capacitores dos professores em termos tecnológicos e metodológicos serão mecanismos que permitam aos discentes terem acesso a autonomia, independência e inserção social equitativamente como todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa conjuntura, percebe-se que as oficinas pedagógicas desenvolvidas no segundo período da licenciatura em Pedagogia desenvolvida pelo Programa Institucional de Fomento e Indução da Formação Inicial e Continua dos Professores e Diretores Escolares (PRILEI/UFPI) tiveram como ensejo a iniciação dos estudantes universitários no preparo e desenvolvimento pensando no educando e na educação inclusiva das possibilidades a serem desenvolvidas, assim como as realidades que fazem parte do chão da sala de aula. Trata-se de incluir e pensar nos alunos em sua heterogeneidade e sobretudo vislumbrar medidas que busquem incluí-los e não alimentar a exclusão e inferiorização existem na sociedade.

Nesse contexto, corroborou com as os discursos e problematizações acerca da necessidade da existência de uma educação inclusiva de fato que inclua e não apenas exclua ou apresente-se como um belo discurso na lei, mas com pouca efetividade na prática. Embora no campo da inclusão educacional ainda são sejam poucas as discussões a respeito da temática para a demanda existente, fazem-se necessário na formação pedagógica aproximar da realidade escolar como um espaço múltiplo, heterogêneo, permeado pela diversidade e ricos de experiências e saberes que corroboram com o desenvolvimento da prática docente, mas especialmente promover ações e atitudes que visem a educação em sua integridade e cidadania incluído os discentes com deficiências.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre (RS): Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acessado em: 26 dez. 2022.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965>. Acessado em: 30 dez. 2022.

DE OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas Habilidades/Superdotação: intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.1, p.125-142, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPpMJ6fKCS/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 23 dez. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias**, Salvador, v.2, n.1, p.25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064>. Acessado em: 23 dez. 2022.

MERLO, Sandra. **O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola**. Pós-Graduação em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação (Especialização), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2775/Merlo_Sandra.pdf?sequence=1#:~:text=Para%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar%20do,forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador. Acessado em: 23 dez. 2022.

OLIVEIRA, Leticia Strossi de. Desconstruindo Estereótipos para uma educação inclusiva. In: CUNHA, Junior (Org.); NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia (Coord.). **Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva**. 1.ed. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2020. 206 p. disponível em :<https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acessado em: 23 dez. 2022.

SILVA, Flavia Natalia Ramos da; VOLPINI, Maria Neli. Inclusão escolar de alunos com deficiência física: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1(1), p.19-29, 2014. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073755.pdf>. Acessado em: 23 dez. 2022.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. Percepção de um grupo de professores da Educação Profissional e Tecnológica sobre o ensino de alunos com deficiência visual. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.66, p.01-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/16481/14324>. Acessado em: 29 dez. 2022.

RODRIGUES, Patrícia Rocha; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Tecnologia Assistiva –uma revisão do tema. **HOLOS**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil, v.6, 2013, pp.170-160. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/TECNOLOGIA-ASSISTIVA-REVIS%C3%83O-DO-TEMA.pdf>. Acessado em: 22 dez. 2022.

VOGEL, Lucas Antonio. Autismo: conhecendo esse mundo. In: CUNHA, Junior (Org.); NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia (Coord.). **Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva**. 1.ed. Toledo, PR: Instituto Quero Saber, 2020. 206 p. disponível em :<https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/116/5/Oficinas%20Pedag%C3%B3gicas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acessado em: 23 dez. 2022.

A AVALIAÇÃO PLURAL/MÚLTIPLA COMO RECURSO INCLUSIVO NO ENSINO DE SISTEMAS DE EQUAÇÕES POLINOMIAIS DO 1º GRAU

Miriam do Rocio Guadagnini¹

João Paulo Machado Godoy²

Sandra de Fátima Barboza Ferreira³

RESUMO

Apresentamos, parte de uma pesquisa acerca do ensino de sistemas de equações do 1º grau nos oitavos anos. O objetivo do relato é destacar as adaptações propostas pelo professor como recurso inclusivo ao ensino deste conteúdo. O referencial teórico está centrado no desenho universal de aprendizagem descrito por Zerbato e na Teoria das Situações Didáticas de Brousseau. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa, segundo Godoy e o estudo de caso, conforme proposta de Yin. Consideramos que as adaptações realizadas oportunizaram que todos os estudantes pudessem participar ativamente das aulas de Matemática e das avaliações, bem como, possibilitaram extrair os conhecimentos relativos ao conteúdo sem que os estudantes se sentissem excluídos desta aprendizagem.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental; Desenho Universal da Aprendizagem; Inclusão Escolar; Sistemas de equações polinomiais do 1º grau com duas incógnitas.

1 Doutora em Educação Matemática. Docente da Universidade Federal de Goiás - miriamguadagnini@ufg.br.

2 Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal de Goiás - joao_godoy@ufg.br.

3 Doutora em Psicologia. Docente da Universidade Federal de Goiás - sandra_barboza@ufg.br.

INTRODUÇÃO

De acordo com Estevão e Gonçalves (2020) e Oliveira e Gonçalves (2021), usualmente pensa-se que álgebra se reduz a encontrar o x da questão, no entanto o pensamento algébrico vai além da tarefa de calcular. A álgebra dá sentido aos símbolos e aos modos como os objetos se relacionam. O pensamento algébrico busca regularidades e padrões e, à medida que se desenvolve, impacta o aluno na sua capacidade de resolver problemas.

Os autores retrorreferidos mencionam ainda que os estudantes, de um modo geral, apresentam as seguintes dificuldades relacionadas ao aprendizado da álgebra: dificuldade em passar da linguagem escrita para a linguagem algébrica e vice-versa; em interpretar as letras; em pensar em termos representativo-simbólicos, em entender o que lê e exprimir o que pensa; em enxergar a utilidade do que está sendo ensinado; com simplificação de expressões algébricas; com a noção de igualdade; em usar as fórmulas, as propriedades e os procedimentos; dificuldade em generalizar e em memorizar (Estevão, Gonçalves, 2020; Oliveira; Gonçalves 2021).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), é previsto para o 8º ano do Ensino Fundamental, dentro da unidade temática de álgebra, o ensino do conteúdo de Sistema de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas, enfatizando a resolução algébrica e a representação no plano cartesiano. De acordo com o documento, as habilidades previstas para o tema são:

(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano e (EF08MA08). Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso (Brasil, 2018, p. 313).

Consoante o estudo “Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia” (Todos pela educação, 2025), em 2023, no 9º ano do Ensino Fundamental, 16,5% dos estudantes tinham aprendizagem adequada em Matemática, ao passo que, no Ensino Médio, apenas 5,2%. Para além da pandemia que assolou o ensino já precário no Brasil, também é preciso considerar os diferentes diagnósticos que permeiam a sala de aula atualmente. Dentre eles, destacamos o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que afeta cerca de 5% da população em idade escolar, sendo a Matemática uma das áreas acadêmicas mais prejudicadas nesse transtorno (APA, 2023). A prevalência varia de 10 a 60%, segundo Rezende (2020), com destaque para a sobreposição entre TDAH e discalculia em torno de 11%.

Speráfico *et al.* (2021) apontam que há evidência de menor número de acertos em cálculo aritmético e menor frequência de uso de estratégias eficientes

na resolução de problemas, além de erros de procedimento relacionados ao reconhecimento do sinal do algoritmo a ser feito por parte dos indivíduos com TDAH.

O público-alvo deste estudo consiste em 58 estudantes, alunos de duas turmas de oitavo ano, dentre eles, quatro alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um aluno com Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura e na Matemática (dislexia e discalculia), um aluno com Transtorno de Aprendizagem não especificado, sete alunos com importantes dificuldades de aprendizagem e seis alunos com aproveitamento acima da média. Em função dessas diversidades de condições, foram propostas adaptações nas avaliações.

Independentemente dos diagnósticos ou mesmo da ausência deles, os alunos com prejuízos na aprendizagem que compunham o oitavo ano apresentavam em comum dificuldades em memorizar conceitos, regras, generalizar, calcular e lidar com várias operações ou manipulações ao mesmo tempo. Para o ensino de sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas, são necessários conhecimentos prévios, como multiplicação e divisão de números reais, escrita de uma sentença algébrica, operações com números inteiros, resolução de equação do 1º grau, valor numérico de uma expressão e demais conhecimentos como operações com decimais e frações, mínimo múltiplo comum, entre outros, o que impõe uma grande barreira a esses alunos para sua aprendizagem (Estêvão; Gonçalves, 2020).

Assim, a professora, para facilitar a compreensão, propôs, nos conteúdos de equações do 1º grau, sistemas de equações do 1º grau e expressões algébricas, apresentar sentenças mais simples, evitando colocar na mesma atividade operações com números decimais, frações, potências e números inteiros. Observou-se que 33% dos estudantes necessitavam de algum tipo de adaptação para aprender, ou mesmo, para ser motivado nos seus estudos. Optou-se então pela implementação de avaliações múltiplas, como recurso inclusivo.

Desse modo, neste relato, tivemos por objetivo abordar as adaptações propostas nas avaliações, em duas turmas do oitavo ano, como recurso inclusivo ao ensino de Sistemas de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas, considerando que tal conteúdo é desafiador para todos os alunos, em especial, para aqueles que demonstram ter dificuldades de aprendizagem ou diagnósticos que dificultam essa aprendizagem.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

O desafio da inclusão escolar, desde os anos de 1990, tem ganhado relevância nas políticas públicas, não só a partir de publicações de importantes documentos no contexto internacional, como também a partir das conquistas dos movimentos sociais nacionais e na publicação de legislação específica sobre a temática. A inclusão escolar configura-se, assim, num movimento político, social e educacional que se preocupa com o direito de todos os indivíduos a participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade e de serem respeitados e aceitos, o que significa uma educação de qualidade que atenda às características, necessidades e aos interesses individuais de cada um (Nunes; Madureira, 2015).

Mais recentemente, alguns estudos têm trazido para o contexto brasileiro a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia para a educação inclusiva (Zerbato; Mendes, 2018). O DUA é um conceito advindo da arquitetura, no qual se pensa em edifícios e espaços públicos construídos de modo a que todos possam ter acesso, sem qualquer limitação. A ideia não é simplesmente pensar em adaptações arquitetônicas para determinado público, mas, sim, na reconcepção dos espaços de forma a melhor acolher e atender a todos. Por exemplo, a substituição de escadas por rampas bem construídas (ao invés da presença de ambas); o alargamento de portas; a adaptação de espaços e objetos em ambientes como banheiros (sem a necessidade de construção de um banheiro especial); dentre outras mudanças. Dessa proposta, baseada na acessibilidade para todos, surge a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, de maneira a alinhar-se ao um ensino pensado para atender às variadas necessidades dos alunos (Zerbato; Mendes, 2018). Neste sentido, por exemplo,

ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150)

Assim, o DUA é importante, não só para os alunos público-alvo da Educação Inclusiva, bem como para todos os demais, já que a ideia é projetar um ensino acessível para todos, no pressuposto de que, se o modo de aprender de cada indivíduo não for considerado pelo professor, corre-se o risco de se oferecer um ensino excludente para alguns estudantes (Zerbato; Mendes, 2018). Os princípios do DUA traduzem-se em fornecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão dos estudantes (Góes et al., 2023).

Em termos de decisões curriculares, o DUA propõe uma abordagem curricular que procura “minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos” (Nunes; Madureira, 2015, p.133). Assim, por meio de abordagens flexíveis, o DUA supõe a definição de objetivos e estratégias, materiais e tipos de avaliação que sejam pensados para cada um dos alunos poder alcançar o maior nível acadêmico possível. Dentro das estratégias pedagógicas avaliativas, pode-se pensar, por exemplo, em

trabalhar a mesma atividade que os demais alunos respondendo cinco de um -total de dez exercícios de matemática (programa individualizado) ou podem usar a calculadora e focar no mesmo objetivo, de modo a responder todos os dez exercícios (suporte individualizado). Tais estratégias estão garantidas quando se pensa em um planejamento de ensino baseado no DUA (Zerbato; Mendes, 2018, p. 153)

Assim, as estratégias de inclusão escolar, ao considerarem as contribuições do DUA, têm o condão, ao nosso ver, de contribuir sobremaneira com a acessibilidade de todos em sala de aula. No próximo tópico, abordaremos os desafios da inclusão de alunos com distúrbios de atenção, uma vez que foram eles os motivadores da transformação da nossa prática avaliativa em Matemática.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida no ano de 2024 por uma professora de Matemática, também uma das autoras deste artigo, em duas turmas do oitavo ano, com 28 e 30 alunos cada, entre 13 e 14 anos de idade, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (2010), corresponde a uma pesquisa cuja fonte de dados é o ambiente natural e, na qual, o pesquisador é seu principal instrumento. Para a coleta de dados, são propostos instrumentos para os quais os dados possam ser predominantemente descritivos, de modo que o processo seja mais importante que o produto, e que o significado esteja associado ao sentido dado ao objeto da pesquisa pelos indivíduos que dela participam e cuja análise dos dados segue um processo de busca de evidências que respondam às questões ou hipóteses definidas previamente ao desenvolvimento da pesquisa.

Recorremos ainda ao estudo de múltiplos casos, que, segundo Yin (2005), consistem no estudo de um fenômeno em um contexto da vida real, cujos limites entre o fenômeno e o contexto não são definidos de forma clara.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram as produções dos estudantes, a participação em aula, os relatos da Psicologia escolar e de professores do ano anterior ao ano escolar ora focado. Assim, foi possível identificar os alunos com dificuldades e/ou potencialidades e organizar uma categorização de modo a estabelecer uma conduta, o mais assertiva possível, no ensino do conteúdo de sistemas de equações. Para a obtenção dos dados, foram utilizados o diário de campo da professora e arquivos do conteúdo apresentado aos alunos.

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A escola tem duas turmas de oitavos anos, perfazendo 58 alunos, dentre os quais:

- 6 (10,34%), com aprendizagem acima da média, apresentam um nível avançado de aprendizagem;
- 20 (34,48%) são alunos que apresentam boa aprendizagem em Matemática, classificados em um nível intermediário ou normativo, dentre eles, um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um aluno com deficiência física (DF);
- 18 (31%) alunos que aprendem, mas com certa dificuldade, apresentando um conhecimento compartimentado das ideias, conceitos e operações, classificamos o grupo em um nível básico de aprendizagem;
- 13 (22,41%) alunos com muita dificuldade de aprendizagem; não retêm conceitos e operações, sendo necessário retomar todos os conceitos básicos envolvidos num novo conceito, geralmente isto é feito no atendimento realizado no contraturno. Desse contingente, sete alunos não têm nenhum diagnóstico, porém apresentam importantes dificuldades de aprendizagem e outros seis, com diagnóstico, dos quais, quatro alunos apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um aluno com Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na leitura e na Matemática (dislexia e discalculia), um aluno com Transtorno de Aprendizagem não especificado. Desse modo, classificamos esse grupo em um nível inicial de aprendizagem;
- 1 (1,8%) aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (DI), não alfabetizado, recebe conteúdos com adaptações ao seu nível cognitivo, é acompanhado por mediador pedagógico, que não foi incluído no relato pelo fato de não ter sido explorado, com ele, o conteúdo de sistemas de equações.

Assim, para atender à heterogeneidade de alunos presentes nas duas turmas, a professora procedeu do seguinte modo: os alunos em nível avançado receberam questões relativas ao conteúdo, com a implementação de questões de desafios, de provas da Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBMEP) e de exames vestibulares relativos ao conteúdo trabalhado. Aos alunos em nível intermediário ou normativo, foram fornecidas somente questões atreladas ao conteúdo; para os alunos em nível básico de aprendizagem foram pensadas questões relacionadas ao conteúdo, porém, com um grau menor de exigência nas operações com números reais e, finalmente, para os alunos em nível inicial, com severas dificuldades de aprendizagem, foram propostas questões bem simples com relação às operações, além de questões com múltiplas alternativas e o uso de calculadora.

Além disso, acrescentamos que os alunos com dificuldades são convocados, semanalmente, pela professora, para atendimento no contraturno das aulas regulares, com duração de uma hora e trinta minutos, facilitando à professora compreender melhor suas dificuldades e ajudá-los na busca pelo conhecimento.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), os recursos de acessibilidade, incluindo adaptações e flexibilizações curriculares, são garantidos por lei a todo estudante que apresenta necessidades educacionais específicas, conforme artigo 27:

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

Além disso, o inciso V do artigo 28 destaca a importância da implementação de medidas individualizadas e coletivas que potencializam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, auxiliando no acesso, na permanência, participação e aprendizagem.

Elencamos, a seguir, as adaptações feitas nas avaliações que exigiam conhecimentos sobre sistemas de equações do primeiro grau. Tecemos comentários para cada um deles e apresentamos o modelo de avaliação.

Adaptação 1 - Implementação de questões de múltipla escolha, desafios, provas de avaliações nacionais como OBMEP, ENEM, vestibulares, mais utilizadas para os alunos no nível avançado. Essa adaptação tinha como objetivo estimular e desafiar o estudante na busca pela aprendizagem.

Adaptação 2 - Operações com números naturais: é perceptível ao docente que muitos alunos assimilam um conceito, contudo, na prática, não conseguem resolver problemas que envolvem diversos conceitos, devido a sua dificuldade de retenção dos conteúdos. Por exemplo, ao exigir do aluno uma resolução de equação do 1º grau colocando números decimais, fracionários, números inteiros, ou seja, operações no conjunto dos números reais, é requerido, do estudante, um esforço cognitivo elevado, com retenção de conhecimentos e abstração, o que interfere negativamente no aluno com dificuldade de aprendizagem. Assim, ao apresentar uma equação, é importante limitar à menor quantidade possível as operações que envolvam demais conhecimentos a fim de que ele possa aplicar o novo conhecimento. Desse modo, essa adaptação teve por objetivo reduzir a complexidade de conceitos a serem utilizados na resolução de um sistema de equações do 1º grau.

Adaptação 3 - Textos mais sucintos e/ou com instruções mais explícitas: essa adaptação teve como propósito tornar a atividade mais clara e objetiva ao aluno. É fato que muitos alunos apresentam problemas com a leitura e interpretação de um texto, além de perda do foco, quando em textos longos, tornando mais difícil a sua assimilação.

Adaptação 4 - Múltipla escolha: as atividades com maior dificuldade ao aluno foram-lhe apresentadas com alternativas, considerando que o discente aprende, apresenta raciocínio lógico e matemático e mecanismos de validação de uma solução, mas tem dificuldades em utilizar os conceitos matemáticos formais exigidos.

Adaptação 5 - Dicas conceituais e de fórmulas: outra adaptação considerada importante são os lembretes acerca de conceitos e fórmulas demandados em uma tarefa, que objetiva, entre outras coisas, verificar se o aluno consegue reinvestir esses conhecimentos para solucionar um problema. Esse procedimento tem se mostrado bem positivo para os alunos com dificuldades de retenção dos conteúdos, pois diminui o nervosismo, reduz o esforço empregado e, conseqüentemente, o tempo de resolução.

Destacamos que as avaliações com adaptação 1 são as mais empregadas para o grupo de alunos de nível avançado, e as demais, para os grupos básico e inicial. Na sequência, selecionamos algumas questões das avaliações realizadas. Apresentamos aqui somente as questões relativas ao conceito de sistemas de equações do 1º grau, por representarem um conteúdo mais desafiador para o ensino, tendo em vista as dificuldades dos discentes. Para a solução do sistema de equação do 1º grau, os métodos trabalhados foram da adição e da substituição.

a) Modelo 1 - Alunos em nível avançado**Figura 1: Modelo de avaliação 1**

2. Um grupo de amigos está indo a um show e precisa comprar ingressos. Os ingressos custam R\$40,00 cada para estudantes e R\$60,00 cada para não estudantes. O grupo é composto por 8 amigos. No total, foram gastos R\$360,00 na compra dos ingressos. Escreva o sistema correspondente.
3. Se $y = -2$, qual é o valor de x em $4(x+8)-2y = 0$
4. Verifique se o par ordenado $(-3,5)$ é solução da equação: $-3x+5y = -16$, justifique:
5. Resolva o sistema utilizando o método da substituição ou adição
- $$2x + y = 3$$
- $$x + 2y = -3$$
6. João leu o seguinte problema: Numa fazenda há criação de galinhas e porcos num total de 18 animais e 48 patas. João escreveu o seguinte sistema:
- $$x + y = 18$$
- $$2x + 4y = 48,$$
- ele encontrou como resposta a seguinte solução: a) 6 galinhas e 12 porcos b) 12 galinhas e 6 porcos c) 1 galinha e 17 porcos

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

b) Modelo 2 - alunos em nível intermediário ou normativo**Figura 2: Modelo de avaliação 2**

2. Um grupo de amigos está indo a um show e precisa comprar ingressos. Os ingressos custam R\$40,00 cada para estudantes e R\$60,00 cada para não estudantes. O grupo é composto por 8 amigos. No total, foram gastos R\$360,00 na compra dos ingressos. Escreva um sistema de equações do primeiro grau que represente essa situação.
3. Se $x = 7$, qual é o valor de y em $4(x+8)-2y = 0$
4. Verifique se o par ordenado $(3,3)$ é solução da equação: $-3x+5y = -16$
5. Resolva o sistema utilizando o método da substituição ou adição:
- $$x - y = 4$$
- $$x + y = 6$$
6. João leu o seguinte problema: Numa fazenda há criação de galinhas e porcos num total de 18 animais e 48 patas. João escreveu o seguinte sistema:
- $$x + y = 18$$
- $$2x + 4y = 48,$$
- ele encontrou como resposta a seguinte solução:
- a) 6 galinhas e 12 porcos b) 12 galinhas e 6 porcos c) 1 galinha e 17 porcos

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Os modelos 1 e 2 diferem nas questões 3, 4 e 5, já que foi aplicada a adaptação 2 (números naturais), substituindo todos os números inteiros por números naturais. Adicionalmente, na questão 5, no modelo 1, exigia-se inicialmente uma operação de multiplicação em uma das linhas, caso o aluno quisesse resolver o sistema pelo método da adição (caso desejasse resolver pelo método da substituição, bastava proceder ao algoritmo da substituição);

já no modelo 2, a questão 5 poderia ser resolvida diretamente pelo método da adição, dispensando a multiplicação de uma das linhas (ou pelo método da substituição). Os modelos 1 e 2 diferem, ainda, na questão 2, já que foi aplicada a adaptação 3 (instruções explícitas), substituindo a comanda “escrever o sistema correspondente” para “escrever sistema de equações do primeiro grau que represente a situação”, tornando mais explícita a instrução ao aluno.

c) Modelo 3 - alunos em nível básico

Figura 3: Modelo de avaliação 3

2. Um grupo de amigos está indo a um show e precisa comprar ingressos. Os ingressos custam R\$40,00 cada para estudantes e R\$60,00 cada para não estudantes. O grupo é composto por 8 amigos. No total, foram gastos R\$360,00 na compra dos ingressos. Escreva um sistema de equações do primeiro grau que represente essa situação. **Dica: o sistema de equações, aqui, serão duas equações, uma relativa às pessoas e outra relativa ao valor monetário.**

4) Se $y = 2$, qual é o valor de x em $4x - 2y = 8$

5) Verifique se o par ordenado $(1, -3)$ é solução da equação: $x + 5y = -16$

6) João leu o seguinte problema: Numa fazenda há criação de galinhas e porcos num total de 18 animais e 48 patas. João escreveu o seguinte sistema:

$$x + y = 18$$

$$2x + 4y = 48$$

ele encontrou como resposta a seguinte solução:

a) 6 galinhas e 12 porcos b) 12 galinhas e 6 porcos c) 1 galinha e 17 porcos

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

d) Modelo 4 - alunos em nível inicial

Figura 4: Modelo de avaliação 4

2. Um grupo de amigos está indo a um show e precisa comprar ingressos. Os ingressos custam R\$40,00 cada para estudantes e R\$60,00 cada para não estudantes. O grupo é composto por 8 amigos. No total, foram gastos R\$360,00 na compra dos ingressos. O sistema de equações do primeiro grau que represente essa situação é:

$$\begin{array}{lll} () x + y = 8 & () x - y = 8 & () x = y \\ 40x + 60y = 360 & 40x - 60y = 360 & 40x + 60y = 360 \end{array}$$

4) Se $y = 2$, qual é o valor de x em $4x + y = 10$

5) Verifique se o par ordenado $(1, 3)$ é solução da equação: $x + 5y = 16$. **Dica: no par ordenado, o primeiro número é o valor de x e o segundo o valor de y .**

6) João leu o seguinte problema: Numa fazenda há criação de galinhas e porcos num total de 18 animais e 48 patas. João escreveu o seguinte sistema:

$$x + y = 18$$

$$2x + 4y = 48$$

ele encontrou como resposta a seguinte solução:

a) 6 galinhas e 12 porcos b) 12 galinhas e 6 porcos c) 1 galinha e 17 porcos

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Os modelos de avaliação 3 e 4 diferem entre si na questão 2, com relação à adaptação 4 (múltipla escolha), pois o modelo 4 comporta algumas alternativas para a resposta, que possibilitaram que os alunos testassem os valores das alternativas; nas questões 4 e 5 com a adaptação 2 (números naturais), trocando todos os números do modelo anterior para números naturais. Além disso, a questão 2 do modelo 3 e a questão 5 do modelo 4 apresentam a adaptação 5 (dicas conceituais), explicando ao aluno o que é sistema de equações e par ordenado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou abordar as adaptações propostas nas avaliações, como recurso inclusivo ao ensino de Sistemas de equações polinomiais de 1º grau com duas incógnitas, para duas turmas do oitavo ano. As diferentes adaptações viabilizaram a inclusão das turmas como um todo, por contemplarem os diversos ritmos de aprendizagem, sendo consideradas, pelos alunos, como uma forma de respeito ao seu processo de construção do conhecimento com habilidades que ainda se encontram em elaboração.

Consideramos um desafio muito grande a qualquer professor um trabalho em uma sala de aula tão diversa quanto as duas turmas apresentadas, exigindo para além do conhecimento matemático, conhecimento acerca de adaptações escolares para cada caso e sensibilidade para o trato diário.

O currículo em espiral é proposto por Bruner (1976), o qual defende que é possível ensinar qualquer conteúdo para qualquer aluno, desde que a forma de apresentação obedeça a uma sequência didática que vá do mais simples ao mais complexo. Nessa concepção, é tarefa do professor apresentar o conteúdo, entendendo seus fundamentos de tal maneira, que propicie a redução da distância entre o elementar e o mais avançado. Do ponto de vista da organização didática, pode-se afirmar que há uma hierarquia do mais concreto para o mais abstrato, conforme prevê Piaget (2010) e do mais simples para o mais complexo, conforme Bruner (1976).

A professora que conduz o ensino e as avaliações destacou que os frutos do trabalho foram aparecendo. Os alunos compreenderam como um fator positivo e não de demérito o fato de que na turma havia diferentes avaliações e cobranças em relação às atividades diárias, entenderam que cada aluno é único, portanto, não era conveniente comparar-se ao colega e que tal processo fazia parte do respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (5ª ed., Texto Revisado). Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 1º de ago, 2025.
- BROUSSEAU, G. Fondements et methods de la didactique des Mathématiques. **Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 7, n. 2, 1986, p. 33 –115.
- BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. São Paulo: Bloch, 1976.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação Matemática: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 2013.
- ESTEVÃO; E. J. O.; GONÇALVES, T. M. N. **Uma proposta de atividades para minimizar as dificuldades na aprendizagem de álgebra**. Maceió, 2020.
- FARIA, E. M.; BIONDI, R. L. **O CENÁRIO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS INDICADORES NACIONAIS E INTERNACIONAIS**. 2023. Disponível em: https://portaliede.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Iede_O_cenario_do_ensino_matematica_no_Brasil.pdf. Acesso em 10 de jun de 2025.
- GÓES, H. C., STELLFELD, J. Z. R., TEIXEIRA GÓES, A. R., & GUÉRIOS, E. C. (2023). aproximações entre o desenho universal para aprendizagem e o pensamento complexo em prática de educação matemática inclusiva. **Revista Sergipana De Matemática E Educação Matemática**, 8(2), 289–308. <https://doi.org/10.34179/revisem.v8i2.18448>.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n.2, p. 127 - 143. 2015.
- OLIVEIRA, E. J., & GONÇALVES, T. M. N. Uma proposta de atividades para minimizar as dificuldades na aprendizagem de álgebra / A proposal of activities to minimize difficulties in algebra learning. **Brazilian Journal of Development**, 7(1), 10849–10863. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-741>. 2021.
- PIAGET, J.; INHELDER, B.. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro, DIFE, 2012.

REZENDE, A. TDAH e Habilidades matemáticas. In: BENCZIK, E. B. P.. **Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade - TDAH**. Desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 202.

STELLFELD, R. J. Z. ; TEIXEIRA, G. A. R.. Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Matemática Inclusiva: Análise das Pesquisas Brasileiras. **Rev. latinoam. educ. inclusiva**, Santiago, v. 18, n. 1, p. 143-160, jun. 2024.

SPERAFICO, Y. L. S.; PISACCO, N. M. T.; ROHDE, L. A. P.; Nogueira, C. P.; Dorneles, B. V. Desempenho em Aritmética de Estudantes com e sem Sintomas de TDAH. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 26, n. 4, p. 645-657, out./dez. 2021. p. 645-657. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260404>. Acesso em 20 de jun, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica**: situação brasileira no pós-pandemia. 2025. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>. Acesso 12 de jul de 2025.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2): 147-155, abril-junho 2018, São Leopoldo – RS.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

Flávia Alexandra Pereira Pinto¹

Elenilza Braga Lopes²

RESUMO

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, que buscou compreender as práticas inclusivas existentes na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Maracaná. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e no Maranhão, privilegiando os marcos regulatórios. Apresenta-se um breve relato sobre a história da inclusão de pessoas com deficiência, bem como da educação profissional do Brasil, e a interface dessas duas modalidades de ensino nos Institutos Federais de Educação, destacando a constituição dos NAPNEs como política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, para levantar informações sobre como é realizada a educação inclusiva no IFMA Campus São Luís Maracaná, as dificuldades encontradas para realizar o acompanhamento dos estudantes, as contribuições do NAPNE para suas aprendizagens e, ainda, na formação continuada dos docentes do campus. Os resultados obtidos mostram que os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência enfatizam a necessidade de se analisar a situação específica de cada estudante e apontam para a importância do NAPNE como instrumento de inclusão nos Institutos Federais e, com ênfase, no IFMA Campus São Luís Maracaná.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. NAPNE. IFMA Campus Maracaná.

1 Professora de Educação do Instituto Federal do Maranhão/Campus São Luís Maracaná; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Prática Docente (NEDU/IFMA Maracaná); Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA); Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: flavia.pereira@ifma.edu.br.

2 Licenciada em Ciências Agrárias pelo IFMA Campus São Luís Maracaná. E-mail: elenbopes@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa contribuir para a discussão sobre as práticas inclusivas na educação profissional técnica de nível médio no contexto da educação especial no Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Campus São Luís Maracanã, situado na zona rural do município de São Luís, considerando a política governamental que compreende a presença de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado - AEE e o acompanhamento dos estudantes pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Apesar das inúmeras dificuldades que permeiam a vida da pessoa com deficiência, é possível destacar alguns avanços com relação a direitos adquiridos. Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 garantiram o direito à escolarização desses estudantes, preferencialmente, nas instituições regulares de ensino.

Embora a educação inclusiva tenha se desenvolvido nos últimos anos no país, muito ainda precisa ser feito. A luta por direitos básicos das pessoas com deficiência surgiu em decorrência da desigualdade social, além do preconceito e ausência de direitos e políticas públicas específicas. Os direitos adquiridos ao longo da história perpassam por um período de muitas lutas.

Partindo dessas questões, o trabalho teve como justificativa o cenário político, social, educacional e econômico brasileiro, no que se refere aos saberes necessários à efetivação da educação especial inclusiva, sobretudo na educação profissional. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas inclusivas presentes no IFMA Campus São Luís Maracanã, as dificuldades encontradas para realizar o acompanhamento dos estudantes, as contribuições do NAPNE para suas aprendizagens e, ainda, na formação continuada dos docentes do campus.

O artigo está dividido em quatro seções, a saber: a primeira que trata sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, privilegiando os marcos regulatórios, além de um breve relato sobre a história da inclusão de pessoas com deficiência. A segunda seção aborda a educação profissional do Brasil e os Institutos Federais como política pública de Educação Profissional, destacando a constituição dos NAPNEs como política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Na terceira discutiu-se como é realizada a educação inclusiva no IFMA Campus São Luís Maracanã, as dificuldades encontradas para realizar o acompanhamento dos estudantes e as contribuições do NAPNE. A última seção, por fim, apresenta as conclusões e implicações do estudo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS

A educação inclusiva abrange a educação especial dentro do contexto escolar, ou seja, ofertar educação para todos na mesma escola, desenvolvendo oportunidades de convivência. Nesse sentido, a educação inclusiva trouxe a possibilidade de pessoas com deficiência conviverem em uma escola com pessoas sem deficiência, proporcionando sua inclusão social e educacional, que devem ter suas capacidades de aprendizagem respeitadas.

A Declaração de Salamanca 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, com representantes de 88 países e 25 Organizações Internacionais reafirma o compromisso com a educação para todos. A Declaração afirma que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular [...] (Declaração de Salamanca, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um acordo global estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2007 e efetivado em 2008. Seu propósito principal é fomentar, salvaguardar e assegurar que todas as pessoas com deficiência tenham acesso pleno e igualitário a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Um dos princípios centrais é o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são detentoras de direitos, tal como qualquer outra pessoa. Ela salienta que a deficiência é apenas uma característica inerente à condição humana e não deve ser usada como pretexto para negar a essas pessoas seus direitos e oportunidades. A convenção concentra-se na eliminação de obstáculos, tanto físicos como sociais, que possam restringir a participação plena e eficaz das pessoas com deficiência na sociedade.

[...] Ela exige que os países signatários implementem medidas para garantir que as pessoas com deficiência desfrutem de igualdade de oportunidades e se envolvam ativamente em todas as esferas da vida. Além disso, destaca a importância de consultar e envolver ativamente as próprias pessoas com deficiência na criação de políticas que afetem suas vidas. (Convenção de Pessoas com Deficiências, 2007)

Além das determinações acertadas em Salamanca, outro documento muito importância no Brasil para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

de 1996, que, em seus regulamentos, trata de particularidades da educação especial, destacando que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas é assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar os direitos àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências. (Brasil, 2008).

A Lei 13146/2015 instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais e, com isso, realizar a inclusão social e a cidadania de todas as pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão é uma lei muito importante para garantir a inclusão social e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência no Brasil.

Essa Lei tem sido um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos. Trabalhadores com deficiência têm o direito garantido de acessibilidade em cursos de formação e capacitação, visando a proporcionar condições equitativas para o desenvolvimento profissional.

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

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a atual LDB 9394/1996, que organiza os sistemas de ensino, assegura as especificidades para o atendimento educacional de estudantes com deficiência, consolidando a importância do acesso, permanência e desenvolvimento pleno dos educandos.

Com a promulgação da nova lei LDB 9394/96, em seu artigo 58, define-se por Educação Especial a modalidade da educação assegurada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência e necessidades específicas (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) (Brasil, 1996). Neste contexto, na rede pública, todas as pessoas com deficiência devem ter direito ao acesso e permanência nas escolas públicas.

A LDB preconiza o adequado atendimento daqueles que se enquadram na descrição do artigo 58. É a partir desse entendimento que a LDB aponta a

importância de os sistemas de ensino se organizarem para prover o desenvolvimento dos educandos especificados no artigo 58, determinando que deverão ser assegurados aos estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Atualmente, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a educação especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008).

A inserção dessa Política Nacional (Brasil, 2008) garante que a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008). Essa Política Nacional apresenta as diretrizes para uma educação inclusiva e formaliza o processo de inclusão na educação mais incisivamente. Segundo este documento,

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008).

É importante destacar uma das prioridades dessa Política Nacional é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008).

OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o objetivo de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

O objetivo da Educação Profissional é a formação de técnicos de nível médio e também a qualificação de profissionais independente de sua

escolaridade. Dessa forma, essa modalidade de educação possibilita aos estudantes o desenvolvimento suas habilidades profissionais para sua vida no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o ensino integrado é um conceito que visa estabelecer uma abordagem educacional com uma dimensão política e pedagógica comprometida com a criação de programas formativos abrangentes. Isso se opõe à prática de fragmentar o conhecimento. O objetivo é promover a autonomia e ampliar as perspectivas, ou seja, a liberdade dos participantes das atividades educacionais, principalmente professores e alunos. (Frigotto, 2018)

[...] é necessário considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas são condições para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (Frigotto, 2018, p. 252)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pelo Governo Federal através do Ministério da Educação com uma proposta pedagógica diferenciada, tendo como fundamento a educação profissional e tecnológica, através da Lei nº 11892/2008.

Em todo o país, são 38 Institutos Federais com várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada ao ensino médio, além da Licenciaturas, Bacharelados, mestrados e até doutorado. Uma das bases dos Institutos Federais é a verticalização pedagógica da educação básica ao ensino superior. Esse processo permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os alunos compartilhem os espaços de aprendizagem, possibilitando que sua trajetória acadêmica de formação pode ser do curso técnico ao ensino superior. (Pacheco, 2011)

No âmbito da proposta dos Institutos Federais, incorporar à formação acadêmica a preparação para o mercado de trabalho (sem negligenciar seu significado essencial) e promover reflexões sobre os princípios e tecnologias tem sido fundamental para estabelecer um propósito específico na estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação contextualizada, enriquecida por conhecimentos, princípios e valores que impulsionam a capacidade de ação humana na busca por trajetórias de vida mais dignas. (Frigotto, 2018)

Os Institutos Federais enfatizam a importância da educação e das instituições públicas, aspectos que são reconhecidos fundamentais nas políticas atuais para a construção de uma nação sóbria e democrática, o que implica

as desigualdades desesperadas em todas as suas formas de combater. Portanto, os Institutos Federais atendem à necessidade de estabelecer definitivamente a educação profissional e tecnológica como política pública. (Frigotto, 2018)

Como política pública, os Institutos Federais desempenham o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para as regiões em que estão situados, estabelecendo uma interação mais direta com o poder público e as comunidades locais.

Os Institutos Federais demonstram ser espaços centrais na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos brasileiros ao considerar que o progresso em níveis locais, regionais e nacionais está ligado à aquisição e geração de conhecimento. Portanto, eles se apresentam como locais privilegiados para promover a criação e disseminação do conhecimento, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais informada e inclusiva.

Mais do que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa o esforço para superar a representação existente da formação técnica e estabelecer uma conexão com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com características distintas que a tornam uma rede social de educação profissional e tecnológica.

Ao compreender o trabalho coletivo, os Institutos Federais reúnem, a partir da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para promover uma concepção de educação profissional e tecnológica incorporada com os valores humanos, daí a importância de garantir, nos Institutos Federais, o espaço para o esporte, a arte e a cultura.

O NAPNE (NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS) NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008. Nos últimos anos, houve um aumento no número de estudantes que se enquadraram no público-alvo da educação especial (PAEE) nesses institutos. Esse aumento é resultado de políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas estipulado pelo artigo 5º da Lei nº 13.409/2016, que passou a incluir pessoas com deficiência, conforme determinado pela Lei nº 12.711/2012. (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023).

Em relação aos estudantes que se enquadram no público-alvo da educação especial (PAEE) nos Institutos Federais, é esperado que recebam apoio e orientação. Esses serviços são predominantemente fornecidos através do

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). (Santos; Vilaronga; Mendes, 2023)

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é um setor que desempenha um papel ativo e consultivo na promoção da educação inclusiva na instituição, cada instituto tem a sua própria resolução de criação. Esses NAPNEs atuam como intermediários e defensores da inclusão, com o objetivo não apenas de garantir que os alunos com necessidades educacionais específicas tenham acesso à educação, mas também de apoiar sua permanência e sucesso acadêmico, preparando-os para ingressar no mercado de trabalho. Sua atuação abrange as áreas de ensino, pesquisa e extensão. (IFMA, 2023)

Segundo a Resolução IFMA n.º 086/2023, de 14.06.2023, em seu Art. 1º, o NAPNE tem como finalidade definir a estrutura, as operações, as responsabilidades e as funções conforme o estipulado no Projeto Pedagógico Institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMA, na Política de Assistência Estudantil e consoante outras leis atualmente em vigor. (IFMA, 2023). Todos os campi implantados possuem um NAPNE institucionalizado, e seu público-alvo deve ser.

Art. 2º [...] todas as pessoas com necessidades educacionais específicas - NEE, prioritariamente, aquelas que se originam em função de deficiências, de transtorno do espectro autista, de altas habilidades/superdotação, de transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros).” Conforme legislação vigente, Leis nos 12.764/2012, 12.796/2013 e 13.146/2015 em especial a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, as Notas Técnicas SEESP/GAB/ nos 11/2010 e 04/2014 e o Decreto nº 7.611/2011. (IFMA, 2023)

Nesse contexto, a promoção da inclusão deve ser uma ação contínua e constante na instituição, com o intuito de garantir que todos, de acordo com as leis e orientações da educação inclusiva, tenham igualdade de oportunidades para acessar e se manter na instituição. Dessa forma, o NAPNE desempenha um papel relevante na reestruturação didático-pedagógico e organizacional da proposta da inclusão no âmbito dos Institutos Federais.

O NAPNE não deve ser percebido como o único setor encarregado do progresso das iniciativas à inclusão educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas (PAEE) nos Institutos Federais. Contudo, é inegável a importância do trabalho realizado pelo núcleo.

A formação da equipe de profissionais do NAPNE deve incluir pedagogos, cargos técnico-administrativos, psicólogo, assistente social, tradutor e intérprete de Libras, docente habilitado em AEE, psicopedagogos, monitores/tutores/

bolsistas docente de Libras, transcritor de Braille e revisor. Entretanto, de acordo com Santos et al (2020), tem sido constatada a ausência de professores com formação adequada para o desenvolvimento de ações específicas com os alunos da educação especial, na maioria dos Institutos Federais. (Santos et al, 2020)

O NAPNE vem realizando atividades de apoio aos estudantes e às estratégias, pensando no planejamento para acessibilidade. Além de um planejamento docente voltado para acessibilidade curricular, as ações desenvolvidas pela equipe multiprofissional (EMP) também são relevantes para a inclusão escolar dos estudantes PAEE nos IFs. Apesar de o trabalho das EMPs, por definição, consolidar-se no apoio à reestruturação dos ambientes escolares visando garantir educação de qualidade a todos, sem restringir-se aos estudantes PAEE. (Vilaronga; Santos; Mendes, 2023. p.75)

Portanto, é necessário que haja várias opções de serviços de apoio para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Além disso, deve haver diversos profissionais envolvidos na prestação desses apoios, permitindo que as instituições ajustem a oferta de serviços de acordo com a disponibilidade de sua equipe e as demandas educacionais apresentadas pelos estudantes e pela comunidade escolar.

O INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Maracanã originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís, que foi criada pelo Decreto nº. 22.470 de 20 de outubro de 1947, do Presidente da República, para funcionar em São Luís – MA. O Campus São Luís Maracanã está localizado numa região mais afastada da cidade de São Luís (MA), próximo à zona rural, e sua influência se estende por todo o estado do Maranhão, que começa desde a seleção dos alunos por um sistema descentralizado, divulgação e inscrição de candidatos para ingresso nos Cursos. O Maranhão, por ter sua economia voltada, em grande parte, para a atividade primária de produção, encontra no IFMA Campus São Luís Maracanã cursos que contemplem as demandas da zona rural do estado.

O Campus Maracanã possui uma área total de 225 hectares, que abriga ambientes pedagógicos, com Unidades Educacionais de Produção (UEPs), nas quais são realizadas aulas teóricas e práticas; laboratórios; biblioteca; telecentro; alojamentos; refeitório; cooperativa, além de ambientes administrativos e de lazer. A vasta estrutura permite aos alunos terem aulas teóricas e práticas, conforme a exigência de cada curso, o que torna o processo de aprendizagem mais enriquecedor.

Essa estrutura dá suporte a cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura, Gastronomia e Meio Ambiente, nas formas Integrada, Subsequente, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. Em 2010, o Campus Maracanã deu início à oferta de Cursos Superiores em Ciências Agrárias, Tecnologia em Alimentos e em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias.

PRÁTICAS INCLUSIVAS REALIZADAS JUNTO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no Campus São Luís Maracanã é um núcleo que desempenha um papel ativo e consultivo na promoção da educação inclusiva na Instituição. Os resultados apresentados foram obtidos através de pesquisa documental e entrevista realizada com a Coordenadora do NAPNE do IFMA Campus São Luís Maracanã.

Sobre as demandas de educação especial inclusiva que o IFMA Campus São Luís Maracanã tem atendido junto aos estudantes do ensino médio integrado, a entrevistada respondeu que as demandas atuais são: estudantes com autismo, deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dificuldade de aprendizagem e altas habilidades, surdos e baixa visão.

Com relação à composição da equipe do NAPNE, e sobre o papel da Equipe Multiprofissional nos atendimentos aos estudantes, a entrevistada respondeu que o Núcleo é composto por 2 Intérpretes de Libras, 1 Revisora de Braille que são efetivas; por contrato: 2 profissionais de Atendimento Educacionais Especializado (AEE) e 1 Psicopedagoga; no polo da EAD, 3 Intérpretes de Libras, em processo de contratação. Os profissionais trabalham em conjunto, fazendo as avaliações, planejamentos pedagógicos, junto com os professores e alunos na sala de aula, além dos planejamentos individuais de acordo com a especificidades de cada caso. O NAPNE do IFMA Campus São Luís Maracanã está estruturado conforme a legislação e desenvolve suas atividades voltadas para atender as necessidades específicas dos alunos assistidos pelo núcleo.

Sobre os acompanhamentos realizados pelo NAPNE e a quantidade de estudantes atendidos nos últimos 2 anos, a coordenadora do NAPNE respondeu que, além dos 9 alunos que tem sido acompanhado nesse ano de 2023, outros 8 estudantes foram atendidos em 2022, sendo 1 estudante surdo, 1 com autismo, 1 com deficiência intelectual, 1 deficiente físico e 2 estudantes com deficiência visual (baixa visão e visão monocular). A coordenadora do NAPNE informou, ainda, que em 2021 não havia o AEE implementado no Campus.

O IFMA Campus São Luís Maracanã possui Atendimento Educacional Especializado de acordo com a legislação vigente, com recursos multifuncionais funcionando desde 2022. Segundo o Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos multifuncionais é um espaço escolar com equipamentos, móveis e materiais didáticos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é a formação complementar exigida pelo Ministério de Educação (MEC) e de direito de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2008)

Na sala de recursos multifuncionais, podemos encontrar vários itens, como: computadores; máquina de datilografia Braille; impressora Braille; Soroban; calculadora sonora; dominó em Libras; esquema corporal; software de comunicação alternativa, entre outros equipamentos que podem ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

As atividades de AEE devem ser realizadas no **contraturno escolar** na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra unidade, ou, ainda, em centros de atendimento educacional especializado. Segundo a Resolução 04/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Art. 2º “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2008).

Apesar do NAPNE Campus Maracanã existir há mais de 12 anos, somente recentemente é que foi instalada a sala de recursos para AEE. Vale destacar o atual Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2008), cujo objetivo é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

O Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado, cabendo aos sistemas de ensino a contrapartida de disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor para atuar no AEE. (Brasil, 2008).

Sobre a promoção da acessibilidade no campus por meio da eliminação das barreiras com serviços e espaços adaptados, conforme a Lei 13.146/2015

(Estatuto da Pessoa com Deficiência), a entrevistada respondeu que infelizmente a acessibilidade na estrutura física ainda é precária, pois o prédio é muito antigo. Segundo a entrevistada, o Campus São Luís Maracanã está buscando essa completude de ações.

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. No caso do campus São Luís Maracanã, os dois estudantes (um do curso técnico em Agroindústria e outro do curso técnico em Gastronomia) assistidos pelas intérpretes de Libras têm acompanhamento em todas as aulas presenciais, além de atividades na sala de recursos multifuncionais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores. Já o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Sobre os recursos de tecnologia assistiva, a entrevistada respondeu que no ano de 2023, o Campus foi contemplado com recursos para tecnologia assistiva, inclusive está com um edital aberto e os alunos estão se inscrevendo para participar do seletivo, infelizmente nem todos serão contemplados, pois serão apenas 3 vagas, contudo representa um avanço para essa demanda.

Nos últimos anos, os Institutos Federais têm vivenciado o aumento das matrículas de estudantes PAEE, decorrente da garantia legal de acesso e do direito de acessibilidade dos processos seletivos, prevista pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI), como é chamada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

O NAPNE atua na formação continuada dos docentes e equipe pedagógica, pois a formação continuada dos professores acontece durante a semana pedagógica, todo início de semestre; além disso, o NAPNE promove um encontro anual de formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva, uma formação prevista no calendário acadêmico todo dia 14 de setembro. Há 14 anos, o Campus se faz esse trabalho de formação continuada dos docentes.

Os estudantes são acompanhados pela Equipe Multiprofissional nos atendimentos na sala do NAPNE, que possui duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que fazem esse atendimento de acordo com especificidade do aluno.

CONCLUSÃO

A implementação dos Institutos Federais de Educação no Brasil teve como um de seus objetivos a promoção de ações para a inclusão social de educandos com deficiência. A inserção desses estudantes trouxe novos desafios, tanto na formação inicial e continuada dos docentes quanto na composição de equipes multidisciplinares que atuam no sentido de propiciar um ambiente acolhedor, inclusivo e de aprendizagem significativa para esses estudantes. Nesse âmbito está a importância da atuação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

O NAPNE é um núcleo que desempenha um papel imprescindível na promoção da educação Inclusiva nas Instituições Federais. Ele atua na inclusão com o objetivo de garantir que todos os estudantes que necessitam de uma educação específica tenham acesso a diversas formas de ensinar e aprender.

O público-alvo do NAPNE, segundo a Resolução IFMA nº086/2023, são todas as pessoas com necessidades educacionais específicas e, nesse contexto, a promoção da inclusão deve ser uma iniciativa contínua na Instituição, visando garantir que todos, em conformidade com as leis e diretrizes da educação inclusiva, tenham igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Instituição.

Nesse sentido, vale ressaltar que o NAPNE desempenha um papel significativo na reformulação dos aspectos didático-pedagógicos e organizacionais para promover a inclusão desses estudantes. O NAPNE do IFMA Campus São Luís Maracanã possui uma equipe colaborativa, que elabora planejamentos pedagógicos em conjunto com professores e alunos. Além disso, são desenvolvidos planos individuais adaptados às particularidades de cada estudante.

A equipe do NAPNE tem feito um trabalho muito importante, mesmo com recursos limitados, tem se esforçado para fazer os acompanhamentos necessários. Por outro lado, as barreiras arquitetônicas ainda são um problema visível dentro do campus. Um outro problema que pôde ser observado durante as entrevistas foi quanto às avaliações para atender as especificidades desses alunos.

Para promover uma maior integração desses estudantes, seria necessário criar atividades que sensibilizem a comunidade escolar, destacando a igualdade de direitos entre pessoas com deficiência e seus pares. É fundamental demonstrar a importância do apoio aos estudantes, professores e técnicos para garantir um ambiente inclusivo.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram que os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência enfatizam a necessidade de se analisar a situação específica de cada estudante e apontam para a importância do NAPNE como instrumento de inclusão nos Institutos Federais, sobretudo no IFMA Campus São Luís Maracanã.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Lei 13146/2015 que Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SECADI, 2008.
- BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2008.
- CARVALHO, Marcelo Augusto. **Nilo Peçanha e a criação das escolas de aprendizes**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/uploads/Encontro2018/DE%20CARVALHO>. Acesso em: 14 out. 2023.
- CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, p. 176–191, 26 Jan 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6209>. Acesso em: 29 jun. 2025
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP, 2018.
- IFMA. Resolução nº 086/2023 de 14 de junho de 2023. **Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)**. São Luís: IFMA, 2023.
- PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- RODRIGUES, Luzia Lima *et al.* **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

SANTOS, Jessica Rodrigues *et al.* Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. 36. ed. Santa Maria, **Revista Especial**, 2023. 22 p. v. 36. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SILVA, Francisca Marly *et al.* **Abordagem Histórica da Educação Especial no Brasil**. 45. ed. São Paulo: 2019. 3 p. v. 13. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com>. Acesso em: 26 set. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios *et al.* **Inclusão Escolar nos Institutos Federais Brasileiros**: serviços e possibilidades de atuação. São Carlos: EDESP UFSCar, 2022.

VOLANTE, Daniele Pinheiro *et al.* **Atuação do NAPNE na inclusão de um estudante com TEA**. Relato de Experiência. Santa Catarina: ENIERPT, 2022.

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DE CASO

Klebia Souza Araújo¹

Gabriella do Carmo²

Claudia Gonçalves Barreto Bezerra³

Miriam do Rocio Guadagnini⁴

Sandra de Fátima Barboza Ferreira⁵

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento com déficits persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos (APA, 2023). É caracterizado por limitações significativas na comunicação e interação social, padrões repetitivos e restritivos de comportamentos, interesses e atividades, prejudicando o funcionamento adaptativo (TOMAZ; TRIGUEIRO; RODRIGUES; AMOROSO; 2018). As diretrizes para o tratamento do autismo incluem tratamento farmacológico, terapias e adequada abordagem educacional (REIS; BARRETO; FERREIRA, 2021). O objetivo é apresentar o relato sobre a inclusão escolar de um aluno com TEA nas séries iniciais do ensino básico de uma escola pública de Goiás e as estratégias pedagógicas implementadas nessa inclusão. As estratégias implementadas para inclusão escolar do aluno incluem orientações dos pais e professores a partir de parcerias com profissionais de saúde no sentido de compreender o funcionamento e manejo educacional do transtorno

1 Licenciada em Letras; Mestra em Letras e Linguística; Universidade Federal de Goiás - klebia.souza_6789@discente.ufg.br.

2 Pedagoga; Universidade Federal de Goiás - Universidade Federal de Goiás - gabriellacarmo@discente.ufg.br.

3 Pedagoga; Doutora em Ciências da Saúde - Universidade Federal de Goiás - claudia_goncalves_barreto@ufg.br.

4 Licenciada em Matemática; Doutora em Educação Matemática - Universidade Federal de Goiás - miriamguadagnini@ufg.br.

5 Psicóloga; Doutora em Psicologia - Universidade Federal de Goiás - sandra_barboza@ufg.br.

(REIS; BARRETO; FERREIRA, 2021). O Plano Individualizado do aluno prevê organização de rotinas com suporte visual (pranchas de comunicação). Por meio de uma avaliação pedagógica diagnóstica os professores puderam elaborar um perfil do aluno, suas habilidades e necessidades específicas. Essa avaliação diagnóstica inclui a análise das habilidades de participação nas aulas, interesse nas atividades, interações sociais, leitura e escrita. Mesmo com todas as particularidades do desenvolvimento do aluno, buscamos avaliar todos os aspectos que compõem a avaliação escolar. As adaptações curriculares incluem customização de materiais didáticos com fracionamento de atividades e comandos.

Palavras-chave: Adaptações curriculares; Plano Educacional Individualizado; pranchas de comunicação

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento descrito nos principais manuais classificatórios vigentes : 1- O Manual Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição revisada - DSM-5^{TR} (APA, 2023) e, 2- Classificação Internacional de doenças – CID-11 (Organização Mundial de Saúde, 2023). O TEA apresenta sintomas em condições espectrais comprometedoras do desempenho social e escolar da pessoa em diferentes níveis de severidade. É caracterizado por limitações significativas na comunicação e na interação social, padrões repetitivos e restritivos de comportamentos, interesses e atividades, prejudicando o funcionamento adaptativo (Tomaz; Trigueiro; Rodrigues; Amoroso; 2018; APA 2023; Alves, 2025).

O DSM-5^{TR} (APA, 2023) destaca ainda os níveis de gravidade do TEA, indicando que o suporte requerido na condução do caso seja classificado em três níveis a saber: nível 1 (exigindo apoio); nível 2 (exigindo apoio substancial); nível 3 (exigindo apoio muito substancial). Essa compreensão é importante, porque desloca o entendimento do diagnóstico como uma condição da pessoa e aponta para as alterações que competem ao ambiente, o qual poderá favorecer amplamente a inclusão social e especificamente a inclusão escolar.

A CID – 11 tipifica o Transtorno do Espectro Autista com ou sem deficiência mental e ainda especifica se a linguagem é funcional ou se está prejudicada (Oliveira e Trentini, 2023; OMS, 2023). Oliveira e Trentini (2023) fornecem um conjunto de instrumentos de rastreio e diagnóstico do TEA, disponíveis para uso no Brasil. Dentre eles, destacam-se uma *Checklist* de autismo para crianças – versão modificada: *Modified Checklist for Autism in*

Toddlers -M-CHAT (Barros, 2016; Brasil, 2025) e o Sistema de Avaliação de suspeita de Transtorno do espectro autista PROTEA-R (Bosa; Sales, 2018). O M-CHAT está disponível na versão *online* da caderneta de saúde da criança e já faz parte das diretrizes de atenção ao desenvolvimento integral da criança como política de Atenção Básica (Brasil, 2025). O diagnóstico é multiprofissional e, quando realizado precocemente e bem conduzido, pode minimizar os sintomas e apoiar e orientar adequadamente familiares, cuidadores, professores e outros profissionais envolvidos nos atendimentos.

As diretrizes para a atenção e reabilitação da pessoa com autismo incluem tratamento farmacológico, terapias e adequada abordagem educacional (Brasil, 2014; Alves, 2025). A escola pode ser determinante no processo de desenvolvimento da criança com TEA no sentido de promover sua maior autonomia por meio da interação social e diferentes formas de estimulação de habilidades. O correto manejo de atividades pedagógicas para o estudante e adaptações curriculares possibilitam sua inclusão e aprendizagem escolar. Segundo Cunha (2018), os estudantes com TEA são capazes de aprender, entretanto, eles apresentam respostas singulares aos estímulos, demonstrando que cada pessoa tem uma resposta única diante do aprendizado, o que afirma a maneira própria de compreender o mundo.

A Lei 12.764 (BRASIL, 2014) que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista defende o direito da criança com TEA à escolarização em todos os níveis e modalidades de ensino, como também o atendimento educacional especializado, garantindo sua efetiva participação na escola. É fato que a inclusão escolar de uma criança com TEA traz para a escola uma nova visão de mundo e de sujeito, diversidade metodológica para os professores, respeito e colaboração na comunidade escolar.

A inclusão escolar de estudantes com TEA em escolas comuns aponta para a importância da formação de professores para a educação inclusiva; a prática pedagógica do educador de classe comum está restrita ao desempenho de estudantes com desenvolvimento típico, aqueles que não apresentam nenhum tipo de deficiência ou diversidade intelectual. No entanto a escola mudou. Atualmente, há uma grande diversidade de formas de aprender e essa diversidade representa o grande desafio para os professores. E compreender essa diversidade considera o rompimento de métodos padronizados de ensinar e aprender, avançando para acolher o diferente, reconhecer as possibilidades possíveis apresentadas por estudantes diferentes e não menos inteligentes (Barreto; Reis, 2011; Campos; Dias; Jardim; Faria, 2022). No que se refere a estudantes que apresentam o TEA, é relevante a formação docente no contexto da educação inclusiva. A prática pedagógica tradicional, historicamente, alinha-se a um modelo que prioriza o

aprendizado dos alunos típicos. A inclusão convida os profissionais das instituições de ensino a romperem com o ensino padronizado e expõe o déficit na preparação desses profissionais. A educação inclusiva não pode ser pensada como uma simples adaptação, mas como uma transformação na maneira de compreender e valorizar as diferentes inteligências e potencialidades. Esse desafio requer mudanças que vão além da aceitação do diferente.

Desse modo, as práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva, nos propõem pensar, de modo personalizado, o planejamento das atividades de ensino para alunos que apresentam uma forma diversa de aprender. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) tem por objetivo levantar dados sobre o aluno para o conhecimento de suas habilidades e necessidades específicas. A elaboração desse planejamento estratégico orienta adaptações ao currículo oficial, estruturando atividades pedagógicas no nível do suporte requerido pelo estudante. Ele indica qual apoio profissional é o mais adequado para estimular o processo de ensino-aprendizagem (Tannús-Valadão; Mendes 2018). O currículo flexível dá acesso aos conteúdos a todos os alunos, sem empobrecê-los e, sim, possibilitando alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às especificidades de aprender de cada um (Zanato; Gimenez, 2017; Capellini, 2018).

O objetivo deste artigo é destacar adaptações curriculares que foram realizadas para uma criança com diagnóstico formalizado de TEA, Nível III, frequentando o primeiro ano do Ensino Fundamental.

MÉTODO E CONTEXTO

Trata-se de um relato de experiência sobre a inclusão escolar de um estudante de seis anos, matriculado em uma escola pública, com diagnóstico formalizado de TEA, nível de suporte 3. A criança ainda apresenta comorbidades, como epilepsia e dificuldades na visão. Em relação ao processo de escolarização, a avaliação neuropsicológica sugeriu a possibilidade de essa criança frequentar múltiplas classes, levando-se em consideração as tarefas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal do estudante, mantendo-o sempre que possível em contato com seus pares (Reis; Ferreira, 2019).

O estudante, à época do estudo, encontrava-se matriculado no primeiro ano do Ensino Básico de uma escola pública de Goiás. Pretende-se aqui abordar as experiências didáticas vivenciadas e os desafios para o corpo docente, técnico e discente da escola, pois incluir uma criança com tal diversidade é um grande desafio, o qual exige um processo de aprendizagem que envolve toda a escola, a família e profissionais qualificados. Para isso, inicialmente buscamos uma interlocução com a família com a finalidade de conhecer a criança, suas potencialidades e suas necessidades específicas.

Paulo (nome fictício) demonstra gostar muito de estar na escola, é ativo e está sempre caminhando em todos os espaços e apontando para as placas e cartazes, que chamam muito a sua atenção. O estudante é acompanhado pelos seus professores e pelas bolsistas do projeto de inclusão escolar, as quais permanecem ao seu lado em todas as atividades escolares. Paulo não verbaliza, ele se comunica pegando na mão das pessoas e direciona para o que deseja que se faça para ajudá-lo, como abrir a porta ou pegar algum objeto. Ele se locomove com dificuldades e necessita de suporte pervasivo e amplo nos cuidados de higiene e alimentação. É um estudante curioso, demonstra interesse por seus pares, embora não estabeleça interações típicas. Em relação às atividades e materiais, observa-se o interesse por livros, placas coloridas e manipulação de objetos. Apresenta dificuldades nas habilidades motoras e cognitivas necessárias ao desenvolvimento da leitura e escrita. Raramente atende comandos simples, como “sentar”, e interage de forma peculiar e inconsistente com os colegas e professores. O contato visual é raro. Tem hiperfoco em extintores de incêndio. Seu personagem preferido é o Mickey Mouse.

O estudo foi desenvolvido no CEPAE, um centro de ensino e pesquisa localizado na cidade de Goiânia e pertencente à Universidade Federal de Goiás. É uma unidade especial da UFG, com um quadro qualificado de professores que fazem atividades no Ensino Básico, pós-graduação *lato e stricto sensu*, pesquisa e extensão. Este relato de experiência faz parte dos estudos vinculados ao Projeto de Pesquisa LUPA: Ampliando a Inclusão Escolar e a Formação de Professores, aprovado pelo CEP/UFG PI04948-2020. Por ser um campo de pesquisas da universidade, os pais são esclarecidos sobre o fato e assinam, no ato da matrícula, um termo em que autorizam a participação de seus filhos em projetos e pesquisas desenvolvidas por docentes do CEPAE, das demais unidades da UFG e de outras instituições de Ensino Superior. Além disso, os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para esta publicação.

O CEPAE possui um projeto de ensino que orienta o trabalho de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas, intitulado “Mediação Pedagógica Inclusiva”. Ele apresenta uma proposta coletiva de construção de um projeto de ensino maior para o CEPAE de uma escola verdadeiramente inclusiva. O objetivo é assegurar a esses educandos uma educação escolar que promova o desempenho escolar e social por meio de um trabalho didático inclusivo, com metodologias diversificadas e uma mediação pedagógica que respeite as singularidades de cada estudante.

O referido projeto está vinculado à Secretaria de Inclusão (SIN) da UFG que se propõe viabilizar um acompanhamento educacional inclusivo

aos estudantes por meio da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais. O projeto oferece vinte e uma bolsas de estudo destinadas a estudantes dos diversos cursos da UFG que atuam como mediadores pedagógicos dos estudantes que apresentam alguma dificuldade de autonomia no desempenho escolar, como o participante deste estudo de caso. Os bolsistas recebem capacitação durante todo o ano letivo para o desempenho dessa mediação. O acompanhamento educacional especializado no CEPAE é articulado pela Coordenação de Educação Inclusiva, que busca promover ações educativas com orientações ao corpo docente, discente, assistentes de estudantes, estagiários e bolsistas que acompanham os estudantes na sua inclusão escolar. A atividade de pesquisa é amparada por ações do projeto LUPA (Guadagnini *et al.*, 2020).

As estratégias implementadas para a inclusão escolar do estudante abrangeram, inicialmente, a mediação pedagógica inclusiva e o acompanhamento familiar. A mediação pedagógica foi conduzida por duas licenciandas bolsistas do Projeto Educar na Diversidade CEPAE/UFG, que ofereciam apoio para suporte na comunicação e acompanhamento das atividades escolares em sala de aula e nos diferentes espaços escolares. A colaboração dos pais foi fundamental para a criação de um plano de ensino personalizado que considerasse o contexto do aluno e a parceria entre professores e profissionais da saúde que o acompanhavam no sentido de compreenderem o funcionamento e manejo educacional do transtorno para as adaptações escolares (Reis; Barreto; Ferreira, 2021). Por meio de uma avaliação pedagógica diagnóstica, os professores puderam elaborar um perfil do estudante, suas habilidades e necessidades específicas. Essa avaliação diagnóstica incluiu a análise das habilidades de participação nas aulas, interesse nas atividades, interações sociais, leitura e escrita. O Plano Educacional Individualizado (PEI) previu rotina estruturada, adaptações curriculares que buscassem caminhos de aprendizagem de acordo com suas habilidades e capacidades; organização de rotinas com suporte visual (pranchas de comunicação); flexibilização curricular das atividades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, utilização de materiais visuais e concretos como imagens e vídeos para a compreensão de conceitos. A previsão de acessibilidade arquitetônica no espaço escolar também foi pensada no sentido de dar o suporte de acesso às diferentes salas de aula, laboratórios, biblioteca, sanitário acessível, parquinho, pátio e quadras esportivas. Paulo apresentava certa dificuldade na locomoção e, por isso, necessitava de estar sempre de mãos dadas com os professores, mediadores e colegas para ter firmeza nos trajetos percorridos na escola.

Figura 1 – Prancha de Comunicação Alternativa - CAA:



Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/67969548/rotina-do-banheiro-menino-coco>

A figura 1 ilustra as pranchas físicas utilizadas com vistas a mediar a instalação de comportamentos de rotina. Observa-se que, ao longo do primeiro ano escolar de Paulo, foram implementadas as pranchas retroexpostas a fim de promover a sua autonomia e desenvolver as capacidades do aluno no que tange à expressão de suas necessidades, o que apresentou bons resultados; o aluno conseguia fazer o reconhecimento das imagens, como exemplo: ir ao banheiro para trocar a fralda, pegar a toalha para se secar ou mesmo utilizar o papel higiênico ao fazer uso do sanitário.

Um aspecto muito interessante de Paulo refere-se às suas relações interpessoais no grupo do 1º ano. Ele sempre buscou interagir com seus colegas (figura 2) de modo peculiar e, muitas vezes, os amigos demonstravam carinho e atenção com ele. Paulo buscava pela mão dos colegas para conduzi-lo para os lugares para onde queria direcionar-se nos diferentes espaços da escola.

Figura 2 - Interações com seus pares no parquinho da escola.

A figura 3 é representativa de material utilizado para trabalhar noções básicas, como discriminação visual, cores, nomeação e superposição de figuras.

Figura 3 - Discriminação e sobreposição de borboleta

Fonte: Marta Bistene (2019)

A figura 4 exibe uma prancha que foi customizada para o treino no uso de óculos, por meio do aplicativo de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) - Expressia (Expressia@life), visto que o aluno necessitava de se adaptar ao uso do equipamento. Utilizou-se a imagem do Mickey (personagem preferido e hiperfoco) para trabalhar a adesão ao uso dos óculos.

Figura 4 - Aplicativo Expressia (expressia@life,2020) e prancha customizada Mickey usa óculos.

Fonte: As autoras (2020).

A figura 5 retrata um trabalho realizado, cujo objetivo é o reconhecimento dos personagens e a nomeação por meio da música “Seu Lobato” (Musixmatch, 2022; Ferreira *et al.*, 2022) e a realização do pareamento ou associação com objetos concretos (Gemaque *et al.*, 2024), de modo que a criança compreenda a situação proposta. Essa compreensão foi possível num período total de cinco aulas e diversas repetições da música, com a demonstração dos movimentos e verbalizações esperadas por parte do estudante em questão. Treinou-se a atividade por confronto visual e figuras.

Figura 5 - Pareamento ou associação concreta apresentados durante a música “Seu Lobato”.



Fonte: As autoras (2020).

A figura 6 apresenta as atividades de psicomotricidade (molde vazado) e trajetos, utilizados para melhorar o controle motor e desenvolver a orientação do comportamento motor em direção a metas, um dos objetivos estabelecidos no PEI. Oliveira *et al.* (2019), num estudo de revisão integrativa da literatura, concluem que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da coordenação motora.

Figura 6 – Molde vazado para controle segmentar.



Fonte: As autoras (2019).

A figura 7 mostra o aluno na biblioteca e na atividade de leitura do livro literário “*Era uma vez nosso mundo*”, de autoria de Cristiane Quintas. Paulo gostava muito de ouvir a professora contar histórias na sala de aula, ele se sentava na roda com todos os colegas e olhava, ora para a professora, ora para o livro, ora para algum colega.

Figura 7 - Paulo na biblioteca da escola e na leitura de história.



Fonte: As autoras (2019).

A professora sempre lia com tom expressivo, usando diferentes vozes ao mudar os personagens para ajudar a prender a atenção de Paulo e, às vezes, até trocava o nome do personagem pelo nome de Paulo, só para chamar sua atenção. E essa história é relevante, pois conta que o menino queria criar asas e passar as férias na lua e, na tentativa de subir uma longa escada, acabou quebrando o pé. Como Paulo não parava quieto com seu pezinho que andava “pra lá e pra cá” por toda a escola, é possível depreender que ele se identificou com a história. E sempre, depois da contação, ele pegava o livro e folheava-o bem pertinho dos olhos para melhor enxergar as imagens, já que usava óculos para a correção de hipermetropia. Várias estratégias eram utilizadas para o trabalho com literatura em sala: recontagem da história só para ele, depois com a mediadora para que ele pudesse recordar a sequência dos fatos e elaborar alguma ilustração ou alguma atividade relacionada à obra. Paulo é uma criança que se encanta ao adentrar a biblioteca da escola, demonstra gostar de livros, da riqueza de imagens que aquele lugar mágico da escola oferece.

Paulo era sempre incentivado a estar sempre com sua turma nas diversas atividades escolares. Para as atividades de Artes Visuais e Educação Física, necessitava apenas de ajuda para o “fazer junto” como auxílio para segurar os pincéis ou lápis, colagens, dobraduras, equilíbrio com a bola, corda ou rolamentos (Figura 8).

Figura 8 - Paulo em atividades de leitura e escrita em sala de aula.

Fonte: As autoras (2019).

O tempo de permanência na sala era pequeno, pois o mundo fora da sala ainda era muito mais interessante para ele e queria sempre estar pelos corredores da escola vendo os colegas e todo o movimento da escola. Mas ao voltar para a sala de aula, buscava sempre o contato, indo até a mesa de algum colega para chamar-lhe a atenção. E estando em sala, era sempre convocado a fazer as atividades escolares junto ao grupo. As habilidades de leitura e escrita foram mediadas por muitas imagens, já que Paulo ainda estava conhecendo as primeiras letras. Vídeos musicais estavam sempre presentes nas atividades de letramento, pois a música era uma atividade em que ele apresentava especial adesão. O conteúdo trabalhado nas disciplinas do 1º ano era o mesmo para todos, porém Paulo necessitava de flexibilização curricular nas atividades escritas para que elas estabelecessem sentido a ele. Os professores ficavam atentos para os temas de maior interesse do aluno e utilizava-os em associação às temáticas dos conteúdos, focando em conceitos-chave e reduzindo informações excessivas. Outras adaptações também foram empreendidas na turma, como a organização do tempo, permitindo pausas frequentes durante o desenvolvimento de tarefas que requeriam mais atenção. As adaptações sociais e comportamentais também foram pauta nas reuniões de professores para pensar estratégias com a turma a fim de promover um ambiente inclusivo na escola, incentivando a interação de alunos com e sem deficiência por meio de filmes curta-metragem, histórias literárias e rodas de conversa sobre inclusão e respeito à diversidade humana.

A avaliação escolar na perspectiva das estratégias educacionais inclusivas considera as características únicas de cada aluno. O foco foi no progresso e não

na comparação com outros alunos, avaliando de acordo com o plano de ensino construído para o Paulo. Valorizou todos os avanços, mesmo que pequenos, e apontou caminhos para a próxima etapa. Diferentes instrumentos de avaliação foram utilizados, tais como: método de observação direta do aluno durante a realização das atividades, registros nos diários pedagógicos com detalhamento das dificuldades e avanços, avaliações orais e com apoio visual. Utilização de registros fotográficos e vídeos para complementar as análises e, por fim, para a família, a avaliação considerou todos os passos percorridos, dificuldades e progressos, mas destacando sempre a avaliação positiva que incentiva o aprendizado contínuo e processual e o desenvolvimento de Paulo em longo prazo.

A figura 9 ilustra a interação da criança com a bola suíça durante a prática de Educação Física escolar. A aula com a bola suíça tem como objetivo básico trabalhar o equilíbrio (Carriere, 1999). Adicionalmente, a bola desencadeia componentes lúdicos, porque permite deslocar, rolar e servir de elemento de interação. Durante o uso típico com toda a turma, Paulo fez um uso bastante particular: observa-se o uso típico e atípico (exploração dos atributos físicos da bola: textura e cheiro). Conforme Rezende (2021), essa conduta de explorar os objetos de forma primitiva pelo olfato e de forma oral é narrada na literatura. Os autistas podem exibir respostas atípicas a diversos estímulos sensoriais (APA, 2023; Boudjarrane *et al.*, 2017).

Figura 9 - Equilíbrio (Ed. Física).



Fonte: As autoras (2019).

Conforme destacam Monteiro, Santos e Pugliesi (2024), o desenvolvimento motor da criança com TEA pode ser variável, desse modo, uma criança com nível de suporte III pode necessitar de atividades que vão desde o equilíbrio, passando pelo controle motor amplo até chegar ao controle segmentar implicado

nos processos de apreensão, pinça e grafomotricidade. Oliveira *et al.* (2019), em um estudo de revisão integrativa, indicaram os benefícios das atividades psicomotoras observadas no contexto da terapia e da educação psicomotora. Os autores concluem que a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação, além de ser coadjuvante no desenvolvimento cognitivo e das habilidades de comunicação social.

Mesmo com todas as particularidades do desenvolvimento do estudante, buscamos avaliar todos os aspectos que compõem as situações de aprendizagem propostas a ele. As adaptações curriculares incluíram customização de materiais didáticos com fracionamento de atividades e comandos. As atividades foram desenvolvidas antes do recreio na sala, preferencialmente, com diferentes atividades curtas e sempre com imagens ampliadas. Escrita, pintura, colagem, recortes, contação de histórias, jogos de encaixe com temas sobre cores, animais, plantas, números grandes e vogais; livros literários e escrita no quadro, todos com a mediação individual; ida à biblioteca com a turma; jogos e descanso no Laboratório de brinquedos - Labrinco. Em síntese, pode-se destacar que Paulo apresentou vínculo com algumas atividades escolares relacionadas a músicas, garatujas e manuseio de livros. Apresentou interesse restrito por espaços e materiais visuais que envolviam pranchas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou relatar as adaptações curriculares propostas para uma criança com TEA, nível de suporte III, matriculada na classe comum do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os progressos eram lentos e exigiam constante replanejamento. O aspecto mais positivo a ser relatado é que Paulo gostava de estar na escola e sua presença era bem-vinda aos colegas; a experiência produziu mudanças na maneira de os profissionais da escola, os pais e as crianças verem pessoas com TEA, repercutindo na mudança de paradigma da igualdade para a diversidade, como destacam Barreto e Reis (2011).

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Guia de autismo**. O caminhar com os corações azuis. Rio de Janeiro: WAK, 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual de Diagnóstico e estatística dos transtornos mentais – DSM-5**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed. 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual de Diagnóstico e estatística dos transtornos mentais – DSM-5**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia: Revista de Educação Básica do Cepae** (UFG), Goiânia, v. 22, p. 19-32, 2011.

BISTENE, M. **Kit Autismo: Habilidades cognitivas**, 2019.

BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **PROTEA-R Sistema de Avaliação de Suspeita de Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Vetor Editora, 2018.

BOUDJARANE, M. A., GRANDGEORGE, M., MARIANOWSKI, R., MISERY, L. and LEMONNIER, É. **Perception of odors and tastes in autism spectrum disorders: A systematic review of assessments**. *Autism Research*, 10: 1045-1057, 2017. <https://doi.org/10.1002/aur.1760>.

BRASIL. Lei 12.764 **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília (2014).

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Caderneta de Saúde digital. Meu SUS digital. Disponível em: Meu SUS Digital Ministério da Saúde. Acesso em 15/06/2025.

CAMPOS, L. R.; DIAS, M. J. JARDIM J. J. S; FARIA, K. Y. S. **Formação Docente e inclusão escolar**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2022.

CASTRO-SOUZA, R.M.D. **Adaptação Brasileira do M-CHAT (Modified Checklist for autism in toddlers)**. [Dissertação de mestrado não publicada]. Brasília. Universidade de Brasília, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2018. EXPRESSIA. Aplicativo de Comunicação Alternativa. Disponível em: Expressia | Comunicação Alternativa e Atividades Adaptadas. Acesso em 12 dez. 2019.

FERREIRA, S. de F. B.; BORGES, G. dos S.; BEZERRA, C. S. G. B.; TORRES, É. Y.; GUADAGNINI, M. do R. A música como recurso didático na promoção da atenção compartilhada e aquisição da habilidade de apontar no transtorno do espectro autista: relato de experiência com uma criança não verbal. *In*: CAMPOS, L. Rodrigues, de OLIVEIRA, M. J.; JARDIM, J. J. dos S.; FARIA, K. Y. S de: CHAPADENSE, F. G. G. **Formação docente e inclusão escolar**. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.

GEMAQUE, D. dos S. *et al.* Pareamento entre estímulos e imitação vocal em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Avaliação do papel das respostas de orientação. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 26, p. e241864-e241864, 2024.

GUADAGNINI, M.; BEZERRA, C. S. G. B; TORRES, Y., Érica; FERREIRA, S. de F. B. **Projeto Lupa** (2019).

MONTEIRO, C. E. L.; SANTOS, D. T. dos; PUGLIESE, R. **Desenvolvimento motor no Autismo**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2024.

OLIVEIRA, E. *et al.* O impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 34, p.1369, 23 out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e1369>. Acesso em : 10/12/23.

OLIVEIRA, S. E.; TRENTINI, C. M. (org.). **Avanços em Psicopatologia**. Avaliação e diagnóstico baseados na CID- 11. Porto Alegre: Artmed, 2023.

QUINTAS, C.. **Era uma vez nosso mundo**. Ilustrações de Alessandra Gomes. 1. ed. Recife: Prazer de Ler, 2007. 14 p., il. col. (v.1). ISBN 9788581680101.

REIS, D.; FERREIRA, S. de F. **Laudo de Avaliação Neuropsicológica**. Goiânia, Jun. 2019.

REIS, D. H. de J.; BEZERRA, C. S. G. B; FERREIRA, S. de F. B. Contribuições da avaliação neuropsicológica na qualificação dos sintomas do transtorno do espectro autista: Subsídios para o projeto terapêutico e educacional. **Archives of Health, [S. l.]**, v. 2, n. 8, p. 1604–1617, 2021. DOI: 10.46919/archv2n8-001. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/831>. Acesso em: 6 mar. 2022.

RESENDE, S. D; CAMPOS S. M. Transtorno do Espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. **Rev. Psicopedagogia** 2024;41(125):350-365 <https://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/1833/>.

REZENDE, I. I. **Percepção gustativa no TEA: um estudo sobre os gostos básicos**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TANNÚS-VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, 2018. v. 23. p. 01-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?lang=pt&format=pdf>.

TOMAZ K.F; TRIGUEIRO M.C.V.T; RODRIGUES L.R.C; AMOROSO V; PAULA C. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o estudante com autismo. **Revista Educação Especial**, vol. 31, n. 61, pp. 339-352. 2018.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ R. Educação Inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista@mbienteeducação**, 2017.

ENSINO DE GEOGRAFIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CAMINHOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Luiza Michele de Souza Rocha Sponfeldner¹

Rainei Rodrigues Jadejiski²

RESUMO

Este capítulo analisa uma intervenção pedagógica desenvolvida nas aulas de Geografia com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental que incluía um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em nível 1 de suporte. O objetivo foi promover práticas de ensino inclusivas que ampliassem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se na perspectiva da pesquisa-intervenção, articulando ação e reflexão crítica sobre a prática docente. A proposta consistiu em uma sequência didática sobre cartografia, climas, relevos e biomas do Brasil, utilizando materiais táteis, mapas coloridos e recursos digitais como Quizizz e Kahoot!. A observação direta e o registro das interações em sala evidenciaram avanços na compreensão dos conteúdos, na socialização e no engajamento da turma, especialmente do estudante com TEA. Constatou-se que práticas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e criatividade fortalecem o protagonismo discente e demonstram que a inclusão pode ser efetivada mesmo em contextos com limitações estruturais, desde que o ensino seja pautado pela colaboração, acessibilidade e valorização das diferenças.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; Inclusão escolar; Pesquisa-intervenção; Práticas pedagógicas.

1 Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: luiza.msrsponfeldner@educador.edu.es.gov.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: raineirj@gmail.com.

(RE)INICANDO A CONVERSA

A construção de uma escola inclusiva passa pela escuta atenta e pelo olhar aguçado, necessários à criação de estratégias pedagógicas que oportunizem a participação de todos os estudantes. A partir dessa convicção, analisamos uma intervenção pedagógica que foi desenvolvida no contexto profissional da primeira autora deste capítulo. A intervenção, sob orientação do segundo autor, integrou o trabalho final do curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) (Sponfeldner, 2024).

Luiza é professora de Geografia. Nos últimos anos, tem se preocupado em tornar suas aulas mais inclusivas, sobretudo diante da falta de formação continuada específica e das turmas bastante heterogêneas, com estudantes público da Educação Especial. A intervenção que apresentamos foi realizada por ela em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no estado do Espírito Santo, que contava com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em nível 1 de suporte.

O contato cotidiano com o estudante com TEA, bem como a observação de seus esforços para compreender os conteúdos e de sua forma particular de interagir com a turma despertaram na professora o compromisso de planejar aulas que favorecessem a participação efetiva dele, sem isolá-lo ou restringi-lo a atividades paralelas e desconectadas do conteúdo. Essa inquietação se transformou em pesquisa e se materializou em intervenção pedagógica.

Embora analisemos uma intervenção pedagógica específica, desenvolvida ao longo de uma semana letiva, é importante destacar que essa experiência não esgota todo o trabalho feito pela professora. O planejamento acessibilizado e o compromisso com a inclusão estiveram presentes em diversas aulas ao longo do ano letivo. A escolha por focalizar esse recorte se justifica pela densidade da proposta desenvolvida e pela possibilidade de refletirmos, a partir dela, sobre os caminhos concretos para uma prática docente mais inclusiva.

Reconhecemos que, muitas vezes, as escolas enfrentam limitações estruturais e materiais, mas reafirmamos, com base nessa vivência, que a inclusão não depende somente de recursos sofisticados, é necessário que haja compromisso, criatividade e sensibilidade docente. As soluções acessíveis, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, podem transformar a relação dos estudantes com o conhecimento e com os outros, contribuindo para um ambiente mais acolhedor e cooperativo.

O texto está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos uma breve fundamentação teórica que embasa a proposta, com

destaque para os marcos normativos e produções acadêmicas sobre TEA e inclusão no ensino de Geografia. Em seguida, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa-intervenção e detalhamos o planejamento desenvolvido em sala de aula. Por fim, analisamos os resultados observados e propomos algumas reflexões sobre os caminhos possíveis para uma prática pedagógica inclusiva que valorize o protagonismo e a diversidade dos estudantes.

BASES TEÓRICAS PARA PENSAR INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Esse princípio constitucional, ao afirmar o caráter universal e igualitário da educação, fundamenta a luta por uma escola que acolha as diferenças e garanta o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Nessa direção, a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial exige mais do que presença física em sala: requer mediações didáticas, escuta sensível, planejamento diferenciado e abertura para a diversidade de modos de aprender. Esses princípios estão em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que defende a transformação da escola para que todos os estudantes aprendam juntos, valorizando a diferença como parte da condição humana.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar requer uma compreensão das disputas que atravessam o campo da Educação Especial no Brasil. Como analisa Pletsch (2020), os sentidos da Educação Especial têm sido tensionados entre perspectivas segregadoras e movimentos de resistência que apostam na escola comum como espaço de produção de acessibilidade, convivência e justiça social. Para a autora, algumas dessas concepções estão alinhadas à lógica da medicalização e da deficiência como déficit, outras são orientadas por princípios ético-políticos que afirmam a diversidade como valor educativo e social.

Nesse sentido, como analisam Zerbato e Mendes (2021), muitas práticas escolares ainda se organizam por meio de adaptações individualizadas ou flexibilizações pontuais, o que reforça a lógica de um currículo centrado no déficit. Essas tentativas, embora bem-intencionadas, muitas vezes se mostram ineficazes por não enfrentarem as barreiras estruturais e pedagógicas do ensino comum.

Como destacam Santos e Mendes (2021), cada estudante é um indivíduo único, que nasce, cresce e se desenvolve de maneira própria, com pontos fortes, fraquezas e diferentes tradições culturais. Essa diversidade, que abrange aspectos como gênero, etnia, renda e moradia, é ampliada, no caso dos estudantes

da Educação Especial, por barreiras cognitivas, sensoriais, acadêmicas ou comportamentais. As autoras observam que, embora esses estudantes tenham passado a frequentar escolas comuns, a organização do ensino continua centrada no “aluno mediano”, desconsiderando a heterogeneidade das turmas e oferecendo poucas mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Nossa luta, diante disso, é por uma escola na qual a diversidade seja reconhecida como dimensão constitutiva do processo educativo. O ponto de partida para a intervenção que apresentamos foi o desejo de ampliar a participação de um estudante com TEA nas aulas de Geografia, a partir da criação de estratégias pedagógicas acessíveis. Esse movimento implicou um duplo esforço: compreender as especificidades do transtorno e identificar possibilidades metodológicas que favorecessem a construção do conhecimento de maneira coletiva, sensível e interativa.

O TEA é caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento que afetam a comunicação social, o comportamento e a cognição. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), produzido pela *American Psychiatric Association* (APA, 2023), o TEA manifesta-se em diferentes níveis de suporte, com impacto variável na vida cotidiana dos sujeitos. Os critérios diagnósticos consideram tanto os aspectos da linguagem quanto os comportamentos restritivos e repetitivos, o que justifica a noção de “espectro”, englobando uma ampla gama de manifestações.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde, também adota essa compreensão ampliada. A versão mais recente, CID-11 (OMS, 2024), supera a categorização anterior da CID-10, integrando os subtipos sob o guarda-chuva do espectro, com exceção da Síndrome de Rett, classificada como um transtorno genético específico. As classificações do DSM-5-TR e da CID-11 reforçam a necessidade de compreender o TEA para além de diagnósticos clínicos, atentando-se às formas como o transtorno se manifesta nas interações cotidianas e nos processos de aprendizagem.

Considerando esse panorama clínico e social do TEA, quando tratamos do ensino de Geografia, é importante refletirmos que os desafios para oportunizar a aprendizagem se tornam mais evidentes quando lidamos com conceitos espaciais e abstratos, que nem sempre encontram apoio em materiais acessíveis. Por isso, a proposta desenvolvida neste estudo foi pensada como uma resposta concreta a essas lacunas, investindo em metodologias que unissem o visual, o sensorial e o digital, ampliando as possibilidades de participação de todos os estudantes.

Para pensar os caminhos pedagógicos que favorecem a inclusão de estudantes com TEA, dialogamos com estudos que tratam especificamente do

ensino de Geografia nesse contexto. Cunha (2023), ao investigar a percepção de mães, professoras e pedagogas sobre uma intervenção com estudantes com autismo, destaca a importância de propostas que respeitem as singularidades de cada criança, evitando estratégias repetitivas e investindo em recursos que favoreçam a comunicação e o engajamento. O estudo revela que intervenções sensíveis ao perfil dos estudantes promovem avanços importantes em aspectos como fala, coordenação motora e atenção.

No mesmo campo de reflexão, o artigo de Jesus, Carvalho e Silva (2023) trata da flexibilização metodológica no ensino de Geografia para estudantes com TEA, enfatizando a importância de adaptar os conteúdos às particularidades cognitivas e sensoriais dos sujeitos. Os autores argumentam que o ensino da Geografia, muitas vezes ancorado em abstrações espaciais e linguagens visuais complexas, requer mediações que possibilitem aos estudantes com autismo compreenderem os conceitos e desenvolverem sua autonomia intelectual. A adoção de materiais concretos, mapas acessíveis, jogos e atividades colaborativas é apontada como estratégia eficaz para a promoção da inclusão.

Outro estudo que contribuiu para o planejamento da intervenção foi o de Ferreira (2022), que analisou as contribuições dos mapas mentais para a alfabetização cartográfica de um estudante com TEA. A pesquisa evidenciou o valor de práticas pedagógicas que exploram diferentes canais sensoriais, respeitam o tempo de aprendizagem e favorecem a dedicação e a colaboração dos estudantes nas tarefas. O uso de recursos visuais, como cartografia tátil, cores e imagens, é apontado como facilitador da cognição geográfica, ao mesmo tempo em que promove o pertencimento ao coletivo escolar.

Em conjunto, esses estudos reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas que construam, com intencionalidade e sensibilidade, experiências de aprendizagem que acolham, desafiem e respeitem as singularidades de cada um. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário reimaginar o processo educativo como um espaço de construção coletiva, em que o ensino da Geografia possa dialogar com diferentes modos de ser e aprender.

A proposta aqui desenvolvida se ancora, portanto, em uma concepção de educação inclusiva que não reduz o estudante com TEA à sua condição diagnóstica, dado que reconhece suas potências, interesses e modos próprios de interagir com o mundo. Ao articular os fundamentos da Educação Especial com práticas acessíveis e significativas, buscamos construir um percurso pedagógico que oportunize tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o fortalecimento das relações sociais, da autoestima e da convivência respeitosa entre os estudantes.

DA PRÁTICA DOCENTE À PESQUISA-INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica que desenvolvemos, conforme já anunciamos, foi realizada em uma escola pública do estado do Espírito Santo, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental composta por 25 estudantes, dentre os quais um com diagnóstico de TEA em nível 1 de suporte. A proposta teve como foco o planejamento e a realização de uma sequência didática acessível na disciplina de Geografia, articulando atividades manuais, sensoriais e digitais que estimulassem o envolvimento coletivo, com atenção especial às necessidades específicas do estudante com TEA.

Optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação (Lüdke; André, 1986) baseada nos princípios da pesquisa-intervenção. Compreendemos essa perspectiva como aquela que articula ação e reflexão crítica, com foco na transformação da realidade por meio de ações concretas. Como indicam Damiani *et al.* (2013), as pesquisas do tipo intervenção exigem planejamento rigoroso, coerência entre objetivos e ações, e comprometimento ético com os sujeitos envolvidos, diferenciando-se de relatos descritivos ou ações pontuais. Como destacam Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção rompe com a lógica de neutralidade e se constrói a partir do vínculo, da escuta e da análise situada das experiências escolares.

Em diálogo com Paulo Freire (1996), tomamos a prática docente como espaço de investigação e emancipação, considerando o professor como sujeito que ensina, aprende e pesquisa em movimento dialógico com seus estudantes. Inspirados pela concepção freireana de autonomia e pelo compromisso com a inclusão, compreendemos o ato de ensinar como uma prática ética, dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Para Freire (1996), ensinar exige reconhecer e valorizar a curiosidade dos educandos, criar situações desafiadoras e acreditar na capacidade de todos aprenderem, o que orientou nossas decisões pedagógicas ao planejar a intervenção.

A proposta foi pensada a partir do cotidiano da sala de aula, do conhecimento prévio dos estudantes e da observação das dificuldades e potencialidades demonstradas pelo estudante com TEA. Assim, construímos uma intervenção dividida em três momentos principais: planejamento das atividades da sequência didática, acessibilização dos materiais e execução das práticas pedagógicas.

O conteúdo abordado na intervenção esteve relacionado ao ensino de cartografia, com foco nos temas de climas, relevos e biomas do Brasil. Esses conteúdos são parte da matriz curricular da Geografia no 6º ano e permitem o uso de múltiplos recursos didáticos, facilitando a combinação de linguagens visuais, táteis e digitais. Entre os materiais utilizados, destacam-se folhas de

papel A4 coloridas, lápis de cor, canetinhas, mapas temáticos, massinhas de modelar com diferentes texturas e chromebooks (computadores portáteis) com acesso a jogos interativos como Quizizz e Kahoot!.

O desenvolvimento da intervenção se deu ao longo de uma sequência didática com três aulas de 50 minutos cada, realizadas no mês de outubro de 2024, durante o segundo semestre letivo. A organização das aulas teve como eixo o trabalho em grupo e a promoção da aprendizagem colaborativa. Em cada momento, foram realizadas atividades práticas que integravam diferentes formas de exploração dos conteúdos geográficos, com o intuito de tornar o processo de ensino mais inclusivo, lúdico e significativo.

A observação direta dos estudantes foi a principal fonte de análise dos efeitos da intervenção. Durante as aulas, registramos o nível de participação, a dedicação às atividades, a interação entre os estudantes e as reações ao uso dos diferentes materiais. Analisamos as produções realizadas pelos grupos, buscando compreender como a proposta contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos de Geografia e para o fortalecimento da convivência em sala de aula.

O estudante com TEA foi observado com especial cuidado, não no sentido de destacá-lo como exceção, mas de garantir que suas formas de expressão e comunicação fossem acolhidas e compreendidas como parte do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, também analisamos como os demais estudantes reagiram à proposta, percebendo se a inclusão foi vivenciada como prática coletiva e não apenas como responsabilidade do professor.

A escolha pelos jogos digitais e pelos recursos sensoriais partiu do entendimento de que os estudantes aprendem de maneiras diversas e que, ao diversificar as estratégias de ensino, ampliamos as oportunidades de participação. Apostamos na força do lúdico como ponte para a aprendizagem significativa e no uso da tecnologia como ferramenta de motivação e cooperação.

Em síntese, nossa metodologia combinou planejamento, observação sistemática, escuta e mediações pedagógicas comprometidas com a construção de uma escola mais inclusiva. A seguir, detalharemos como cada etapa da intervenção foi realizada, destacando os recursos utilizados, as estratégias de acessibilização e a forma como os estudantes vivenciaram a proposta.

PRÁTICAS, MEDIAÇÕES E APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS

Ao longo das três aulas, observamos mudanças significativas tanto no envolvimento dos estudantes quanto na apropriação dos conteúdos trabalhados. Na primeira aula, iniciamos com a apresentação dos conceitos centrais da cartografia, destacando a importância da leitura e interpretação de mapas. Trabalhamos elementos como título, legenda, escala, orientação,

projeção e coordenadas geográficas. Utilizamos mapas temáticos do Brasil para contextualizar os conteúdos de climas, relevos e biomas, facilitando a transição do conhecimento abstrato para uma abordagem visual e concreta. Os estudantes se envolveram bastante desde o início, sobretudo quando trabalhamos com mapas físicos e coloridos, que favoreceram a aproximação com o tema.

Durante essa atividade, observamos que o estudante com TEA se mostrou atento e disposto a participar. Ao oferecer recursos visuais variados, como mapas em cores vibrantes e imagens de paisagens típicas de cada bioma, conseguimos ampliar sua compreensão do conteúdo e facilitar sua comunicação com os colegas. Ele fez perguntas, apontou elementos nos mapas e acompanhou com interesse as explicações, o que sinalizou um maior envolvimento e interesse em relação às aulas anteriores.

Na segunda aula, voltada à acessibilização dos materiais e à exploração sensorial, dividimos os estudantes em grupos para a realização de atividades práticas com uso de papel A4, lápis de cor, canetinhas e massinhas de modelar. Cada grupo ficou responsável por representar um dos elementos geográficos estudados – clima, relevo ou bioma – em forma de cartaz. O estudante com TEA participou da confecção dos materiais, utilizando as massinhas para moldar relevos e colaborando com os colegas na definição das cores e formas utilizadas.

A atividade sensorial realizada com massinhas ilustra o que Zerbato e Mendes (2021) destacam como práticas que reduzem a necessidade de adaptações curriculares individuais, pois estimulam a participação e promovem a aprendizagem de toda a turma, sem excluir ou isolar o estudante com TEA. As atividades sensoriais foram fundamentais para despertar a curiosidade e favorecer a aprendizagem por meio do tato, da cor e do movimento. Esse tipo de estratégia encontra respaldo na estrutura do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que, conforme as autoras, organiza-se a partir de três princípios: representação, ação/expressão e engajamento, propondo o uso de materiais variados e acessíveis.

De acordo com Pletsch, Souza e Orleans (2017), a proposta do DUA não implica criar currículos paralelos ou empobrecidos, o que se almeja é flexibilizar objetivos, metodologias e formas de avaliação para garantir igualdade de oportunidades e ampliar a participação dos diferentes perfis de estudantes na construção do conhecimento. Essa concepção reconhece as diferenças como ponto de partida para o planejamento pedagógico e aposta em estratégias que ofereçam múltiplas possibilidades de acesso ao saber. Ao invés de padronizar, diversificam-se as estratégias, respeitando os tempos, os modos de expressão e os repertórios dos sujeitos, tendo em vista o compromisso com uma escola que acolhe e ensina sem exceções e hierarquizações.

No caso do estudante com TEA, o contato com as massinhas se mostrou eficaz para estimular sua concentração e expressão criativa. A mediação pedagógica, atenta ao tempo e à necessidade de cada estudante, permitiu que todos se envolvessem com a tarefa de maneira cooperativa. O uso dos recursos manuais também foi importante para desenvolver habilidades socioemocionais. Durante a atividade, percebemos que os estudantes dialogavam mais entre si, negociavam ideias e buscavam soluções para organizar os cartazes. Esse movimento colaborativo nos remete à concepção freireana de que ensinar e aprender são atos de partilha e construção conjunta de saberes (Freire, 1996). O ambiente da sala de aula, ao se abrir ao diálogo, torna-se também espaço de escuta, respeito e reconstrução coletiva do conhecimento.

O estudante com TEA, que anteriormente se mostrava mais reservado, foi encorajado pelos colegas a assumir tarefas dentro do grupo. Essa abertura à colaboração foi um dos efeitos mais potentes da proposta. A inclusão foi vivida tanto como acessibilização pedagógica quanto como convivência.

Na terceira aula, promovemos as apresentações dos trabalhos em grupo e a exploração digital dos conteúdos por meio de jogos educativos. Cada grupo apresentou seu cartaz à turma, explicando as características do clima, relevo ou bioma escolhido. Estimulamos perguntas entre os grupos para aprofundar o diálogo e reforçar a aprendizagem. O estudante com TEA participou da apresentação junto ao seu grupo, demonstrando segurança ao nomear os elementos representados no cartaz e explicá-los com o apoio dos colegas.

A seguir, utilizamos os chromebooks para realizar quizzes online com os conteúdos trabalhados. Os estudantes acessaram plataformas como Quizizz e Kahoot!, em que puderam revisar de forma lúdica os conceitos apresentados. O caráter interativo dos jogos favoreceu o envolvimento amplo da turma e reforçou o aprendizado de maneira divertida. O estudante com TEA respondeu às questões, demonstrou entusiasmo e interagiu com os demais durante o uso dos recursos tecnológicos.

Ao longo da intervenção, a alternância entre atividades manuais e digitais foi estratégica para contemplar diferentes estilos de aprendizagem. Para alguns estudantes, o contato com os mapas e com as imagens facilitou a memorização dos conteúdos; para outros, a manipulação das massinhas permitiu a visualização em relevo dos territórios. No caso do estudante com TEA, percebemos que a diversidade de linguagens contribuiu para sua permanência atenta, participação frequente e maior interação social.

Um aspecto relevante que emergiu das observações foi a mudança na atitude da turma como um todo. À medida que as atividades avançavam, notamos um ambiente mais colaborativo e respeitoso. Os estudantes passaram a

valorizar as contribuições uns dos outros e a perceber o colega com TEA como parte do grupo, reconhecendo suas habilidades e respeitando seu ritmo. Esse movimento nos leva a reafirmar que práticas inclusivas são benéficas para todos os estudantes.

A inclusão não depende apenas de diretrizes legais ou de apoios especializados, mais do que isso, exige processos contínuos de reinvenção da prática pedagógica. Como afirmam Rocha e Aguiar (2003), a intervenção, enquanto pesquisa e ação, permite a emergência de novas análises sobre os modos de ensinar e aprender, desestabilizando certezas e abrindo espaço para práticas mais sensíveis e comprometidas com a transformação do cotidiano escolar.

(IN)CONCLUINDO O DIÁLOGO

A realização desta intervenção pedagógica reafirmou para nós o potencial transformador das práticas inclusivas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a aprendizagem plena e democrática dos estudantes. Em um cenário escolar marcado por limitações estruturais e desafios cotidianos, foi possível construir uma proposta pedagógica acessível e significativa que promoveu envolvimento, participação e valorização das diferenças.

Ao longo das três aulas desenvolvidas com a turma do 6º ano, observamos avanços importantes na forma como os estudantes se relacionaram com os conteúdos de Geografia e entre si. O uso de mapas coloridos, massinhas de modelar, atividades colaborativas e jogos digitais favoreceu a compreensão dos temas abordados e contribuiu para a construção de vínculos mais respeitosos e solidários dentro da sala de aula.

Em especial, destacamos a participação do estudante TEA, cuja trajetória foi um dos motores da nossa proposta. Durante a intervenção, esse estudante mostrou-se mais conectado e motivado durante as atividades, interagiu com os colegas, contribuiu nas apresentações em grupo e respondeu com entusiasmo aos estímulos sensoriais e tecnológicos utilizados. Sua presença nos mostrou que, quando acolhemos as singularidades, a aprendizagem se torna possível para cada sujeito.

A inclusão plena ainda é um horizonte a ser construído, mas afirmamos, a partir da experiência vivida, que passos concretos são possíveis. As práticas aqui apresentadas podem ser recriadas por professoras e professores que, como nós, acreditam no poder da educação com qualidade, equidade e, portanto, inclusão. Que possamos continuar aprendendo com os nossos estudantes, construindo juntos uma escola em que em que nenhum estudante seja invisibilizado.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. E-pub.** [Tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmannda Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza]. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- CUNHA, Ane Cristine Herminio. Inclusão das crianças com autismo: perspectivas sobre uma intervenção na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12943, 2023. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16099>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, maio/ago. 2013, p. 57-67. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- FERREIRA, Allan Jefferson da Silva. **As contribuições dos mapas mentais para a alfabetização cartográfica de aluno com TEA.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/bitstream/riufcg/25083/1/ALLAN%20JEFFERSON%20DA%20SILVA%20FERREIRA%20-%20MONOGRAFIA%20LICENCIATURA%20EM%20GEOGRAFIA%20CH%202022.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JESUS, Vitória de; CARVALHO, Luan Francisco de; SILVA, Rita de Fátima da. Flexibilização das metodologias para o ensino de geografia para alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 12, n. 2, p. 7-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/19602>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade 2024-01.** OMS: 2024. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#1686726595>. Acesso em: 06 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ROCHA, Maria Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73 <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SPONFELDNER, Luiza Michele de Souza Rocha. Aprender juntos: atividades inclusivas de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, Vitória, 2024. Orientador: Rainei Rodrigues Jadejiski. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5664/Luiza%20TFC%20-%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Matheus Moreira da Silva¹

Karina de Oliveira Castro²

RESUMO

A inclusão escolar, especificadamente no Ensino Fundamental I, demanda do professor uma postura crítica e reflexiva sobre os processos educativos e o desenvolvimento das competências e da cognição das crianças. Neste contexto, a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotsky oferece bases sólidas para práticas pedagógicas inclusivas, destacando a importância das relações sociais, da mediação e das interações simbólicas no desenvolvimento infantil. Este texto busca analisar a contribuição da THC para a educação, especialmente em práticas inclusiva, discutindo seus princípios fundamentais e sugerindo práticas concretas voltadas para o acolhimento e desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Inclusão escolar; Ensino fundamental.

HISTORICIDADE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreender o contexto e as razões do direcionamento de Vygotsky é necessário apresentar as ideias centrais de sua biografia e de sua teoria. A Teoria Histórico Cultural (THC) é a corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana, com base nos princípios do materialismo dialético. Essa teoria foi criada por Lev Semenovitch Vygotsky, nascido em 1896 na cidade de Orsha, Bielo-Rússia, e que faleceu precocemente em 1934, vítima de tuberculose.

Vygotsky estudou Direito concomitantemente no Instituto de Psicologia Experimental da faculdade de História e Filosofia da Universidade de Moscou, e

1 Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), UFG. matheus_moreira@ufg.br.

2 Doutora em Educação Matemática. Docente do Docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), UFG. karina.castro@ufg.br.

ao longo da década de 1920 iniciou seus estudos como pesquisador. Nesta ocasião, estudou a crise da psicologia e “buscou alternativas dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealistas e mecanicistas” (Luria, 1986, p. 9). Esse estudo levou Vygotsky e seu grupo de amigos – Luria e Leontiev – a várias propostas sobre o tema em questão frente às relações do papel do desenvolvimento, em especial o da criança.

Além da formação em Direito, estudou Filosofia na Universidade de Moscou, e posteriormente estudou Medicina na mesma universidade. Por sua formação, era crítico literário e sua dissertação sobre Hamlet de Shakespeare é considerada um clássico na contemporaneidade. De acordo com Luria (1986), Vygotsky atuou como professor em Gomel, em disciplinas entorno dos problemas de crianças com “defeitos” congênitos – cegueira, surdez e retardo mental, frente às potencialidades individuais do sujeito.

Com a morte de Vygotsky, sua carreira brilhante foi interrompida, porém, Luria continuou a trilhar seus caminhos, tornando-se um dos neuropsicólogos mais renomados. Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902 e estudou no Departamento de Ciências Sociais, e seu interesse era voltado para a psicologia. Em 1924, se juntou aos jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou, onde se associou a Alex Leontiev com o objetivo de estudar as bases da psicologia humana.

Leontiev nasceu em 1903 e foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos ao trabalhar com os Vygotsky e Luria. Em 1968 recebeu o título de *honoris causa* pela Universidade de Paris. Esse autor preocupou-se com pesquisas na área do desenvolvimento humano (psiquismo) e a cultura, “entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica” (Vigotski, 1988, p. 12). Ambos representantes da psicologia soviética criticam as concepções mecanicistas do comportamento, com busca na construção de um marco teórico referenciado no materialismo histórico e dialético para e na psicologia.

É relevante destacar que Vygotsky foi um pensador de destaque; trabalhou por mais de uma década no campo da Ciência, aproximando a estruturas de problemas complexos. O autor desenvolveu sua análise que denominou a crise da psicologia, e salientou que as consequências desta estratégia/crise era a exclusão dos processos psicológicos superiores. Mas esses fenômenos eram descritos e tratados de forma fenomenológica. Nas palavras do autor:

Ao estudar crianças de diversas idades ou pessoas de diferentes culturas, precisávamos examinar cuidadosamente a natureza e a história do desenvolvimento da semelhança superficial, para prevenir a existência muito provável de sistemas subjacentes diferentes (Vygotski, 1988, p. 25).

Vygotsky era o maior teórico do marxismo entre Luria e Leontiev, mas em suas mãos o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de problemas. Visando constituir uma psicologia dentro desta tradição

filosófica, ele explicou a constituição do desenvolvimento da mente humana mediante a comunicação com outras pessoas. À vista disso - influenciado por Marx - chegou à conclusão de que as formas de comportamentos superiores conscientes deveriam ser construídas nas relações que o ser (indivíduo) mantém com o mundo exterior: “mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (Vigotski, 1988, p. 25). Desta forma, concentrou-se também sua atenção nas habilidades que as crianças possuem que poderiam formar a base para o desenvolvimento de capacidades integrais e rejeitava as descrições quantitativas.

Nesse sentido, sua obra foi produzida num momento histórico que caracterizou seu objetivo de definir uma psicologia voltada para a compreensão do homem como sujeito histórico, influenciado e constituído pelas relações com o meio e com o outro. Assim, fica explícito três ideias centrais da teoria de Vygotsky: as funções superiores têm suporte biológico; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e, o mundo em relação ao homem é uma relação pela mediação com os sistemas simbólicos.

Assim sendo, Vygotsky procurou constituir uma nova abordagem teórica, pautada em diversos estudos abrangentes, complexos sobre o desenvolvimento humano e a educação científica. Nessa perspectiva, as origens das obras de Vygotsky e a criação da teoria desenvolvem-se no processo dialético de construção do “novo” ser, da nova educação, da nova sociedade e de uma nova interação com o meio. Deste modo, diversos conceitos de sua teoria são amplamente estudados na área da Educação e contribuem para a prática docente e inclusiva.

MEDIAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A teoria de Vygotsky apresenta vários conceitos na compreensão da consciência humana (psiqué), na cultura e no processo de humanização. Quando o autor aborda sua teoria, nos apresenta a mediação como elemento constitutivo da formação humana. Na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. Um outro conceito central para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que nos remete a relação humana com o mundo não de forma direta, mas sim mediada.

Na concepção vygotskyana, a mediação é o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e o social. Esse conceito aborda um caráter polissêmico, encontrado em vários referenciais. Algumas vezes, representa um elemento entre o sujeito e o objeto assumindo o caráter mediador no processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky explica o desenvolvimento humano,

especificadamente o da criança, por processos imediatos e mediados e destaca a importância da educação e o ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. A partir das difusões das concepções de Vygotsky (1990), o professor se constitui como mediador do processo de ensino-aprendizagem: ele será o responsável pela mediação entre a criança, da educação inclusiva, e o conhecimento historicamente produzido.

Toda atividade humana acontece por meio da mediação de vários elementos em nosso meio. Neste ponto, destacamos o papel da mediação na constituição da consciência humana. Para Vygotsky (1990), a mediação pode ser caracterizada de duas maneiras: instrumentos (elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho) e signos (marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção). Ao utilizar os instrumentos, o homem amplia sua capacidade de atuação, modificando o meio e a si mesmo, pois produz uma cultura – tornando mais complexas as funções psicológicas, com referência à combinação entre o instrumento e o signo (Luria, 1988).

O conceito de mediação³ apresenta-se como um método da Teoria Histórico-Cultural a ser utilizado pelo professor, e que ultrapassa os limites da escola em busca de novas aprendizagens e, consequentemente, desenvolvimento. Por conseguinte, todas as nossas relações são mediadas por instrumentos e signos, principalmente pela linguagem, o que possibilita a construção de nossa consciência crítica e cidadã. Nesse sentido, práticas pedagógicas adequadamente mediadas permitem aos alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas e sociais, refletindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Uma aplicação prática da THC de Vygotsky, vinculada ao papel central da mediação, pode ser observada em atividades simples e eficazes no Ensino Fundamental I. Por exemplo, em atividades de leitura⁴ e escrita, o professor pode utilizar contação de histórias mediadas por imagens, dramatização ou teatro de fantoches, garantindo que todas as crianças compreendam e participem, independentemente do seu nível inicial de domínio da escrita. Na matemática, o uso de materiais concretos, jogos manipuláveis e resolução cooperativa de problemas auxilia crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, facilitando, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da interação mediada.

3 A mediação docente pode ser percebida quando o professor utiliza recursos multimodais (imagens, objetos reais, dramatizações) para facilitar a compreensão de um conceito matemático, ou quando organiza grupos de apoio para que alunos mais experientes auxiliem os colegas que apresentam dificuldades.

4 Para garantir a participação de alunos com deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista em atividades de leitura, o professor pode oferecer livros adaptados com símbolos, realizar a leitura coletiva em voz alta e utilizar dramatizações que envolvam toda a turma.

Essas atividades evidenciam diretamente o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygotsky (2008). Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre em dois níveis principais: o desenvolvimento real – aquilo que a criança já realiza sozinha – e o desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que ela ainda não consegue fazer sem o auxílio de alguém mais experiente. Dessa maneira, o papel do professor é essencial, pois ele deve auxiliar o aluno a se manter na zona proximal, promovendo avanços contínuos em suas habilidades. Vale destacar que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano é um processo dialético que estabelece relações permanentes com o contexto histórico-cultural, tornando-se intrinsecamente inclusivo.

Para estabelecer as devidas conexões necessárias ao assunto, é fundamental não só relacionar a aprendizagem e o desenvolvimento, mas os vários aspectos da teoria. Desta forma, com o desenrolar das importantes contribuições e considerações, Vygotsky introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste no distanciamento entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

A ZDP é um importante instrumento nas mãos dos professores que identifica não só o desenvolvimento real, mas o desenvolvimento potencial dos alunos, especialmente da educação inclusiva. Assim, “a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Leontiev, 1998, p. 117). Diante dos expostos acima, o autor chega à seguinte conclusão: o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem. O processo de desenvolvimento é mais lento e apesar de estarem interligados, não ocorrem paralelamente. Nesse sentido,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (Vygotsky, 1990, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que a criança vai percorrer para desenvolver suas funções, um domínio psicológico em transformação. Para Vygotsky (1990, p. 75) “as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológicas) e, depois, no interior da criança (intrapicológicas)”. Essa relação é advinda do processo de internalização no desenvolvimento do ser, que envolve várias transformações entre as relações do individual e do social.

Quando remetemos ao termo, internalização, devemos utilizar os instrumentos e os signos na esfera filogênica - evolução da espécie humana,

como na ontogênica -, evolução individual. Esses elementos são marcas para a ação do sujeito. Nesse sentido, a utilização de marcas externas se transforma em processos de mediação: esse mecanismo é denominado por Vygotsky de internalização. Sendo assim, o autor chama esse processo de transformação de processos externos em processos internos no desenvolvimento. Pois,

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso de signos. Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky de processos de internalização. (Oliveira, 1995, p. 34).

Nessa perspectiva, Emiliano e Tomás (2015, p. 63) nos trazem à seguinte conclusão: “a interação social com o indivíduo ou com a cultura fornece subsídios para o desenvolvimento de funções superiores, que segundo Vygotsky (1990) é a modificação da atividade psicológica por meio de instrumentos e signos”. Sendo assim, o processo de internalização não é passivo, mas envolve uma interação ativa com o meio social e com a subjetividade humana. Diante disso, compreendemos que o fundamento da psicologia humana é essencialmente social e, portanto, histórico. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem o contexto social, cultural e individual dos estudantes, garantindo um processo de aprendizagem efetivamente significativo e inclusivo.

Nesse sentido, um desenvolvimento (aprendizagem) realmente inclusiva considera a diversidade das formas de aprender e os diferentes estágios de desenvolvimento de cada criança. Inspirado na Zona de Desenvolvimento Proximal, o professor deve realizar avaliações que não se limitam a provas escritas ou padronizadas, mas que envolvam observações contínuas, portfólios, registros audiovisuais e autoavaliações dos alunos. Essas estratégias permitem reconhecer o avanço individual de cada criança e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e adequadas.

No âmbito da prática escolar inclusiva, a Teoria Histórico-Cultural reforça a importância de ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. A sala de aula inclusiva, sob a ótica vygotskyana, deve ser um espaço de interação e cooperação, no qual as diferenças são entendidas como elementos enriquecedores do desenvolvimento humano. A mediação do professor é essencial para promover a construção de conhecimentos a partir da realidade dos alunos, integrando saberes prévios com novos conteúdos escolares.

Além disso, a prática inclusiva exige o reconhecimento efetivo de que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos. A ZDP, por exemplo, permite ao educador planejar intervenções ajustadas às necessidades específicas

de cada aluno, garantindo acessibilidade cognitiva e oportunidades equitativas de avanço. A colaboração entre pares, as estratégias de tutoria entre alunos, e o uso de recursos diversificados de apoio à aprendizagem são práticas coerentes com essa concepção.

Portanto, promover a inclusão escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural significa não apenas adaptar o ensino, mas transformar as relações pedagógicas, reconhecendo cada estudante como sujeito ativo, capaz de aprender e contribuir com seu grupo e com o processo coletivo de construção do conhecimento.

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Escrever é uma das funções culturais mais marcantes do comportamento humano, envolvendo símbolos e signos. O processo de aquisição da escrita pela criança é uma atividade discutida há vários anos, sobretudo no contexto da educação inclusiva, e vai além do ensino e da aprendizagem formal proporcionada pela escola.

Nesse sentido, a história da escrita de cada criança inicia-se muito antes do primeiro contato com atividades escolares formais. Antes mesmo que o professor coloque um lápis na mão da criança para ensinar letras ou números, ela já possui um patrimônio cultural, habilidades e destrezas adquiridas em seu meio social e familiar. Assim, o processo de aprendizagem da escrita começa muito antes da escolarização formal.

Compreender essa dimensão histórica e cultural da escrita nos remete diretamente à perspectiva de Vigotski (1988), que a entende como resultado da interação do homem com outras espécies, por meio de processos mediados superiores. Para o autor, as funções psíquicas superiores são ações mediadas, sendo os signos meios para dominá-las. Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) ressaltam que a escrita surgiu da necessidade de uma relação complexa do homem com seu meio e objetos, destacando a linguagem escrita como técnica fundamental para fins psicológicos, transmitindo conceitos e ideias por meio de signos e símbolos funcionais.

Nesse processo, Luria (*apud* Vygotsky, 1990) aponta diferentes etapas na aquisição da escrita: grafismo (primeiros sinais), topográfica (registro através de rabiscos) e pictórica (símbolos por experiência), evidenciando que o desenvolvimento da escrita é um processo não linear, fortemente influenciado pelo contexto cultural e pela qualidade do ensino. Ao ingressar na escola, muitas crianças enfrentam dificuldades para apropriar-se da leitura e da escrita, sobretudo devido às exigências das diversas áreas do conhecimento.

Para Emiliano e Tomás (2015), a formação conceitual da escrita ocorre tanto na aprendizagem escolar quanto nas experiências culturais vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolar. Ao entrar na escola, a criança encontra um sistema complexo de signos, muitas vezes desconhecido. Vygotsky (1990) esclarece que a língua escrita, enquanto sistema de signos, não possui significado intrínseco, mas atua como suporte instrumental para a memória e construção conceitual. Por isso, para Vygotsky (1990, p. 144), “é fundamental que os professores investiguem a pré-história da escrita das crianças, identificando seus conhecimentos prévios para guiar efetivamente o processo de ensino-aprendizagem da escrita”.

Entre os desafios atuais dos professores no Ensino Fundamental I, destacam-se a diversidade das salas de aula, o grande número de alunos por turma e recursos frequentemente limitados. Neste ponto, a abordagem histórico-cultural fornece subsídios importantes, pois ajuda o professor a compreender essas diferenças não como obstáculos, mas como oportunidades de crescimento e aprendizado. A valorização da mediação e o trabalho em pequenos grupos permitem uma atenção mais individualizada, respeitando os diferentes estágios de desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto, a escrita está profundamente relacionada à capacidade das crianças de diferenciarem palavras, desenhos e rabiscos do seu entorno. Leontiev (1988), ao parafrasear Vygotsky, aponta que os desenhos e rabiscos são as primeiras tentativas de imitação da escrita. Entretanto, a aquisição da linguagem escrita ultrapassa a simples imitação, representando um meio significativo para recordar e transmitir ideias. Ao perceber a diferença entre riscos e registros formais, a criança abandona gradualmente a escrita pictográfica em busca de letras, mesmo sem o pleno domínio formal e convencional. Assim, a escrita é aprendida nas relações sociais mediadas pela escola e pelo meio, concretizando-se em situações reais de ensino-aprendizagem.

Essa visão vygotskyana encontra eco em documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que reforçam o direito universal à aprendizagem. Tais documentos preconizam práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil, a mediação docente, a colaboração e a inclusão escolar, princípios amplamente sustentados pela teoria histórico-cultural.

Assim, no Ensino Fundamental I, é essencial que o professor reconheça e valorize a diversidade de aprendizagens dos alunos. Inspirado pela teoria histórico-cultural, o educador pode implementar estratégias inclusivas como agrupamentos heterogêneos, jogos cooperativos, atividades lúdicas e dramatizações, respeitando sempre a singularidade cultural e individual das

crianças. Conforme defende Vygotsky (1990), um ensino eficaz antecipa-se ao desenvolvimento, estimulando continuamente as potencialidades individuais por meio da mediação ativa e constante do professor.

ENTRE DIVERSIDADE E EMANCIPAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ESSÊNCIA DA INCLUSÃO

A educação inclusiva requer compromisso e reflexão constante dos professores e gestores escolares. Ao adotar os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky, é possível construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, democráticas e emancipadoras. Além disso, a colaboração ativa entre professores, famílias e comunidade escolar constitui um alicerce fundamental para assegurar o sucesso das crianças, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas o desenvolvimento integral e cidadão.

A educação inclusiva, fundamentada na teoria de Vygotsky, promove uma escola acolhedora e democrática⁵, na qual todas as crianças têm o direito de participar e aprender com qualidade. O compromisso ético e político dos educadores deve ser pautado pela valorização da diversidade e pela crença na capacidade de desenvolvimento de cada estudante. Dessa maneira, as práticas inclusivas vão além da adaptação curricular, exigindo transformação profunda nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da brincadeira escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

⁵ Uma escola que adota a perspectiva inclusiva orientada pela THC pode organizar momentos de assembleia escolar, em que todos os alunos, inclusive os que têm comunicação alternativa, podem contribuir para as decisões coletivas, fortalecendo a participação, o respeito à diversidade e o senso de pertencimento.

FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES NO CONTEÚDO DE EVOLUÇÃO DAS ESPÉCIES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INSERIDO NO ENSINO MÉDIO DO CEPAE-GO

Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense¹

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra²

Karina de Oliveira Castro³

Larissa de Mello Evangelista⁴

Giovanna Aparecida Schittini dos Santos⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta uma possibilidade na flexibilização de conteúdo na área de Biologia para alunos com deficiência intelectual. O objetivo foi verificar a potencialidade das tarefas aplicadas e o desenvolvimento do estudante, além de, além de auxiliar os professores com possibilidades de intervenções específicas. É um estudo de escopo qualitativo que envolveu a aplicação de cinco tarefas no tema Evolução das Espécies e Classificação dos Seres Vivos no 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apontam que a sequência flexibilizada possibilitou o engajamento do estudante, ainda que tenha sido necessária a participação de mediador e explicações individualizadas.

Palavras-chave: Flexibilizações curriculares; Deficiência intelectual; Biologia.

1 Doutora em Medicina Tropical; Universidade Federal de Goiás francescachapadense@ufg.br.

2 Doutora em Ciências da Saúde; Universidade Federal de Goiás claudia_goncalves_barreto@ufg.br.

3 Doutora em Educação Matemática; Universidade Federal de Goiás; karina.castro@ufg.br.

4 Mestre em Educação em Ciências e Matemática; Universidade Federal de Goiás larissa.evangelista@ufg.br.

5 Doutora em História; Universidade Federal de Goiás; giovanna_aparecida_schittini@ufg.br.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um país plural e diverso, mas ainda precisamos convencer as pessoas de que o respeito às diferenças é o que pode tornar a sociedade mais equânime e democrática. Na escola que oferece um ambiente de aprendizagem inclusivo, cada estudante é incentivado a respeitar as diferenças para aprender com a diversidade. E essa valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem dá destaque às escolas mais inclusivas e criativas do mundo. Uma delas é a *Saunalahti School* na Finlândia, uma instituição pensada a partir de metodologias não tradicionais em sala de aula e diversos tipos de aprendizado em grupo. Ela é citada como referência mundial em educação inclusiva por projetar o desenvolvimento do potencial de cada criança realizando adaptações curriculares para atender às necessidades de todos os alunos. A Lei Finlandesa de Educação Básica defende o princípio de que todos os estudantes têm direito a receber uma educação de qualidade e em um contexto inclusivo, independentemente de origem ou capacidades (Ver *Saunalahti School*: <https://hundred.org/en/innovations/saunalahti-school>).

Outra referência em educação inclusiva é a *School 21* na Inglaterra, que tem como foco a autonomia dos estudantes e a aprendizagem personalizada (Cabral, 2022). Com o suporte das tecnologias, implementa metodologias diferentes para observar como os alunos aprendem e como podem adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos do século XXI. As metas de aprendizagem para cada estudante são definidas de acordo com seus pontos fortes e suas experiências acumuladas. Tais experiências nos apontam que a escola aposta em propostas inclusivas e inovadoras que fomentam o protagonismo dos educandos na construção do conhecimento mais efetivo e significativo, independentemente de qualquer necessidade educacional específica.

A grande diversidade presente no ambiente escolar clama por respeito às diferenças individuais para que a singularidade de cada um seja considerada e, conseqüentemente, suas competências. A competência é entendida, nesse contexto, como a habilidades necessária para gerenciar as funções executivas, ou seja, as funções mentais superiores que utilizamos para resolver as mais variadas situações. Essas funções permitem que a criança regule e gerencie os diversos processos cognitivos (M. G. N. Brasil, 2025).

Os processos cognitivos se apresentam de forma diversa para os alunos e na condição de deficiência intelectual (DI) essas habilidades podem estar prejudicadas, o que exige dos professores o desenvolvimento de estratégias e adaptações adequadas para o ensino de capacidades cognitivas visando o

desempenho escolar dos alunos com DI. (Almeida e Silva, 2021)

A dificuldade na identificação e compreensão das especificidades dos alunos com DI na escola vem trazendo preocupações nos ambientes escolares, como também dificuldades em garantir práticas pedagógicas que potencializam suas habilidades. Essas são ações que se sustentam no paradigma da igualdade e da homogeneização de uma metodologia que desconsidera as diversas formas de aprender desses alunos (Barreto e Reis, 2011).

As propostas educacionais inclusivas evidenciam que as flexibilizações curriculares são fundamentais para promover avanços no aprendizado efetivo dos alunos com deficiência intelectual. Essas adaptações objetivam respeitar a forma de aprender de cada um, suas habilidades e também suas dificuldades por meio da adequação das metodologias, dos conteúdos e da avaliação (Torres, Nery e Bezerra, 2022). As escolas regulares devem responder às necessidades diversas de seus alunos por meio de arranjos organizacionais adequados e metodologias e recursos inclusivos, já defendia a Declaração de Salamanca (Conferência [...], 1997). Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) afirma o dever das redes de ensino brasileiras de institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação de adaptações adequadas para o pleno acesso curricular com autonomia.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a Deficiência Intelectual (DI) como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (OMS, 2010). Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), pode acontecer acompanhada por outros transtornos mentais ou anomalias físicas ou mesmo ocorrer isoladamente, sendo o único sinal presente em uma determinada pessoa (Pereira, 2014).

A DI é considerada um distúrbio do desenvolvimento neurológico. As condições neurológicas da DI aparecem geralmente na infância, geralmente antes da idade escolar e prejudicam o desenvolvimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. Os transtornos no desenvolvimento neurológico podem envolver disfunções na atenção, na memória, na percepção, na linguagem, na resolução de problemas ou na interação social (OMS, 2010). A DI, até o século XVIII, era confundida com doença mental, denominada, também, como retardo mental (Pereira, 2014).

O diagnóstico de DI é demorado e geralmente ocorre após a primeira infância, já quando a criança extrapola o momento da alfabetização. É comum que a DI seja confundida com outras condições neurológicas, como o déficit de

atenção e hiperatividade (TDAH), pois a criança não consegue compreender e acompanhar o que está sendo ensinado.

Graças às políticas de inclusão e a conscientização sobre a necessidade de uma educação inclusiva e não somente uma educação especial, percebeu-se a importância de se ter professores habilitados para trabalhar com os diversos distúrbio de neurodesenvolvimento. Segundo Bueno (2001), foi considerando a tarefa de incluir a todos no processo de escolarização que estratégias para a ação pedagógica foram criadas, trazendo a família para a escola, numa parceria coletiva para o processo de aprendizagem do aluno com DI.

Freire (1996) defendia, também, que a pesquisa é um aporte necessário na formação dos professores. Ademais, a escola necessita se posicionar como mediadora na construção de relações afetivas, sociais e cognitivas. Daí resulta que a convivência entre os alunos com deficiência intelectual e os demais promove benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social (Figueiredo, 2002). Este trabalho, portanto, vai de encontro à promoção de práticas inclusivas que são pensadas por meio da pesquisa, da formação continuada de seus professores e da necessidade constante de pensarmos um ambiente escolar que acolha as potencialidades de todos os envolvidos.

FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES

As flexibilizações curriculares têm o propósito de garantir a participação ativa, o acesso ao conteúdo e o desenvolvimento de habilidades muitas vezes escamoteadas pela deficiência. Essas adaptações estão ligadas às estratégias pedagógicas que alcancem as necessidades educativas do aluno (Capellini, 2018) e não se trata de criar um currículo novo, mas, sim, possibilitar um currículo dinâmico e acessível capaz de se ajustar às necessidades educacionais do aluno, respeitar seu ritmo e estilo de aprendizagem, sem reduzir a qualidade ou a relevância dos conteúdos.

Ao elegermos essa proposta pedagógica em sala de aula, há que se priorizar o foco no planejamento e sua funcionalidade a partir de um ponto crucial que é conhecer o aluno, o que ele sabe e o que é capaz de aprender. Para essa funcionalidade, pode-se começar com o desenvolvimento de habilidades simples como: observar, comparar, associar. A partir daí, simplificar o vocabulário e o volume de informações sem perder de vista a qualidade desse conteúdo. A oralidade e o material concreto devem se fazer presentes antes da leitura, da escrita e do uso de imagens. Também os vídeos, músicas temáticas, como informações complementares, podem ser um excelente caminho. Jogos de associação, rodas de conversa e manipulação

de objetos reais nas atividades práticas também fazem parte dos recursos de flexibilização curricular.

Metodologias e recursos eficazes apontam para o uso de tecnologias assistivas, como: quadros de comunicação para alunos com limitações na competência verbal, softwares de leitura de telas, realidade aumentada, ferramentas lúdicas e concretas como jogos, encenações, maquetes e fotografias. Todos esses recursos podem tornar uma aula inclusiva para todos os alunos da turma e não somente para o aluno com um desenvolvimento atípico. Propor uma atividade planejada com riqueza de estratégias em sala de aula possibilita que cada estudante a realize de acordo com suas competências e não existe uma única resposta correta ou um só resultado padrão. São produtos diferentes, de alunos diferentes, que devem ser valorizados respeitando a diversidade presente na sala de aula.

Para a efetivação das flexibilizações curriculares na escola entende-se aqui não só a importância do domínio do conteúdo por parte do docente, mas também de estratégias diversificadas para as necessidades educacionais específicas. Para isso, a formação docente é um dos pilares para uma verdadeira inclusão.

A formação inicial dos professores, nas diversas universidades brasileiras, sempre teve como foco preparar o licenciando para o trabalho pedagógico com alunos com desenvolvimento típico. É uma formação com orientações metodológicas gerais e muito pouco específicas e, por isso, não atende às diversas formas de aprender presentes na sala de aula. (Bezerra e Oliveira, 2022).

A formação docente na perspectiva da educação inclusiva deve estar fundamentada na valorização da diversidade humana e no entendimento de que o professor estará sempre em desenvolvimento. Essa compreensão se dá ao considerarmos a realidade complexa que é a escola com uma grande complexidade. Para Bezerra e Oliveira (2022), não existe uma fórmula metodológica que atenda ao estudante com necessidades educacionais específicas e sim uma variedade de métodos de ensino e estratégias pedagógicas que o professor poderá acessar para as diferentes necessidades de seus alunos. E essa variedade se torna extremamente necessária quando há a necessidade de flexibilizar o currículo para o estudante em condições específicas de aprendizagem escolar. A produção de atividades com flexibilizações e adaptações adequadas requer não somente domínio curricular, mas também conhecimento de uma gama de articulações inclusivas para que não seja oferecido ao aluno um currículo empobrecido e vazio de significado (Torres, Nery e Bezerra, 2022). Sendo assim, as escolas que se aproveitam dessa grande diversidade para pensar estratégias diversificadas, novos projetos e que acessam caminhos imprevisíveis, têm se apresentado como inovadoras e

criativas, democráticas e transformadoras.

Dessa forma, o estudo apresentado neste trabalho, realizado em uma escola pública do estado de Goiás, foi concebido nessa perspectiva inclusiva e levando em conta a realidade complexa que envolve todo o contexto do ambiente escolar, de modo a valorizar as diferenças e potencializar o fazer pedagógico criativo. O objetivo é verificar a potencialidade das atividades e sondar o desenvolvimento e a participação do aluno. Ademais, pretende-se auxiliar os demais professores apresentando uma possibilidade de intervenção específica.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido sob o enfoque qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994). Justifica-se, pois tratamos aqui de dados colhidos em seu ambiente natural, em que o investigador é instrumento partícipe. Além disso, este é um trabalho descritivo e estamos interessados no processo e não apenas no resultado. Além disso, a análise dos dados será feita numa perspectiva indutiva.

Contextualizando, a presente investigação faz parte do grupo de pesquisa LUPA: Ampliando a inclusão escolar e a formação de professores do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Uma das autoras foi docente na turma em que os dados foram colhidos, no conteúdo de Biologia.

Participou dessa pesquisa um estudante que será chamado aqui pelo pseudônimo Victor, de 19 anos. Atualmente, ele cursa o 3º ano do ensino médio (EM) e estuda na instituição há 13 anos, desde os 6 anos de idade. Victor é alfabetizado de forma limitada, consegue se comunicar pela língua de sinais (Libras) devido à dificuldade na oralização de algumas palavras. Ele conta com a ajuda de um mediador, professor e/ou de familiares para ler suas atividades e explicá-las para que o estudante possa realizá-las. O mediador é um estudante de graduação que atua na forma de monitoria e auxilia estudantes com necessidades educacionais específicas.

Durante a primeira escala do presente ano, entre março e abril, um dos conteúdos programados para o 3º EM foi a Evolução das Espécies e Classificação dos Seres Vivos. Dentro desse conteúdo, aplicou-se estratégias metodológicas para flexibilização do conteúdo para que estas contribuíssem significativamente no processo de ensino-aprendizagem, inclusão e no protagonismo e autonomia do estudante.

Essas atividades flexibilizadas foram aplicadas semanalmente, com início em 03 de março de 2025 a 21 de abril do mesmo ano, após a abordagem dos conteúdos relacionados ao estudo do conteúdo de cada tema em sala de aula, sendo eles: 1- Conceito sobre espécie; 2- Especiação (formação de uma nova

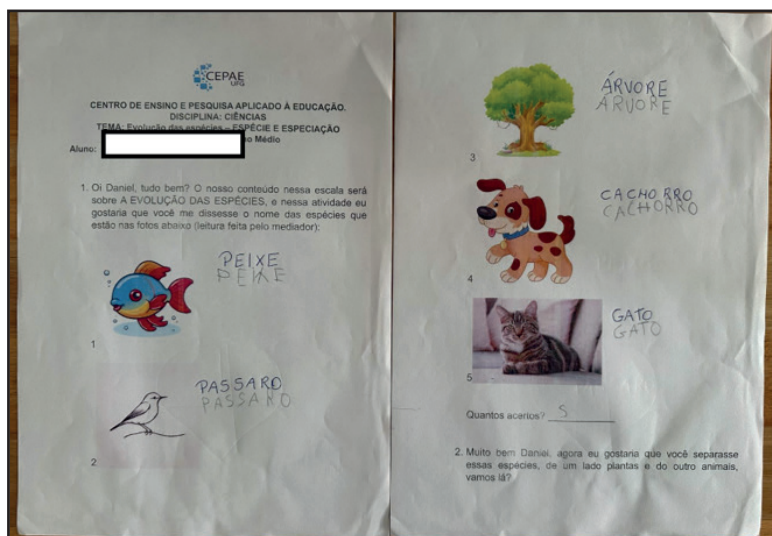
espécie), 3-A quais grupos essas espécies pertencem? 4- Tempo Geológico; e 5- Classificação dos Seres Vivos. Todos os documentos utilizados no estudo são arquivos próprios, desenvolvidos e aplicados pela professora orientadora e os mediadores que acompanham o discente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram aplicadas 5 atividades ao estudante. A seguir, apresentamos cada uma delas com a devida metodologia aplicada e o desenvolvimento do aluno.

Atividade 1 - Identificando as espécies: Esta atividade abordou os conceitos de evolução e espécie. (figura 1).

Figura 1 – Identificando as espécies



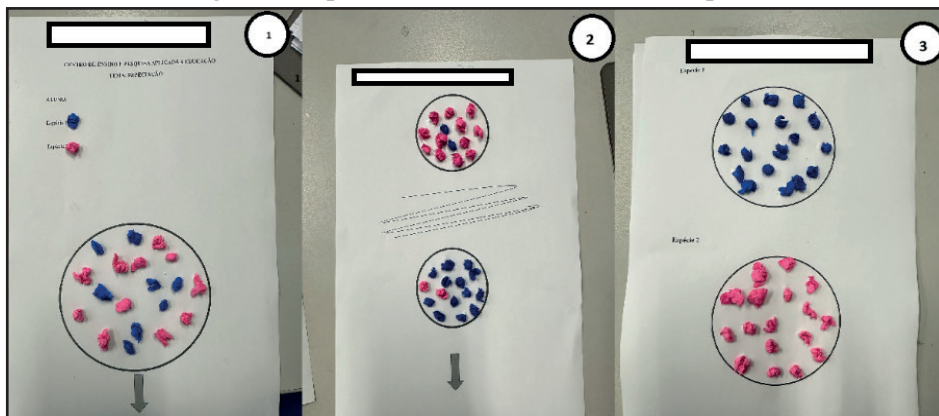
Fonte: Dados da investigação (2025)

Para isso, utilizamos um recurso adaptado com ilustrações coloridas que representavam diferentes espécies de animais e plantas, facilitando a compreensão do conteúdo. A leitura bem como a explicação foi feita pelo mediador presente no dia. A atividade envolvia um texto simples e figuras coloridas de animais e plantas. O objetivo era que Victor conseguisse identificar as espécies representadas na figura, se comunicasse com o mediador e/ou professor em língua de sinais informando o nome da espécie e, posteriormente, registrasse na atividade. Victor disse o nome das espécies, mas precisou de auxílio para escrever os nomes. Observa-se, pela figura 1, que foi necessário redigir as palavras para que ele reproduzisse.

Atividade 2 - Especiação _ formação de uma nova espécie:

A especiação é o processo evolutivo pelo qual novas espécies são formadas. A segunda atividade flexibilizada teve o objetivo de mostrar a ideia de como uma nova espécie poderia surgir através da presença de barreiras físicas (na atividade colocamos o rio como exemplo de barreira). Utilizamos uma abordagem acessível, concreta e visual com o uso de cores, papéis, legendas e explicações. Com a ajuda do mediador, o aluno escolheu as cores (rosa e azul) que representaria cada espécie (espécie 1 e 2). Foi entregue ao aluno 3 folhas com legenda e desenhos (figura 2); no primeiro, havia um círculo onde as duas espécies coexistiram, no segundo desenho dois círculos e um rio no meio representando a barreira de separação e as duas espécies começando a se separarem; já na terceira folha, aparecem os dois círculos com as espécies totalmente separadas.

Figura 2 – Especiação _ formação de uma nova espécie



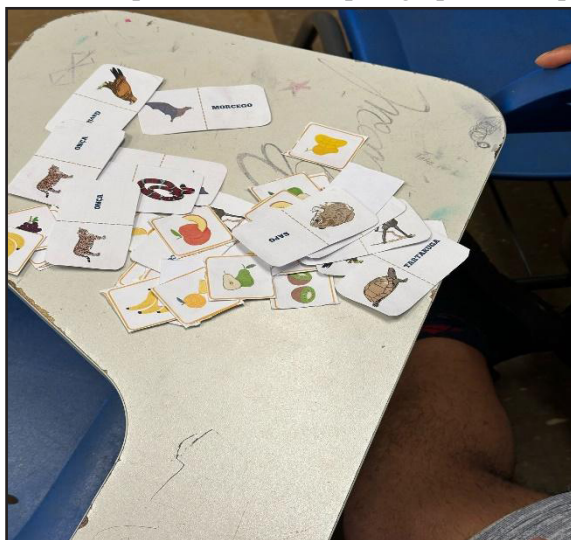
Fonte: Dados da investigação (2025)

Nesta atividade, acreditamos que a abordagem visual auxiliou o aluno na construção da ideia de especiação, um conceito abstrato e que precisa ser retomado. No entanto, percebemos que Victor, de alguma forma, compreendeu o movimento de separação representado pelas cores diferentes.

Atividade 3 - A quais grupos essas espécies pertencem? Esta atividade teve como objetivo compreender sobre diversidade, auxiliando o aluno a reconhecer a enorme variedade de formas de vida no planeta, desde microscópicas até grandes mamíferos. Foi entregue ao aluno um jogo da memória colorido com foto do ser vivo e ao lado o nome popular dele (figura 3). Juntamente com a mediadora, Victor recortou todo o jogo identificando o animal ou planta de cada figura para trabalhar a coordenação motora e também analisar os seres vivos que ele conhecia ou não. O jogo da memória é uma ferramenta pedagógica valiosa para

alunos com necessidades especiais, pois oferece diversos benefícios cognitivos, emocionais e sociais (PRÁXIS EDUCATIVA, 2017). Seu objetivo principal é estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais de forma lúdica e acessível.

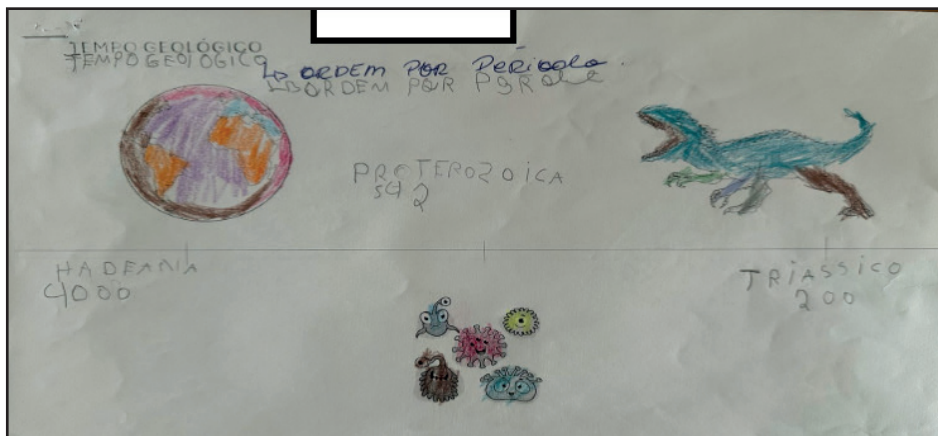
Figura 3 – Jogo da memória para a atividade: A quais grupos essas espécies pertencem?



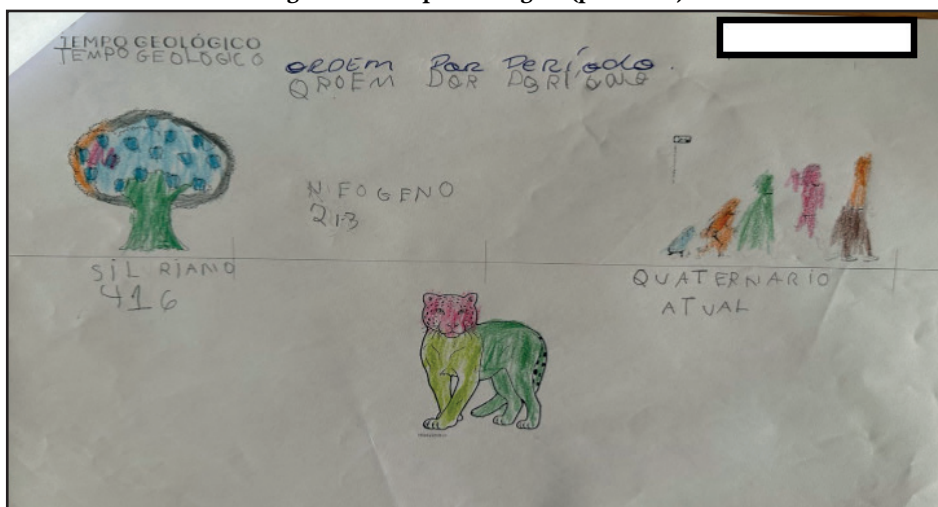
Fonte: Dados da investigação (2025)

Victor demonstrou gostar do jogo proposto. É uma ferramenta valiosa que estimula não só a memória do aluno, mas, também, trabalha o conteúdo de forma flexível e prazerosa.

Atividade 4 - Tempo Geológico: O tempo geológico refere-se à história da Terra desde a sua formação, há cerca de 4,6 bilhões de anos, até os dias atuais. Para essa atividade, o aluno recebeu duas folhas que, quando colocadas juntas, formavam uma linha do tempo grande e que mostrava o surgimento das espécies ao longo do tempo no planeta (figuras 4 e 5). Em partes dessa linha havia desenhos que demonstraram quais as espécies que foram surgindo em tempos diferentes. Para o estudante com deficiência intelectual é importante o estudo sobre o Tempo Geológico porque ajuda a construir noções fundamentais sobre o mundo natural, a história da vida e o papel do ser humano no planeta. Mesmo que esse conceito seja abstrato, ele pode (e deve) ser trabalhado de forma acessível, pois traz diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo e a formação do pensamento científico.

Figura 4 – Tempo Geológico (parte 1/2)

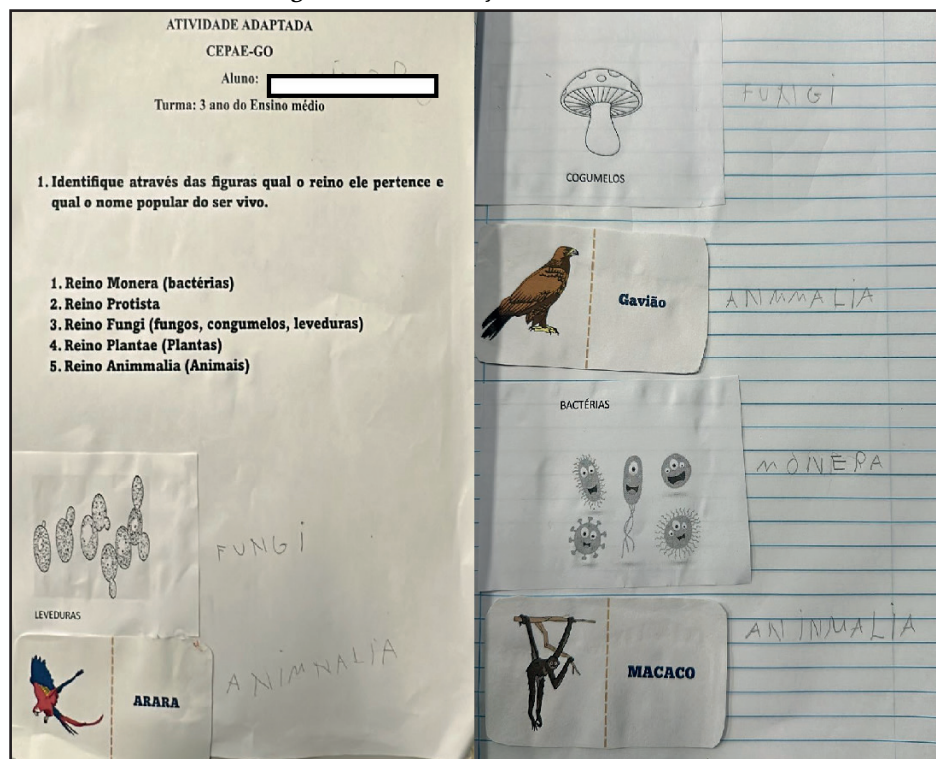
Fonte: Dados da investigação (2025)

Figura 5 – Tempo Geológico (parte 2/2)

Fonte: Dados da investigação (2025)

Atividade 5- Classificação dos Seres Vivos: Esta foi a última atividade adaptada aplicada dentro do conteúdo de Evolução das Espécies, figura 6. O objetivo foi que o aluno compreendesse que os seres vivos são diferentes e podem ser organizados em grupos com características parecidas. Em sala de aula, discutiu-se sobre os reinos biológicos. Na atividade, foram utilizadas figuras que representavam seres vivos de cada um desses reinos. O aluno, com ajuda do mediador, colava as imagens nos respectivos reinos.

Figura 6 – Classificação dos seres vivos



Fonte: Dados da investigação (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destaca que as flexibilizações curriculares são essenciais para promover a aprendizagem significativa de alunos com dificuldade intelectual, respeitando seus ritmos, formas de aprender e dificuldades. Os resultados demonstraram que com mediação, uso de recursos visuais, atividades concretas e metodologias lúdicas, é possível envolver alunos com deficiência intelectual em temas complexos como a Evolução das Espécies.

O desafio de educar frente a grande diversidade presente no contexto escolar só é vencido, se professores e o corpo técnico da escola, reconhecerem a importância de conhecer seus alunos, suas capacidades, diferenças e necessidades. Não é focar nas deficiências e sim nas possibilidades de aprendizagem. Os professores precisam olhar para seu aluno em sua totalidade e enxergar em que medida as dificuldades de aprendizagem dos alunos o impacta ou impacta a escola e como vamos lidar com isso.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.P.; SILVA, A. R. A importância do ensino das funções executivas: interdisciplinaridade na formação de alunos com deficiência intelectual. **Revista do CEAM**, Brasília, 6(2), 103–117, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/42957>. Acesso em: 10 ago.2025.
- BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v.22, n.1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21207>. Acesso em 18 ago. 2025.
- BEZERRA, C. B; OLIVEIRA, A. F. T. Práticas inovadoras na formação em docência inclusiva. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 40–53, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/50167>. Acesso em 18 ago. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: 2015.
- BRASIL, M. G. N. Disfunção executiva e fatores de risco para baixo desempenho escolar em crianças e adolescentes. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/42b1d837-e145-4f74-ad5d-c284eb498a36>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BUENO, J.G.S. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.
- CABRAL, G. N. Escola School 21: Uma proposta pedagógica diferente. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos da USP**, Ribeirão Preto, v. 03, n.17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/39588>. Acesso em 11 ago. 2025.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.
- CONFERÊNCIA Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. Ed. – Brasília: CORDE, 1997, - 54p.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Capítulo V: Retardo mental (F70-F79). CID-10. **Classificação dos transtornos mentais e comportamentais**. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. 10ª revisão, edição de 2010.

PEREIRA, R.R. **O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia (ICB) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/977d92bb-b070-4427-9779-063c43d1b814>. Acesso em 12 ago. 2025.

PRÁXIS EDUCATIVA, R. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10285>. Acesso em: 19 ago. 2025.

TORRES, E. Y.; NERY, M.S; BEZERRA, C. S. G. Adaptações Curriculares como Componente da Formação Docente. **Conjecturas**, Porto, Vol. 22 N. 03, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Adaptacoes_curriculares_como_componente_da_formaca.pdf. Acesso em 12 ago. 2025.

A SURDEZ NA CONCEPÇÃO SOCIOANTROPOLÓGICA: UM PANORAMA A PARTIR DOS DESAFIOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS ESTADUAIS SÃOJULIÃOENSES (2022)

Rômulo Rossy Leal Carvalho¹

Rafael Ricarte da Silva²

RESUMO

Este capítulo tem como tema a surdez sob a concepção socioantropológica e os desafios da inclusão de alunos surdos em escolas estaduais em São Julião, Piauí. Nossa análise teve como objetivo acompanhar e analisar a atuação da professora no processo de alfabetização em Libras dos alunos surdos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um estudo de caso com abordagem social, utilizando como método a entrevista semiestruturada com a especialista em Libras. A pesquisa buscou analisar o tema em consonância com a proposta geral de discutir surdez, inclusão e seus desafios. O estudo dialoga com autores como Audrei Gesser (2009), Karin Strobel (2008) e Marco Antônio Arruda e Mauro de Almeida (2014). A análise se baseia na Antropologia, tratando a surdez como diferença e não deficiência. A pesquisa revelou que o trabalho no AEE, embora enfrentando desafios (como alunos que aprenderam apenas sinais caseiros na infância e o medo das famílias do preconceito), tem gerado conquistas significativas, como o desenvolvimento da identificação de palavras por meio de imagens. O estudo reforça que a inclusão é um trabalho contínuo que necessita de políticas sérias e qualificação profissional, mudando a visão do surdo de “coitado” para um agente de direitos.

Palavras-chave: Libras, Surdez e Ensino Inclusivo.

1 Mestre em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí. Docente da Secretaria Municipal de Educação de São Julião – SME. E-mail: lromulorossy@gmail.com.

2 Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade Federal do Piauí. E-mail: rafaelricarte@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

A educação, passagem do estado natural para o social, tanto a que, quando possível, é oferecida em um ambiente familiar — quando há a constituição do que passou-se a conceber como lar —, bem como a sistemática, proveniente dos currículos escolares, passam e deixam mudanças na vida dos indivíduos que delas fazem parte: discentes, docentes, gestores.

Ao clarificar essa ideia, tencionamos dizer que a educação é um processo humano e móvel; não trata-se, por isso, de um procedimento estático, mas que está em constante transformação/mudança, a saber pelos muitos agentes sociais que a envolve, tanto os profissionais da área como aqueles e aquelas que os rodeia em qualquer comunidade, seja ela ouvinte, seja ela surda.³

Educar, supõe, a nosso ver, transformar e, por extensão, sermos transformados. Nessa esteira, acreditamos que educar com vistas à inclusão de discentes que apresentem outras formas de ser e existir — aqui enfatizamos o caso dos surdos e surdas — seja um exercício urgente e salutar à democratização do ensino público e privado no Brasil.

Pensando nessa proposta, este estudo reflete a surdez na concepção socioantropológica, isto é, pensada a partir do conceito de diferença, e não exclusivamente de deficiência — que, por sua vez, ocasiona casos e situações que se reportam à exclusão e/ou ao constrangimento particular do indivíduo surdo, de sua família e de profissionais que, nos últimos anos, vêm desmitificando a surdez como uma anomalia, tal como se concebia na Antiguidade, por exemplo, especialmente em Esparta, na Grécia.⁴

A análise socioantropológica nos permite unir aspectos sociais de um estudo realizado na Escola Estadual Alice Rocha, em São Julião, no estado do Piauí, com fragmentos teóricos extraídos da Antropologia, que pode ser considerada a ciência da alteridade. Justificamos, pois, que alteridade não significa colocar-se no lugar do outro — isso chamamos de empatia —, mas sim reconhecer a existência do outro e suas particularidades, levando em consideração que, para se haver justiça social e cidadania em uma sociedade, é

3 No livro “Pedagogia da Autonomia”, o filósofo pernambucano Paulo Reglus Neves Freire argumenta a importância da educação como um processo libertário, e não bancário, onde se resguarda um determinado saber vindo de outrem. Isso, logo, supõe e nos faz intuir que a educação também faz parte de um sistema de trocas culturais. Vide: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

4 As anomalias — assim entendidas, nesses termos — na Grécia Antiga não se circunscreviam à surdez, mas sobretudo às anormalidades físicas, haja vista que o indivíduo, sobretudo seu corpo, era cultuado e deveria, portanto, apresentar um porte aos moldes da saúde que se configurava na época.

preciso perscrutar e refletir sobre sua pluralidade.⁵

Nosso objetivo primordial foi o de acompanhar de que forma a professora Elana Gomes Medeiros, celetista da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), procede na sala de Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), situada na Escola Estadual Alice Rocha, em São Julião. Na mesma cidade, existe mais uma escola pertencente ao estado, Aprígio Pereira Bezerra.

Deixamos claro, assim, que o estudo trata da forma como a docente se articula para alfabetizá-los em Libras, seus métodos, os resultados e como vislumbra sua atuação no ramo. Para tanto, metodologicamente, colhemos uma entrevista com a educadora que nos ajudará a explicar o tema em consonância com a proposta geral do texto: falar de surdez, inclusão e os desafios decorrentes. Em termos de subsídio teórico, dialogamos, especialmente, com Audrei Gesser (2009), Marco Antônio Arruda e Mauro de Almeida (2014), Karin Strobel (2008) e Paulo Freire (2011).

O ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS FACES

À medida que expusermos e comentarmos a fala da Profa. Esp. Elana Gomes Medeiros, vamos apresentando mais características da sala de AEE que combinam com a proposta de edulcorar um ambiente para surdos. É importante lembrar, como escreve Karin Strobel (2008), que os surdos constroem seus próprios artefatos culturais, calcados em grande maioria na experiência visual. Como, pois, os discentes da Profa. Elana, e demais surdos, percebem seu mundo? Strobel explica que:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro — que é demonstrado por movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta — até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (...). (Strobel, 2008, p. 39).

É importante admitir, desde já, que a construção de identidades visuais constitui-se imprescindíveis ao surdo e à surda, uma vez que, até mesmo na datilologia e nos sinais, é preciso que sejam expressas determinadas posturas

5 Como ciência da diferença, da alteridade, recomendamos a leitura do texto “Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história”, em quem nos inspiramos, da Profa. Lília Moritz Schwarcz, historiadora e antropóloga, que atua na linha do Departamento de Antropologia Social — Marcadores Sociais da Diferença, Poder e Diferença — da Universidade de São Paulo. Referência: SCHWARCZ, Lília. “Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história”, *Novos Estudos*, São Paulo, n. 72, julho de 2005. pp. 119-135.

(exemplo: o rosto triste com o sinal nas mãos em um pedido de desculpas) para que eles, que apresentam visão aguçada, possam compreender o que o outro está dizendo. É essa, pois, uma das premissas a partir das quais os desafios de inclusão precisam se enveredar.

No projeto “Cartilha de Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas” (2014), trabalho organizado pelos pesquisadores Marco Antônio Arruda e Mauro de Almeida, encontramos uma reflexão que converge com a realidade vivida em São Julião, sobre a etapa de inclusão de sujeitos considerados, muitas vezes, anômalos: “Essa etapa muitas vezes começa de forma solitária com pais de um aluno, um professor ou um membro da Comunidade Escolar (CE) (Almeida; Arruda, 2014).

A partir da constatação a que chegam os autores supramencionados, logo acrescentamos que, com uma iniciativa aparentemente ínfima, é dever não só de quem tem, na família, pessoas surdas, reclamar pelos direitos e deveres que têm os discentes, hoje, no ambiente escolar. Se apenas a comunidade surda — hoje assim constituída — ou um familiar e um profissional trabalham em prol da não exclusão, como será e/ou seria nos anos adiante nas mesmas instituições sobre as quais temos falado nesse trabalho? Isto porque até mesmo muitos genitores e genitoras temem pela forma como seu filho ou filha será tratado/a nesse ambiente.

Mas, para isso, porém, é importante recorrer à lei. Se fazemos usufruto da cidadania deflagrada de forma contundente em 1988, com a sétima Constituição da República Federativa do Brasil, é salutar que vejamos o que dispõe a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, promulgada pelo presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, e reforçada pelo Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005, sob a égide do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O conteúdo do texto jurídico, em especial do Decreto — mais recente — dispõe de nove capítulos. Neles estão contidos aspectos relacionados à inclusão da Libras como disciplina curricular (nas matrizes dos cursos de formação superior — licenciaturas, incluindo Pedagogia, e curso de Fonoaudiologia, sendo optativa aos demais cursos), bem como a formação de instrutores, que possam estabelecer uma ponte entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais.

Entre outros quesitos, é importante ressaltar que boa parte dos surdos no Brasil trafegam por esse caminho jurídico ainda lentamente — o que não retira a importância e validade da Lei firmada pelo Decreto. Acreditamos ser esse um ponto originário do fato de muitos dos pais dessas crianças serem ouvintes, o que ocasiona com que as mesmas não aprendam Libras desde a primeira infância, mas sim sinais caseiros (que não constituem, teoricamente, uma língua, mas uma linguagem, um linguajar, uma forma de comunicação).

É seguindo esse viés que conversamos, numa entrevista semiestruturada,

com a Profa. Esp. Elana Gomes Medeiros, que percebe esse fator e reconhece as limitações e os desafios que a impelem, mesmo com intercepções cotidianas — salário, formação, oportunização — a seguir com esse ofício, a ponto da mesma se emocionar ao falar sobre alfabetizar alunos surdos. Ao nos apresentarmos, a educadora conta:

Eu me chamo Elana Gomes Medeiros, sou licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (2010) e tenho especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Estadual do Piauí (2017) também. E atualmente faço outra especialização justamente em Educação Especial pra me aprofundar. Ao longo disso, eu também fiz alguns cursos de conversação em Libras, né, que a gente [barulho no momento]. O que me despertou, na época que surgiu essa especialização, no Campus, é, me bateu uma curiosidade: como englobar esses alunos surdos? Como trazer esses alunos surdos pra dentro da comunidade? Porque sempre foi um público muito deixado de lado, muito mais digno de piedade do que muitas vezes de cidadania. Então, isso me tocou bastante. Na época, eu ainda trabalhava na rede privada e existiam dois colaboradores na empresa que eu trabalhava, que eram surdos. Eram colaboradores surdos que trabalhavam justamente na área de produção, numa área que tinha bastante barulho, por naquela época acreditar que isso não teria nenhum problema, já que eles eram surdos, não teria nenhum problema de eles trabalharem nessa área. E eles continuavam assim: sendo pessoas invisíveis num mundo visível. Então aquilo me tocava bastante, porque eles não eram nem chamados pelo nome, muitas vezes eram chamados por moco, uma expressão popular chula da expressão surda (Medeiros, 2022).

Ao introduzirmos uma análise sobre as impressões que Elana Medeiros tece sobre ela mesma, percebemos que sua atuação se configura, como assegura Paulo Freire (2011, p. 54), a postura de “(...) de quem ao mundo não se adapta, mas que nele se insere”. Ela pôs em exercício não apenas a sua curiosidade, mas as ferramentas intelectuais de que dispôs e dispõe para que pudesse tornar-se alfabetizadora de Libras, que é o papel que desenvolve hoje na Escola Estadual Alice Rocha.

A professora evoca as questões que a levaram ao curso, pensando na inclusão — que difere de integração ou adaptação. Isto é, quando pensamos em inclusão, que se subentenda que precisamos oferecer mecanismos, mediante o que aventa a Lei, de oportunização aos que não têm condições e que não são iguais aos outros, mas que, diferente de uma postura de rechaçá-los por isso, pelo contrário, aprendemos e ensinamos.

Compreenda-se, então, que os surdos não são sujeitos a quem se deva atribuir uma condição de serem dignos de misericórdia ou pena. São sujeitos históricos que aprendem de outro modo, com outro sentido, a visão, mas não somente com ela: isto porque aprendem a escrever e a entender, pelos sinais, a mensagem enunciada. “Sendo invisíveis em um mundo visível”, a frase

apresentada por Elana Medeiros e, posteriormente, o fato de dizer que nem por surdos eram chamados os trabalhadores com quem conviveu, e sim de “mocos”, deixa entrever uma realidade desafiadora que continua a subsistir se não acorrermos à ciência e à educação, com o apoio socioantropológico, para dizer que eles não são apenas visíveis, mas que têm, à sua maneira, na sua forma de ser, capacidades e aptidões intelectuais, que podem se estender ao estudo, à pesquisa, ao trabalho.

O uso de expressões que acabam se tornando corriqueiras e que são, na maioria dos casos, de baixa escala, têm origem histórica, como mencionamos nos primórdios do artigo. Segundo Moores, concebeu-se que desde a Antiguidade até o período medieval, os surdos não fossem susceptíveis à educação, que eram, pois, “imbecis”. Algum caso à parte seria o de quem fosse curado miraculosamente (Moores, 2001).

Pelo fato de no passado os surdos serem vistos dessa forma, não implica dizer que atualmente as múltiplas visões acerca deles tenham se transformado por completo. Precisamos fugir à lógica evolucionista de que as sociedades de hoje evoluíram sendo que o respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, após a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, ainda não é um fato consumado.

No nosso caso, em São Julião, pelo fato de os alunos assessorados pela Profa. Elana já terem passado da primeira infância, os sinais aprendidos são os caseiros e a língua-mãe termina por ser não diretamente a Brasileira de Sinais, mas a Língua Portuguesa. É um desafio, pois, para eles, aprender duas línguas.

Ao vir para São Julião, com a seleção em que foi aprovada — a única classificada em 2021 —, Elana Medeiros continua:

Quando cheguei aqui me deparei com alunos já adolescentes, alunos que já têm o seu diálogo, que já tem a sua comunicação estabelecida. Então, o que é mais difícil? É justamente introduzir a Libras num ambiente em que eles já têm a sua familiaridade, eles já têm a sua língua caseira, vamos assim dizer. E o que é mais difícil pra mim como pessoa que está aqui à frente? Não ter, vamos dizer assim, contato com os professores das outras escolas, pra desenvolver a mesma consciência, porque eu tenho um aluno, por exemplo, o Carlos Henrique, ele estuda no Aprígio Pereira Bezerra, mas o irmão dele me relatou que ele não recebe livro didático. Então, o aluno que já é surdo, já se tem a dificuldade da comunicação com os demais alunos. O surdo, ele enfrenta uma timidez muito grande. Porque, porque muitas vezes ele se sente um pouco excluído daquele ambiente. Né, então, é isso que me motiva. Já, já recebi outras propostas de trabalho na minha própria cidade [Pio IX], mas eu sempre fico pensando: como eles vão ficar aqui sem o meu apoio? Por menor que seja, eu entendo que essa seja uma pequena contribuição que eu dou. Como diz uma freira que a qual eu admiro muito, que é Madre Teresa de Calcutá: ela dizia, que o que

eu faço é uma gota de água no oceano, mas sem ela o oceano seria bem menor. E eu acho que esse é o meu trabalho: é uma gotinha de água, sabe, pingando aqui. Essa semana mesmo, eu tive a alegria, depois de quase um ano acompanhando o Carlos Henrique, dele tá conseguindo, é, identificar as palavras. Através das imagens ele conseguir fazer uma leitura, ele saber que esse, essa palavra se refere a mim, essa palavra se refere aquilo, essa palavra se refere à uva. Então, pra gente que tá aqui, que veio fazer aquele processo de formiguinha, são pequenas conquistas, muito pequenas, sabe, mas que nos dão uma gratificação muito grande (Medeiros, 2022).

Na segunda parte do depoimento, Elana Medeiros chega, inclusive, a se emocionar quando discorre sobre a escolha que fez em continuar com os quatros surdos a quem concede assistência e, mais do que isso, reconhecimento da humanidade que eles têm. As condições de trabalho não são as adequadas, mas existe um ímpeto do professor que mantém viva a esperança — do verbo esperar, lembra Freire — que ele aventa, mesmo face aos desafios tanto existentes como capazes de existirem com alunos que apresentam diferenças no que se refere ao aluno ou à aluna “ideal”, no ínterim de uma visão pregressa de normalidade.

Ao se reportar ao fato de eles terem nascido em famílias ouvintes, a professora considera as limitações que a ocorrência gera, uma vez que até mesmo os alunos ouvintes já trazem conhecimentos prévios sobre muitos temas sociais, culturais, políticos, e os surdos, além destes, trazem-nos em forma de sinalizações caseiras.

Além de reconhecer a relevância indelével do seu ofício, Elana Medeiros se remete a uma narrativa religiosa pensada pela santa católica Teresa de Calcutá sobre o trabalho que se realiza, aos poucos, devagar, como a gota do oceano, que, mesmo sendo enorme, fica menor sem aquela mesma gotinha.

Ao referir-se à evolução da educação de um de seus alunos no que se refere à associação das palavras às imagens, desenhos, recordamos nossa experiência como professor do mesmo na Escola Estadual Aprígio Pereira Bezerra, neste ano (2022). Estando numa sala de ouvintes, e com os percalços de se oferecer uma aula mais expositiva, no sentido visual, este mesmo aluno sentia-se retraído (a timidez da qual fala Elana) e, geralmente, reproduzia posturas vividas nas séries passadas ou, quando da realização de alguma tarefa, era acompanhado pelo irmão ou por algum colega que o ajudasse da forma que aprovesse. É salutar, pois, reconhecer que esses desafios têm encontrado resolutivas, como é o caso do Atendimento Escolar Especializado (AEE) com a Profa. Esp. Elana Medeiros, porque já auxilia na melhoria do entendimento dos conteúdos oferecidos na escola em que ele é matriculado regularmente.

O processo funciona da seguinte forma: nas terças e quartas-feiras, a Profa. Elana chega pontualmente às 09h, e cada atendimento especializado dura cerca de uma hora, podendo se estender a uma hora e meia, a depender do andamento

das tarefas propostas por ela. Os exercícios consistem em associar palavras às imagens — estas últimas fundamentais ao aluno surdo. Primeiramente, deve ocorrer o processo de identificação das palavras e, posteriormente, a associação destas com as figuras. Somente em seguida se estuda a composição de frases. Ou seja, trata-se de um processo paulatino: etapa por etapa. Elana Medeiros explica que alguns sinais não são compreensíveis à primeira vista e que, por isso, devem ser trabalhados reiteradamente.

ALIBRASNA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Audrei Gesser (2009) apresenta uma definição sobre Libras condizente com a forma que pensamos a surdez (na concepção socioantropológica) e confirma-a como uma Língua. Segundo o autor:

É uma língua. Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência — vinculada às lacunas na cognição e no pensamento — para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural (Gesser, 2009, pp. 09-10, grifo nosso).

O pensamento de Gesser conflui exatamente com a forma com que queremos tratar da surdez: diferença, não doença. Isso implica na constatação de que somos diferentes e, portanto, nas diferenças sociolinguísticas, culturais, políticas existe uma riqueza que se subsume na multiplicidade, da pluralidade social, que hoje deve ser entendida de forma mais crítica e reflexiva.

Desviar-se de um entendimento que só prefigura a surdez como deficiência, ou como ela exclusivamente, ajuda-nos a fomentar mais ações e políticas de inclusão da comunidade — que hoje se reconhece — surda, a partir dos esforços de teóricas, teóricos, docentes, gestores e dos próprios surdos/surdas.

Continuemos a refletir sobre o depoimento prestado pela Profa. Elana Medeiros:

Eu acredito que a Lei de Libras já vem aí, já tem vinte anos no mercado, né, vinte anos de luta dessa comunidade. Então, eu acho que a cada dia que passa o mercado, ele se abre mais, tanto a professores e a intérpretes. E o que é que se tem em vista hoje? O que é que a comunidade surda quer? Hoje ela é vista como comunidade, como pessoas de direito. Que lutam por seus espaços na sociedade. Como você mesmo disse: é, a inclusão, não a integração. Que, com o passar do tempo, nós descobrimos essas pessoas como pessoas ativas no meio social. Que elas possam contribuir justamente como seus iguais, porque o interesse do surdo. Eu sou uma ouvinte, então o interesse do surdo não é que a ouvinte trabalhe com o

surdo, mas que o surdo trabalhe com surdos. É esse o interesse do surdo, né? Mas eu acho que é uma construção que vai possibilitar à sociedade uma, uma quebra de visão, de ver o surdo como coitado, mas ver o surdo como um agente de direitos, ver que o surdo pode aprender, pode ter uma profissão na sociedade, é algo muito esclarecedor. Abrir à própria família, que existem famílias que não matriculam seus filhos, como na cidade que eu trabalho, Pio IX, existem surdos que são privados do ambiente escolar porque a própria família não tem um esclarecimento a respeito da educação daquele surdo. Então, eu acho que assim: desde, desde eu acho que, mesmo eu tendo as minhas, as minhas convicções políticas, eu acho que a eleição do presidente Bolsonaro com aquela fala da primeira-dama Michele Bolsonaro, o discurso em Libras, ali, em todos os discursos que ele faz, tendo intérprete de Libras, eu acho que ali já deu uma grande representatividade, já foi mais um passo pra dizer: não, o surdo ele tá aqui. É, apesar que eu acho que as contribuições políticas foram poucas, mas de certa forma deu alguma visibilidade (Medeiros, 2022).

Nesse trecho, a educadora resalta alguns outros tópicos importantes a respeito do que podemos conceber, desde a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, como comunidade de pessoas surdas no Brasil (artigo segundo). Consoante à questão de haver um tradutor, especialmente em transmissões ao vivo, televisionadas na maioria das vezes, cumpre destacar o que prescreve o artigo trinta do Decreto 5.626, de 2005, no que se refere “(...) à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (...)”.

Dessa forma, é dever do Estado, das escolas, das empresas oferecerem formação em Libras a seus agentes tendo em vista o público da comunidade surda — isso já se assegura na legislação brasileira desde 2005, com vigor a partir de 2006.

Elana Medeiros prossegue:

Eles precisam mesmo ser incluídos. Eu acredito que com essa nova aprovação que vem aí, que cada um, que cada aluno surdo tenha direito a um intérprete em sala de aula. Então, eu acho que isso tá muito nas capitais, centrados lá, mas já começam entrar mais nas cidades do interior. As pessoas com, com filhos surdos em casa, já começam a entender que isso é um direito, e não um favor do Estado. Que eles têm esse direito. Eles têm esse direito de chegar na escola e dizer: o meu filho tem direito de estudar. O meu filho tem direito a ter um intérprete. O meu filho tem direito de os professores dessa escola se qualifiquem para recebê-los, porque são os meus impostos que pagam os salários dos funcionários públicos. Então, eu acho que é isso aí. Eu acho que é trabalho de formiguinha, é aos poucos, é quebrando esses paradigmas já estabelecidos da questão da, de ver o surdo como um deficiente, mas não mais, de trazer o surdo como alguém que assiste TV, como alguém que, que tem o seu papel, que tem o seu discurso, que tem a sua língua, que tem a sua gramática, que, né, eu acho que é isso: a gente aprender a conviver com as diferenças, e não só falar na diferença, mas

aprender, aprender na prática, aprender convivendo, né, a deixar, a deixar o universo muito burocrático de uma sala de pós-graduação e trazer pra parte física, pro chão da sala de aula. Eu acho que é por aí (Medeiros, 2022).

No excerto sobredito, Elana Medeiros toma partido em relação à defesa da participação e inclusão de alunos e alunas surdos/as nas salas de aulas com os ouvintes. Essa postura é o que se recomenda quando, numa concepção antropológica, os assistimos não como seres anômalos, mas sim diferentes, e uma diferença que não merece ser atenuada, expurgada ou que deva, necessariamente, ser motivo de espoliação, adequação do surdo ao mundo do ouvinte.

Como bem lembrado pela educadora, os surdos têm sua língua e sua gramática, e podem conviver com os ouvintes, desde que haja uma política mais séria e rigorosa — e acrescentamos, com ênfase, envolvendo toda a comunidade escolar — pela inserção concreta de sujeitos não só surdos, mas que tenham Transtorno de Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras — como preferimos chamar — condições neurológicas, e não deficiências.

Sobre língua e gramática dos surdos, Gesser explica: “A língua de sinais dos surdos é natural, pois evoluiu como parte de um grupo cultural do povo surdo” (Gesser, 2009, p. 12). Ora, a língua portuguesa também é alvo de alterações, de neologismos, porque é cultural. A língua de sinais tem a sua gramática. De acordo com Stokoe, citado por Gesser, foi nos últimos quarenta anos que o sinal passou a ser compreendido como canal de comunicação, ou melhor, como língua verdadeira, com seu aporte gramatical, nos seguintes termos:

Ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais (ASL) daqui por diante), Stokoe apontou três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os: *configuração de mão (CM)*; *ponto de articulação (PA) ou locação (L)* (...) e *movimento (M)* cuja direção é indicada por uma seta (Gesser, 2009, p. 14).

Seguimos, reiteramos, a direção de Audrei Gesser (2009) no que se refere a entender a surdez não como patologia, mas como diferença, mediante todos os argumentos, inclusive científicos, que permitem chegarmos à essa constatação e, por conseguinte, a uma conclusão.

Sobre os possíveis conceitos prévios, preconcebidos, ou melhor, preconceitos, questionamos a educadora sobre como ela enxerga a relação entre os pais de alunos surdos, se acompanham, o que podem temer, como se portam, porque sabemos que, como os humanos, as realidades são diversas. Elana explica, seguindo esse viés, que:

Com relação aos alunos surdos, o que eu sinto é o seguinte: eles têm medo do preconceito que os filhos possam sentir. Eles têm medo que os filhos possam num momento, vamos dizer, assim, ainda não presenciei, mas eu acredito que existam momentos em que o surdo ele fica, ele fica impaciente, ele fica zangado, como qualquer pessoa. Isso é absolutamente normal, né? Só o que é que a família, o que é que eu sinto das famílias, é que eles têm medo justamente dos surdos, tenham, tenham essa reação em público, que alguém chegue e importunem eles ao ponto de eles justamente perderem a paciência, e por a família não estar por perto, não as pessoas, é, no ambiente escolar, não ter aquela comunicação caseira com ele, nem a comunicação em Libras, eu sinto que eles têm medo dessa reação, de eles serem importunados, de chegar a certa forma se mostrar. Não ter como conter. Eu sinto que eles têm esse medo, sabe? Eles têm esse medo de eles sofrerem muito bullying, muito preconceito, acabarem por não saber se defender e ter uma reação um pouco mais agressiva e não saber se defender ou contornar esse. Esse receio eu sinto das famílias (Medeiros, 2022).

Concluindo a fala, Elana Medeiros comenta o que pensa acerca da relação entre familiares — ouvintes — de surdos e a comunidade externa: escola, amigos, colegas. Um ponto crucial diz respeito ao fato de ela reconhecer que o surdo pode alterar-se psicologicamente assim como qualquer sujeito, inclusive os ouvintes. Mas isso acaba, por outro lado, sendo, muitas vezes, alvo de críticas — na maioria das vezes infundadas — de que a exaltação é única e exclusivamente produto da surdez ou de condições.

Que possamos, como bem lembra Gesser (2009), entender que lidar com surdos/surdas não é uma tarefa periclitante, mas antes um exercício que demanda tempo, paciência, estudo e preparação. Dificilmente, sem preparo, sem consciência do que significa surdez numa perspectiva socioantropológica, saber-se-á incluir. E pela defesa da pluralidade nas escolas, tanto públicas como privadas, é uma incumbência do Estado, de uma gestão democrática e de profissionais que se qualificam para que, em seu ofício, prestem serviços relevantes a uma comunidade que não é minoria — sociologicamente falando —, mas que existe e tem direito a estudar, viver, ter lazer e resistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, nos limites que circundam um estudo de caso, procuramos mapear, por meio de um estudo na Escola Estadual Alice Rocha, especificamente na sala de Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), elementos, argumentos, procedimentos, visões acerca de como a surdez é entendida pela educadora Elana Gomes Medeiros e como alunos surdos — ao menos os que estão matriculados na AEE — recebem apoio educacional, instrutivo e profissional para um melhor entendimento de quem eles são e da

importância que têm como sujeitos históricos.

Esse trabalho abre portas para outras problemáticas que renderiam discussões mais longas, a partir de outras realidades. Nós nos concentramos em uma, aparentemente pequena, mas que lançou luz sobre a importância de desconstruir paradigmas muitas vezes assentados e cristalizados em torno dos surdos e surdas, bem como outros sujeitos que têm condições neurológicas diversas como seres para os quais se pensa que só cabe ou deve caber a exclusão.

Pelo contrário, procuramos aventar a importância de tratar do tema, ensaiando perspectivas outras além daquelas já bastante discutidas por teóricos que acreditam ser a educação libertadora — esboçada e defendida por Paulo Freire — e a propalação desta um caminho vívido e pertinente para incluir, e não somente adaptar. Uma educação que prime pelo respeito acima da indiferença, e a alteridade acima da individualidade. Cada ser, pois, é único. Isso é inegável. E a junção das nossas diferenças faz uma enorme diferença: a criação de uma sociedade menos injusta, menos discriminatória e mais plural.

Questionar, investigar, conhecer o diferente faz parte de uma empreita que busca, também, a negação à violência, ao desrespeito, à violação dos Direitos Humanos e da cidadania conquistada a altos custos na Constituição que vige atualmente, além dos muitos outros documentos que garantem direitos e apontam deveres para crianças, adolescentes, adultos e idosos brasileiros.

Termos escrito sobre a experiência de acompanhar um recorte da história de alunos surdos de São Julião faz-nos pensar sobre a flecha que aponta para o futuro que, embora pareça utópico, incerto, será conforme os homens, a partir de suas convicções e ações, o farão. E assim não podemos deixar de acentuar a educação como companheira do e para o futuro de todos e todas, independentemente de classe, cor, credo, gênero, raça e etnia.

REFERÊNCIAS

FONTE

MEDEIROS, Elana Gomes. **Entrevista concedida ao autor**. São Julião- PI, 17 de agosto de 2022.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Mauro de; ARRUDA, Marco Antônio. **Cartilha de Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto-SP: Diversas Associações, 2014.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 22 de dezembro de 2005, 184º da Independência e 117º da República.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOORES, D. **Educando o Surdo**: Psicologia, Princípios e Práticas (5ª ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2001.

SCHWARCZ, Lilia. “Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história”, **Novos Estudos**, São Paulo, n. 72, pp. 119-135. julho de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/tPhP3RSjMbMTQvVq5WJmwkM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008.

QUANDO O INGLÊS SE TORNA PONTE: INCLUSÃO DE ALUNO COM TEA EM ESCOLA PÚBLICA

Jane Lemos Ravagnani¹

RESUMO

Este artigo investiga o processo de inserção de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante as aulas de Língua Inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental I e II, situada no município de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. Com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, a pesquisa buscou compreender de que forma a exposição sistemática ao idioma inglês pode contribuir para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do desenvolvimento integral do educando com TEA. A coleta de dados envolveu observação participante nas aulas, entrevistas semiestruturadas com professores, monitores e pais, análise de registros pedagógicos, permitindo uma visão multifacetada do processo. Os resultados indicam que a participação mais ativa nas aulas desencadeou nos estudantes maior interesse pelas atividades, ampliação do engajamento escolar e evolução na capacidade de interação social. Essa análise dialoga com as concepções de Vygotsky (1998) sobre a mediação sociocultural no desenvolvimento, com os apontamentos de Grandin (2014) sobre o potencial de aprendizagem de indivíduos com autismo e com as perspectivas de inclusão escolar defendidas por Mantoan (2003) e Mittler (2003), reforçando que o ensino de línguas, quando mediado por práticas inclusivas e contextualizadas, pode atuar como instrumento de construção identitária, valorização pessoal e promoção da autoconfiança em contextos educacionais diversos.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Língua Inglesa; Autoestima; Educação Pública.

1 Mestre em Letras pela UNEMAT, Universidade Estadual do Mato Grosso, PPGLetras, Campus de Sinop. Professora concursada de Língua Inglesa em escolas municipais EF I e II de Lucas do Rio Verde – MT. E-mail: janeravaganani@edu.lucasdorioverde.mt.gov.br.

INTRODUÇÃO

A inserção de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem sido uma demanda crescente na educação básica brasileira. Dentre os componentes curriculares, o ensino de Língua Inglesa se destaca como uma área promissora para promover o crescimento cognitivo, social e emocional de estudantes com autismo. Pesquisas recentes apontam que muitos aprendizes com TEA demonstram afinidade com o idioma inglês, o que pode estar relacionado às suas características cognitivas específicas, como memória visual desenvolvida, interesse por padrões e repetições, e atenção a detalhes específicos (SCHWARTZMAN, 2011; GRANDIN, 2014).

Este artigo apresenta uma investigação de caso realizada em uma instituição pública de Ensino Fundamental I e II no município de Lucas do Rio Verde, estado de Mato Grosso, com foco na trajetória de discentes com TEA incluídos nas aulas de língua estrangeira nos sextos e sétimos anos. O objetivo é compreender de que forma a vivência com o inglês contribuiu para sua autoestima e desenvolvimento global.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o estudo de caso etnográfico, tal como delineado por André (1995), que considera a escola como um espaço social e cultural, possibilitando a análise dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas. Yin (2015) também destaca o potencial do estudo de caso para examinar eventos contemporâneos em profundidade, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente definidos. A dimensão etnográfica permitiu uma observação mais atenta das interações, rotinas, estratégias pedagógicas e relações interpessoais no ambiente escolar, características centrais para a análise da inclusão de alunos com deficiência.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações sistemáticas em sala de aula, registros de campo e anotações reflexivas (BORTONI-RICARDO, 2008), além de entrevistas semiestruturadas com os professores de outras disciplinas, monitores e pais dos alunos. Também foram analisados portfólios escolares e registros pedagógicos como forma de triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 1987), assegurando maior rigor metodológico.

Os participantes da pesquisa são alunos entre 11 e 12 anos, diagnosticados com TEA, matriculados e frequentando regularmente o 6º e 7º anos do EF II. A escolha desses indivíduos foi intencional, considerando a relevância de compreender práticas inclusivas no ensino de uma língua adicional no âmbito de escola pública municipal.

As aulas de inglês são ofertadas semanalmente, sendo duas aulas de 55 minutos cada semana, como um currículo escolar, organizadas a partir de situações do cotidiano infanto-juvenil, por meio de atividades lúdicas, recursos visuais, músicas, jogos e repetição sistemática de vocabulário e estruturas linguísticas, estratégias frequentemente recomendadas para o ensino de alunos com TEA (GRANDIN, 2014; SCHWARTZMAN, 2011). Segundo Silva (2020), estudantes autistas podem apresentar talentos específicos, especialmente em contextos visuais e estruturados, o que reforça a importância de uma pedagogia responsiva e diferenciada.

Além disso, os pressupostos da educação inclusiva orientaram as práticas pedagógicas analisadas. De acordo com Mantoan (2006), incluir significa reconhecer o direito à diferença e construir propostas que respeitem as singularidades dos estudantes. Em consonância, autores como Arnaiz (2003) e Carvalho (2004) enfatizam que a efetivação da inclusão depende não apenas da presença física do aluno, mas da sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Com base nessas referências, a pesquisa procurou compreender como as estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês favorecem (ou não) a aprendizagem e a inclusão do aluno com TEA, considerando aspectos linguísticos, emocionais e sociais envolvidos em sua trajetória escolar.

RESULTADOS

Durante o período de observação sistemática, foi possível identificar indícios significativos de engajamento afetivo e cognitivo do aluno com TEA nas aulas de língua inglesa. Notou-se um interesse particular por atividades que envolviam canções, jogos digitais, vídeos interativos e uso de tecnologias, elementos que potencializaram sua atenção e participação ativa. Segundo Grandin (2014), indivíduos com TEA tendem a responder positivamente a estímulos visuais e auditivos combinados, sobretudo quando associados a rotinas previsíveis e contextos de aprendizagem estruturados. Essa observação é corroborada por estudos de Amaral e Rosa (2020), que evidenciam o papel das tecnologias digitais como mediadoras do engajamento e da comunicação no contexto educacional inclusivo.

Os alunos demonstravam facilidade para memorizar vocabulário e expressões em inglês, mesmo sem dominar por completo suas funções pragmáticas ou comunicativas. Esse dado encontra respaldo em pesquisas como as de Silva (2020) e Mottron et al. (2006), que destacam as chamadas “ilhas de competência” em estudantes autistas — áreas de conhecimento nas quais apresentam desempenho significativamente superior. A habilidade de

reproduzir com precisão a pronúncia de palavras e até corrigir colegas revela não apenas memória auditiva aguçada, mas também segurança e protagonismo, características raramente atribuídas a sujeitos com TEA em contextos escolares convencionais (KLIN et al., 2003; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017).

A evolução na interação social também foi evidenciada ao longo das semanas. Inicialmente limitada, a comunicação dos alunos com os colegas tornou-se mais frequente e espontânea, especialmente durante atividades em grupo ou jogos coletivos. A linguagem musical e corporal, frequentemente utilizada nas aulas, funcionou como um dispositivo de mediação simbólica, conforme proposto por Vygotsky (2001), permitindo que o aluno acessasse o conteúdo de forma mais significativa e participativa, haja vista, serem atividades fundamentadas no cotidiano do universo infantil, o que facilita a interação entre os pares.

A professora/pesquisadora ratificou esse processo de aprendizagem por meio de relato dos pais e monitores, além também pela maneira de agir dos alunos, que esperavam ansiosamente pela aula de inglês. Sempre participavam dos afazeres de sala de aula, cantavam as músicas, respondiam com entusiasmo e, com o tempo, ampliaram sua comunicação com os outros colegas. Sendo assim, é possível inferir, que a afetividade no processo de ensino-aprendizagem — tal como defendido por Wallon (2007) e, mais recentemente, por Zorzi (2019) — é central para a constituição da subjetividade e da motivação do aluno, especialmente na educação de sujeitos neurodivergentes.

Além dos dados observacionais e das entrevistas, os registros pedagógicos analisados indicaram progressos relevantes em aspectos como organização pessoal, iniciativa e autoestima. Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva só se efetiva quando promove não apenas o acesso ao currículo, mas o desenvolvimento integral do estudante, em suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais. A melhora na autoestima, por exemplo, pode ser interpretada como consequência de experiências escolares bem-sucedidas, nas quais o aluno é valorizado por suas competências e incentivado a participar ativamente do processo educativo.

Esses resultados estão em consonância com estudos recentes sobre o ensino de línguas para alunos com TEA (RIBEIRO & XAVIER, 2021; GOMES & OLIVEIRA, 2022), que indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, repetição sistemática, uso de imagens e interatividade promovem maior acessibilidade linguística e inclusão efetiva. A presença de um ambiente escolar acolhedor, aliado à atuação conjunta de professores regentes e profissionais de apoio do ensino regular, mostrou-se fundamental para criar condições pedagógicas que respeitassem o ritmo e as especificidades do aluno.

DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação corroboram um conjunto de estudos que evidenciam a tendência de pessoas com TEA apresentarem habilidades cognitivas singulares e, em muitos casos, aptidões avançadas em áreas específicas do conhecimento, como matemática, música, artes visuais e aprendizado de idiomas (SILVA, 2020; MOTTRON et al., 2006). Tais habilidades, frequentemente denominadas “ilhas de excelência” ou “ilhas de competência”, desafiam as concepções tradicionais de deficiência ao revelarem potenciais que emergem em contextos de ensino adequadamente adaptados.

No campo da aquisição de línguas, estudos como os de Happé (1999) e, mais recentemente, Ribeiro & Xavier (2021), apontam que alunos com TEA podem desenvolver vocabulário e habilidades fonológicas com rapidez, sobretudo quando o ensino é estruturado, visual e repetitivo. Nesse sentido, as observações desta pesquisa se alinham à perspectiva de Grandin (2014), que ressalta o papel do “pensamento visual” como uma das características cognitivas predominantes em muitos indivíduos autistas. A associação entre palavras e imagens, por meio de recursos visuais, gestuais, sonoros e multimodais, torna-se, portanto, um meio privilegiado de acesso à linguagem e de construção de sentido.

Contudo, a análise dos dados também permite ir além da dimensão cognitiva, enfatizando os impactos afetivos e subjetivos da participação do aluno nas aulas de língua inglesa. O desenvolvimento da autoestima e o fortalecimento da autoconfiança foram evidenciados em momentos de envolvimento lúdico e sucesso pedagógico, como ao cantar uma canção em inglês ou responder corretamente a uma atividade. Essas experiências, marcadas por expressões de alegria e validação social, apontam para o que Vygotsky (1994) define como processo de internalização mediado, no qual os instrumentos culturais — neste caso, a linguagem, a música e a interação pedagógica — funcionam como mediadores do desenvolvimento psicológico.

A superação da timidez inicial e a crescente participação nas atividades de classe indicam também a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão relacional, isto é, a inserção do aluno não apenas no currículo, mas nos laços sociais da comunidade escolar. Essa ideia é reforçada por autores como Del Prette & Del Prette (2017), que argumentam que o desenvolvimento de habilidades sociais em contextos educativos é essencial para a promoção da autonomia, da empatia e da autorregulação emocional de sujeitos com TEA.

Outro ponto relevante diz respeito à flexibilização metodológica e ao papel dos professores. A atuação colaborativa entre a professora regente e a professora de apoio foi fundamental para a criação de estratégias acessíveis, mas não excludentes, que respeitaram o ritmo e o estilo de aprendizagem do aluno. Como destacam

Mantoan (2006) e Stainback & Stainback (1999), a inclusão eficaz requer práticas pedagógicas abertas, criativas e centradas em potencialidades dos estudantes, e não em suas limitações. Além disso, a formação continuada de professores aparece como um fator determinante para que se sintam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (CARVALHO, 2004; ARNAIZ, 2003).

Por fim, é possível inferir que a experiência analisada neste estudo reforça a necessidade de compreendermos a educação inclusiva não apenas como uma diretriz legal, mas como uma prática pedagógica ética e sensível às singularidades. Quando o ensino de inglês, tradicionalmente visto como um desafio em escolas públicas e inclusivas, é ressignificado como espaço de pertencimento, expressão e construção de identidade, amplia-se o potencial transformador da escola enquanto espaço de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida nesta investigação evidenciou que a participação de estudantes com TEA em aulas de língua inglesa, quando sustentada por práticas pedagógicas responsivas, colaborativas e cuidadosamente planejadas, favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o fortalecimento da identidade, da autonomia e das interações sociais. Mais do que uma exigência normativa, a inclusão revelou-se aqui como um processo dinâmico, dialógico e transformador, capaz de impactar positivamente tanto o aluno quanto toda a comunidade escolar.

Os resultados reforçam a relevância de um ensino de línguas ancorado em abordagens multissensoriais, afetivas e interativas, que ampliem as possibilidades de significação e o acesso ao conhecimento. Conforme argumenta Kress (2010), os processos de aprendizagem contemporâneos demandam estratégias que incorporem a multimodalidade e reconheçam a diversidade de repertórios culturais e cognitivos dos sujeitos — demanda ainda mais premente no caso de aprendizes neurodivergentes. No contexto investigado, o uso de música, imagens, jogos, tecnologias digitais e diálogos vinculados às vivências cotidianas atuou como importante mediador para o engajamento e a expressão do aluno, criando condições para que ele participasse de forma ativa e significativa.

Outro aspecto determinante foi a construção de um ambiente escolar emocionalmente seguro e intelectualmente aberto, que estimulou práticas capazes de questionar modelos homogêneos e de afirmar as diferenças como valor educativo. Assim, a escola se configura como espaço de produção de sentidos e pertencimento (BAUMAN, 2004), e não apenas de transmissão de conteúdo. Elementos como afetividade, escuta atenta e mediação intencional mostraram-se essenciais para consolidar vínculos e reconhecer competências,

alinhando-se à perspectiva de Damásio (2003) sobre a indissociabilidade entre emoção e cognição no processo de aprendizagem.

Os dados também apontam para a urgência de repensar a formação docente sob uma ótica crítica e inclusiva. É necessário que licenciaturas e programas de formação continuada contemplem conteúdos sobre neurodiversidade, metodologias diferenciadas e estratégias para uma educação linguística acessível (ROCHA & MEGALE, 2021). A atuação docente em contextos de ensino de língua adicional para alunos com TEA requer um papel de mediação cultural e afetiva, superando o modelo centrado exclusivamente na transmissão de saberes.

Dessa forma, compreende-se que a efetividade da inclusão não reside na mera presença física do aluno com deficiência em sala, mas na qualidade e na relevância das experiências vividas, nas oportunidades concretas de participação e no reconhecimento de sua singularidade. Inspirando-se na proposta de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre uma “pedagogia das ausências”, defende-se a necessidade de tornar visíveis saberes e formas de expressão frequentemente marginalizados, garantindo que todos tenham voz, presença e agência no espaço escolar. Ao valorizar e potencializar as contribuições únicas de cada aprendiz, a educação linguística se transforma em um processo genuinamente inclusivo, promotor de justiça social e fortalecimento da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Luciana; PAIS, Cristiano. Afetividade e relações interpessoais na aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2020.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARNAIZ, Pilar. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARON-COHEN, Simon et al. **Autism and talent**: The cognitive and neural basis of systemizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 370, n. 1678, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org>>. Acesso em: 08 ago. 2025.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Fabiana Cristina; OLIVEIRA, Mariana de. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**: desafios e perspectivas. Curitiba: Appris, 2022.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. São Paulo: Rocco, 2014.

HAPPÉ, Francesca. **Autism**: an introduction to psychological theory. London: UCL Press, 1999.

KLIN, Ami et al. **Autism and pervasive developmental disorders**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 25, supl. 1, p. 12-20, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MITCHEL, David. **Educação inclusiva**: programas e práticas eficazes para alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOTTRON, Laurent et al. Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, n. 1, p. 27-43, 2006.

OLIVEIRA, Camila; FERREIRA, Lucas. Inclusão e afetividade no ensino de estudantes com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 9, n. 2, p. 34-49, 2021.

RIBEIRO, Maria Helena; XAVIER, Gabriela. **Transtorno do Espectro Autista**: perspectivas e práticas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2021.

ROCHA, Juliana; MEGALE, Antonieta. **Ensino de língua inglesa e inclusão**: práticas para a diversidade. Campinas: Pontes, 2021.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro do autismo:** revisão dos conceitos e propostas para o futuro. Revista Medicina, v. 44, n. 1, p. 15-20, 2011.

SILVA, Ana Paula. **O potencial dos alunos com autismo no aprendizado de uma língua estrangeira.** Revista de Educação Especial, v. 33, n. 2, p. 127-140, 2020.

SILVA, Maria da. **Potencialidades e desafios na aprendizagem de línguas por estudantes com TEA.** Curitiba: Appris, 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. **The Differentiated Classroom:** Responding to the Needs of All Learners. 2. ed. Alexandria: ASCD, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ORGANIZADORAS

Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Doutora em Ciências da Saúde-UFG, mestre em Psicologia PUC/ Goiás, pedagoga e especialista em Educação Infantil pela Deutsche Montessori Gesellschaft (Hamburg/Alemanha), especialista em Psicopedagogia Educacional e Clínica - Instituto Rhema Educação (Paraná). Professora associada em dedicação exclusiva no Ensino Fundamental e na Pós-Graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada – CEPAE UFG. E-mail: claudia_goncalves_barreto@ufg.br

Karina de Oliveira Castro

Docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), na Universidade Federal de Goiás (UFG); Doutora e Mestre em Educação Matemática; Especialista em Psicopedagogia; Licenciada em Matemática. Vice-presidente da Comissão de Inclusão e Diversidade do CEPAE/UFG. Coordenadora do Projeto de Ensino Mediação Pedagógica Inclusiva do CEPAE/UFG. E-mail: karina.castro@ufg.br

Miriam do Rocio Guadagnini

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018) e mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016), em Habilitação em Matemática pela Universidade Paranaense (1999) e em Ciências (1º grau) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí (1998). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás na Unidade CEPAE. E-mail: miriamguadagnini@ufg.br

Sandra de Fátima Barboza Ferreira

Professora Associada junto a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG; Membro de Grupo de Pesquisas LUPA- Ampliando a Inclusão Escolar; Mestre e Doutora em Psicologia pela PUC-GOIÁS; Especialista em Neuropsicologia pelo HCFMUSP; Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia- Verboeducacional; Especialista em Neuropsicomotricidade pela Rhema educação/FATEC-PR; Formação no Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI pelo CBM- SP/ Hadassah; Licenciada em Ciências Biológicas pela UFG; Psicóloga pela PUC-GOIÁS. E-mail: sandra_barboza@ufg.br

Sirley Aparecida de Souza Martins

Doutora em Educação - FE/UFG(2019). Mestre em Educação PUC/GOIÁS (2012). Pedagogia FE/UFG. Pesquisadora e membro do Grupo LUPA - Educação Inclusiva. Pesquisadora e membro dos Grupos de Pesquisa: HIFOPEM e GRUCOMAT - Educação Matemática e Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. Professora de Educação Matemática com experiência em práticas educativas inclusivas no CEPAE/UFG. Presidente da Comissão de Inclusão e Diversidade do CEPAE/UFG. E-mail: sirley_souza@ufg.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 20, 34, 44, 46, 59, 60, 62, 72, 73, 77, 79, 80, 89, 99, 101, 117, 149
Adaptação 30, 39, 44, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 87, 119, 137
Adaptações 47, 56, 58, 59, 61, 62, 66, 85, 86, 87, 89, 94, 96, 98, 101, 106, 121, 122, 123, 124
AEE 3, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 51, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 122, 133, 135, 139, 140, 143
Alunos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 32, 33, 35, 36, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 87, 94, 95, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 130, 131, 133, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154
Apraxia 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16
Aprender 9, 12, 14, 15, 22, 24, 27, 28, 34, 48, 52, 58, 59, 81, 86, 87, 101, 103, 107, 108, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 130, 138, 141, 142
Aprendizado 8, 12, 13, 15, 20, 22, 38, 50, 57, 59, 62, 72, 86, 87, 95, 107, 115, 118, 119, 121, 122, 150, 154
Aprendizagem 7, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 81, 86, 87, 89, 96, 99, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 130, 131, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154
Autismo 40, 50, 78, 84, 85, 86, 96, 98, 103, 109, 146, 147, 152, 154
Autonomia 13, 15, 20, 24, 31, 34, 39, 43, 44, 45, 50, 53, 74, 86, 89, 90, 103, 104, 109, 121, 122, 125, 131, 146, 150, 151
Avaliação 60, 62, 64, 65, 66, 85, 87, 89, 94, 95, 98, 106, 122

B

- Barreiras 10, 19, 20, 25, 36, 40, 43, 44, 47, 49, 53, 60, 73, 79, 81, 89, 101, 102, 127

C

- Comportamentos 35, 37, 38, 39, 51, 84, 85, 90, 102, 113
Comunicação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 49, 50, 79, 80, 84, 85, 89, 96, 102, 103, 105, 106, 113, 119, 124, 136, 138, 142, 143, 148, 149
Conhecimento 9, 13, 27, 43, 61, 62, 63, 66, 74, 75, 87, 100, 102, 104, 106, 107, 114, 117, 121, 124, 148, 150, 151
Criança 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 51, 67, 71, 86, 87, 92, 93, 95, 96, 97, 103, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 154
Crianças 22, 23, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 48, 50, 85, 96, 97, 98, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 131, 136, 144

Curricular 18, 19, 60, 74, 77, 80, 89, 94, 104, 110, 119, 122, 124, 136
 Curriculares 19, 60, 62, 85, 86, 87, 89, 96, 97, 98, 106, 120, 121, 122, 123, 124,
 130, 131, 132, 147
 Currículo 20, 22, 60, 66, 72, 80, 87, 101, 121, 123, 124, 148, 149, 150

D

Deficiência 8, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 30, 32, 33, 35, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
 49, 51, 52, 53, 54, 61, 62, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 85, 86, 94, 101,
 114, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 147, 150, 152
 Dificuldades 15, 20, 34, 35, 50, 51, 57, 58, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 73, 87, 88, 95,
 104, 114, 117, 122, 130
 Direito 28, 30, 32, 40, 44, 51, 52, 59, 62, 70, 71, 72, 79, 80, 86, 101, 118, 119, 121,
 140, 141, 143, 148
 Discentes 42, 43, 45, 49, 50, 51, 53, 63, 134, 135, 136, 147
 Diversidade 8, 10, 15, 16, 36, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 66, 71, 75, 86, 87, 94, 96, 97,
 101, 102, 107, 116, 118, 119, 121, 124, 127, 130, 131, 151, 153
 Docente 15, 19, 20, 21, 31, 42, 49, 51, 52, 53, 63, 76, 77, 80, 86, 87, 89, 97, 99,
 100, 104, 113, 114, 118, 124, 125, 135, 152

E

Educação 7, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 42,
 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 67, 69, 70, 71, 72,
 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 96, 101, 103, 104, 108, 109, 110,
 111, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 123, 124, 131, 134, 138, 139, 141, 144,
 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155
 Educação Especial 16, 17, 19, 20, 28, 42, 51, 54, 71, 72, 73, 79, 82, 83, 98, 99, 100,
 101, 102, 103, 109, 110, 118, 137, 154
 Ensino 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 43,
 45, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72,
 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 105,
 109, 110, 113, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 131, 134, 146, 147,
 148, 149, 150, 151, 152, 153
 Escola 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 31, 36, 41, 44, 45,
 50, 51, 52, 54, 61, 71, 73, 79, 80, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 100,
 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 114, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124,
 125, 130, 131, 135, 139, 141, 143, 146, 147, 151, 152
 Escolar 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34,
 35, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 68,
 69, 71, 72, 77, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103,
 108, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 136,
 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153
 Escolares 13, 15, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 47, 66, 77, 88, 89, 93, 94, 96, 101,
 104, 116, 117, 119, 122, 134, 147, 149
 Escolas 20, 32, 33, 52, 72, 73, 79, 82, 86, 100, 102, 110, 121, 122, 124, 133, 138,
 141, 143, 146, 151
 Escrita 9, 11, 21, 22, 34, 57, 58, 80, 85, 88, 89, 94, 96, 114, 117, 118, 123

Espectro Autista 12, 18, 19, 30, 31, 38, 39, 50, 61, 84, 85, 86, 97, 98, 99, 100, 110, 142, 146, 147, 153
 Estratégias 11, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 38, 39, 45, 47, 48, 50, 51, 57, 60, 77, 79, 84, 89, 93, 94, 100, 102, 103, 105, 106, 116, 117, 118, 121, 123, 124, 125, 147, 148, 150, 151, 152
 Estudantes 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 31, 35, 38, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 88, 89, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 116, 121, 125, 146, 147, 148, 151, 153, 154

F

Família 13, 14, 27, 31, 39, 50, 87, 95, 101, 123, 134, 136, 141, 143
 Formação 7, 15, 18, 19, 20, 21, 28, 31, 33, 34, 36, 40, 42, 45, 47, 52, 53, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 100, 110, 112, 113, 118, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 136, 137, 141, 151, 152, 154
 Formação continuada 18, 28, 40, 69, 70, 80, 100, 123, 151, 152
 Freire 8, 18, 21, 22, 27, 28, 104, 107, 123, 134, 135, 137, 139, 144

H

Habilidades 8, 12, 13, 14, 15, 22, 26, 44, 48, 50, 51, 52, 57, 62, 66, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 96, 107, 108, 113, 115, 117, 121, 122, 123, 128, 150, 153

I

Igualdade 16, 32, 43, 46, 57, 71, 72, 76, 81, 96, 97, 101, 106, 122, 131
 Inclusão 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 117, 118, 123, 124, 125, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153
 Inclusiva 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 100, 101, 103, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 131, 148, 149, 151, 152, 153
 Inclusivas 1, 11, 20, 22, 31, 37, 43, 47, 67, 69, 70, 94, 99, 100, 101, 103, 108, 110, 111, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 146, 147, 151, 153, 155
 Inclusivo 8, 9, 35, 46, 51, 52, 56, 58, 62, 66, 72, 81, 88, 94, 105, 115, 116, 121, 148, 152
 Intelectual 8, 14, 18, 19, 40, 46, 49, 78, 86, 103, 114, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 131, 132
 Interação 9, 10, 12, 15, 16, 22, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 47, 48, 49, 50, 75, 84, 85, 86, 94, 95, 105, 107, 113, 114, 116, 117, 122, 146, 149, 150
 Intervenção 54, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 125

J

Jogos 27, 49, 50, 96, 103, 105, 107, 108, 114, 118, 124, 148, 149, 151, 155

L

Leitura 20, 34, 49, 58, 61, 63, 85, 88, 89, 93, 94, 105, 114, 117, 123, 124, 126, 135, 139

Libras 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 48, 49, 76, 77, 78, 79, 80, 125, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 145
Limitações 12, 13, 14, 15, 60, 84, 85, 99, 100, 108, 124, 137, 139, 151
Linguagem 9, 17, 22, 29, 34, 35, 36, 38, 48, 57, 85, 102, 114, 117, 118, 119, 122, 136, 149, 150

M

Mediação 14, 15, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 88, 89, 96, 107, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 130, 146, 149, 151, 152
Metodologia 11, 12, 13, 30, 42, 43, 49, 56, 60, 101, 105, 122, 126
Metodologias 12, 43, 45, 50, 51, 52, 88, 102, 106, 109, 121, 122, 130, 152

O

Oportunidades 15, 27, 31, 47, 49, 71, 72, 76, 81, 105, 106, 117, 118, 152

P

Pedagógica 8, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 53, 74, 80, 85, 86, 88, 89, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 109, 123, 127, 131, 150, 151
Professores 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 25, 28, 31, 33, 34, 36, 40, 42, 44, 49, 52, 53, 54, 61, 70, 74, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 94, 108, 110, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 130, 131, 138, 140, 141, 146, 147, 149, 150, 151
Psicologia 7, 29, 30, 56, 61, 84, 110, 111, 112, 145, 153, 155

S

Saberes 27, 28, 47, 51, 52, 53, 70, 107, 109, 116, 131, 134, 145, 152
Sinais 10, 12, 13, 14, 17, 22, 37, 48, 50, 80, 117, 125, 126, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 142
Sujeito 28, 31, 32, 34, 35, 50, 86, 104, 108, 112, 113, 116, 117, 135, 143
Surdez 112, 133, 134, 135, 140, 142, 143
Surdo 78, 133, 134, 135, 138, 140, 141, 142, 143
Surdos 10, 11, 13, 16, 48, 78, 80, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

T

TEA 4, 11, 12, 14, 18, 19, 27, 30, 31, 37, 38, 39, 40, 61, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154
Tecnologia 42, 43, 44, 46, 47, 52, 53, 54, 74, 75, 76, 77, 78, 82
Transtorno 7, 12, 18, 19, 30, 31, 38, 39, 50, 57, 58, 61, 68, 84, 85, 86, 97, 98, 99, 100, 110, 142, 146, 147, 153
Transtornos 8, 10, 19, 72, 76, 79, 96, 109, 122, 132

V

Visuais 8, 18, 26, 27, 47, 50, 89, 96, 103, 104, 106, 130, 135, 148, 150
Vygotsky 15, 16, 25, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 146, 149, 150

