

organizadores

Aristóteles Meneses Lima

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Denilson Barbosa dos Santos

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Anais
do I Congresso Nacional
Online de Educação Inclusiva
CONEI

organizadores

Aristóteles Meneses Lima

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Denilson Barbosa dos Santos

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Anais
do I Congresso Nacional
Online de Educação Inclusiva
CONEI



| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Bernadétte Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Caroline Chioqueta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> | Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> | Julierme Sebastião Moraes Souza <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i> |
| Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Karlla Christine Araújo Souza <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i> |
| Fauston Negreiros <i>Universidade Federal do Ceará, Brasil</i> | Laionel Vieira da Silva <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i> |
| Felipe Henrique Monteiro Oliveira <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i> | Leandro Fabricio Campelo <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Fernando Barcellos Razuck <i>Universidade de Brasília, Brasil</i> | Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Francisca de Assiz Carvalho <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> | Leonardo Pinhairo Mozdzenski <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i> |
| Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Lidia Oliveira <i>Universidade de Aveiro, Portugal</i> |
| Gabrielle da Silva Forster <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Luan Gomes dos Santos de Oliveira <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i> |
| Guilherme do Val Toledo Prado <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i> | Luciano Carlos Mendes Freitas Filho <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Hebert Elias Lobo Sosa <i>Universidad de Los Andes, Venezuela</i> | Lucila Romano Tragtenberg <i>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> |
| Helciclever Barros da Silva Vitoriano <i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil</i> | Lucimara Rett <i>Universidade Metodista de São Paulo, Brasil</i> |
| Helen de Oliveira Faria <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Marcelci Cherchiglia Aquino <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> |
| Heloisa Candello <i>IBM e University of Brighton, Inglaterra</i> | Marcia Raika Silva Lima <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i> |
| Heloisa Juncklaus Preis Moraes <i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i> | Marcos Pereira dos Santos <i>Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México</i> |
| Humberto Costa <i>Universidade Federal do Paraná, Brasil</i> | Marcos Uzel Pereira da Silva <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i> |
| Ismael Montero Fernández, <i>Universidade Federal de Roraima, Brasil</i> | Marcus Fernando da Silva Praxedes <i>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil</i> |
| Jeronimo Becker Flores <i>Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i> | Margareth de Souza Freitas Thomopoulos <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i> |
| Jorge Eschriqui Vieira Pinto <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Maria Angelica Penatti Pipitone <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i> |
| Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i> | Maria Cristina Giorgi <i>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil</i> |
| José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i> | Maria de Fátima Scaffo <i>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Josué Antunes de Macêdo <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> | Maria Isabel Imbronito <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Júlia Carolina da Costa Santos <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> | Maria Luzia da Silva Santana <i>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil</i> |
| Juliana de Oliveira Vicentini <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> | Maria Sandra Montenegro Silva Leão <i>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> |

- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patrícia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil
- Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil
- Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil
- Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil
- Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil
- Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

- Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil
- Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil
- Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
- Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
- Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- André Luís Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil
- Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajai, Brasil
- Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Carlos Eduardo Damiani Leite
Universidade de São Paulo, Brasil
- Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil
- Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil
- Danielle Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Trindade, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabrício Tonetto Lonlero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Elderet Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlt Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henrique de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eymg
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natalia de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

COMISSÃO CIENTÍFICA DA OBRA

Avaliadores e avaliadoras

Andressa Grazielle Brandt
Diovane de Cesar Ribeiro
Denilson Barbosa dos Santos
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
(Presidente da Comissão Científica)
Gisele Maurilda dos Santos Goedert
Iel Marciano de Moraes Filho

Janderson Castro dos Santos
José Eduardo Oliveira Evangelista Araújo
Luciana Serra Passos
Loridane Gasperi Orsi
Marcus Vinícius da Rocha Santos da Silva
Nadja Regina Sousa Magalhães
Najla Cristina Sousa Magalhães

Direção editorial Patricia Bieging e Raul Inácio Busarello
Editora executiva Patricia Bieging
Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Laura Linck
Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira e Peter Valmorbida
Imagens da capa Freepik - Freepik.com
Revisão Fernanda Ferreira do Carmo
Organizadores Aristóteles Meneses Lima
Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Denilson Barbosa dos Santos
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A532 Anais do I Congresso Nacional Online de Educação Inclusiva - CONEI. Aristóteles Meneses Lima, Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, Denilson Barbosa dos Santos, José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 505p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-293-3 (eBook)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Ensino. 4. Aprendizagem.
5. Produção de conhecimento. 6. Escola. I. Lima, Aristóteles Meneses. II. Carvalho Filha, Francidalma Soares Sousa. III. Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. IV. Santos, Denilson Barbosa dos. V. Lanuti, José Eduardo de Oliveira Evangelista. VI. Título.

CDU: 370
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.933

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

SUMÁRIO

Apresentação..... 29

Acessibilidade, tecnologia assistiva e comunicação suplementar alternativa substitutiva

Capítulo 1

Tecnologias Assistivas: tecendo reflexões sobre seus desafios e contribuições no contexto escolar 33
Aline Borba Alves

Capítulo 2

As Tecnologias de Informação e Comunicação na construção do conhecimento do estudante surdo 39
Solange Alves Pereira
Daniela Resende Silva Orbolato

Capítulo 3

Tecnologia assistiva computacional para as pessoas com deficiência visual 45
Kênia Aparecida de Lima
Daniela Resende da Silva Orbolato

Capítulo 4

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Comunicação suplementar e alternativa na escola nos transtornos do espectro do autismo | 52 |
| <i>Aline Andrade de Camargo</i> | |
| <i>Fernanda Caori Onuki</i> | |
| <i>Laís Oliveira</i> | |
| <i>Marisa Sacaloski</i> | |

Capítulo 5

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Recursos tecnológicos para alfabetizar pessoa com Síndrome de Down | 57 |
| <i>Rosemari Lorenz Martins</i> | |
| <i>Daiane Rodrigues de Almeida</i> | |
| <i>Viviane Cristina de Matto Battistello</i> | |

Capítulo 6

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Identificando possibilidades do uso software SAPO pela Fisioterapia e Terapia Ocupacional: um olhar para inclusão escolar..... | 62 |
| <i>Ana Lúcia Farias Vidal</i> | |
| <i>Jorge Lopes Rodrigues Neto</i> | |
| <i>Thiago de Alencar Cordeiro</i> | |
| <i>Manoel Gionovaldo Freire Lourenço</i> | |

Boas práticas de ensino a estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva em tempos de pandemia da COVID-19

Capítulo 7

- Ações da Coordenadoria Pedagógica para permanência e êxito dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto** 69

*Aline Tamires Kroetz Ayres Castro
Camila Besol
Patricia Thoma Eltz
Patricia Pinto Wolffbutte*

Capítulo 8

- A inclusão escolar a partir do ensino remoto na pré-escola** 75

*Daiany Takekawa Fernandes
Robson Alex Ferreira
Neireluce Neuza Yosiko Takekawa*

Capítulo 9

- Desafios e possibilidades do atendimento educacional especializado em tempos de pandemia: compartilhando saberes e experiências no ensino remoto** 82

Edilania Reginaldo Alves

Capítulo 10

- Educação Especial Inclusiva em tempos de pandemia: vivências, desafios e perspectivas no processo de ensinar e aprender** 88

Maria da Consolação Costa Mesquita

Capítulo 11

- Inclusão na educação superior no contexto
do ensino remoto emergencial 95**
- Débora Thalita Santos Pereira
Larissa Verônica Moreira Ribeiro
Thelma Helena Costa Chahini*

Capítulo 12

- O ensino remoto emergencial e as experiências
curriculares com os alunos público-alvo
da Educação Especial 101**
- Ideilton Alves Freire Leal
Tayná de Santana Leal Freire*

Capítulo 13

- O fazer do professor do atendimento educacional
especializado em parceria com o professor da sala
regular no ensino remoto: a colaboração no uso
de uma plataforma digital para alunos do PAEE 107**
- Crisley de Souza Almeida Santana
Iracema de Souza Reis
Rogério Oliveira Santana*

Capítulo 14

- Aulas remotas de alfabetização para deficientes
intelectuais em tempos de pandemia..... 113**
- MerieLEN Carvalho Ferreira Martins
Germano Bruno Afonso*

Capítulo 15

- O impacto da pandemia para os educandos com deficiência: perspectivas e possibilidades para uma efetiva educação inclusiva..... 119**

Magdeliny Lima de Albuquerque

Almira Almeida Cavalcante

Leonardo de Medeiros Diniz Dantas

Maria Luzia Henrique de Araújo Dantas

Formação de professores em uma perspectiva de educação inclusiva

Capítulo 16

- A formação docente e os transtornos do espectro do autismo 125**

Sabrina de Oliveira Cândido Viana

Juliana Ferreira de Carvalho

Rhayane Vitória Lopes

Marisa Sacaloski

Capítulo 17

- Formação continuada de professores de Educação Física para atuação em educação inclusiva:**

um levantamento quantitativo de cursos de especialização 131

Paloma Herginzer

Tatiane Calve

Capítulo 18

- Emoções e práticas na docência inclusiva** 137

Paula Maria Ferreira de Faria

Ana Carolina Lopes Venâncio

Denise de Camargo

Capítulo 19

- A formação continuada no contexto da educação inclusiva em rede pública municipal** 143

Francine de Matias

Elenice Parise Foltran

Capítulo 20

- Formação continuada em educação inclusiva: desafios na atuação em sala de aula anos iniciais do Ensino Fundamental.....** 149

Brígida Lima Magalhaes

Cleomara Martins dos Santos Costa

Leyde Dayanna Alves da Silva Oliveira

Raimunda Nonata Paiva Andrade

Capítulo 21

- Portfólio digital: um recurso para a avaliação e reflexão sobre práticas docentes** 155

Greice Kelly Marinho de Andrade

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Daiane Rodrigues de Almeida

Rosemari Lorenz Martins

Capítulo 22

- O percurso histórico da Ceafro:** políticas, desafios e contribuições para a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Vitória 161

*Kátia Alexandra Santos Batista
Patrícia Gomes Rufino Andrade*

Capítulo 23

- Excesso de diagnósticos de dislexia:** um estudo de caso 167

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Capítulo 24

- Mapeamento bibliográfico sobre o letramento emergente para alunos com autismo** 174

*Viviane Cristina de Mattos Battistello
Daiane Rodrigues de Almeida
Greice Kelly Marinho de Andrade
Rosemari Lorenz Martins*

Capítulo 25

- Reflexões pedagógicas inclusivas na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem:** remoção de barreiras e maximização de oportunidades 180

*Joelma de Carvalho da Silva Rocha
Adriana da Silva Maria Pereira*

Capítulo 26

- A formação de professores de Geografia
e a educação inclusiva..... 186**
- Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello*

Capítulo 27

- Formação inicial e continuada do professor
pedagogo para uma prática educacional inclusiva 192**
- Andreza Farias Viana
Noemita Rodrigues da Silva
Sofia Stefânia Agostinho da Silva
José Joelson Pimentel de Almeida*

Capítulo 28

- Formação de professores para ambientes
educacionais inclusivos 198**
- Silvana Maria da Silva Gil*

Capítulo 29

- Os limites didático-pedagógicos para uma educação
inclusiva no IF Goiano campus Ceres 203**
- Leila Coutinho Dias da Silva
Renato de Oliveira*

Capítulo 30

- Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva:** o que indicam as matrizes curriculares da universidade do estado da Bahia em Senhor do Bonfim-BA..... 209

Ideilton Alves Freire Leal

Tayná de Santana Leal Freire

Capítulo 31

- Formar para incluir:** a formação de professores para a educação inclusiva..... 214

Adriane Gusmão dos Anjos

Elenice Parise Foltran

Métodos e estratégias de ensino e avaliação na perspectiva da educação inclusiva

Capítulo 32

- Avaliação da dificuldade intelectual na escola** 221

Daiane Rodrigues de Almeida

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Rosemari Lorenz Martins

Capítulo 33

- Síndrome de Down, letramento e instrumentos sociais:** evidências de uma nova relação..... 227

Daiane Rodrigues de Almeida

Rosemari Lorenz Martins

Viviane Cristina de Mattos Batistello

Capítulo 34

- Contação de histórias e leitura compartilhada
para crianças com autismo** 233
Thiago de Alencar Cordeiro
Glenda Miranda da Paixão

Capítulo 35

- Materiais manipuláveis no ensino da Matemática
no contexto da educação inclusiva** 240
Sofia Stefania Agostinho da Silva
Andrezza Farias Viana
José Joelson Pimentel de Almeida

Capítulo 36

- Uso de um programa informatizado na investigação
de habilidades de leitura com compreensão
de sentenças para uma criança com autismo** 245
Thiago de Alencar Cordeiro
Iasmim Teles Corrêa
Glenda Miranda da Paixão

Capítulo 37

- As atribuições do supervisor escolar
na educação inclusiva.....** 251
Anágila Alves Ferreira
Edêlma Targino

Capítulo 38

Avaliação inclusiva: desafios campesinos 257

Loruana Raiza Dias

Aderlan Silverio

**O trabalho multiprofissional e interdisciplinar
nos diversos aspectos de atenção à pessoa com
deficiência em âmbito escolar educacional**

Capítulo 39

Glossário em LIBRAS: elaboração de sinais
para a disciplina de fisiologia do exercício do curso
de Educação Física..... 264

Vinicius Wallace Santos Brito

Leonardo Gasques Trevisan Costa

Yara Lucy Fidelix

Capítulo 40

**Projeto de extensão capacitando cuidadores
para escolas inclusivas:** relato de experiência
em período de pandemia 270

Kalina de França Oliveira

Capítulo 41

**A intermediação alfabetizadora com
o intérprete de LIBRAS..... 276**

Conceição de Maria Machado Costa Primo

Cristiane Dutra do Nascimento

Kaio Germano Sousa da Silva

**Políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência,
no âmbito da educação básica ao Ensino Superior**

Capítulo 42

- Inclusão escolar: uma análise da sua (in)eficácia
nas escolas públicas brasileiras** 283
Natália Dias Mota
Ana Patrícia Rodrigues Lopes Ferreira

Capítulo 43

- LIBRAS no contexto educacional: uma revisão
literária na contemporaneidade** 289
Kaio Germano Sousa da Silva
Cristiane Dutra do Nascimento
Conceição de Maria Machado Costa Primo

Capítulo 44

- Educação inclusiva: a contribuição do intérprete
de LIBRAS no processo de aprendizagem de alunos
surdos na sala regular** 295
Brigida Lima Magalhaes
Luciana Sá dos Reis
Raimunda Nonata Paiva Andrade

Capítulo 45

- Políticas públicas educacionais e pessoas
com deficiência: breve panorama histórico.....** 301
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Capítulo 46

A inclusão das pessoas surdas na escola:

- contextos discursivos na contemporaneidade 307
Geila Santos de Sousa
Geisa de Sousa Cabral

Capítulo 47

A prática da educação bilíngue e inclusiva na rede

- municipal de educação de Amparo/SP 314
Eliane de Souza Ramos
Maria Luisa Pozzebom Benedetti
Marisol Regina Pavani de Oliveira
Roberta Maria Spajari Anibal

Capítulo 48

Educação especial: a inclusão das crianças autistas

- nas escolas municipais de Caxias - MA 321
Nádia Cilene Pais de Arruda
Ana Patrícia Rodrigues Lopes Ferreira

Capítulo 49

Proposta da BNCC para a Educação Infantil

- e a inclusão educacional 327
Viviane Vieira Lacerda Rocha
Márcia Moreira Custódio

Capítulo 50

- As políticas públicas no campo da educação inclusiva no Brasil.....** 333
Andrezza Farias Viana
José Joelson Pimentel de Almeida

Capítulo 51

- Os impactos da COVID-19 na educação das pessoas com deficiência.....** 338
Eduardo Henrique de Souza Machado
Arneida Coutinho Carvalho
Douglas Christian Ferrari de Melo

Capítulo 52

- Políticas públicas para uma educação inclusiva no Brasil: do império ao novo PNEE/2020** 344
Reris Adacioni de Campos dos Santos
Raquel Batista Silva

Capítulo 53

- Política nacional de Educação Especial: análise do apoio técnico e assistência financeira no decreto 10.502/2020.....** 350
Valéria Fernandes de Medeiros
David Glasiel de Azevedo Marinho
Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva

Capítulo 54

- A exclusão dos excluídos como política nacional de educação especial: um olhar sobre a constitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020** 355
Leonardo de Medeiros Diniz Dantas

David Glasiel de Azevedo Marinho

Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva

Práticas pedagógicas inclusivas e o uso de Metodologias Ativas

Capítulo 55

- Adequações curriculares estratégias de ensino com alunos deficientes intelectual em sala de ensino regular.....** 361
Rosangela Maria Rosa

Dirceu Fernando Ferreira

Capítulo 56

- Uma intervenção com plano de ensino individualizado na clínica: duas experiências de ensino aprendizagem em modelo híbrido** 367
Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza

Natália de Sousa Antunes

Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto

Capítulo 57

- Práticas pedagógicas: ensino e aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista.....** 372
Thalia Costa Medeiros

Capítulo 58

- Revisão de estudos publicados em Língua Portuguesa sobre aquisição da linguagem e Transtorno do Espectro Autista (TEA)** 379

Thami Riva

Rosemari Lorenz Martins

Capítulo 59

- Autismo e inclusão em educação: o “menor” como potência e possibilidade de uma escola outra.....** 384

Matheus Modesto de Azevedo

Capítulo 60

- A docência-experiência e a urgência de uma escola potente: o aprendiz, a docência e possibilidades frente ao instituído** 390

Matheus Modesto de Azevedo

Capítulo 61

- Práticas pedagógicas, conhecimentos e aprendizados na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil** 394

Luciane Aparecida Michaloski

Capítulo 62

- A relevância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das pessoas com Síndrome de Down: uma pesquisa bibliográfica..... 400**

Daiany Takekawa Fernandes

Robson Alex Ferreira

Capítulo 63

- Astronomia indígena na educação inclusiva de surdos 406**

Caroliny Capetta Martins

Germano Bruno Afonso

Capítulo 64

- Educação inclusiva: averiguando material didático para deficientes surdos um estado da arte do período de 2015 a 2020..... 411**

Fátima Aparecida Kian

Capítulo 65

- Alfabetização científica em Geografia numa perspectiva social, transformadora e democrática: potencialidades do ensino de cartografia para ler, compreender e atuar no espaço geográfico..... 416**

Luciana Moraes Silva

Relação familiar de pessoas públicos-alvo da educação especial

Capítulo 66

- Família, escola e pandemia:** relações de aprendizagem
em distanciamento social na escola especial 423
Marco Antonio Serra Viegas
Andressa Silva Pereira

Capítulo 67

- Contexto social do surdo:** conhecendo a inserção
deste nos seus diversos âmbitos 429
Jânio Oliveira Lima
Kaio Germano Sousa da Silva
Cristiane Dutra do Nascimento
Dácio Machado Teixeira Neto

Capítulo 68

- Ficção e realidade:** um comparativo entre o filme
“Depois do Silêncio” e experiências reais
de indivíduos surdos 435
Lilian de Sousa Sena

**Sexualidade e afetividade de pessoas
público-alvo da educação especial**

Capítulo 69

- Jovens com T21 em ambiente virtual:** reflexões sobre afetividade durante a pandemia da COVID-19 443
Giulia Castellani Boaretto
Simone Neri da Silva
Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia
Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

**Trabalho colaborativo na escola comum
para uma educação inclusiva**

Capítulo 70

- Ingresso a universidade:** perspectivas dos discentes surdos do Ensino Médio 450
Ismênia Tácita Menezes de Lima
Marleide Francisco de Lima
Adilma Gomes da Silva Machado

Capítulo 71

- O processo de inclusão do aluno com surdez na escola regular..... 458**
Geisa de Sousa Cabral

Capítulo 72

- “Quebrada em ação”:** um relato de experiência
das vivências juvenis para a colaboração de políticas
de inclusão..... 464

*Éderson Rodrigues Cordeiro
Adriano Ricardo de Campos*

Capítulo 73

- A formação continuada como ferramenta
para o desenvolvimento da inclusão:** utilização
do ensino colaborativo 469

*Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos
Elenice Parise Foltran*

- Sobre os(as) autores(as)** 475

- Índice remissivo** 501

Apresentação

Os trabalhos reunidos neste e-book em forma de anais são parte integrante do I Congresso Nacional Online de Educação Inclusiva - CONEI, que aconteceu no período de 10 a 13 de fevereiro de 2021, significou uma análise crítica e filosófica sobre a Educação Inclusiva pautada no ensino de pessoas a partir da compressão da unicidade, individualidade e completude do ser humano, aliando teoria e prática na produção de conhecimentos, atentando para o cuidado de pessoas com deficiências, suas potencialidades e características.

O congresso supracitado foi organizado pelo Instituto Sentidos que possui larga experiência em promover eventos e acompanhar atividades na área de Educação Inclusiva. Este evento teve também a contribuição dos Grupos de Pesquisas Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED da UNICAMP e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão – NEPI da UFMS – Três Lagoas.

O I Congresso Online de Educação Inclusiva – CONEI teve como **Objetivo Geral:** disseminar conhecimentos filosóficos, políticos e pedagógicos relacionados à inclusão escolar, oriundos de pesquisas científicas, de experiências, de gestores educacionais, de professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dos diversos níveis e etapas de ensino. Esta primeira edição contou com a participação de pesquisadores renomados do campo da educação inclusiva, onde foram discutidos aspectos históricos, legais e conceituais às práticas da sala de aula.

Desta forma, a **equipe organizadora** foi composta por: Prof. Aristóteles Meneses Lima (Coordenador Geral do Evento); Prof. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti (Presidente da Comissão Organizadora); Profa. Maria de Fátima da Silva; Prof. Denilson Barbosa

dos Santos; Profa. Simone Neves Queiroz de Freitas e Prof. Jânio Oliveira Lima. A **Comissão Científica:** Profa. Francidalma Soares Souza Carvalho Filha (Presidente da Comissão Científica); Prof. Marcos Vinícios; Profa. Nadja Regina Sousa Magalhães; Prof. Denilson Barbosa dos Santos; Prof. Joelson de Sousa Moraes, Prof. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, Profa Andressa Graziele Brandt, Prof Diovani de Cesar Ribeiro, Profa Gisele Maurilda dos Santos Goedert, Profa Luciana Serra Passos, Profa Louridane Gasperi Orsi, Profa Najla Cristina Sousa Magalhães.

Neste congresso a educação inclusiva foi abordada primando por uma concepção de educação fundamentada nos princípios dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, instituição responsável pela educação forma e sistemática.

Os organizadores, equipe científica, monitores e os palestrantes do evento entendem que a inclusão da pessoa com deficiência na escola é um princípio de valorização do ser humano sem nenhum tipo de preconceito, para que elas possam exercer sua cidadania e se sentir integradas na sociedade, participando ativamente do processo de aprendizagem e das atividades educacionais propostas, contando com o apoio da escola, da equipe multidisciplinar, professores, família e a comunidade. No contexto da prática pedagógica da educação inclusiva é necessário efetivar mudanças, principalmente por ser o professor o profissional que exerce o papel de um dos mediadores entre o total da sociedade e o particular do educando.

Portanto, os trabalhos que estão compondo essa coletânea em forma de anais a seguir, refere-se ao I Congresso Nacional Online de Educação Inclusiva - CONEI, no qual analisamos as percepções dos professores, alunos e da comunidade sobre Educação Inclusiva em

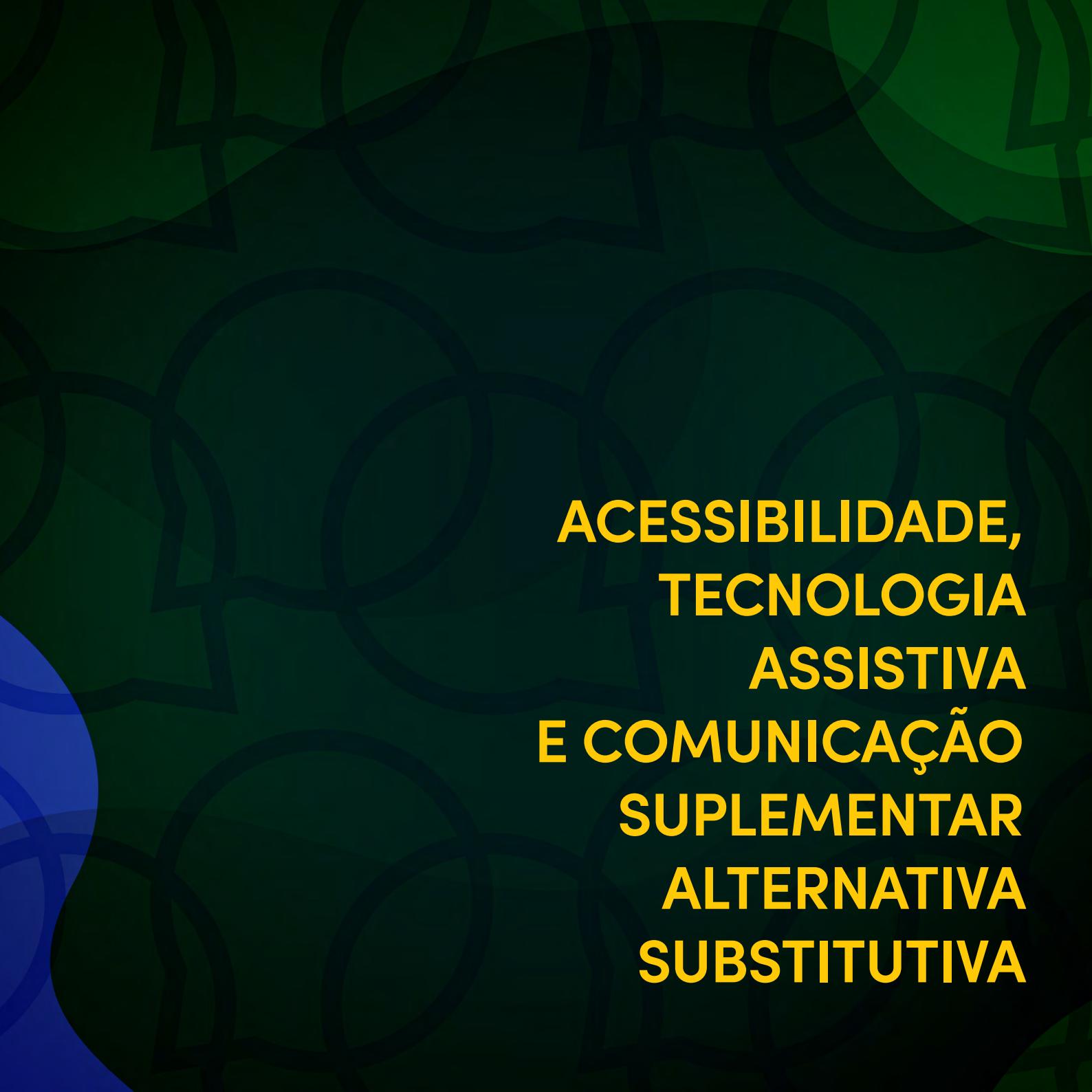
S U M Á R I O

vista dos Saberes Filosóficos, Políticos e Pedagógicos para uma Escola da Diferença. Assim, de um modo muito especial agradecemos todos os participantes e os colaboradores para efetivação desse evento.

Prof. Aristóteles Meneses Lima

*Coordenador Geral do Evento
Caxias - MA, março de 2021*

*Professor da Secretaria Estadual
de Educação do Maranhão SEDUC-MA
Transcritor Braille – Caxias - MA*



**ACESSIBILIDADE,
TECNOLOGIA
ASSISTIVA
E COMUNICAÇÃO
SUPLEMENTAR
ALTERNATIVA
SUBSTITUTIVA**

1

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: TECENDO REFLEXÕES SOBRE SEUS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Aline Borba Alves

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem passa por constantes transformações, se apresenta como plural, flexivo e tem como intuito superar os desafios existentes. Nessa perspectiva, as Tecnologias Assistivas, possibilitam a inclusão dos alunos nos mais diversos espaços, inclusive no espaço escolar, ampliando seu desenvolvimento, autonomia e interação com meio social e educacional favorecendo assim a aprendizagem, considerando suas competências e habilidades diversas.

E, neste contexto, o presente artigo questiona-se como a escola enquanto espaço de aprendizagem se utiliza das Tecnologias Assistivas no processo inclusivo? Tal questionamento parte de inquietações sobre a inclusão, refletindo-se sobre as ferramentas no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência e a acessibilidade na escola.

De modo significativo, a pesquisa se justifica em suas contribuições para com a educação apesar das lacunas, na compreensão das estratégias de mediações e acessibilidade, pensando a exclusão e a inclusão da pessoa com deficiência frente a contexto escolar, em seus desafios e contribuições, no qual a escola busca adequar-se ao uso das TA as particularidades dos alunos.

OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar os desafios e contribuições do uso das Tecnologias Assistivas (TA), no contexto escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa se realizou a partir de uma revisão bibliográfica, a qual consiste na construção de uma análise acerca do tema sobre as Tecnologias Assistivas seus desafios e contribuições no processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa.

E, se utilizou dos documentos normativos para fundamentar acerca da garantia de direitos e os avanços no processo de inclusão no espaço escolar, a exemplo de LDB/1996 e LBI/2015. Além dos autores como Vigotsky (2010), Bersch (2013), Galvão Filho (2013) entre outros com suas teorias acerca do desenvolvimento dos sujeitos no ambiente de aprendizagem, correlacionando o uso das Tecnologias Assistivas na mediação, para potencializar a aprendizagem de modo inclusivo.

RESULTADOS

A abordagem sobre as Tecnologias Assistivas (TAs) enquanto adaptação favorável ao acesso não só de pessoas deficientes é relevante, a aprendizagem ocorre nas relações e interações com meio social. Assim, entende-se que a possibilidade de estimular, explorar e adaptar recursos pedagógicos variados, a exemplo de TAs, de modo particular no contexto escolar favorece os alunos deficientes ampliarem seu desenvolvimento e terem autonomia. Para Vigotsky (2007), "a construção do conhecimento implica em uma ação partilhada exigindo uma cooperação e troca de informações mútuas."

Bersch (2013) afirma que as tecnologias podem ser consideradas assistivas no contexto educacional quando ela é utilizada por um

aluno com deficiência, e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma.

Por isso, as Tecnologias Assistivas são consideradas uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, como coloca Galvão Filho et al (2009) englobam produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Como salienta Lauand (2005), o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infinidável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal.

As Tecnologias Assistivas são aliadas, se adequadas aos espaços de modo coerente com as necessidades dos alunos, tem um papel juntamente com os professores de mediar a aprendizagem em prol da autonomia nos mais diversos espaços. Porém, não estão isentas dos desafios como sua utilização e acesso a elas no cotidiano, principalmente no contexto escolar, na relação tecnologia/educação, além das questões financeiras, de organização, os estereótipos gerados e a disseminados em torno das limitações da deficiência, vende-se essas representações que tendem a potencializar as problemáticas, os desafios.

Portanto, a inovação deve partir da dinâmica da realidade educacional e social, por isso a formação de professores se configura

também junto as estratégias para favorecer e possibilitar os alunos independente da faixa etária e o nível de aprendizagem, a se utilizar das tecnologias de forma adequada, de modo a contribuir com sua aprendizagem, sendo de forma coletiva, uma preocupação em prol de uma educação democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ao analisar os desafios e contribuições do uso das Tecnologias Assistivas, no contexto escolar, bem como as principais estratégias de mediações e acessibilidade no processo inclusivo, traz em seu bojo, perspectivas diversas dos autores abordados, com panoramas de múltiplas formas que contribui para a mediação no processo de ensino aprendizagem, as quais apresenta-se em suas vantagens e desvantagens, como outros recursos utilizados em sala de aula.

Contudo, é preciso ainda romper muitas barreiras, para possibilitar os alunos ao seu pleno e constante desenvolvimento. Já que a utilização das TAs como ferramentas só será de fato recursos inclusivos se as mesmas forem exploradas no processo de ensino aprendizagem dos alunos no espaço escolar e nos demais espaços. As tecnologias Assistivas, são utilizadas por alunos em suas pluralidades e especificidades, uma vez que objetiva romper as barreiras sejam elas sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso. Logo, elas devem favorecer a acessibilidade e autonomia dos alunos deficientes em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias Assistivas. Inclusão.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre - RS: Assistiva: Tecnologia e Educação, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. *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: 21. set. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. *Conceituação e estudo de normas*. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

LAUAND, G. B. A. *Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas*. São Carlos, 2005.

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

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 7^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

2

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE SURDO

Solange Alves Pereira

Daniela Resende Silva Orbolato

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) bem planejadas são ferramentas de trabalho que podem contribuir enormemente no processo ensino aprendizagem do aluno com surdez. Tais ferramentas podem ser utilizadas na inclusão deste aluno no ensino regular, como uma forma de ampliar as oportunidades de aprendizagem. O acesso a essas tecnologias ampliam as transformações sociais e a forma como se constrói o conhecimento, já que essas metodologias de ensino, quando adequadas para a formação do aluno surdo, de fato permitem alcançar a inclusão almejada pelas políticas públicas de educação.

Para Gardner (1985), um ambiente educacional mais amplo e variado é o que depende menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica e, nesse contexto, se aplicam as tecnologias de aprendizagem.

No entanto, torna-se relevante o trabalho do professor em sala de aula, na construção do conhecimento desse aluno mediante essas novas tecnologias, esses recursos bem-sucedidos e introduzidos com responsabilidade são de grande valia para a educação.

OBJETIVO

Verificar, na literatura científica nacional, o uso de tecnologia assistiva na inclusão de crianças com surdez no Ensino Fundamental I; e, em especial, investigar o envolvimento e a atuação do professor frente às novas tecnologias.

METODOLOGIA

A fundamentação teórica deste estudo tem como objetivo inicial, a busca pelo “Estado da Arte”, no que tange ao tema: As Tecnologias de Aprendizagem e a Educação do Surdo, o qual permite verificar como esse tema tem sido pesquisado e compreendido nos demais estudos. Foram realizadas pesquisas em artigos publicados entre 2015 e 2020 em periódicos Capes Qualis, com estudiosos da área. As palavras selecionadas para facilitar a busca da pesquisa foram: Educação, Tecnologia, Surdos.

Dentre essas pesquisas, foi encontrada uma de cunho qualitativo, norteada pela perspectiva bilíngue, tendo como objeto de pesquisa, um grupo de crianças surdas com idade entre 7 e 11 anos em uma instituição no interior de São Paulo, demonstrando a complexidade na interação das tecnologias digitais e as crianças, mediadas por um professor surdo.

Nesse sentido, a tecnologia é vista como uma ferramenta que permite ao seu usuário executar atividades do dia a dia de forma mais prática, promovendo a agilidade e versatilidade nas atividades humanas. Dentre tais recursos tecnológicos, para Mendonça (2005), a tecnologia assistiva é vista como recurso voltado ao aprendizado do aluno surdo, enfatizando a capacitação do professor para trabalhar com ela em sala de aula.

RESULTADOS

No processo de levantamentos de dados, foram analisados o total de dez artigos, que depois de fichados, foram compilados. Em seguida, foi realizada a interpretação sistemática dos mesmos. Os dados

obtidos foram confrontados para um melhor entendimento do assunto em questão.

Percebe-se que os estudos levantados durante a realização deste trabalho contribuem para a problematização da naturalização da tecnologia assistiva, evidenciando uma complexidade que se revela quando as mesmas entram no espaço escolar, no que se refere o acesso a formação do professor e aprendizagem do aluno, sendo necessário repensar nas modificações para os fazeres escolares envolvendo alunos surdos e ouvintes (GAROFALO, 2018).

Portanto exige-se uma atualização constante de conhecimentos e uma crescente necessidade de valorização pessoal e do desempenho profissional do professor, por meio da formação continuada, proporcionando a troca de conhecimentos ampliando de fato as possibilidades de ações do aluno e conhecimento do professor sendo mediador das práticas educativas.):

O professor do século XXI não pode ficar indiferente às exigências atuais, pois a função docente não é mais a de difundir conhecimentos, mas sim, a de incentivo para o aprender a pensar. Para isso ele deve capacitar-se tanto no aspecto computacional, ou seja, saber usar o computador e os diferentes softwares educacionais, como também, fazer interações do computador com os conteúdos a serem trabalhados e nas atividades que envolvem a disciplina, buscando selecionar informações necessárias para redimensionar a sua prática pedagógica. (NASCIMENTO, 2016, p. 21)

Ao se falar sobre as apropriações das tecnologias digitais no espaço escolar envolvendo alunos surdos, percebe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser uma grande ferramenta que contribui com a função do professor e, sobretudo, no processo de desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Revolução Tecnológica, a sociedade tem se modificado significativamente, e as novas tecnologias podem contribuir satisfatoriamente com o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo. Nesse sentido, espera-se que as tecnologias assistivas se configurem em uma necessidade de formação continuada de professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

As TICs já fazem parte de várias áreas, principalmente na área educacional. Frente a esse cenário de desenvolvimento tecnológico e mudanças sociais, a educação tem procurado construir concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso das TICs.

A informação encontra-se acessível a todos. A questão é fazer com que essa informação chegue ao conhecimento almejado para os alunos que apresentam dificuldades na audição e, para que a escola se adeque a essas constantes mudanças, é necessário alteração dos métodos de ensino e integração das TICs nas aulas, independente dos recursos e conteúdos educativos que os professores possam utilizar.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Surdos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CABELLO, Janaina. Alfabetização e o ensino da leitura e da escrita para surdos e ouvintes em diferentes contextos: do analógico ao digital. *Revista Intellectus*, n. 54, p. 26-52, 2019
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1994.

GAROFALO, Débora. Que habilidades deve ter o professor da educação 4.0. *Nova Escola*, São Paulo, v. 26, 2018.

MENDONÇA, Ana Claudia Rodrigues de. *A informática como recurso tecnológico no aprendizado do aluno surdo*. 2005. 63f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2005.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

NASCIMENTO, P. C. I. *Estudo de caso da inclusão digital de alunos com deficiência auditiva na Escola de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Dourado*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Ceará, Caucaia, 2016.

3

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMPUTACIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Kênia Aparecida de Lima

Daniela Resende da Silva Orbolato

INTRODUÇÃO

De acordo com Bersch e Tonolli (2006), Tecnologia Assistiva (TA) é uma expressão contemporânea que indica todo o conjunto de recursos e serviços que contribuem para promover ou aumentar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e dessa maneira possibilitar vida independente e inclusão. Neste trabalho, toma-se por TA qualquer ferramenta ou equipamento tecnológico desenvolvido com a finalidade de promover independência e autonomia de pessoas com limitações da percepção visual à sua volta.

Segundo Upton (2013), o sistema Braille, no qual a pessoa com deficiência se comunica com a ponta dos dedos, representa a primeira TA que trouxe melhoria para a vida das pessoas com deficiência visual. Por um período de tempo significativo, o aprendizado e a educação dessas pessoas se limitaram ao uso do Braille, mas nos últimos anos, foi possível identificar vários trabalhos referentes à TA para pessoas com deficiência visual, contribuições importantes para o processo de inclusão nas diversas instituições de ensino.

Com a popularização dos microcomputadores e dispositivos móveis, houve uma importante evolução a partir do surgimento de algumas Ferramentas Computacionais (FCs) que promovem a interação da pessoa com deficiência visual e a tecnologia e por sua vez com as pessoas à sua volta. Galvão e Damasceno (2002) destacam que o uso das FCs para acessibilidade é muito importante na medida em que reduz as barreiras educacionais e acrescentam que potencializar os mecanismos de acessibilidade representaria um caminho efetivo para aniquilar as barreiras originadas pela deficiência e incorporar plenamente o indivíduo nos ambientes de aprendizagem.

As FCs de acessibilidade mais conhecidas são os leitores, tanto de telas quanto de documentos impressos. Alguns autores já analisa-

ram algumas dessas ferramentas como o DOSVOX, o Virtual Vision 5.0, Jaws 8.0 e NVDA para determinar se usuários com deficiência visual assimilaram alguns aspectos importantes como menu, caixa de diálogos, bloco de notas entre outros. A relevância dessas ferramentas se explica por apresentarem uma possibilidade de uso independente de sistemas computacionais para a pessoa com deficiência visual, abrindo um leque de possibilidades para a realização de atividades diversas, de estudo a entretenimento.

OBJETIVO

Como é possível perceber, há ferramentas computacionais de Tecnologia Assistiva para deficientes visuais, entretanto não há um catálogo ou inventário das mesmas, tornando a busca pelas mesmas um trabalho árduo de pesquisa. Por consequência, buscou-se nesta pesquisa reunir informações para tornar mais simples o acesso a essas ferramentas.

METODOLOGIA

Baseando-se na revisão bibliográfica de artigos acerca de TA, procurou-se descrever e caracterizar as FCs voltadas para pessoas com deficiência visual, com o objetivo de esclarecer qual é a contribuição da TA para as pessoas com deficiência visual. A pesquisa proposta foi realizada a partir do acesso a revistas e periódicos disponíveis na internet. Foram analisados 8 artigos que tratam do assunto, bem como 10 ferramentas computacionais.

RESULTADOS

Os resultados alcançados neste trabalho indicam que desde o advento do sistema Braille houve grande evolução acerca das tecnologias computacionais para pessoas com deficiência visual e como eles podem concorrer para o avanço e consolidação das condições de igualdade de aprendizagem e cidadania das pessoas com deficiência visual. A seguir são descritas as FCs de TA para pessoas com deficiência visual.

LEITOR DE TELA NVDA: MARTINS (2013), criado em 2006, é um sistema de leitura em voz alta daquilo que aparece na tela e que não precisa ser instalado, pois é portátil. Funciona para e-mail; navega na internet; tem suporte básico para Microsoft, Word e Excel.

LEITOR DE TELA JAWS FOR WINDOWS: JUNIOR (2013), criado em 1989, faz leitura em voz alta para o sistema operacional Windows e permite a manipulação de arquivos, configuração do sistema, criação e edição de documentos, navegação na internet, entre outras funcionalidades.

LEITOR DE TELA VIRTUAL VISION: COSTA (2011), criado em 1997, é um sistema de leitura em voz alta para o sistema operacional e interage com os principais programas utilizados em um computador. Reconhece Word, Excel, Internet Explorer, Outlook, Skype, entre outros.

LEITOR DE TELA DOSVOX: COSTA (2011), vem sendo desenvolvido desde 1993 e atualmente é para o sistema operacional Windows e a maior parte de suas mensagens é feita em voz humana gravada. Possui editor de texto, jogos didáticos e lúdicos, programas que auxiliam na educação de crianças com deficiência visual.

LEITOR DE TELA ORCA: CRIZÓSTOMO (2016), criado em 2006, é um sistema de leitura em voz alta para o sistema operacional Linux que possui um ampliador de telas e possibilita ao deficiente visual a utilização de apenas um programa para tornar o sistema todo acessível.

LEITOR DE TELAVOICE-OVER: COUCEIRO (2018), criado em 2005, é um sistema de leitura em voz alta para os sistemas operacionais da Apple como macOS, iOS, tvOS, watchOS e iPod. Ele permite a edição de vídeos com comando de voz e elabora apresentações de slides e de textos.

SARA CE SCANNER E LEITOR AUTÔNOMO: ARAÚJO (2015), criado pela empresa Freedom Scientific, é um aparelho que lê em voz alta documentos físicos nele colocados, um leitor para livros físicos. Ele detecta movimento, reconhecendo o virar a página e lê o conteúdo em Português.

SCANNER COM VOZ: SARA PC: ARAÚJO (2015), criado pela Freedom Scientific, é um aparelho ligado a um computador que digitaliza documentos e converte documentos impressos em áudio; Abre arquivos traduzidos para Braille; Possui driver de áudio, editor de texto.

LEITOR DE TELAS TALKBACK: JACAÚNA (2017), criado pela Android, é um aplicativo pré-instalado em diversos celulares com sistema operacional Android. Converte documentos impressos em áudio usando reconhecimento óptico de caracteres (OCR) instalado no seu PC.

LEITOR DE TELAS CPqD Alcance: CRIZÓSTOMO (2016), criado pela Android para dispositivos móveis com sistema operacional Android 4.0 ou superior. Ele possui funções de narração automática da tela e auxílio na maioria das funções do smartphone, como fazer ligações, checar a porcentagem da bateria, acessar contatos, SMS e arquivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das reflexões contidas nos artigos examinados fica evidente a contribuição da Tecnologia Assistiva para as pessoas com deficiência visual, na medida em que todos eles apontam aspectos como melhoria na qualidade de vida por meio da comunicação e interação com outras pessoas, autonomia e independência na busca pelo conhecimento tanto no contexto escolar, quanto social e profissional.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Deficiência Visual; Ferramentas Computacionais

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. *Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência*. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil , 2006. Disponível em: <[Disponível em: http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva](http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva)>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- COSTA, M.P.R. *Softwares de Acessibilidade Dosvox e Virtual Vision e a Equiparação De Oportunidades* Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/299-2011.pdf> Acesso em: 15 de dez. de 2020
- COUCEIRO, A.J.M.C. *Apps para Apoio ao Turismo Acessível em Leiria de Pessoas Cegas ou com Mobilidade Reduzida*. Disponível em <<https://icon-line.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3360/1/APPS%20PARA%20APOIO%20AO%20TURISMO%20ACESS%c3%8dVEL%20EM%20LEIRIA%20DE%20PESSOAS%20CEGAS%20OU%20COM%20MOBILIDADE%20REDUZIDA.pdf>> Acesso em 15 de dez. de 2020
- CRIZÓSTOMO, L.P. *Pesquisa de Softwares de Inclusão Digital Para Deficientes Visuais*. Disponível em: <<https://faceel.unifesspa.edu.br/uploads/works/works-6b4c1c878822ca22644a231c414f129d.pdf>> Acesso em: 15 de dez. de 2020.

GALVÃO FILHO, T.A.; DAMACENO, L.L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, *Anais do III Congresso Líbero-americano de informática na Educação Especial*, MEC, 2002.

MARTINS, Roseane. *NVDA: Avaliação de usabilidade da interação de usuários com deficiência visual com a Web* Disponível <<http://www.journals.ufrrpe.br/index.php/eripe/article/view/366>> Acesso em 13 de dez. de 2020

OLIVEIRA JÚNIOR, J.F. *Avaliação de Acessibilidade de Softwares Leitores de Tela por Pessoas com Deficiência Visual Total com Base nas Diretrizes de Acessibilidade para Agente de Usuário* Disponível em: <<https://bsi.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/31/2020/05/201304Oliveira.pdf>> Acesso em: 14 de dez. de 2020.

UPTON, Emily. *Como o Braille foi inventado*. 2013. Disponível em: <<http://gizmodo.uol.com.br/invencao-braille/>> Acesso em 13 de dez. de 2020.

4

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA NA ESCOLA NOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

Aline Andrade de Camargo

Fernanda Caori Onuki

Laís Oliveira

Marisa Sacaloski

INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são definidos no DSM V como uma condição neurobiológica caracterizada por prejuízos severos e invasivos nas áreas de interação e comunicação social e por um repertório restrito e estereotipado de atividades e interesses. Em muitos casos, a comunicação oral encontra-se severamente prejudicada, por isso, é necessário dispor de outras formas de comunicação que permitam a interação do aluno com o professor e com os colegas, para que se possa viabilizar a inclusão escolar. Por definição, a comunicação suplementar e/ou alternativa é aquela que é realizada de outras formas além da fala, como um olhar compartilhado, expressões faciais, gestos, toque, escrita, apontar símbolos, imagens ou empregar equipamentos com voz sintetizada, que promovam a interação de pessoas que não conseguem temporária ou permanentemente se comunicar oralmente (SCHIRMER, 2011). As estimativas da rede de monitoramento do Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos apontaram, recentemente, prevalência de TEA em uma a cada 54 crianças (CCD, 2020). No Brasil, os dados do censo escolar indicam o crescimento do número de matrículas desses estudantes. Em 2018, cerca de 180 mil estudantes com TEA foram matriculados na educação básica, revelando um aumento de 37,0% em relação ao censo anterior. Apesar do aumento do número de matrículas, ainda se verifica uma condição precária de formação docente no que tange às estratégias pedagógicas para lidar com as peculiaridades inerentes aos casos de TEA, o desconhecimento é ainda maior no que se refere à comunicação suplementar e/ou alternativa necessária para muitos desses alunos.

OBJETIVO

Com base no explanado anteriormente, o objetivo do presente estudo foi caracterizar os achados da literatura sobre comunicação suplementar e alternativa e os transtornos do espectro do autismo na escola.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão bibliográfica dos últimos 16 anos no Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde e Google Scholar com os unitermos: “Comunicação suplementar/alternativa/aumentativa, Autismo e Escola”. Foram obtidos 13 artigos completos em língua portuguesa e inglesa. A partir do levantamento dos artigos, procurou-se informações quanto ao público alvo do estudo, instrumentos utilizados para coleta de dados, temática do estudo e resultados principais.

RESULTADOS

A maioria dos estudos foi realizado com crianças em idade escolar, seus professores ou responsáveis. Os instrumentos utilizados incluíram: questionários, testes padronizados, aplicação de treinamentos com os sistemas de comunicação suplementar e alternativa junto às crianças e programas de capacitação dos professores e pais sobre o uso desses sistemas. O sistema de comunicação mais utilizado foi o Picture Exchange Communication Sistem (PECs), mas também foi mencionado o uso de vídeos para modelagem da comunicação, sistemas de voz digital (SVD) e outras estratégias para favorecer a comu-

nicação compartilhada e a resposta para o uso de figuras. Os estudos foram desenvolvidos por fonoaudiólogos, educadores e psicólogos. Revelaram que o uso da Comunicação Suplementar/Alternativa favorece o desenvolvimento de atenção compartilhada e da comunicação verbal, com consequente evolução da linguagem. Os melhores resultados são apresentados no ambiente escolar. Alguns estudos apontam ainda a necessidade do treinamento dos pais e professores para o uso dessas estratégias de comunicação, sugerindo que o foco do trabalho fonoaudiológico seja cada vez mais ampliado, pois isso favoreceria a inclusão escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo indicam que as estratégias de comunicação suplementar e alternativa são instrumentos efetivos para ampliar a participação de alunos com transtornos do espectro do autismo no ambiente escolar, viabilizando melhor interação entre esse aluno, seus professores, seus familiares e seus pares. Por isso, é crucial que sejam implementados programas de treinamento dos profissionais da educação para o uso efetivo dessas estratégias na escola. É preciso compreender que a diversidade da comunicação utilizada é correspondente à variedade de comportamentos comunicativos dos alunos com TEA e que, só a formação docente permite que se possa atender às necessidades educacionais desses alunos. O trabalho da equipe multidisciplinar faz se mister na construção de uma educação responsável e verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Comunicação suplementar/alternativa/aumentativa; Autismo; Escola.

REFERÊNCIAS

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

CCD. Centro de Controle de Doenças. *Novo documento afirma que 1 em cada 54 pessoas possui TEA.* 2020. [s.n.:s.l.]. <https://autismoerealidade.org.br/2020/05/29/novo-documento-afirma-que-1-em-cada-54-pessoas-possui-tea/> Acesso em 15 out 2020.

SCHIRMER, C. R. A Comunicação Alternativa na escola: ensino, pesquisa e prática. In: NUNES, L.R.O. P; PELOSI, M .B; WALTER, C.C.F.A (Org.). *Comparando Experiências: ampliando a comunicação alternativa.* Marília: ABPEE, 2011. p.183-196.

5

RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA ALFABETIZAR PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Rosemari Lorenz Martins

Daiâne Rodrigues de Almeida

Viviane Cristina de Matto Battistello

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos educacionais têm um papel essencial no processo de alfabetização, principalmente para as crianças com Síndrome de Down (SD), visto que o uso de aplicativos e de softwares despertam a atenção de maneira espontânea por meio de imagens e sons. Assim, de forma interativa as crianças entram em contato com a realidade da tecnologia, despertando a motivação e aprendizagem. Salienta-se que a SD é ocasionada por uma anomalia cromossômica, ocasionando dificuldade intelectual. O desenvolvimento mental dessas crianças é caracterizado desde um atraso severo à inteligência próxima do normal (RODRIGUES; FÉLIX, 2014).

O desenvolvimento do aprendizado dessas crianças é acompanhado por dificuldades de retenção da informação através da memória auditiva e sustentação da atenção, fatores que têm impacto negativo na aquisição da aprendizagem. Com estímulos adequados, a pessoa com SD pode desenvolver-se satisfatoriamente em diversas áreas. Nesse contexto, é relevante entender o que apresentam os estudos brasileiros que abordam o uso de aplicativos como auxílio do processo de alfabetização para pessoas com SD.

Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de artigos científicos nacionais de pesquisadores que abordam a temática proposta. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p.45), “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Nesse sentido, a questão principal desta pesquisa é: o que discutem as publicações brasileiras que relacionam o uso de aplicativos como um meio de auxílio para a alfabetização da pessoa com SD?

OBJETIVO

O objetivo geral é apresentar os resultados de pesquisas no contexto brasileiro que abordam o uso de aplicativos como auxílio do processo de alfabetização para pessoas com SD.

METODOLOGIA

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido por meio de buscas com as expressões Síndrome de Down conjuntamente com Software e Aplicativos para Alfabetização, na base de dados do Portal Capes, do Scielo, do Google Acadêmico e do Acervo da Universidade de São Paulo (USP), não se definindo período de publicação dos resultados. A análise de dados foi realizada de forma descritiva, identificando o título, o resumo, a conclusão, o ano de publicação e a autoria.

RESULTADOS

Foram selecionados oito artigos, sendo cinco sobre implementação e criação de jogos, dois com foco em conceitos que relacionam criação de jogos e alfabetização e um sobre o uso de objetos de aprendizagem na alfabetização, todos foram lidos na íntegra. Ao analisar os oitos estudos selecionados, considerou-se duas categorias: uma em relação ao desenvolvimento, planejamento e outra sobre o uso dos jogos. A categoria de aplicativos para desenvolver “habilidades fonológicas” refere-se à capacidade de o indivíduo reconhecer que as palavras são formadas por diferentes sons e que podem ser manipulados (PAES; PESSOA, 2005) e a categoria de aplicativos para desenvolver

“processos cognitivos” refere-se às habilidades cognitivas funcionais relacionadas ao funcionamento intelectual.

Os materiais provenientes de publicações relacionadas ao processo de aprendizagem e sua relação com o mundo digital destinado à pessoa com SD, são em sua maioria, jogos que buscam estimular habilidades cognitivas como é o caso dos jogos propostos por Brandão e Joselli (2015), o Jecripe 1 e 2, destinados para crianças em idade pré-escolar. O jogo tem por objetivo trabalhar as habilidades de imitação, percepção, motricidade fina e integração viso-motora, bem como a linguagem expressiva e receptiva

Em relação ao estímulo das habilidades fonológicas, o projeto Abcê Bulir (RODRIGUES; FELIX, 2014) apresenta três módulos consistindo em estimular habilidades fonológicas com apresentação do alfabeto, formação de sílabas e formação de palavras. Também para estimular a área fonológica, encontramos o aplicativo Moviletrando (MIRANDA et al., 2013), que visa auxiliar na alfabetização através do uso da *webcam*. Nesse jogo, o usuário deve reconhecer o som da letra e tocar na grafia correspondente.

O aplicativo *Downex*, que tem como proposta desenvolver tarefas de cunho fonológico, foi desenvolvido para a web, gerando dificuldades de interação com o mouse e, por esse motivo, Farias et al. (2013) apresentaram a proposta com suporte *touch*. Esse, não é diferente da maioria, apresenta funções sonoras com letras que ao serem selecionadas são ouvidas foneticamente. As letras são apresentadas em letra de bastão e imprensa.

No Meu ABC Down (ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA; AGUIAR, 2017) há uma galeria de mídias com sons, imagens e textos que são gerados pela própria criança. Estão disponíveis, dentro do mesmo jogo, atividades para estímulo de memória. Um diferencial do material é seu teclado maior e com a sequência de letras em ordem alfabética, diferente dos teclados convencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os estudos analisados contemplaram as habilidades básicas necessárias para o início do processo de alfabetização. Entretanto, na atualidade, em função do crescente uso de dispositivos móveis, tais ferramentas acabam em desuso por não serem desenvolvidas para plataformas móveis. Neste cenário, é imperativa a necessidade de pesquisa e desenvolvimento de aplicativos que englobam atividades que estimulem o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Síndrome de Down; Tecnologia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Josimar Alves; OLIVEIRA, Rháleff Nascimento Rodrigues de.; AGUIAR, Yuska Paola Costa. *Meu ABC Down: aplicativo para alfabetização e letramento de crianças com síndrome de Down*. UFPB,PB. 2017
- BRANDÃO, André Luiz, JOSELLI, Mark. *Jecripe 2: estimulação da memória, atenção e sensibilização fonológica em crianças com Síndrome de Down*. XIV SB games, Teresina,PI.Nov 2015.
- GIL, Antônio.Carlos. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.
- MIRANDA, A. F.S.; MACÊDO, M.C.; SANTOS, G.C.S. *Tablet e Síndrome de Down: mobilidade a favor da inclusão e alfabetização*. V Congreso International de Computación y telecomunicaciones. 2013
- PAES, C.T.S. PESSOA, A.C.R.G. *Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas*. Revista CEFAC, São Paulo, v.7,n.2,149-57, abr-jun, 2005.
- RODRIGUES,M.S., FELIX, Z.C., SIQUEIRA, V.J., ALMEIDA FILHO, P.C. , SOBREIRA, F.B.C. *Utilização de interface Natural com o usuário no processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo de crianças com Síndrome de Down*. XI simpósio de excelência em gestão e tecnologia. 22,23 e 24 de out. de 2014.

6

IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DO USO **SOFTWARE SAPO PELA FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL: UM OLHAR PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

Ana Lúcia Farias Vidal

Jorge Lopes Rodrigues Neto

Thiago de Alencar Cordeiro

Manoel Gionovaldo Freire Lourenço

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional está em constante corrida para oferecer o suporte e construir uma escola inclusiva, e no que diz a respeito à inclusão escolar referirmos a diversidade de cor, crenças, costumes, hábitos, mas também das “dificuldades”, assim, justificando a busca por novas metodologias e práticas para tornar o ambiente escolar mais acessível para as crianças e adolescentes com deficiência (SILVA, 2011). Logo, é fundamental a colaboração de profissionais de saúde, tais como: fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais; junto com os coautores da Educação para construção de uma escola inclusiva.

O Fisioterapeuta pode contribuir para a educação inclusiva do aluno com deficiência, objetivando sua melhor funcionalidade e participação ativa no ambiente escolar, através de modificações necessárias para o melhor atendimento das crianças. A atuação da fisioterapia deve ser tanto de forma terapêutica, instruindo, posicionando o aluno e trabalhando coordenação motora, quanto de forma coadjuvante, buscando adaptações que favoreçam uma maior autonomia ao aluno (SPIDRO *et al.*, 2018).

Souto, Gomes e Folha (2018) ratificam a importância da participação de terapeutas ocupacionais atuarem dentro do contexto escolar, visto que estes profissionais buscam semelhantemente aos fisioterapeutas promover as adequações ambientais e ergonômicas na instituição de ensino respeitando cada linha de atuação e objetivo de atuação entre esses profissionais, além de práticas inerentes do perfil profissional terapeuta ocupacional, tais como: gerar novas práticas e metodologias para a acessibilidade durante as atividades de ensino, no favorecimento em Atividades de Vida Diária (AVD's), na contribuição da formação continuada de professores, e no desenvolvimento de re-

cursos de Tecnologia Assistiva (TA), tais como Mobiliários Adaptados (MA) (CALHEIROS *et al.*, 2019).

Desta forma, ressalta-se a importância dos MA por conta da sua capacidade de remover barreiras que possam dificultar o processo do ensino aprendizagem de estudantes com deficiência, além de melhorar o alinhamento e a estabilidade postural, oferecendo mais segurança e conforto para participar das atividades escolares (BOTTCHER *et al.*, 2019). Sendo assim, o M.A torna-se importante para a postura sentada, adequada, da criança com deficiência motora no ambiente escolar. Portanto, é essencial avaliar a adequação postural de crianças com deficiência motora na posição sentada para inclusão escolar, no que tange as atividades curriculares, na participação social, no brincar com outras crianças e entre outros. Nessa perspectiva, destaca-se o uso do Software de Avaliação Postural (SAPO) para a avaliação postural.

OBJETIVO

Relatar a viabilidade da utilização do Software SAPO, no que tange avaliar a postura sentada, os segmentos corporais de membros superiores (MMSS) e membros inferiores (MMII) de um indivíduo neutrópico, sobre a perspectiva da Fisioterapia e da Terapia Ocupacional na inclusão escolar de crianças com deficiência física.

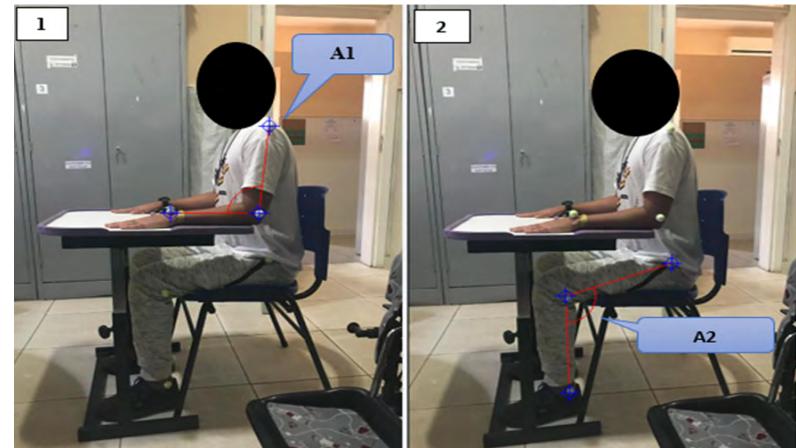
METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência do tipo descritivo-qualitativo de 1 docente e 3 discentes em Fisioterapia e Terapia Ocupacional inseridos no projeto de Iniciação em Pesquisa, tendo o apoio da Fun-

dação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pará (FAPESPA). O local da experiência foi no Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NEDETA), localizado na Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Os recursos e materiais utilizados foram: bolas de isopor, uma câmera de 12 megapixels, um computador de 15 polegadas com Software SAPO versão 0. 61; e este por sua vez foi desenvolvido por Ferreira et al. (2010) no Laboratório de Biomecânica e Controle Motor do programa de Engenharia Biomédica, da Universidade Federal do ABC. Foi elaborado pelos pesquisadores um protocolo de colocação de bolas de isopor em pontos anatômicos específicos do segmento corporal esquerdo (acrônio, epicôndilo lateral do osso úmero, tubérculo lister, cabeça do fêmur, linha articular do joelho e maléolo lateral do tornozelo) na posição sentada na vista lateral, tendo o intuito de realizar a captura de fotos entre os autores para a análise fotogramétrica das imagens pelo SAPO v. 0.61.

Figura 1: Avaliação fotogramétrica durante o uso do software SAPO.



Fonte: autores.

RESULTADOS

O SAPO obteve os dados ângulos de A1 (Acrônimo- Epicôndilo Lateral - Tuberculo de Lister) e A2 (Cabeça do Fêmur - Ligamento Lateral do Joelho - Maléolo Lateral) de 95,8° e 107,1° graus respectivamente, observando concordância com os graus de movimento normal dos segmentos corporais avaliados. Através da observação das imagens e análise fotogramétrica pelo Software SAPO dos pontos selecionados no presente trabalho. Os pesquisadores defendem que o programa informatizado apresenta uma boa viabilidade para verificar a avaliação postural na posição sentada na vista lateral dos participantes, e fácil aplicação para a orientação clínica e intervenção terapêutica, assim como o desenvolvimento da consultoria colaborativa e de TA, em especial a temática de MA, realizados por terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas dentro do contexto escolar e inclusivo para crianças com deficiência física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SAPO é um promissor instrumento de TA e informatizado que permite aos terapeutas planejarem, executarem e revisarem o processo de intervenção terapêutica a qualquer momento, assim como de fácil manuseio pelos terapeutas por meio dados de avaliação postural em fotogrametria, justificando, assim sua viabilidade de uso por terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas para avaliação e intervenção para crianças com desordens motores dentro do ambiente de ensino educacional. Este trabalho demonstrou a importância da investigação de tecnologias para a verificação da viabilidade e uso do software SAPO, e propõe que mais estudos sejam feitos para ratificar a aplicabilidade do uso desse programa informatizado para análise postural

na posição sentada de crianças e adolescentes com deficiência física, como também a sua utilização para verificação dos efeitos da adequação postural com MA dentro do contexto escolar, o que pode ser diferencial para crianças e adolescentes com deficiência motora na inclusão escolar e educacional.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Fisioterapia; Terapia Ocupacional.

REFERÊNCIAS

- BOTTCHER, Lara Belmudes et al. *Contribuições da ergonomia na construção de um mobiliário adaptado escolar para estudantes com paralisia cerebral.* Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 24, n. 252, p. 141-153, 2019.
- CALHEIROS, David dos Santos et al. A construção de mobiliário adaptado para facilitar a inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. Rio de Janeiro*, v.3, n. 2, p. 277-285. 2019.
- FERREIRA, Elizabeth Alves G. et al. Postural assessment software (PAS/SAPO): validation and reliabilty. *Clinics*, São Paulo, v. 65, n. 7, p. 675-681, 2010.
- SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Rev. Lusofona de Educ.*, Lisboa, n. 19, p. 119-134, 2011.
- SOUTO, Maely Sacramento de; GOMES, Ewerlin Bruna Neves; FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos. Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. 4, p. 583-600, Dec. 2018.
- SPIDRO, Larissa Oliveria et al. Inclusão de alunos com deficiência na rede escolar e atuação da fisioterapia. *R. Perspect. Ci. e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 66-78. 2018.

**BOAS PRÁTICAS
DE ENSINO
A ESTUDANTES
PÚBLICO-ALVO
DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL INCLUSIVA
EM TEMPOS
DE PANDEMIA
DA COVID-19**

7

AÇÕES DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA PARA PERMANÊNCIA E ÉXITO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro

Camila Besol

Patrícia Thoma Eltz

Patrícia Pinto Wolfenbutte

INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.409 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016) tem impulsionado o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência no ensino médio integrado e no ensino superior. A partir deste e de outros marcos legais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense trabalhou na sua Política de Inclusão e Acessibilidade (IFSUL, 2016) e tem se preocupado com o acesso, a permanência e a qualidade das propostas pedagógicas ofertadas aos estudantes com deficiência.

Este é um dos focos de atuação da Coordenadoria Pedagógica (COPED), que é responsável por assessorar o Departamento de Ensino e contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, com objetivo de assegurar a permanência e o êxito do estudante. Para tanto, compete à COPED, entre outras coisas: propor, planejar e desenvolver formação continuada dos docentes e dos estudantes, subsidiar e orientar o trabalho docente, em relação aos processos didático-pedagógicos, propor estratégias e articular ações, em conjunto com os demais profissionais da educação, que tenham por objetivo diminuir os índices de reprovação e evasão dos estudantes.

Desde o primeiro ingresso de estudantes com deficiência por meio do EDITAL N° 180/2017 que dispõe sobre o Vestibular para ingresso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Forma Integrada – para o primeiro semestre letivo de 2018 a COPED conduz: orientação de matrícula; entrevistas com as famílias e com profissionais de escolas anteriores para realização de prévio diagnóstico dos estudantes com deficiência; reuniões com professores; revisão dos Planos de Ensino Específicos; Conselhos de Classe para tratar dos

estudantes com deficiência; e organização de horários de atendimento individualizado dos estudantes com os professores das disciplinas em que estes apresentam maior dificuldade de aprendizagem.

Conforme Macedo (2005) a perspectiva da inclusão é definida pela compreensão da relação existente entre as pessoas e as diferenças. Pensar a educação na lógica da inclusão significa interagir e se colocar na perspectiva do outro, entender que os diferentes são parte de um mesmo todo. Nessa abordagem, as dificuldades escolares são entendidas como sendo de todos os envolvidos, desafiando professores, demais profissionais e equipe de apoio a refletir sobre a insuficiência de recursos pedagógicos, a rever formas de se relacionar com alunos e a estudar novas formas de ensinar.

A pandemia ocasionada pelo vírus altamente infectante, COVID-19, exigiu uma reorganização de vários setores da sociedade, pois foi necessário manter o distanciamento social. Com isso, uma das medidas adotadas foi o fechamento de escolas e universidades a fim de evitar aglomerações de pessoas.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou, por meio da portaria N° 544, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020). Assim sendo, o IFSul construiu um documento (IFSUL, 2020), em amplo debate com a comunidade acadêmica, que estabeleceu as diretrizes para o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP). Esse documento apresenta princípios e orientações específicas para o planejamento das atividades letivas para alunos com deficiência, levando em consideração suas singularidades, fazendo adaptações e flexibilizações, se necessário.

OBJETIVO

Descrever e caracterizar ações desenvolvidas pela Coordenadoria Pedagógica do IFSul para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto, ocasionado pela pandemia do coronavírus.

METODOLOGIA

Trata-se de uma estudo descritivo de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência buscando responder à questão problema: “Quais foram as ações desenvolvidas pela Coordenadoria Pedagógica do IFSul para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto?” Entende-se relato de experiência como um texto que descreve uma experiência que possa contribuir de forma relevante para a área de atuação. É a descrição de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão (UFJF, 2020).

RESULTADOS

Com a decisão institucional de retomada do calendário letivo por meio de APNP, as ações de acompanhamento dos estudantes com deficiência pela COPED foram ampliadas, abrangendo também: contato com estudantes e familiares por meio da ferramenta WhatsApp, realização de um diagnóstico das condições (sociais, emocionais e materiais) dos estudantes para o retorno remoto e apresentação aos docentes para auxiliá-los na elaboração dos Planos de Ensino Espe-

ciais adaptados às APNP; Orientação e revisão destes Planos de Ensino; Divulgação das informações sobre o retorno das aulas de forma adaptada para os estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista utilizando linguagem simples; Orientação individualizada às famílias sobre o acesso à política de inclusão digital do IFSul; Orientação de matrícula com redução de carga horária e organização de horários de atendimento individualizados com servidoras da COPED e com docentes; Acompanhamento e suporte individualizado no período de adaptação às APNP para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem; Atendimento presencial (em casos estritamente necessários) para suporte técnico ao uso das tecnologias digitais e orientação de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem.

O início das APNP ocorreu em outubro, mesmo período em que especialistas aprovadas em edital passaram a atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência. A COPED e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) passaram a coordenar um Projeto de Ensino para essa ação, dando suporte, orientação e informações sobre estudantes, docentes e disciplinas, buscando viabilizar o trabalho de AEE no Campus Sapucaia do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas pela COPED contribuem para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no contexto do ensino remoto, pois buscam ativamente a prevenção da evasão. No momento, a equipe aguarda o resultado da primeira avaliação institucional das APNP realizada com os estudantes, o relatório das professoras de AEE sobre o acompanhamento realizado, as avaliações e pareceres

dos docentes para subsidiar a construção de novas ações se necessário e a continuidade das práticas inclusivas já desenvolvidas.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Coordenadoria Pedagógica; Permanência e êxito.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e revoga as Portarias MEC Nº. 343, de 17 de março de 2020, Nº 345, de 19 de março de 2020, e Nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020.

IFSUL. Resolução nº 51/2016. Regulamenta a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. Pelotas: IFSUL, 2016.

IFSUL. Diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais no IFSul adotadas em razão da pandemia (COVID-19). Pelotas: IFSUL, 2020.

MACEDO, Lino. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

UFJF. *Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência. Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares.* Instituto de Ciências da Vida. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%AAncia.pdf> Acesso em 12 dezembro de 2020.

8

A INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DO ENSINO REMOTO NA PRÉ-ESCOLA

Daiany Takekawa Fernandes

Robson Alex Ferreira

Neirelufe Neuza Yosiko Takekawa

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato de experiência foi analisar o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial na pré-escola por meio do ensino remoto em uma unidade escolar no município de Cáceres/MT.

A educação escolar em tempos de pandemia influenciou diretamente na aprendizagem dos alunos no período das aulas remotas, em função inicialmente, do isolamento social que atingiu toda a sociedade. Os professores precisaram de imediato se reinventar frente a todos os obstáculos que surgiram para atender de algum modo a todos os alunos matriculados.

A turma da pré-escola analisada promoveu por meio da docente titular aulas em que os recursos utilizados foram a confecção de apostilas entregues aos pais dos alunos, aulas virtuais síncronas e assíncronas em que se objetivou a participação dos alunos em conteúdos diversos que atenderam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Nesta turma da pré-escola se fazia presente um aluno com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) cujo conceito é compreendido como “déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos” (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70).

Uma vez que todos têm direito a matrícula no ambiente comum de aprendizagem (escola), Ervilha (2019) apontou a necessidade de destacar políticas públicas que beneficiem não apenas a matrícula, mas também a permanência e o aprendizado que se espera para todos os alunos daquela turma/classe. Logo, fica subentendido que caberia a escola, por meio da professora titular,

promover diante do cenário em que o país se encontrava, ações que contribuissem para o desenvolvimento de todos os alunos a partir do modelo de ensino adotado.

Diante deste contexto, em que se destacou a pandemia, as aulas remotas e a inclusão, a questão problema que norteou este estudo foi: a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial foi possibilitada a partir da oferta do ensino remoto em tempos de pandemia?

METODOLOGIA

O presente estudo é caracterizado como relato de experiência do tipo descritivo qualitativo. As pesquisas de cunho descritivo são definidas a partir das literaturas como: “a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 2002 p. 42).

Sujeitos

Foi sujeito deste estudo 1 professora que lecionava para a Educação Infantil, alunos entre 4 e 5 anos, numa escola municipal na cidade de Cáceres/MT. A professora possuía três anos de experiência como docente e no decorrer de sua experiência docente não lecionou noutras oportunidades para alunos público alvo da Educação Especial. Durante este ano letivo, o de 2020, a professora lecionou para 19 alunos, dos quais um foi caracterizado como sendo público alvo da Educação Especial por ser classificado com TGD.

Coleta de Dados

Para a coleta de dados optou-se pela entrevista. A entrevista ocorreu por meio de aplicativo de chamada de vídeo, após a professora assinar o termo de consentimento livre, formal e esclarecido.

Análise dos Dados

Para a análise dos dados optou-se pela análise do conteúdo, compreendido como “técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossa primeira indagação feita foi: foi possível perceber que o aluno com deficiência apresentava mais dificuldades que os outros alunos nas aulas online? Descreva o que pôde fazer para superar os obstáculos que surgiram?

Sim, mas faltou apoio da família para que a criança avançasse. Após observar as atividades do aluno mudei as estratégias, fiz jogos pedagógicos para trabalhar a coordenação motora fina e grossa (PROFESSORA, ENTREVISTA, 10.12.2020).

O segundo questionamento foi: como se deu o processo de avaliação dos alunos?

Deu-se através das devolutivas da apostilas, observação, vídeos das crianças fazendo atividades e áudios via Whatsapp (PROFESSORA, ENTREVISTA, 10.12.2020).

O terceiro questionamento foi: a senhora recebeu formação para compreender quem é o sujeito que possui Transtorno Global de

Desenvolvimento? O que isto significou (receber ou não formação) durante este período (pandemia)?

Não, no início do ano letivo não havia ADI para o aluno, portanto, tive pouco tempo de convívio com o mesmo. Durante a pandemia estudei um pouco sobre TGD, mas foi muito difícil, pois não tive retorno de suas atividades, nem vídeos apenas algumas fotos (PROFESSORA, ENTREVISTA, 10.12.2020).

O quarto questionamento foi: como a senhora avalia o ensino remoto ministrado e a inclusão de todos nas aulas oferecidas?

Falando no geral senti falta da participação mais efetiva das famílias nas aulas remotas, mas as famílias também tiveram dificuldades, pois a maioria dos pais trabalhavam e seus filhos ficavam com outras pessoas que muitas vezes não tinham celular, não sabem ler ou não entendem das ferramentas tecnológicas (PROFESSORA, ENTREVISTA, 10.12.2020).

Dias e Pinto (2020) corroboram com os apontamentos feita pela professora ao apontar em um de seus estudos, os obstáculos que a pandemia trouxe ao Brasil: as questões relacionadas a ausência de computadores, celulares ou à internet de qualidade, um número considerável alto de professores que precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, a avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas materiais, dentre outros fatores apontados pela literatura, como, a necessidade de trabalhos dos pais, dificultam a aprendizagem de modo significativo no modelo adotado.

Diante do contexto apontado, em especial, pela necessidade de trabalho dos pais, Oliveira, Gomes, Barcelos (2020) destacam que em tempos de pandemia, as crianças menores que precisam de um constante acompanhar dos pais dificilmente poderão ser beneficiadas em ambientes mais carentes. O que possivelmente pode divergir das classes mais favorecidas onde há a possibilidade do estabelecimento de rotinas e de resiliência dos pais.

De acordo com Casarin (2009) as informações científicas sobre qualquer deficiência que envolva o público alvo da Educação Especial é importante, não para rotulá-la, mas para a ampliação da compreensão sobre a criança, que deve ser acompanhada pelo diálogo constante com a família. Diante das respostas da professora entrevistada isto não ocorreu, pois, a família não pode dar o suporte necessário à criança e a professora tão pouco recebeu formação que a auxilia-se neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências que surgiram com este relato demonstraram que o ensino remoto, infelizmente não possibilitou uma educação de qualidade para todos os alunos, em decorrência de uma série de fatores como os resultados apontaram. Em específico, para este público, o que se percebeu com este estudo é que ainda há professores que não recebem formação complementar para que possam exercer com maior qualidade à docência para todos, cabendo exclusivamente aos professores buscarem por iniciativas próprias, fundamentação teórica/científica visando superar os obstáculos que surgem no chão da escola.

Palavras chaves: Inclusão Escolar; Ensino Remoto; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. *A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5*. Rev. bras. ter. comport. cogn., São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASARIN, Sônia. Um trio afinado a favor da inclusão. *Revista Nova Escola*, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/566/um-trio-afinado-a-favor-da-inclusao>. Acesso em: 20 dez 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

ERVILHA, G. C. *Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino médio*. Dissertação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

9

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Edilania Reginaldo Alves

INTRODUÇÃO

A Educação Especial como é sabido, por um longo período teve sua operacionalização pautada através de serviços oferecidos por instituições especializadas. Este contexto, teve uma nova miragem através da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e reafirmada através da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Estes marcos legais sucederam em tentativas de práticas inclusivas, haja vista que mesmo diante do notório avanço nos dispositivos legais muitas das práticas desenvolvidas na atualidade ainda são ajustadas nas percepções iniciais da sociedade em relação a este público, que predestina a deficiência como uma condição de incapacitado, fortalecendo paradigmas e mitos acerca de suas limitações e possibilidades.

Diante destes desafios que ainda são latentes no ensino presencial, nos deparamos repentinamente com a transferência deste para o remoto com um documento elaborado de forma emergencial e aparentemente sem nenhum planejamento para que este processo educacional se configurasse como inclusivo. O parecer nº 5/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, faz menção a Educação Especial através de um tópico que estabelece que o sistema de ensino deve garantir a oferta de recursos e estratégias para que o atendimento a este público ocorra com padrão de qualidade, no entanto, vale ressaltar que essa situação de ensino não favorece as condições significativas à apropriação dos conhecimentos por parte de todos os alunos, mesmo os sem deficiência.

OBJETIVOS

Neste cenário, este estudo versa sobre uma experiência realizada em uma instituição pública da zona rural no município de Milagres-CE, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual apresentaremos as estratégias pedagógicas empregadas neste período pandêmico. Traçamos como objetivos específicos: Compartilhar experiências realizadas neste âmbito e expor os desafios, possibilidades e estratégias utilizadas, afim de amenizar os prejuízos pedagógicos no que se refere a este serviço.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como intervenção pedagógica e foi realizada com oito educandos público do AEE, em uma instituição pública da zona rural no município de Milagres-CE, e teve início em junho do corrente ano. Diante do contexto pandêmico buscamos associar os objetivos referentes a aprendizagem das crianças a fim de estimular as habilidades demonstradas através do estudo de caso e avaliação prévia realizada no início do ano, com a realidade social/econômica e atitudinais das famílias, estabelecendo como meta a acessibilidade as propostas de aprendizagem a serem apresentadas.

A princípio foi realizado uma verificação da quantidade de estudantes que tinha acesso à internet e os dispositivos eletrônicos utilizados para tal, bem como também a disponibilidade dos familiares para orientação nas atividades. Através deste estudo foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica, considerado as habilidades dos assistidos identificadas no estudo de caso e sua possibilidade de operacionalização pelos familiares. Perante o cenário encontrado conven-

cionou-se a reestruturação metodológica de forma assíncrona, já que a mesma apresenta uma maior flexibilidade temporal, pois não demanda que docentes e discentes estejam conectados em tempo real de modo simultâneo, utilizando como plataforma digital, o aplicativo WhatsApp e através destes organizamos outras possibilidades de articulação e organização do aprendizado tendo em vista que:

[...]é importante que o educador interlocutor tenha em mente as diferenças e especificidades das crianças com deficiência e tente contempla-las no seu modo de ensinar, ou que sejam desenvolvidas maneiras criativas de estabelecer essa comunicação. (INSTITUTO RODRIGO MENDES,2020, p.23)

Cientes disto elaboramos roteiros de estudo do AEE que envolvesse: atividades de rotina, coordenação motora, memória, histórias sociais, atividades de vida diária, brincadeiras psicomotoras, priorizando as funções executivas e as funcionalidades cognitivas e sensoriais. As propostas de construção de saberes foram compartilhadas em um grupo no WhatsApp, onde fazemos uso de vídeos com um tempo curto, utilizando-se de estímulos visuais para manter a concentração e chamar a atenção dos aprendentes, bem como uma linguagem acessível, utilização de utensílios domésticos como princípio educativo e com opção de escolha do formato das respostas que poderia ser de forma escrita, através de vídeos, desenhos, áudios, dentre outros.

Anterior a proposição das atividades foi apresentado um momento de orientação aos pais, debatendo um pouco sobre a realidade, apresentando a importância do nosso serviço que não poderia parar e da parceria com os mesmos. Juntamente com as rotinas de diversificação dos atendimentos era apresentado os objetivos das atividades, o que foi fundamental para conscientizar a familiar a realizar as atividades propostas de forma assídua. Concomitantemente aos vídeos utilizamos também de atividades impressas que eram utilizadas como um mecanismo para complementação das oportunidades de aprendizagem.

RESULTADOS

As respostas desde então estão sendo positivas, mesmo diante dos obstáculos sociais, a acessibilidade proposta através da utilização de materiais domésticos como recursos multifuncionais para estratégias de ensino e a ludicidade apresentada através da edição e estímulos reforçadores dos vídeos vem demonstrando possibilidades de apropriação do conhecimento e uma superação parcial das barreiras que se agregaram ao AEE neste período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual pandemia, escancara o modelo escolar excludente implantado em nosso país. Os desafios técnicos vivenciados neste período refletem uma parcela do que é exposto no chão da sala de aula. Outrora, esse replanejamento e reestruturação metodológica nos trouxe uma possibilidade de nos reinventar, criar e descobrir novas possibilidades de aprendizagem compartilhada e como diria Paulo Freire, nos permitiu “esperançar”, ir atrás, não desistir, fazer o inédito e não esperar acontecer.

Esses ensaios propositivos estão sendo armazenados através de um repositório online por meio do Instagram: AEE em casa que pode inspirar a criação de oportunidade de aprendizagem em outros contextos, respeitando os limites e valorizando as potencialidades.

Palavras-chave: Desafios; Possibilidades; AEE;

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência SEESP/MEC, 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. SEESP/MEC, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO RODRIGUES MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19:Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*.2020.

10

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Maria da Consolação Costa Mesquita

INTRODUÇÃO

No início de 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS a pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus. Essa pandemia vem produzindo repercussões não apenas de ordem epidemiológica em escala global, mas também impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social, bem como a urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência. Diante da gravidade da situação relacionada aos riscos de contaminação, foram impostas diversas medidas de prevenção, tais como, o isolamento e distanciamento social, a higienização constante, a utilização de máscaras, entre outras.

A educação foi um dos setores que sentiram os impactos da pandemia da Covid-19 de forma mais imediata, ocasionando a suspensão das aulas, o fechamento generalizado das escolas, havendo a necessidade de transformações no modelo de ensino que permitissem a continuidade das atividades escolares, sem desrespeitar as orientações dos órgãos de saúde. Dessa forma, a primeira solução foi a adoção do Ensino a Distância (EaD) ou híbrido que resultou no deslocamento do espaço de aprendizagem da escola para a casa. No entanto, por ter sido uma situação inesperada, não houve tempo de planejar com antecedência os detalhes da implantação desse modelo de ensino, e isso impactou na falta de equipamentos, despreparo dos professores e dificuldades de acesso por parte dos alunos e familiares.

Ao discutir sobre a educação especial inclusiva nesse período de pandemia, é necessário refletir diferentes questões, entre elas, as práticas pedagógicas, os direitos a aprendizagem e atribuições de cada profissional que participa desse processo. É importante ressaltar

que a inclusão não está apenas na garantia da matrícula e na inserção do aluno em sala de aula, mas também nas práticas cotidianas que começam no âmbito familiar e se complementam na escola.

No que se refere a prática de ensino durante a pandemia da Covid-19, é certo que as aulas remotas se tornaram um desafio ainda maior para estudantes da Educação Especial. Enquanto pais e professores tentam preencher a lacuna causada pelo distanciamento social obrigatório, os alunos com condições especiais tentam se adaptar ao novo modelo de ensino on-line. Assim, mesmo com esses apoios, as dificuldades são grandes, pois nem todos os alunos da Educação Especial conseguem cumprir com as atividades propostas pelas instituições. A inexistência das adaptações necessárias nos materiais às deficiências de cada aluno, o despreparo de famílias e professores são alguns dos motivos para os problemas enfrentados.

Apesar disso, a situação também trouxe aprendizados. Famílias e professores de alunos da educação especial, buscaram conhecimento técnico e pedagógico especializado e passaram a implementar metodologias alternativas, garantindo-lhes durante o ensino on-line, o acompanhamento da aprendizagem, a produtividade, o engajamento e o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre os desafios e perspectivas da Educação Especial em tempos de pandemia, enfatizando o papel da escola, dos professores, da família e dos alunos na consecução do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A realização desse trabalho se deu através de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, na forma bibliográfica, utilizando-se revisões de literatura sobre o assunto. Ao todo, foram lidos 10 artigos em bases de dados como Scielo e revistas na área da educação e educação especial.

RESULTADOS

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a educação especial é:

[...] 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 a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Portanto, a Educação Especial acontece em todas as etapas de escolarização do sujeito que dela necessita, sendo ofertado ao educando o AEE que deve ocorrer, preferencialmente, de forma integrada e transversal ao sistema regular de ensino e não separadamente. Para isso, as instituições devem eliminar as barreiras físicas, de comunicação e psicológicas, preservando a igualdade de direitos e promovendo a autonomia dos alunos.

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando identificar e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em um sistema regular de ensino, de forma a promover com qualidade e equidade a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Entretanto, garantir a qualidade da educação nesse período da pandemia da Covid-19 tem sido um grande desafio, pois exigiu-se a reorganização do calendário escolar e do ambiente de aprendizagem, como também uma nova configuração do trabalho do professor e uma nova organização da rotina dos pais e educandos nessa nova estrutura de ensino.

A atividade não presencial por mídia digital requer uma estrutura bem mais complexa que a presencial, pois necessita que cada família disponha de computador com acesso à internet ou um celular com disponibilidade de dados móveis para acessar a plataforma, link, vídeo aula e ou orientações escolares. (MARCARENHAS; FRANCO, 2020, p.5).

No atual cenário, professores têm mostrado a força que possuem, pois a curto prazo foi necessário se reinventar e aprender a fazer o uso de recursos tecnológicos e tantas outras ferramentas, para que a educação a distância pudesse de fato acontecer. A respeito da família, podemos observar que ela tem sido a responsável pelo acompanhamento do processo educacional, pois pais de alunos portadores de necessidades especiais assumiram o papel do professor orientando-os na realização das atividades. A partir dessas experiências, as famílias têm percebido ainda mais a importância do trabalho do professor na escola e que o ambiente escolar transforma a vida dos alunos, tendo a certeza que todos, principalmente os professores sairão desta pandemia mais fortalecidos e reconhecidos pelo importante papel que exercem na vida dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, que no momento da pandemia o ensino remoto foi a saída encontrada para garantir a escolarização dos estudantes, entretanto, ele é absolutamente seletivo onde muitas vezes está restrito às

atividades personalizadas postada na plataforma. Além disso, percebeu-se que, diante a situação inesperada, não houve tempo suficiente para que a implementação de um novo modelo de ensino estivesse contextualizada à realidade, o que pode ter se tornado um desafio no processo de ensino-aprendizagem aos alunos da educação especial.

Ademais, ficou evidente que na pandemia da Covid-19 a busca por um ensino de qualidade foi intensificada principalmente para os alunos que recebem atendimento educacional especializado, pois com as suspensões das aulas presenciais e a ausência física dos professores, as atividades remotas necessitam da autonomia do aluno, do acompanhamento da família e do recurso tecnológico adequado que atenda às demandas das aulas on-line.

Logo, pode-se notar que, manter a inclusão escolar nesse período de pandemia chega a ser bastante desafiador para todos os envolvidos, pois requer ações e mudanças de atitudes, que potencializem o ensino a distância para os alunos com necessidades especiais. É preciso que essas mudanças estejam essencialmente ligadas ao fomento, ao preparo adequado dos profissionais da educação especial, para que essa acessibilidade de fato ocorra.

Palavras-Chave: Educação Especial; Pandemia; Desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões Pedagógicas em tempos de Pandemia: Análise do Parecer CNE 05/2020. *Revista Olhar de professor*. Ponta Grossa, v.23. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209213645>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SUMÁRIO

CONDE, Aline Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sônia Lopes. Pandemia e Atividades. Remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. *Revista Cocar*. Belém. v.14. Disponível em: <https://periódicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 07 jan. 2021.

11

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Débora Thalita Santos Pereira

Larissa Verônica Moreira Ribeiro

Thelma Helena Costa Chahini

INTRODUÇÃO

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a Pandemia da COVID-19 com disseminação comunitária em todos os Continentes, instaurando assim medidas sanitárias para conter a transmissão do vírus e reduzir o crescente número de óbitos. O distanciamento, o isolamento social, *lockdown* e a quarentena foram as formas encontradas para conter o avanço da doença.

Nesse sentido, a necessidade de retomar as atividades sociais estabeleceu um contexto diferenciado, com uma realidade híbrida em construção. No caso das instituições de ensino, segundo o Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2020), as atividades pedagógicas foram retomadas mediante o ensino remoto emergencial, com aulas on-line e atividades síncronas e assíncronas, por meio de plataformas digitais.

No entanto, percebeu-se com a mudança no contexto educacional uma inquietação persistente quanto a inclusão de discentes com deficiência no atual modelo de ensino, suscitando assim, a questão norteadora: quais estratégias e ações foram tomadas pelas Instituições Federais de Educação Superior (IES) em relação aos discentes com deficiência no contexto do ensino remoto emergencial?

OBJETIVO

Destarte, o objetivo primário deste estudo é descrever as ações realizadas pelas Instituições Federais de Educação Superior (IES) em prol da inclusão de pessoas com deficiência no contexto de ensino remoto emergencial.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, de cunho bibliográfico e documental com abordagem qualitativa, cujo o aporte teórico assenta-se na Legislação que ampara os direitos das pessoas com deficiência e sanciona o modelo de ensino remoto emergencial no período da pandemia da COVID-19, além de periódicos e documentos oficiais em meio escrito e eletrônico, acerca das ações das referidas IES cujo propósito tem sido a inclusão educacional desse público.

RESULTADOS

No cenário de pandemia por causa da COVID-19, várias instituições de Educação Superior, de todo o país, retomaram as atividades pedagógicas mediante aulas remotas síncronas e assíncronas por meio de plataformas digitais, como Youtube, Google Meet, Zoom, plataformas acadêmicas, AVA, redes sociais, dentre outros.

Nesse contexto, o Parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020) destaca que o ensino remoto emergencial deve ser oferecido a todos os níveis, modalidades e etapas de ensino para todos os alunos sem exceção. Nesse sentido, as referidas aulas devem ser acessíveis a todos os alunos, inclusive aos discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Destarte, cabe mencionar algumas instituições que se mostraram sensíveis a causa da inclusão em tempos de pandemia, dentre as quais, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (LANA, 2020) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMGS (BUENO, 2020), que buscaram estratégias, como a aquisição de tecnologias digitais e assistivas para apoio das aulas remotas desses discentes e

adequação dos materiais pedagógicos no caso de alunos com surdez, respectivamente.

Andifes (2020) pontua que a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) desenvolveu uma cartilha com orientações aos docentes de como tornar as aulas remotas acessíveis às pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2020) produziu um guia para acessibilidade de alunos com necessidades específicas direcionado a toda comunidade acadêmica, em especial, aos docentes. A Universidade Federal de Goiás (UFG, 2020) lançou um e-book com diretrizes sobre o ensino remoto emergencial, abordando questões relacionadas a acessibilidade e inclusão. Na mesma perspectiva, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URFSG) divulgou a cartilha “Vida acadêmica em situação de isolamento social: Como não a tornar ainda mais excludente”, cujo conteúdo apresenta recomendações aos docentes para facilitar a inclusão dos discentes com deficiência no ensino remoto (ARAÚJO, 2020).

A Universidade Federal de Sergipe (UFS), de forma mais prática e efetiva, em meados de setembro, publicou o edital “Plano de Ação Especial de Ações Inclusivas” para os discentes com deficiência em vulnerabilidade econômica; cujo auxílio pode ser recebido cumulativamente a outros dois oferecidos anteriormente, para compra de chip com dados de Internet e equipamentos eletrônicos, como notebook e smartphone. O edital oferece um recurso pecuniário (R\$400,00) para a obtenção de equipamentos complementares e tecnologias assistivas indispensáveis a inclusão no ensino remoto dos discentes com necessidades educacionais específicas (INFONET, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo primário deste estudo, buscou-se descrever algumas ações e estratégias tomadas por Instituições Federais de Educação Superior em relação à inclusão de discentes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas no contexto de ensino remoto emergencial. Detectou-se durante o processo de investigação barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais que têm fragilizado esse processo de inclusão, em virtude de ferramentas inadequadas, insuficientes e/ou inexistentes ao contexto da comunicação por meio digital.

Para dar prosseguimento às atividades educacionais na atual conjuntura, algumas instituições de ensino se mobilizaram a fim de incluir todos os seus discentes, o que tornou perceptível a importância do planejamento das atividades a serem aplicadas, adequação de material pedagógico, auxílio financeiro para subsidiar a infraestrutura da conexão e ainda, estruturar uma boa comunicação com o círculo familiar, no caso dos discentes com deficiência, a fim de que todos consigam prosseguir com seus estudos no cenário remoto educacional.

Portanto, é de extrema relevância que haja adequação das metodologias adotadas assim como dos recursos a serem utilizados de modo a conceber ao público alvo da Educação Especial/Inclusiva, em específico, condições adequadas de aprendizagem, acessibilidade e inclusão no atual contexto de ensino.

Palavras-chave: Educação Superior; Acessibilidade; Inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Unifal –MG – *Núcleo de acessibilidade e inclusão disponibiliza cartilha com dicas sobre o ensino remoto emergencial.* 2020. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/unifal-mg-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-disponibiliza-cartilha-com-dicas-sobre-o-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

ARAÚJO, Wlianna. *Ensino Remoto Emergencial:* UFRGS divulga novo calendário de aulas. Notícias concursos, 2020. Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/educacao/ensino-remoto-emergencial-ufrgs-divulga-novo-calendario-de-aulas/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP nº5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, p. 32, 1º jun. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2020.

BUENO, Letícia. *Estudantes surdos são atendidos remotamente na interpretação de estudos dirigidos.* UFMS, 2020. Disponível: <https://cpnv.ufms.br/estudantes-surdos-sao-atendidos-remotamente-na-interpretacao-de-estudos-dirigidos/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

INFONET. Aulas remotas do semestre 2020.1 são iniciadas na UFS. *Infonet:* o que é notícia em Sergipe, 2020. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/aulas-remotas-do-semestre-2020-1-sao-iniciadas-na-ufs/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LANA, Marcílio. UFMG lança política de inclusão digital para garantir acesso ao ensino remoto emergencial. UFMG, 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-lanca-politica-de-inclusao-digital-para-garantir-acesso-ao-ensino-remoto-emergencial>. Acesso em: 04 nov. 2020.

UFG lança ebook com diretrizes para ensino remoto, UFG. 2020. Disponível em: <https://ufgemcasa.ufg.br/n/132144-ufg-lanca-ebook-com-diretrizes-para-o-ensino-remoto>. Acesso em: 05. nov. 2020.

UFJF. Lançado guia para acessibilidade de alunos com deficiência ao ERE, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/09/08/lancado-guia-para-acessibilidade-de-alunos-com-deficiencia-ao-ere/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

12

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES COM OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ideilton Alves Freire Leal

Tayná de Santana Leal Freire

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é frutos das experiências escolares vivenciadas pela coordenação pedagógica durante cenário de emergência em Saúde Pública de Importância Internacional imposto pela pandemia do novo coronavírus – Covid-19 no ano de 2020, e tem como objetivo central relatar as experiências de ensino de uma escola da rede privada durante o período de ensino remoto emergencial (ERE). Este estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, de base documental, o levantamento de dados deu-se através de análise do relatório elaborado pela instituição e submetidos ao conselho estadual de educação da Bahia (CEE-BA) para comprovação das atividades desenvolvidas durante a pandemia.

A escola pesquisada está localizada no semiárido baiano e atende os alunos da educação infantil, ensino fundamental I e II, tendo como ênfase a modalidade de educação especial, visto que grande parte do público do ensino fundamental II (6º e 8º ano) são também público alvo da referida modalidade, possui uma estrutura administrativa e pedagógica formada por diretor (um), Coordenador (um), secretário (um), professores (doze), ajudantes de sala (um), agente de portaria (um). Sua estrutura física é formada por 12 salas, que se dividem em: (06) salas de aula (01) secretaria/direção, (01) sala de professores, (01) informática, (1) biblioteca, (1) coordenação (1).

Seguindo as recomendações das instâncias superiores que tratam sobre a educação básica no Brasil, em especial a LEI Nº 14.040, de 18 de Agosto de 2020 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, e as resoluções publicadas pelo Conselho Estadual da Bahia – CEE-BA em 2020, que trata sobre as orientações e o funcionamento das atividades educacionais em regime do ensino remoto, mais es-

pecificamente a resolução CEE/BA Nº 27/2020, que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares em regime especial, bem como, a resolução CEE/BA Nº 50/2020 que normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020.

As escolas públicas e privadas do estado da Bahia, tiveram que reorganizar suas atividades pedagógicas e reformular o processo de ensino e aprendizagem levando em consideração as tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC's). Dentro desse processo, várias plataformas foram utilizadas como Google Meet, Google sala de aula (Classroom), Google Forms, entre outras, com a finalidade de manter o contato com a comunidade escolar e desenvolver as atividades previstas no planejamento pedagógico do ano letivo. Assim, com todas mudanças necessárias, professores e alunos tiveram que se adaptar as novas formas de ensinar e aprender durante o período e isolamento social, no entanto, segundo Agnello (2020, p. 305). “A qualidade do Ensino Remoto tem sido questionada, uma vez que alguns modelos podem tornar a aula cansativa e com pouca interação[...]” produzindo um sistema de exclusão perpetrado pelo modelo tradicional de aprendizagem.

Na escola pesquisada houve o seguimento do calendário semanal de aulas já pré-estabelecidos no início do ano letivo, sendo que:

[...] as aulas foram desenvolvidas em dois momentos correspondendo as formas sincrônica e assíncrona, nesse caso, cada professor junto com sua turma se encontravam todos os dias através de aula agendada pela plataforma Meet. Após as orientações do professor seguiam para o momento de atividades assíncronas realizada através de sequências didáticas e do livro didático, pesquisas, fóruns, elaboração de trabalhos, acompanhado pelo professor com apoio dos pais. Diferente-

mente do que foi realizado com as turmas que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental I (1º ao 5º) e do 8º ano do ensino fundamental do II, a turma do 6º ano realizamos ainda a adaptação das atividades, visto que a maioria dos estudantes são público alvo da educação especial. As atividades eram pensadas levando em consideração as potencialidades e dificuldades de cada aluno, seguindo o plano de desenvolvimento individual –PDI de cada estudante. (RELATÓRIO, 2020).

Nesse sentido, o modelo seguido pela instituição para o desenvolvimento das atividades curriculares foi o mesmo modelo que muitas instituições públicas e privadas encontraram para garantir o acesso e o direito a educação no período de isolamento social (AGNELLO, 2020).

No que se refere aos alunos público alvo da educação especial, sendo estes os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, (BRASIL, 2007), a escola aponta que foram feitas as adaptações nas atividades para o atendimento a esses estudantes, levando em consideração as potencialidades e dificuldades que os alunos apresentam, seguindo o planejamento expresso no plano de desenvolvimento individual (PDI) de cada estudante. Dentre as adaptações citada no relatório são: “Flexibilização dos horários de aulas e atividades, respeitando o ritmo e a rotina dos estudantes; utilização de material e apoio visual; Proposição de atividades sequenciais; Orientação aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; Guia de orientação aos pais sobre a organização da rotina diária de atividades, além das adequações na metodologia e nos critérios de avaliação”. (RELATÓRIO, 2020)

Segundo Carvalho (2012) as adaptações curriculares têm a finalidade de:

Conseguir a maior participação possível dos alunos que apresentam necessidade educacionais especiais em todas as atividades

desenvolvidas no projeto curricular da escola e na programação da sala de aula; Levar tais alunos a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de um currículo adequado as suas necessidades; evitar a elaboração de currículos específicos para alunos em situação de deficiências ou para outros que, no processo de aprendizagem, apresentam características significativamente diferenciadas das de seus pares, no que se refere à aprendizagem e à participação. (CARVALHO, 2012, p. 113).

Sendo assim, é possível salientar que na instituição pesquisada houve uma preocupação em atender as diversidades presente na escola, propondo formas e meios para acesso ao currículo aos alunos que são público alvo da educação especial. Os impactos da pandemia do novo coronavírus na educação fez com que as instituições escolares reestruturassem seu trabalho pedagógico e curricular, desencadeando um percurso de constante mudanças e adaptações para proporcionar uma educação cada vez mais inclusiva e digital, nesse processo, as preocupações em atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação dever ser problematizadas para que estes não sejam excluídos do processo de ensino e aprendizagem e sejam garantidos o desenvolvimento de suas potencialidades independente de suas diferenças e particularidades.

Palavras-chave: Ensino remoto; Educação especial; Adaptação curricular.

REFERÊNCIAS

AGNELLO R. M. R. P: *O direito à educação e o ensino remoto (pandemia covid- 19): A sociedade em tempos de Covid-19.* / Organizadores: Guilherme Antônio Lopes de Oliveira, Liliane Pereira de Souza. – Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2020. 1957 p.; il.

BRASIL. *LEI Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.* Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade

pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

_____, Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 2007. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica/pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de educação. *Resolução CEE N.º 50, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2020*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64> Acesso em: 07 de jan. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de educação. *Resolução CEE N.º 27, de 25 de março de 2020*. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64> Acesso em: 07 de jan. 2021.

CENTRO INTEGRADO ARIEL AYALA. *Relatório final das atividades do regime especial*. BAHIA, 2020.

CARVALHO, Rosita Elder. *Adaptações Curriculares: Finalidades e tipologia*. In. CARVALHO, Rosita Elder. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 109- 126.

13

O FAZER DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PARCERIA COM O PROFESSOR DA SALA REGULAR NO ENSINO REMOTO: A COLABORAÇÃO NO USO DE UMA PLATAFORMA DIGITAL PARA ALUNOS DO PAEE

Crisley de Souza Almeida Santana

Iracema de Souza Reis

Rogério Oliveira Santana

INTRODUÇÃO

O público alvo da Educação Especial tem vivenciado diversas mudanças no decorrer dos tempos. Dentre estas mudanças, o impacto da pandemia exigiu uma reformulação nas práticas rotineiras que acontecia em todas as etapas educacionais. Com as transformações repentinas ocorridas, o ensino remoto emergencial adotado nas instituições veio para mostrar o quanto importante faz o uso das tecnologias assistivas para os alunos, o qual se tornou uma das ferramentas essenciais para o processo ensino aprendizagem.

Diante desta realidade, estratégias urgentes precisaram ser planejadas e realizadas para o andamento das aulas. Assim, uma instituição escolar localizada no município de Santa Mercedes no interior do estado de São Paulo, recorreu às ferramentas, contratando uma plataforma chamada biblioteca de aulas digitais, disponibilizado para aos professores da pré-escola nas turmas de pré I e II (4 e 5 anos) e aos alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) com o objetivo de oferecer aos docentes um suporte para a realização das aulas. O investimento no programa foi feito com recursos próprios do município, através do contrato com a empresa J.C Luz Informática.

Assim, este estudo buscou evidenciar a experiência vivida de uma professora da sala de recursos que juntamente com os professores das salas regulares do ensino fundamental I adotaram uma plataforma digital de ensino, como recurso pedagógico oferecendo assim, o vínculo essencial no ensino colaborativo um modelo de ensino tão necessário para a efetivação da prática pedagógica com os estudantes com deficiência na educação básica, conforme evidenciam MENDES; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, 2014:

“O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um

professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

Desta forma, foi realizado um relato de experiência descritivo da aplicação do instrumento tecnológico utilizado para os alunos público alvo da educação especial.

METODOLOGIA

Diante da disponibilização da plataforma digital tanto para os alunos públicos alvo da educação especial e alunos das salas regulares, as professoras das salas regulares juntamente com a professora da sala de recursos, precisaram desenvolver um trabalho em cooperação, para a utilização da ferramenta que já estava inserida no ambiente escolar. Essa ferramenta/softwares já vinha sendo desenvolvida na escola, porém somente nas aulas de informática e com a necessidade das aulas remotas, possibilitou que fosse mais explorada pelos professores.

Os docentes receberam uma formação com os representantes da empresa, desde o acesso e quais eram os conteúdos contemplados na plataforma. Como essa plataforma digital já vem com os conteúdos determinados de acordo com cada ano, os professores precisaram estudar e planejar quais conteúdo do software estava de acordo com os seus planejamentos. Após a interação com a plataforma, as aulas digitais começaram a ser realizadas nas aulas de informática. Essa plataforma pode ser acessada pelos alunos através do endereço:

<http://www.aluno.aulasdigitais.com.br>, inserindo no usuário a matrícula do aluno e a sua senha.

Desta maneira para a execução das atividades no ensino remoto, foi necessário fazer algumas modificações na proposta de intervenção, tendo em vista que os professores não estavam presencialmente para realizar as explicações. Neste cenário, os docentes gravavam vídeos explicativos de como era para serem desenvolvidas as atividades na plataforma e enviam para os pais através do aplicativo WhatsApp. No primeiro momento, foi necessário a apresentação para os responsáveis de como acessar a plataforma, para que após fosse explicado quais atividades seriam desenvolvidas pela plataforma durante a semana.

O software oferece alguns recursos que podem ser explorados pelos professores em suas metodologias como permite que as histórias, leituras, enunciados sejam lidas por um leitor, possui animação com sons, permite ao aluno com dificuldade na leitura e na escrita ter um entendimento dos textos, ajuda na pronúncia das palavras, como também a manipulação visual dos textos. Além disso, desperta a curiosidade e o interesse de todos os alunos.

Nesta conjuntura, as professoras da sala de aula regular, juntamente com a professora da sala de recursos, pensavam em atividades que estava inserida na plataforma e que contemplasse o mesmo conteúdo que seria proposto aos alunos das salas regulares. Muitas vezes foi proposta para todos os alunos a realização das atividades pela plataforma digital.

RESULTADOS

De acordo com as aulas remotas desenvolvidas pela instituição do município foi possível concluir que a plataforma digital possibilitou aos alunos públicos alvos da educação especial desenvolverem as atividades propostas pelos professores, devido à plataforma oferecer várias estratégias de como realizar as atividades. A plataforma proporcionou aos professores terem uma aproximação maior com as tecnologias assistivas, assim como a cooperação que os professores da sala de aula regular e da sala de recursos precisaram para planejar juntos quais atividades que seriam desenvolvidas para que atingissem os mesmos objetivos e conteúdo da sala de aula. Apesar dos pontos positivos, várias dificuldades foram enfrentadas, pois devido às condições sociais muitos alunos não tiveram acesso à internet, o que impossibilitou o acesso à plataforma. Para os alunos que não teve essa oportunidade foram oferecidas apostilas para estar realizando em suas residências. Porém sabemos que somente isto não é o suficiente, o que desencadeia outros problemas educacionais no processo de escolarização de todas as crianças.



Fonte: Imagens extraída da plataforma digital

CONCLUSÃO

Dante desse cenário, muitos desafios estão sendo vivenciados, sendo que um deles é o acesso à internet, pois como foi explana-

do, isso dificulta o acesso à plataforma, não possibilitando ao aluno o direito de aprender. Assim, entendemos que nada substitui o ensino presencial, porém o ensino remoto mostrou a importância de utilizarmos as ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula, pois ela permite oferecer vários caminhos metodológicos de ensinar aos alunos. Outro fator que precisa ser rompido nas escolas é o fato dos professores não desenvolverem um processo de colaboração frente ao processo de inclusão, o professor da sala de recursos acaba não fazendo parte do processo como de fato deveria fazer. Muitas vezes é visto como professor de reforço escolar e não como um profissional que está à disposição a desenvolver um trabalho diferenciado junto ao professor da sala regular. Diante desta realidade é necessário que ao retornar o ensino presencial à parceria entre os professores aconteçam para o avanço dos alunos.

Além disso, é necessário o investimento de políticas públicas que invistam na formação continuada de professores para o uso das tecnologias e o reconhecimento do trabalho docente, possibilitando mais tempo para que o docente possa organizar e planejar suas aulas e interagir com o professor da sala de recursos. Desta forma, o ensino remoto mostrou há a necessidade de implantar um processo colaborativo entre os professores da sala regular e da sala de recursos, desenvolvendo e planejando recursos e estratégias para a superação das barreiras enfrentadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

DIGITAL; Saulas. Disponível em: <http://www.aulasdigitais.com.br>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MENDES; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

14

AULAS REMOTAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA DEFICIENTES INTELECTUAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Meriele Carvalho Ferreira Martins

Germano Bruno Afonso

INTRODUÇÃO

A alfabetização já está presente em nosso universo há tempos e representa um grande avanço para a humanidade, é garantida como um direito de todos, inclusive das pessoas com deficiência intelectual. Todavia, para alfabetizar alunos com deficiência intelectual, é necessário respeitá-los como seres humanos singulares, com suas qualidades e ineficiências, como qualquer outro ser humano com QI normal.

A partir da implementação do Ensino Híbrido, os alunos garantem o acesso à aprendizagem amparados pelos recursos tecnológicos disponíveis, contando com recursos visuais, sonoros. Isso permite que eles tenham mais tempo com o acesso às aulas e podem revê-las quantas vezes for necessário para que compreendam o conteúdo por meio do material apresentado, proporcionando-lhes melhor conhecimento a partir de estratégias e métodos diferenciados.

Com o início da pandemia e a transposição do ensino especializado presencial para o ensino híbrido, surge a necessidade, juntamente com a intencionalidade, de manter os alunos com o suporte pedagógico e estratégias de alfabetização. Diante disso, propõe-se produzir material de alfabetização embasado no método ABACADA por meio da elaboração das vídeos-aulas, deixando o conteúdo lúdico, bem ilustrados para contemplar a atenção dos estudantes.

Para tanto, o problema de pesquisa questiona como promover a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual durante o ensino remoto, utilizando como recursos a ação pedagógica atrelada às tecnologias digitais.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver material completo de alfabetização sílabas simples pelo método ABACADA, destinado a estudantes com deficiência Intelectual com uso dos recursos tecnológicos no ensino híbrido.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no ensino remoto, destinada aos alunos em fase de alfabetização com deficiência intelectual, disponibilizado no canal do YouTube e divulgada pelos canais de comunicação como WhatsApp e Facebook.

Quanto à natureza da pesquisa, tem-se uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigida à solução de problemas, neste caso, manter a alfabetização dos alunos em tempos de isolamento social. Na pesquisa aplicada, o pesquisador busca elaboração de diagnóstico, identifica o problema e soluções imediatas aos problemas concretos do cotidiano. (BARROS, LEHFELD, 2014)

Com relação à abordagem da pesquisa, este estudo enquadra-se dentro da pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa “atravessa disciplinas, campos e temas” e envolve o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos (DENSYN; LINCOLN, 2006, p. 16). Logo, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, sendo consistente com suas prioridades de singularidade e contexto (STAKE, 2011, p. 41).

Ademais, optou-se pela pesquisa exploratória para atender os objetivos, visando a correlação entre os métodos de alfabetização,

como também o desenvolvimento e design da produção do material para o curso de alfabetização. Além disso, compreende-se também um cunho explicativo nesta pesquisa, tendo em vista a necessidade de explicar como foi desenvolvido o material em vídeos-aulas para alunos com deficiência no ensino remoto emergencial. A pesquisa exploratória é realizada quando o tema investigado é pouco explorado, sendo difícil a formulação e hipóteses. Podendo ser o primeiro passo de realização de pesquisas mais profundas (OLIVEIRA, 2018).

RESULTADOS

A aprendizagem a partir do uso das tecnologias no ensino híbrido é uma maneira de corroborar com as ações práticas no processo de ensino-aprendizagem, no qual o ensino híbrido é um programa de educação formal em que o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line. Basta que o estudante mantenha em certa medida o controle sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

No Ensino Híbrido, a construção de ambientes de aprendizagens é embasada em práticas pedagógicas mais amplas, que reconhecem os educandos nas suas multidimensionalidades.

Nesse sentido, é sabido que os alunos com deficiência necessitam de mais estímulos com recursos de mediação diferenciada, adequações metodológicas como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Logo o ensino híbrido se apresenta como profícuo. Pois, permite o acesso da mesma aula diversas vezes, no tempo do aluno, de acordo com as suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do distanciamento, com o ensino remoto, o professor recria suas ações para manter o engajamento de seus estudantes, mesmo superando suas próprias dificuldades em se situar no mundo das tecnologias. Além disso, fica exclusivamente às famílias o papel de potencializar as experiências educativas na fase de alfabetização. Vale lembrar que para os estudantes, com ou sem ajuda dos pais, o processo de ensino remoto pode não ser suficiente para promover a aprendizagem, reforçando assim o papel precioso das escolas no espaço social instituído a tarefa de ensinar.

As mudanças repentinas exigiram diferentes adaptações de uma maneira rápida, principalmente por parte dos professores, os quais levantaram muitos questionamentos diante de suas práticas pedagógicas, indagando se estavam preparados para lecionar fora dos parâmetros do ensino tradicional.

Ainda é difícil obter todas as respostas do ensino implantado nesse ano. Mas, no cenário atual de tantas incertezas, medos, dúvidas, é importante reiterar que o ensino não presencial durante essa pandemia trouxe grandes desafios para a educação brasileira, nos quais professores, escolas, famílias e estudantes desempenharam um trabalho conjunto, que vai deixar experiências e legados importantes para o futuro da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Alfabetização DI; Covid-19.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. Ed. São Paulo. Pearson Pretince Hall, 2014.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., JOHNSON, C. W. *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Bookman Editora, 2009

DENSYN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa Qualitativa*. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

15

O IMPACTO DA PANDEMIA PARA OS EDUCANDOS **COM DEFICIÊNCIA:** PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA UMA EFETIVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Magdeliny Lima de Albuquerque

Almira Almeida Cavalcante

Leonardo de Medeiros Diniz Dantas

Maria Luzia Henrique de Araújo Dantas

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID 19 trouxe para o cenário mundial mudanças profundas, inéditas e imediatas de isolamento social, afetando diversos setores, obrigando o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto emergencial. É visível que o Brasil e o mundo, com o advento da pandemia pela COVID 19, passam por uma crise civilizatória de dimensões imensuráveis (ARRUDA, 2020).

Considerando o contexto pandêmico e a importância da Educação para o desenvolvimento integral do indivíduo, o ensino remoto surge como uma saída para momentos emergenciais como o que estamos vivendo, pois viabiliza a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, para minimizar os impactos na aprendizagem das crianças e adolescentes enquanto precisam ficar afastados da escola.

Dentro desse cenário de mudanças destaca-se a situação do educando com deficiência, considerada mais vulnerável do que a média da população em geral (MENDES, 2020). Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), funciona como um recurso de grande importância para Inclusão Escolar de pessoas com deficiência, especialmente em tais circunstâncias.

Diante desse quadro, o presente estudo tem como foco refletir sobre as possibilidades de efetivação de uma educação especial inclusiva, durante pandemia da COVID 19.

OBJETIVO

Refletir acerca das possibilidades de efetivação do direito à educação especial inclusiva para os educandos com deficiência, considerando o atual contexto pandêmico.

METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, buscando referências que nos oportunizassem caminhos e possibilidades para a efetivação de uma educação especial inclusiva em tempos de pandemia.

RESULTADOS

O AEE é um serviço da Educação Especial que funciona como um apoio às atividades desenvolvidas na sala de aula comum, destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, como meio de intervenção positiva para construção de uma educação inclusiva, seja pela participação na orientação das atividades voltadas para os educandos com deficiência junto aos professores, seja pela interlocução junto aos familiares.

Nesse sentido, o AEE surge no contexto educacional inclusivo na perspectiva de transpor as barreiras que causam dificuldades aos estudantes e a necessidade de implementar condições adequadas de acessibilidade para a melhora na sua aprendizagem, comunicação e mobilidade.

Segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 07), “o atendimento educacional especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim ser integrado”.

Tendo em vista que o AEE não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, por isso, em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitan-

do atividades pedagógicas remotas, ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas singularidades.

Mendes (2020) afirma em todo esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática do ensino à distância, é indispensável que os professores do Atendimento Educacional Especializado participem ativamente do planejamento.

Assim, o apoio do professor do AEE deve ser dado aos professores da sala de aula comum, através de orientação ou escolha das atividades curriculares a serem enviadas para os alunos com deficiência, pautadas na observância das necessidades e particularidades de cada um, minimizando as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao contexto atual de pandemia, isolamento social e ensino remoto emergencial, é imprescindível pensar sobre a efetivação do direito à educação sem causar prejuízo ao direito à saúde a toda população, incluindo o educando com deficiência.

Diante do impacto da pandemia e das transformações operadas na educação, garantir ao estudante com deficiência um sistema educacional inclusivo que atenda às suas especificidades e contribua para o seu desenvolvimento é um grande desafio (OLIVEIRA NETA et al, 2020).

As possibilidades de enfrentamento e superação desse desafio passa por políticas públicas que favoreça uma comunicação eficiente entre os atores dessa relação, quando dispomos de um atendimento voltado a individualidade de cada educando com deficiência.

Compreender que a educação deve ser pensada de uma maneira menos homogênea e mais individualizada, é construir caminhos considerando as diferenças, as necessidades, potencialidades e habilidades dos alunos com e sem deficiência.

Palavras-chave: pandemia; covid 19; educação especial.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. *Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>>. Acesso em 07 jan. 2020.
- KASAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. Disponível em: <<http://ppeees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2020.
- MENDES, Rodrigo Hubner. *Covid-19: Ensino a distância precisa almejar equidade*. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-mendes/2020/04/03/covid-19-ensino-a-distancia-precisa-almejar-a-inclusao.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. *A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis*. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070>>. Acesso em 07 jan. 2020.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

16

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO

Sabrina de Oliveira Cândido Viana

Juliana Ferreira de Carvalho

Rhayane Vitória Lopes

Marisa Sacaloski

INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são uma condição neurobiológica, caracterizada por prejuízos severos e invasivos nas áreas de interação e comunicação social e por um repertório restrito e estereotipado de atividades e interesses (DSM 5, 2014). Esse quadro frequentemente tem sido alvo de discussão na educação, principalmente quando se aborda a educação inclusiva, uma vez que o aluno apresenta características e peculiaridades de comportamento, que nem sempre são facilmente manejadas na sala de aula. Em 2018, houve cerca de 180 mil matrículas de estudantes com TEA na educação básica brasileira, um aumento de 37,0% em relação ao censo anterior. Desta maneira, a formação docente é crucial para que se promova o ingresso, a permanência e a aprendizagem destes indivíduos no ensino regular.

OBJETIVO

Diante da problematização exposta, o objetivo deste estudo é caracterizar a formação docente relacionada aos transtornos do espectro do autismo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica dos últimos 15 anos realizada no “Portal Regional da BVS” utilizando as bases de dados MEDLINE, LILACS e Index Psicologia, com os unitermos “Formação”, “Professores” e “Autismo”. Foram obtidos 11 artigos e duas teses em português, inglês e espanhol.

RESULTADOS

Dos 13 estudos analisados nesta pesquisa, dez contemplaram educadores atuantes no Brasil e, outros quatro, foram realizados em países como: Austrália, Portugal, França; além de variados países de língua espanhola, sendo que um único estudo abordou a temática no Brasil e na França. Aproximadamente 77% dos estudos ocorreram dentro do ambiente escolar, sendo o restante realizado em CAPS da Infância e Juventude e outros locais voltados para formação contínua ou atendimento de indivíduos com transtorno do espectro autista. Dos estudos realizados em instituições de ensino, 70% se deram em escolas da rede pública, destacando experiências de inclusão de alunos com autismo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A maioria dos professores participantes atuavam em salas de ensino regular, mas também houve participação de docentes responsáveis pela sala de apoio.

Quanto à metodologia empregada, oito estudos utilizaram questionários padronizados ou entrevistas semidirigidas, dois promoveram análises comparativas, mas também foram utilizadas filmagens com análise posterior de aulas e reuniões, uma revisão bibliográfica e um estudo observacional.

Todos os estudos salientaram a necessidade de uma melhor formação de docentes para incluir crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autismo na escola regular. Os trabalhos também apontaram que todos os países enfrentam dificuldades para ampliar o alcance de seus programas de inclusão escolar e preparar os educadores implicados nessa escolarização. Estudos comparativos entre o conhecimento e aplicação de práticas pedagógicas em crianças com autismo e demais deficiências demonstraram que o autismo ainda é uma condição pouco conhecida pelos docentes (VIEIRA-RODRIGUES;

SANCHES-FERREIRA, 2017), inclusive quando comparado ao conhecimento de outros profissionais (AGRIPINO-RAMOS; SALOMÃO, 2014).

Das variáveis que influenciaram as situações de maior sucesso, têm-se: experiências prévias e o conhecimento dos docentes sobre o transtorno (PONCE; ABRÃO, 2019); estabelecimento de vínculo entre professor-aluno (FIORINI; MANZINI, 2016); a formação continuada e especialização de docentes (SCHMIDT *et al.*, 2016); e a atuação multiprofissional fora e dentro da escola (SILVA, 2019).

A maioria dos docentes mostrou baixa expectativa de autoeficácia e pouca valorização de sua formação acadêmica, o que gerou sentimentos de insegurança e angústia no atendimento aos alunos com TEA (SANINI; BOSA, 2015).

Esta revisão abre espaços para aprofundar discussões acerca da necessidade de investir na formação continuada desses docentes, da atuação de equipes multiprofissionais no ambiente escolar e do acolhimento e suporte aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelaram sentimentos de angústia e insegurança dos professores, bem como a necessidade de formação continuada a partir da prática docente que leve à reflexão na ação e mudanças nas práticas pedagógicas. Há a demanda de uma abordagem multidisciplinar de apoio à inclusão e inserção de suporte psicológico ao docente atuante na educação inclusiva. Esses achados suscitam a urgência da implementação de formação docente que permita a inclusão efetiva dos indivíduos com TEA na escola e, consequentemente, na sociedade.

Palavras-chave: Formação; Docência; Transtornos do Espectro do Autismo.

REFERÊNCIAS

- Adams, D.; MacDonald, L.; Keen, D. Teacher responses to anxiety-related behaviours in students on the autism spectrum. *Res Dev Disabil*; 86: 11-19, mar. 2019.
- Agripino-Ramos, C.S.; Salomão, N.M.R. Autismo e síndrome de down: concepções de profissionais de diferentes áreas. *Psicol. estud* ; 19(1): 103-114, jan.-mar. 2014.
- Castro, R. C. M. Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. *Psicol. educ*; (21): 123-163, dez. 2005.
- Fiorini, M. L. S.; Manzini, E.J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec* ; 22(1): 49-64, jan.-mar. 2016.
- Garcia-Molina, I. Preferencias terminológicas acerca del autismo según participantes de un MOOC sobre inclusión educativa. *Psicol. conoc. Soc* ; 9(1): 121-137, jun. 2019.
- Kupfer, M.C.; Pechberry, B. A escolarização de crianças e de adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas observações. *Psicol. argum* ; 28(61): 127-134, abr-jun. 2010.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Martins, M. R. R.; Almeida, S. F. C.; Rossi, T. M. F. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Brasília; s.n; f p. 159, 2007.
- Ponce, J. O.; Abrão, J. L. F. *Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo*. Estilos clín ; 24(2): 342-357, maio-agosto. 2019.
- Sanini, C.; Bosa, C. A. *Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora*. Estud. psicol. (Natal); 20(3): 173-183, jul.-set. 2015.
- Schmidt, C.; Nunes, D. R. P.; Pereira, D. M.; Oliveira, V. F.; Nuernberg, A. H.; Kubaski, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicol. teor. práct*; 18(1): 222-235, abr. 2016.
- Silva, C. D. *EducAção: ações intersetoriais em prol da saúde mental infantojuvenil*. São Paulo; s.n; p. 127, 2019.

Vasconcellos, S. P.; Rahme, M. M. F.; Gonçalves, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Rev. bras. educ. espec.* ; 26(4): 555-566, out.-dez. 2020.

Vieira-Rodrigues, M. M. M.; Sanches-Ferreira, M. M. P. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Rev. bras. educ. espec.* ; 23(1): 37-52, jan.-mar. 2017.

17

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

Paloma Herginzer

Tatiane Calve

INTRODUÇÃO

Atualmente a abordagem referente a formação dos professores é realizada constantemente, e a importância de uma formação continuada para melhor desempenho no ambiente escolar. Infelizmente esse acesso à informação chegou de maneira tardia no Brasil. A lei sobre o direito educacional à pessoa com deficiência entrou em vigor somente em 2015, quando foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que é clara e objetiva:

"Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (LEI N° 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – PORTAL MEC - 1996).

Para que esse processo inclusivo evolua e se desenvolva de maneira correta, é preciso o apoio de todos ao redor do aluno que necessita de educação especial, e assim, possa participar do processo de inclusão, incluindo os familiares, os professores, funcionários e gestores escolares (CARVALHO, 1998) e a sociedade como um todo.

Muitos professores de Educação Física que atuam no âmbito educacional, não receberam em sua formação inicial um conteúdo específico de educação física adaptada e inclusão para pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Conforme indicam CIDADE; FREITAS (2002), somente em 1987, com a publicação da Resolução CFE nº 03/87, do Conselho Federal de Educação, foi instituído o currículo mínimo com conteúdo e carga horária da disciplina de Educação Física Adaptada para pessoas com necessidades especiais, nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Ainda assim, muitos profes-

sores afirmam terem dificuldades em incluir alunos com necessidades educativas especiais e deficiências, nas aulas de educação física, por falta de auxiliares, materiais adaptados ou, ainda, falta de experiência e conhecimento (RECHINELI; PORTO; MOREIRA, 2010).

Dessa maneira, faz-se necessária a formação continuada de professores de educação física, para que possam atuar, efetivamente e com competência, nas aulas de educação física escolar e serem facilitadores do processo de inclusão e desenvolvimento de alunos com deficiência.

OBJETIVO

O presente estudo teve por objetivo realizar um levantamento quantitativo de instituições que ofertam cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) em Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva, e, com isso, discutir os diferentes aspectos na formação continuada do professor de Educação Física escolar na atuação na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

METODOLOGIA

Pesquisa quanti-qualitativa, de caráter descritivo, com levantamentos de dados de instituições que ofertam cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) em Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva, no Portal do MEC (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior).

RESULTADOS

Com a pesquisa realizada no Portal do MEC (Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior), foram encontrados 61 cursos de Inclusão ofertados, 68 cursos intitulados com Educação Física Adaptada e 25 cursos de Atividade Física Adaptada; sendo que desses últimos, somente 3 cursos estão alocados na área da Educação, os demais se encontram atrelados nas áreas de Saúde e Bem Estar. Assim sendo, podemos observar que há mais de 150 cursos de pós-graduação para que professores de educação física possam se especializar e ampliar o conhecimento na área de inclusão e atividades físicas para populações especiais.

Com os dados apresentados, podemos considerar que há um número considerável de cursos para formação continuada de professores de educação física que trabalham ou desejam trabalhar com inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Essa informação vai de encontro com o que os professores entrevistados relatam sobre a necessidade de se especializarem para que tenham condições de atuarem em escolas inclusivas (SCHIMIDTT *et. al.*, 2015).

Estudo realizado por Schmitt et al (2015), com 30 professores de Educação Física, indica que, somente, 4 % dos professores entrevistados afirmaram ter condições de atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, mesmo sem terem cursado alguma pós-graduação na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da presente pesquisa, podemos considerar que professores de Educação Física, mesmo apresentando dificuldades na atuação com alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, em sua maioria, não busca ampliar os conhecimentos nas áreas de Educação Física Adaptada, Atividade Física Adaptada e Educação Inclusiva.

Além disso, podemos afirmar que há um grande número de oferta de cursos nessas áreas, para que os profissionais que atuam em escolas inclusivas possam se capacitar, realizando a formação continuada, em cursos de pós-graduação lato sensu ou, até mesmo, programas de extensão e capacitação nas secretarias de ensino municipais e/ou estaduais.

Consideramos, ainda, que a falta de orientação e formação da maioria dos professores, faz com que o aprendizado não chegue a todos, causando desistência e até a procura de escolas especiais para um desenvolvimento maior do aluno. O sistema de ensino no Brasil ainda está desfalcado com essa situação, é preciso continuar discussões, eventos e relembrar sempre o significado da inclusão e é um processo que deve iniciar de dentro para fora da escola.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Formação Continuada

REFERÊNCIAS

CIDADE, R, E, FREITAS, P, S. Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano14. Edição especial 2002 pg.26 – 30.

BRASIL. LEI N° 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – PORTAL MEC - 1996.

EDLER CARVALHO, R. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

SCHMITT, Jessica Aline et al. Concepção de professores de Educação Física em relação à qualificação e atuação junto de alunos com deficiência. *Cone-xões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1-19, jan./mar. 2015.

SCHLIEMANN, A., Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2020). Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. *Revista Brasileira De Educação Física E Esporte*, 34(Esp.), 77-86.

FILUS, J. F.; MARTINS JUNIOR, J. Inclusão de pessoas com deficiência na escola: a opinião dos professores de Educação Física; - DOI: 10.4025/actascihumansoc.v26i1.1565. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 26, n. 1, p. 103-108, 31 mar. 2008.

18

EMOÇÕES E PRÁTICAS NA DOCÊNCIA INCLUSIVA

Paula Maria Ferreira de Faria

Ana Carolina Lopes Venâncio

Denise de Camargo

INTRODUÇÃO

Considerando a realidade da educação inclusiva no Brasil e seus desafios este trabalho aborda o trabalho docente, propondo reflexões sobre as formas como os professores têm atuado, pensado e sentido o processo de inclusão escolar no contexto concreto da sala de aula. Nesse sentido, apresenta-se a síntese de duas pesquisas concluídas, realizadas junto a docentes de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais em uma capital do Sul do país. O primeiro estudo, fruto de uma pesquisa de doutoramento, avaliou a efetividade das práticas docentes no atendimento à diversidade a partir da criação de um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP) e destacou a urgência de ações de apoio prático e emocional voltadas aos docentes para aprimoramento das estratégias em uso. O segundo estudo, referente a uma pesquisa de mestrado, relata uma pesquisa de mestrado que investigou as emoções docentes em relação à inclusão escolar, por meio de entrevistas e do uso da autofotografia.

As pesquisas foram realizadas entre os anos de 2014 e 2018 no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e apresentam fundamentação epistemológica na Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski (1997, 2004), teoria que subsidia as discussões e a problematização da realidade da docência inclusiva na escola brasileira contemporânea.

OBJETIVO

Tecer reflexões acerca de como os docentes têm vivenciado a realidade da inclusão escolar, considerando as emoções e as práticas que permeiam o contexto da educação inclusiva, por meio da apresentação dos achados de duas pesquisas qualitativas.

METODOLOGIA

Ambas as pesquisas aqui apresentadas são qualitativas, envolvendo professores de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e filiam-se aos pressupostos teórico-epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa de doutorado visou construir estratégias de superação dos problemas e desafios de forma coletiva e colaborativa e promoveu a formação de um Grupo de Apoio Entre Professores (GAEP) como ação interna de apoio ao professor, enfatizando a importância da colaboração na ampliação e aprimoramento dos repertórios docentes. Utilizou também questionários, entrevistas, diário de campo e observação participante.

A pesquisa de mestrado objetivou compreender as emoções do professor frente à inclusão escolar e utilizou entrevistas estruturadas, semiestruturadas e a autofotografia, propondo às participantes da produção de registros fotográficos que registrassem suas emoções frente aos alunos em inclusão e ao processo de inclusão escolar.

Os dados produzidos em ambas as pesquisas¹ foram analisados a partir dos referenciais da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011).

RESULTADOS

As pesquisas permitiram refletir acerca das emoções e das práticas docentes e suscitaram o questionamento de posturas cristalizadas

¹ Ambas as pesquisas foram aprovadas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob o registro CAAE 54321216.3.0000.0102 (pesquisa de doutoramento) e CAAE 83997818.6.0000.0102 (pesquisa de mestrado).

e de representações pautadas na norma, conduzindo à ressignificação da docência inclusiva e à produção de novos sentidos sobre a inclusão escolar. Assim, por meio dos instrumentos utilizados em ambos os estudos - o Grupo de Apoio Entre Professores e a reflexão mediada pela autofotografia - as participantes tiveram a oportunidade de repensar emoções e ações, o que pode promover, gradualmente, mudanças na prática docente inclusiva.

A pesquisa de doutorado levantou dados em relação às definições de inclusão, às representações das diferenças e seus impactos no cotidiano escolar, mapeou dificuldades e facilidades do processo inclusivo e revelou as emoções como dimensões que mobilizam e/ou paralisam os professores no exercício da docência. A pesquisa de mestrado, por sua vez, revelou a dificuldade das professoras em identificar, expressar e refletir sobre as próprias emoções e indicou a ênfase das docentes nos aspectos cognitivos implicados na inclusão escolar, em detrimento dos aspectos emocionais que afetam a relação professor-aluno e o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Os resultados das pesquisas evidenciam um aspecto em comum: as práticas docentes revelam sentidos e emoções que o professor atribui à inclusão e às relações que estabelece com toda a comunidade escolar, afetando de modo concreto e importante os processos de ensino-aprendizagem nos contextos inclusivos. Desse modo, ambas as pesquisas revelam que os sentidos atribuídos pelas docentes à inclusão afetam suas práticas, sendo possível identificar que a diferença por vezes ainda é significada como um desvio, a despeito dos discursos em defesa da inclusão. As emoções das professoras se revelaram presentes, de modo explícito ou velado, nos relatos referentes à realização do cotidiano inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas permitem compreender a inclusão como um projeto social, cultural e político que visa garantir não somente o acesso, mas também e principalmente o ensino de qualidade para todos, bem como a superação da hierarquização das diferenças socialmente construídas, por meio da ressignificação de paradigmas sociais e culturais vigentes.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, cada comunidade escolar possui particularidades que lhe conferem identidade e desafios próprios; desse modo, na problematização da inclusão é crucial partir de cada contexto específico e singular:

[...] é preciso considerar a realidade concreta em que se efetiva o trabalho docente. Aliada à desvalorização social do professor, materializada nos baixos salários e na desgastante jornada de trabalho, há ainda a sobrecarga (física e emocional) advinda da responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos. [...] Nesse contexto, preparado ou não, cabe ao professor (produto de um sistema excludente) efetivar a inclusão - da forma como isso for possível. (VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2020, p. 18).

Conforme a perspectiva vigotskiana comprehende-se que toda prática docente sempre é emocionada, pois a expressão do pensamento é indissociável da emoção. Por isso, a despeito da importância dos recursos didático-metodológicos necessários à implementação da inclusão escolar, considera-se que um elemento fundamental às discussões promovidas nos diversos cenários de formação - inicial e continuada - de professores é a implicação dos aspectos emocionais nas relações de ensino e aprendizagem. Portanto, é fundamental reconhecer a indissociabilidade entre agir, pensar e sentir que permeia o trabalho docente nos contextos escolares inclusivos.

Palavras-chave: docência; inclusão escolar; Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de: RETO, L. A. L.; PI-NHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2011.

FARIA, Paula Maria Ferreira de. *As emoções do professor frente à inclusão escolar*. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. *Grupos de Apoio Entre Professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo*. 340f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. *A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural*. *Educação UFSM*, Santa Maria, v. 45, p. 118, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

19

A FORMAÇÃO
CONTINUADA
NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE
PÚBLICA MUNICIPAL

Francine de Matias

Elenice Parise Foltran

INTRODUÇÃO

O direito de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é um direito amparado por lei, visto que todos temos direito de conviver com nossos semelhantes, não importando as diferenças.

A maior parte do conhecimento que a pessoa com deficiência adquirirá é no convívio e na interação com os demais seres humanos, assim o professor precisa compreender que não é ele quem vai ensinar as coisas mais importantes. O maior aprendizado e evolução virão do enfrentamento dos problemas do dia a dia e do convívio com as pessoas. Quanto mais diversificadas as experiências, quanto mais diversificado for o grupo de convívio, com diferenças de sexo, cor, idade, condição social e de capacidades físicas e intelectuais, maior será o aprendizado e o vencimento dos obstáculos.

Ainda nos dias de hoje, a realidade enfrentada por inúmeros estudantes no país e no mundo, com a falta de apoio pedagógico, a dificuldade das famílias encontrarem uma escola preparada para receber o aluno, pelo fato de muitos profissionais não se sentirem preparados, entre outros problemas, afastam esses alunos da escola comum. A inclusão exige uma adequada formação do professor, que em uma turma com inúmeros alunos, deparando-se muitas vezes com mais de um aluno com deficiência, sente-se despreparado para as especificidades e singularidades.

Torna-se imprescindível analisar os processos de formação desses profissionais e a forma como o município propõe e desenvolve a formação continuada destes.

OBJETIVOS

Investigar sobre a proposta de formação continuada dos professores da rede pública municipal de Caçador- SC, no que tange a Educação Inclusiva, a fim de apontar possíveis contribuições para esse processo de formação.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, com busca em livros, artigos científicos e meios eletrônicos e em documentos oficiais do Município de Caçador/SC que regulamentam o Plano Municipal de Educação. Segundo Martins (2000, p. 28) quando o estudo é do tipo bibliográfico, “trata-se de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre determinado assunto”. Assim, utilizou-se para o desenvolvimento da pesquisa, além das fontes bibliográficas, a LEI Complementar nº 384 de 17 de dezembro de 2020 que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos para os servidores do magistério do Município de Caçador/SC.

RESULTADOS

Professores bem preparados buscam integração dos alunos, sabem valorizar as aptidões e respeitar as diferenças.

Dessa forma, observou-se na Lei nº 384/2020 (MUNICÍPIO de CAÇADOR, 2020) que para atuação na sala de recursos Multifuncionais do Município a exigência de formação se caracteriza como “ha-

bilitação obtida em curso de nível superior, de duração plena, na área da Educação, com Complementação e ou Pós-graduação na área de Educação Especial”, e destacam-se como responsabilidades e atribuições:

- programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- atuar como docente nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constitui o atendimento educacional especializado dos alunos com: deficiência, altas habilidades e síndromes;
- participar efetivamente da identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (grifos dos autores)

- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com: deficiência, altas habilidades e síndromes ao currículo e a sua interação no grupo;
- articular, com gestores e professores, para que o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino se organize coletivamente numa perspectiva de Educação Inclusiva.

As atribuições elencadas revelam a necessidade de interação entre as salas multifuncionais e as classes comuns, entre os professores especialistas e os demais professores, revelam sobretudo, a necessidade de formação continuada para que a Educação Inclusiva ocorra de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão exige uma adequada formação do professor tanto das salas multifuncionais como das classes comuns, pois muitas vezes se sente despreparado para as especificidades e singularidades da Educação Inclusiva. Para que a inclusão ocorra, as escolas precisam atualizar-se na sua forma de ensino, adequando-se as necessidades dos alunos, utilizando-se de novas tecnologias de ensino que possam contribuir na evolução do aluno com deficiência.

De acordo com Medeiros e Bezerra (2020, p. 20):

O saber-fazer releva a importância do professor se assumir como protagonista na construção de alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional. Como García (1999, p.47) mesmo confirma em suas palavras que é preciso “considerar o professor como ‘um sujeito epistemológico’”. Portanto, há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial.

Formosinho (1991) apud Silva (2020, p.97) relata que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Escola inclusiva é aquela que garante qualidade de ensino a todos os seus alunos, reconhecendo e respeitando as diversidades, dando um retorno para cada aluno de acordo com suas necessidades e potenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Formação Continuada; Professor

REFERÊNCIAS

MUNICÍPIO de CAÇADOR. *LEI COMPLEMENTAR n° 384 de 17 de dezembro de 2020*. institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, Disposições Estatutárias para os Servidores do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações*. 2a. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2000.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de. BEZERRA, Carolina Cavalcanti. 1 - *Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação*. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>>. Acesso em: 29 Ago. 2020.

SILVA, Ana Maria Costa e. *A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>>. Acesso em: 29 Ago. 2020.

20

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brígida Lima Magalhaes

Cleomara Martins dos Santos Costa

Leyde Dayanna Alves da Silva Oliveira

Raimunda Nonata Paiva Andrade

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo descrever a importância da formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma revisão de literatura com base na experiência docente da escola Municipal – Dermeval Savianni, na cidade de Caxias/MA. Questionando quais as contribuições que a formação continuada dos professores com foco na educação especializada propicia para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como fundamentação teórica buscou-se dialogar com autores que tratam da Educação Inclusiva, como: Carvalho (2015), Bertolini (2015), Mantoan (2003), Poker (2016), dentre outros. Ressaltando sua importância e as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula, assim, como mostrar a relevância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente que atua na educação especializada nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha dessa temática ocorreu pelo fato de estar em sala de aula com alunos que possuem deficiências e perceber como é importante e necessário a formação continuada dos professores para atender adequadamente os discentes. De modo a possibilitar de fato a “inclusão” e não apenas a inserção dos mesmos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa se realizou a partir de uma revisão bibliográfica, a qual consiste na construção de uma análise acerca do tema sobre a Educação Inclusiva e a importância da formação continuada dos

docentes, na escola municipal Dermeval Saviani, na cidade de Caxias/MA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. Para Marconi (2012) a pesquisa é concebida por meio de etapas formais, com métodos, que requer um tratamento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre essa integração do discente, a Educação Inclusiva parte do princípio de que ela acolhe todas as pessoas, sem exceção. Isso quer dizer que é para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento intelectual, para os superdotados, para todos que possivelmente, por serem diferentes, já estiveram algum dia à margem da sociedade. Desse modo, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovada em 20 de dezembro de 1996, faz as seguintes considerações do que venha a ser a educação inclusiva:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996)

Percebe-se que o direito de participar dos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pelas escolas estão previstos na legislação e nas políticas educacionais, rompendo desta maneira com as escolas ditas como tradicionais (MARINHO, 2007). No entanto, sabemos que não se trata apenas de incluir o aluno na sala de aula, mas, que temos que oferecer as condições essenciais para que o processo de aprendizagem ocorra, havendo uma colaboração entre a escola, a família e a sociedade.

A formação continuada dos professores e suas contribuições no processo inclusivo

Sabemos que durante a sua graduação, o docente não absorve todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, haja vista, que a rotina diária muda de acordo com cada realidade, dessa forma, é necessária que o professor permaneça estudando, se qualificando, fazendo especialização a fim de atualizar e (re) significar as suas práticas docentes, buscando aprimorar seus conhecimentos e atender de forma adequada todos os seus alunos. Porém, além de uma qualificação profissional apropriada, o professor deve atuar em um espaço adequado e de posse de recursos pedagógicos. Baseado nesse pensamento, Delors (2003) defende que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 2003, p.153).

Consideramos então que o professor é a peça fundamental desse processo, por isso se faz tão necessário à sua formação continuada. Mas, ele não deve agir sozinho, devendo sempre contar com

o apoio da comunidade escolar e da família do educando. Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico, e consequentemente, nós enquanto docentes possamos repassar o conhecimento de maneira satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a importância da formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na experiência docente na escola Municipal – Dermeval Saviani, na cidade de Caxias/MA. Buscando refletir a práxis e a importância do aprimoramento das ações docentes frente ao processo de inclusão, haja vista, que a inclusão parte do princípio de que a escola deve ser comprometida com o ensino da diversidade, enquanto o professor deve ter conhecimento para atender às especificidades desse alunado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professor. Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BERTOLIN, Fabiana Neves. *A formação continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental frente à educação inclusiva*. XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, Curitiba, 2015.

CARVALHO, Joscileide Benícia dos Santos. *A importância da formação de professores na escola inclusiva: estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia sul-Brasília/DF*. (MONOGRAFIA)- Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARINHO, Maria Francisca Braga. *Educação Inclusiva e formação de professores no município de Iranduba-* (Dissertação)- Universidade Federal do Amazonas, 2007.

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

21

PORTFÓLIO DIGITAL: UM RECURSO PARA A AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES

Greice Kelly Marinho de Andrade

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Daiane Rodrigues de Almeida

Rosemari Lorenz Martins

INTRODUÇÃO

A avaliação é uma atividade complexa para o professor de educação infantil, tanto da aprendizagem das crianças, quanto das intervenções oferecidas, visto que subsidia o trabalho do professor, principalmente no sentido de proporcionar a reflexão do docente sobre o caminho percorrido e o que será necessário percorrer para atingir seus objetivos. Para isso, é preciso acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens utilizando diversos instrumentos que facilitam esse processo (PINTO, 2018).

Nesse contexto, a problemática de pesquisa visa investigar como o portfólio digital pode auxiliar no processo avaliativo e reflexivo sobre as práticas docentes, considerando a diversidade na educação infantil. O portfólio digital é uma ferramenta que favorece o fazer docente, visto que é um recurso de acompanhamento pedagógico, o qual, além de contemplar a diversidade existente, possibilita a reflexão contínua sobre as práticas. Embora o portfólio seja utilizado em muitas instituições de educação infantil, muitas vezes não exerce sua função reflexiva sobre a aprendizagem e o ensino.

OBJETIVO

O propósito desta pesquisa é descrever o portfólio digital e refletir sobre sua importância como recurso pedagógico de registro e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, exploratória de caráter bibliográfico. Sua apresentação se dá em quatro seções. Na primeira, tem-se a introdução, na qual são apresentados a motivação do tema e a problemática da pesquisa. Na sequência, apresenta-se o objetivo, a metodologia e os resultados, que são discutidos a partir de estudos de Hoffmann (2012), Barbosa e Horn (2008), Teixeira, Voos e Gomes (2016), buscando elucidar como a utilização de um recurso digital, o portfólio, pode contribuir para a melhoria da ação docente. Para a análise, foram consultados também os documentos norteadores da educação infantil.

RESULTADOS

Partindo-se do pressuposto de que “o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados” (BRASIL, 2012, p.14), cabe ao professor de educação infantil elencar os instrumentos que o auxiliarão no processo avaliativo, considerando que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, no qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 2012, p. 13).

A única maneira de não valorizar apenas o resultado é evidenciar o percurso de aprendizagem, acompanhando todas as suas fases evolutivas, buscando compreender não só o desenvolvimento da criança, como também o desempenho do professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008).

Assim, existe a possibilidade de rever os planejamentos, adaptá-los da melhor forma para atender as necessidades das crianças, contextualizar o cenário educativo onde ocorreram todas as situações de aprendizagem, além de realizar a autoavaliação da prática pedagógica do professor.

Para isso, a documentação com registros sobre as propostas pedagógicas realizadas com as crianças, de modo detalhado, é uma das melhores formas de avaliar tanto a aprendizagem da criança, quanto o ensino realizado pelo professor, tendo em vista que os registros dão suporte à reflexão sobre os métodos aplicados. O uso de portfólios de acompanhamento é uma excelente escolha, tanto os físicos quanto os digitais. No entanto, segundo Giroto, Araújo e Vita (2019, p. 821), muitas vezes,

a documentação pedagógica, que poderia se constituir numa importante prática discursiva acerca do processo educativo, tem sido reduzida ao registro dos problemas, encaminhamentos e medicamentos vinculados a esse modo de agir dos professores frente às doenças do não aprender.

É fundamental atentar sobre o conteúdo desses documentos: o que o professor precisa abordar? Como estabelecer as observações que farão parte deste arquivo? Quais atividades entrarão nesse registro? Nessa perspectiva a articulação entre educação especial e educação infantil é crucial para implementar as práticas que possibilitem a oferta de suporte prático e personalizado, com base na diversidade e que não exija um diagnóstico de deficiência, oportunizando experiências que favoreçam a aprendizagem de cada criança e para que seus avanços e dificuldades sejam devidamente registrados, servindo como ferramenta de encaminhamento para um atendimento especializado, caso se verifique essa necessidade.

A utilização dos recursos digitais aumenta consideravelmente as possibilidades de atividades a serem exploradas durante o processo de ensino na educação infantil, pois permite ao pro-

fessor apropriar-se de produções mais significativas e diversificadas, apresentando aos responsáveis as vivências cotidianas das crianças com maior riqueza de detalhes em fotos e vídeos, por exemplo, reduzindo, consideravelmente, a quantidade de papel utilizada tornando o processo de registro e de avaliação, do ensino e da aprendizagem, muito mais sustentável (TEIXEIRA; VOOS; GOMES, 2016, p. 635).

Além dos portfólios digitais possibilitarem registros mais significativos, através de fotos, vídeos ou áudios das crianças em sua rotina diária, eles também têm uma maior durabilidade do que o meio físico e podem ser construídos com a participação e o acompanhamento das famílias. De acordo com Teixeira, Voos e Gomes (2016), a construção do portfólio digital requer tempo e planejamento, pode ser realizada a partir de um modelo (*template*) e são necessários alguns cuidados quanto ao conteúdo, às formas de registros (fotos e vídeos), além de que os alunos precisam compreender o conceito de autoavaliação.

As ferramentas digitais de escritório (editor de texto ou de apresentação) são as mais comuns para iniciar a construção dos portfólios e, a partir da interação dos professores com a tecnologia, os docentes podem descobrir outras ferramentas com maiores possibilidades de edição, como blogs ou sites, os quais possibilitam que várias pessoas editem o mesmo arquivo de modo online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi apresentar o portfólio como recurso para a avaliação e reflexão sobre práticas docentes. Tal propósito foi atingido a partir da apresentação de definições de alguns autores que abordam essa temática, bem como com base na legislação atinente à educação infantil.

O uso dos portfólios desde a infância possibilita desenvolver um olhar crítico e auto avaliativo. Ao utilizar as tecnologias disponíveis, o professor demonstra abertura para as novas metodologias, o que amplia as possibilidades de registros para análise e reflexão, além da busca por formação continuada para melhorar as práticas.

Palavras-chave: Avaliação; Tecnologia; Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil*: manual da educação pedagógica. Brasília: MEC, 2012.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; ARAUJO, Luciana Aparecida de; VITTA, Fabiana. *Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil?*, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>> Acesso em: 8 dez. 2020.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação e educação infantil*: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PINTO, Aline. *Cadê? Achou!* Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba: Positivo, 2018.

TEIXEIRA, Elisa; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto; GOMES, Kétarine de Matos. *O portfólio digital como recurso da avaliação na educação infantil*, 2016. Disponível em: <www.revistas.udesc.br> Acesso em: 08 dez. 2020.

22

O PERCURSO
HISTÓRICO
DA CEAFCRO:
POLÍTICAS, DESAFIOS E
CONTRIBUIÇÕES PARA
A IMPLEMENTAÇÃO DA
LEI N° 10.639/2003 NO
MUNICÍPIO DE VITÓRIA

*Kátia Alexandra Santos Batista
Patrícia Gomes Rufino Andrade*

INTRODUÇÃO

Com a publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

Nesse sentido, a lei estabelece, portanto, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em caráter institucional, e, em consequência disso, o envolvimento de todos os Profissionais da Educação nesse processo premente. No entanto, no plano das relações sociais, o contexto escolar pode, todavia, não estar atento à relevância do assunto em questão.

A pretensa invisibilidade dos processos discriminatórios e de exclusão por parte dos educadores, é inconcebível diante da legitimidade da Lei e das Diretrizes Curriculares, com vista a educação para as relações étnicos raciais, proporcionando políticas pedagógicas à estruturação de ações afirmativas que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) contexto da sociedade brasileira e a valorização da construção de uma autoestima positiva no aluno negro.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam este espaço (ALMEIDA, 2018). Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se cons-

tituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade equânime.

Destaco, entretanto, que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade. Assim, é de suma importância adotar postura crítica e atuante por parte de formadores e gestores da Educação Básica. Leis e diretrizes podem representar um grande avanço para a construção e o desenvolvimento de nossa sociedade, porém são dimensões normativas, reguladoras de possibilidades e, por si só, não apresentam uma solução.

É necessário criar espaços institucionalizados que viabilizem a troca de saberes e ampliem os conhecimentos frente à temática das relações étnico-raciais, bem como valorização da cultura de matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, conforme destaca Maria Aparecida Silva Bento (2011, p. 1), “inserir tal cultura no currículo é contribuir para desmistificar conceitos de preconceito, racismo e discriminação que perpetua nas escolas, na sociedade, ainda de forma camouflada” e, nesse ínterim, como afirma Munanga (2004), é preciso consistentemente rememorar e buscar elucidar o mito da democracia racial brasileira, que nos é tão presente.

Mediante tal desafio, a pesquisa objetiva contribuir com a análise do processo histórico de constituição da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, as principais políticas públicas implementadas e as contribuições dessas ações no cumprimento/fortalecimento da Lei nº 10.639/2003 no período de 2004 a 2018.

OBJETIVOS

Como objetivo geral, intentamos com este trabalho analisar o processo histórico de constituição da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) no contexto da Secretaria Municipal de Vitória, as principais políticas públicas implementadas e as contribuições dessas ações no cumprimento/fortalecimento da Lei nº 10.639/2003 período de 2004 a 2018.

Como objetivos específicos temos por: compreender os pressupostos teóricos e normativos trazidos pela Lei 10.639/03 que implementaram políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por meio da Ceafro; conhecer os fatores que contribuíram e/ou dificultaram o cumprimento/fortalecimento da Lei nº 10.639/2003; identificar as ações efetivadas pela CEAFRO/SEME de Vitória a partir de sua constituição no ano de 2004 no contexto ao combate do racismo de negritude e; analisar de que forma a Ceafro impactou políticas de gestão educacional com vistas a uma educação inclusiva de promoção da igualdade das relações étnico-raciais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa sob a abordagem qualitativa, fazendo uso de procedimentos metodológicos que abarcam a pesquisa bibliográfica. O método proposto envolve pesquisas e análise documental nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, relacionadas à institucionalização da CEAFRO que se propõe contemplar as Leis 10.639/03.

Realizar-se-á, neste compasso, entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos no processo, a fim de contribuir com a presen-

te pesquisa. A citada análise documental será observada de maneira cronológica, com intuito de facilitar a organização e possibilitar o entendimento temporal das ações empreendidas pela CEAFRO/SEME.

RESULTADOS

Como resultado espera-se tornar vívido o protagonismo da CEAFRO como premente comissão para implementar e materializar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no município de Vitória - ES, implementando e constituindo pautas de ações positivas e afirmativas para uma educação antirracista, na perspectiva do reconhecimento das diferenças para promoção da inclusão, especialmente numa sociedade multicultural, pluriétnica como o Brasil, onde ser negro é antes de tudo um ato político, de afirmação de si (SOUZA, 1983). Compondo movimentos de conscientização, formação continuada e ressignificação do olhar pedagógicos às matrizes curriculares e práticas pedagógicas no contexto educacional do município de Vitória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar constitui um espaço privilegiado e estratégico para a manutenção de racismos, preconceitos e estereótipos, bem como um espaço de possibilidades de mudanças e (re)construção dos padrões socialmente estabelecidos. Nesse contexto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda é desafio no conjunto das políticas afirmativas, numa perspectiva multirreferenciada da produção do conhecimento. Assim, é preciso criar espaços diferenciados e comissões

para elucubrar e implementar ações às temáticas da pluralidade, diversidade e que incorporem as questões étnico-raciais como pauta de políticas públicas referenciadas para todos cidadãos. Nesse sentido, a educação é um epicentro de atenção e de constantes provocações em responder às necessidades da sociedade contemporânea na convivência de diversos povos, culturas, fenótipos, corpos, linguagens em um mesmo território.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?*. Belo Horizonte. Letramento, 2018.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo, CEERT, 2011.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais*. Brasília 2006, MEC/SECAD.
- BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2004*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 de nov. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

23

EXCESSO DE DIAGNÓSTICOS DE DISLEXIA: UM ESTUDO DE CASO

Isabella de Cássia Netto Moutinho

INTRODUÇÃO

A Neurolinguística Discursiva (ND), desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP desde a década de 80, parte da perspectiva sócio-histórico-cultural para compreender os processos envolvidos na tanto na maneira pela qual a linguagem afeta a afasia, quanto a aprendizagem de leitura e de escrita por crianças em idade escolar a partir do funcionamento cerebral, linguístico, discursivo e sócio-histórico. Apresentada no trabalho fundante da área (Coudry, 1988), a concepção de Luria (1981) do cérebro como um sistema funcional complexo pressupõe um sistema plástico, dinâmico, determinado pelas relações sócio-históricas. É resultado, portanto, do princípio extra-cortical postulado por Vygotsky (1984), que enfatiza a influência das atividades sociais e intersubjetivas, mediadas de modo singular na e pela linguagem no funcionamento e organização neurofuncional do cérebro. Desse modo, rejeitamos uma concepção de linguagem que se limite a tratar de comunicação, decodificação e codificação. A linguagem, para a ND, é uma atividade constitutiva de sujeitos e de si mesma, indeterminada, que só ganha sentido na interlocução entre sujeitos situados em um contexto social, histórico e cultural específico. Para a ND, a linguagem não é um dado, não é resultado, mas sim um trabalho coletivo “que dá forma ao variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido” (Franchi, 1977).

O sujeito é constituído na e pela linguagem em um processo singular de determinação sócio-histórica e, uma vez singular, o sujeito da ND é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação de processos psíquicos e especialização das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade. Em suma, para a ND o desenvolvimento dessas funções não é de origem biológica e sim social, sendo esta uma das premissas centrais

que afasta a ND da literatura médica que trata dos chamados “distúrbios da aprendizagem”, em especial os que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita. Os trabalhos desenvolvidos na área evidenciam o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado, sobretudo a Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade – o que chamamos de patologização das dificuldades normais do aprendizado.

OBJETIVO

Para a compreensão deste processo de patologização e para intervir no processo de aprendizagem de crianças que recebem um laudo de uma patologia relacionada à aprendizagem, a ND fundou o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho), onde acompanhamos longitudinalmente crianças que apresentam dificuldades de leitura e de escrita. Neste trabalho, apresento brevemente dois dados de escrita de uma criança que tinha dificuldades de leitura e de escrita e que sob a qual recaíram, por parte da escola, suspeita de Dislexia.

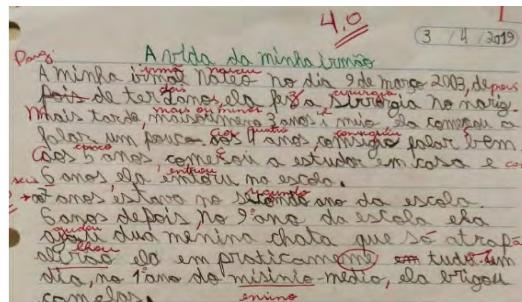
METODOLOGIA

A ND adota uma metodologia heurística de análise dos dados de leitura e de escrita das crianças, na qual o investigador assume o papel de detetive, que precisa desvendar as hipóteses (Abaurre, 1997) elaboradas pela criança a respeito da representação gráfica das palavras que escreve, bem como o contexto sócio-histórico, afetivo, cultural e pedagógico em que está inserida e a forma como determina (facilitando ou dificultando) o aprendizado.

RESULTADOS

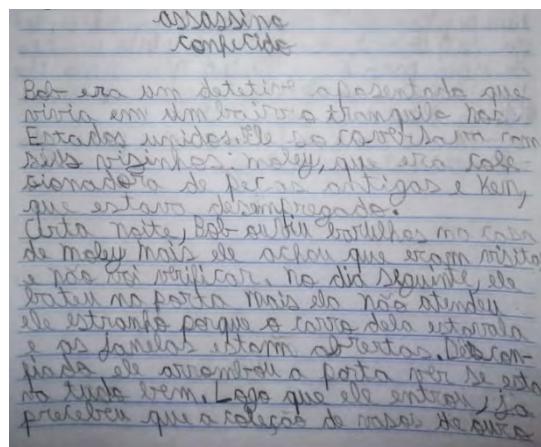
EF é um menino de 10 anos que começou a frequentar o CCa-zinho em 2018, após a escola solicitar uma avaliação médica. EF cursava o 4º ano do EF II e sua professora afirmava que ele tinha poderia ter dislexia, tendo em vista as trocas de letras (termo problematizado pela ND, cf. MOUTINHO, 2019) em seus textos. EF tinha muitas dificuldades em fazer amigos no ambiente escolar. Teve problemas com a professora, que deu aula para ele desde o 1º ano do EF II e que agia de modo discriminatório em relação a ele por conta da classe social baixa da família. EF é respirador bucal e, por conta da timidez, fala muito baixo, frequentemente sussurrando para escrever, o que fazia com que ele ensurdecer todas as consoantes sonoras na escrita – o que gera as chamadas trocas de letras, geralmente entendidas como sintomas de dislexia. Em sala de aula, lia silabadamente e ficava muito nervoso com a forma pela qual os colegas o tratavam. Na igreja, onde se sentia confortável com a família, lia com ritmo e entonação, mostrando um perfil muito diferente daquele que gerou suspeita de dislexia na escola. O acompanhamento longitudinal privilegiou as dificuldades de EF e teve como foco ajudá-lo a utilizar a fala para escrever. Veja-se, a seguir, dois dados. No primeiro, EF escreve sozinho, na escola, sem o apoio da fala. No segundo, EF escreve com a cuidadora após planejar o texto, falando para escrever. Os dois textos foram produzidos na mesma semana, mas no primeiro, EF apresenta muitos problemas de escrita, e no segundo, quase nenhum.

Figura 1: EF escreve apoiado em sua fala.



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Figura 2: EF escreve apoiado em sua fala.



Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4

Após poucos meses em acompanhamento longitudinal discursivamente orientado, e de orientação dos pesquisadores da ND para a escola, EF passou a apresentar menos dificuldades, deixou de utilizar a fala como apoio para escrever e seus textos passaram a se adequar a convenção escrita, o que fez com que a suspeita de dislexia fosse descartada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da ND, as dificuldades escolares de EF estão relacionadas a questões afetivas que ele enfrentou ao longo de sua alfabetização (na escola e fora dela, com a perda repentina e violenta de membros da família), além do contexto pedagógico em que está envolvido. Nesse contexto, não há condições para que ele fale para escrever, de modo que surgem mais problemas em sua escrita (a instabilidade entre surdas e sonoras) além das dificuldades normais do processo (questões relacionadas à representação da sílaba complexa, de segmentação e de ortografia). Preocupa-nos a tendência hegemônica de interpretação das dificuldades escolares de escrita e leitura como sintoma de dislexia, o que nos faz alertar para necessidade de que os cursos de formação de professores abordem as relações entre a linguística e a alfabetização, a alfabetização como fenômeno social complexo e não aptidão biológica e a compreensão do processo de patologização que marca a Educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: neurolinguística; dislexia; escrita.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Saled; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, [1997] 2006.
- COUDRY, Maria Irma. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. São Paulo: Martins Fontes, Brazil, 1988
- FRANCHI, Carlos. *Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1977.
- LURIA, Alexander. *The working brain*. London: Penguin Books, 1981.

MOUTINHO, Isabella de Cássia Netto. Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

24

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O LETRAMENTO EMERGENTE PARA ALUNOS COM AUTISMO

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Daiane Rodrigues de Almeida

Greice Kelly Marinho de Andrade

Rosemari Lorenz Martins

INTRODUÇÃO

A leitura vai além de dar sentido ao mundo letrado em que vivemos, faz com que o leitor passe a compreender melhor seu universo e, desse modo, direcione seus interesses. O letramento desempenha um importante papel desde a educação infantil, isso porque, conforme Soares (2010, p. 16), “não se considera uma pessoa alfabetizada sendo apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo, por exemplo, sílabas e palavras isoladas”. Esse processo de letramento não se desenvolve da mesma forma com os alunos com autismo, porque esse transtorno afeta o neurodesenvolvimento, apresentando “distúrbios comportamentais e cognitivos que surgem durante o período de desenvolvimento, que envolvem dificuldades significativas na aquisição e execução de funções intelectuais, motoras ou sociais específicas, além disso deve estar presente desde o nascimento ou o começo da infância” (APA, 2013).

Diante disso, é fundamental que tanto professores quanto pais/familiares desenvolvam atividades que promovam o letramento emergente, que é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita, adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional, conforme Sulzby e Teale (1991). É relevante também que todas as crianças possam ser educadas na mesma escola, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a qual prevê o acesso de alunos com deficiências ao ensino regular desde a educação infantil até o ensino superior.

A formação do educador e o seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte, sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada. Apesar de níveis de comprometimentos dissimilares, é comum o aluno com autismo apresentar algumas características mais

marcantes que inicialmente poderão interferir na sua aprendizagem: o déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotipias e os comportamentos disruptivos. O que fazer diante delas? O primeiro passo a ser dado pelo professor será o de conhecer seu aluno, seus afetos, seus interesses. Isso possibilitará a instituição de exercícios, atividades e afazeres que ajudarão a canalizar a sua atenção. Com efeito, a partir do princípio afetivo da atividade pedagógica, o professor encontrará recursos para a superação do quadro de hiperatividade e de déficit de atenção. Não se trata de uma regra, mas de um caminho, pois o afeto traz o interesse para os movimentos de ensino e aprendizagem. Quais atividades o aluno gosta de fazer? Como utilizá-las para desenvolver sua atenção? (CUNHA, 2015, p. 25).

Nesse contexto, pretende-se saber quais as publicações científicas produzidas em âmbito nacional sobre a referida temática.

OBJETIVO

Este estudo tem por objetivo geral traçar um panorama das publicações científicas produzidas sobre o letramento emergente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular.

METODOLOGIA

Com intuito de buscar soluções que possam dar suporte para os professores e pais/familiares atenderem com mais eficiência crianças com TEA, o presente trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica, que consiste no exame da literatura científica para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto. O período considerado para tal foi 2014 a 2018. O recorte temporal dá-se em função das atualizações em relação à temática.

A partir da busca na base eletrônica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Google Acadêmico, foram utilizadas como descritores as palavras-chaves “letramento emergente” e “letramento emergente + transtorno do espectro autista”. Foram analisados os títulos e os resumos para a obtenção de pesquisas potencialmente relevantes para a revisão, sendo excluídos da análise os artigos relacionados à intervenção realizada totalmente fora do ambiente escolar. Para serem incluídos, os trabalhos deveriam ter como base a análise de dados coletados no Brasil e relacionar-se às práticas pedagógicas de letramento emergente com alunos da educação infantil.

RESULTADOS

As referências bibliográficas dos estudos assim localizados foram também rastreadas para localizar outros trabalhos pertinentes ao assunto abordado nesta pesquisa. O levantamento bibliográfico totalizou, no Google Acadêmico, 68 pesquisas para o descritor “letramento emergente”, as quais foram agrupadas em quatro categorias, em função das principais habilidades trabalhadas. 38% dessas pesquisas têm como foco o domínio do sistema alfabético (consciência fonológica, conhecimentos dos nomes e sons das letras, relações grafema/fonema); 30%, intervenções relacionadas às habilidades de linguagem oral (vocabulário, narrativa e compreensão oral); e 26% apontam uma categoria mista, abordando, na mesma pesquisa, intervenções voltadas ao desenvolvimento de ambos os tipos de habilidades. Além dessas categorias, também foram localizados 6% de artigos direcionados ao letramento envolvendo a família. Desse total, apenas quatro pesquisas mostraram estratégias de ensino de escrita para alunos autistas e com deficiência intelectual. Acerca da temática do letramento emer-

gente, destacam-se os estudos de Conti (2014), Fernandes (2002) e Rose (2013), por serem pioneiras nas pesquisas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que há carência de estudos no que tange às práticas pedagógicas utilizadas para desenvolver o letramento emergente para alunos com TEA. Não há detalhamento de experiências de sala de aula, tampouco sobre o uso de materiais ou de metodologias eficazes, que possam auxiliar os professores em relação a esse desafiador contexto das práticas inclusivas. Contudo, este trabalho permitiu abordar uma visão pontual dessa base de dados. Entretanto, sugere-se que outras bases de cunho nacional e internacional também possam ser investigadas, oferecendo suporte à área de interesse para obter um panorama maior da produção científica produzida e disseminada pela comunidade científica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Leitura; Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- APA, American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5*, 5^a Edição, Artmed, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2018.
- CONTI, Lilian Maria Carminato. *Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual*. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CUNHA, E. *Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.* 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERNANDES, L. *Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo.* 2002, 133f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SOARES, M.. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SULZBY, E.; TEALE, W. *Emergent literacy.* In BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, PB.; PEARSON, P.D. (Eds.) *Handbook of reading research*, v. 2. p. 727-757, New York: Longman, 1991.

25

**REFLEXÕES
PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS
NA PERSPECTIVA
DO DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM:
REMOÇÃO DE BARREIRAS
E MAXIMIZAÇÃO DE
OPORTUNIDADES**

Joelma de Carvalho da Silva Rocha

Adriana da Silva Maria Pereira

INTRODUÇÃO

O paradigma da Educação Inclusiva está posto, orquestrado na legislação para se desenvolver no palco da escola, mas é o professor quem vai dar o compasso para esta sinfonia. O professor que não estudou sob esse paradigma e na maioria das vezes recebeu formação insuficiente para lidar com essa situação, vê-se desafiado a superar as lacunas deixadas na sua formação.

Ser professor de Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva exige contínua formação e reflexão sobre o fazer pedagógico. Essa postura é primordial e contribui no intuito de antecipar possíveis dificuldades, eliminar e/ou transpor obstáculos e ampliar as oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, estejam elas relacionadas a altas habilidades, deficiências, dificuldades ou transtornos.

A lei preconiza que haja uma formação específica para o professor do Atendimento Educacional Especializado, mas se a inclusão se dá, efetivamente, em sala de aula, *como o professor pode desenvolver uma cultura de inclusão que contemple os seus alunos em suas especificidades? Como cultivar em sua prática atividades que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?*

Nesse contexto, a partir dos temas propostos no Curso de Aperfeiçoamento Educação Especial e Inclusiva percebemos a importância de cultivar constante reflexão sobre o fazer pedagógico, pois essa postura contribui no intuito de antecipar possíveis dificuldades, eliminar e/ou transpor obstáculos e ampliar as oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, estejam elas relacionadas a altas habilidades, deficiências, dificuldades ou transtornos.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da formação continuada para professores da Educação Básica, a fim de obter suportes filosóficos, políticos e pedagógicos, que proporcionem ação-reflexão-ação para oportunizar uma prática docente dentro da perspectiva da inclusão, no intuito de favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

METODOLOGIA

Na metodologia optou-se pela pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa, com base no conteúdo e materiais de apoio oferecidos pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva, bem como nas reflexões e análises provocadas nos fóruns de discussão e desencadeadas na execução das tarefas. O referencial teórico estabelecido para dar base e dialogar com essa vivência está fundamentado nos seguintes autores: GLAT & PLETSCH (2013), PLETSCH; SOUZA; ORLEANS (2017), RIBEIRO & AMATO (2018), e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015).

RESULTADOS

Para satisfazer suas inquietações, o professor da Educação Básica precisa ter um perfil pesquisador. Faz-se necessário conhecer a legislação norteia e regulamenta o trabalho e investir constantemente em sua própria formação para promover a inclusão e proporcionar

educação integral e de qualidade. A Lei nº 13.146/2015 assegura: condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os educandos.

As discussões desencadeadas durante o curso, pelas leituras, participações nos fóruns e realização das atividades, trouxeram à tona inquietações que provocaram reflexões bastante pertinentes com relação à inclusão de todos e cada um. *Como planejar de modo a contemplar atividades diversificadas, que atendam diferentes níveis e estilos de aprendizagem, para suprir as necessidades dos alunos mais atuantes e dos mais introvertidos? Como engajar alunos com dificuldades ou transtornos sem perder de vista os alunos com altas habilidades, ou como desafiar e estimular estes sem abandonar aqueles?*

Afinal, não se trata somente do direito à matrícula, mas também da inserção no processo de escolarização. Esse direito se consolida com o respeito às suas diferenças, para sua permanência na escola, sua participação sob condições equitativas, para o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. Diante de tal responsabilidade, é preciso alcançar cada aluno em suas especificidades, sem com isso empobrecer ou limitar os conteúdos propostos para aquela faixa etária (PLETS-CH; SOUZA; ORLEANS; 2017).

Diante disso, metodologias tradicionais, “modelo único para todos”, ficam aquém das demandas educacionais. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) dialoga com a teoria dos estilos de aprendizagem e com as metodologias ativas, cuja proposta centrada no aluno é adequar o conteúdo, proporcionando experiências multissensorais, privilegiando áreas em que os alunos são mais fortes, valorizando as múltiplas formas de inteligência. Essas abordagens e concepções são propícias para a criação de ambientes inclusivos, pois pressupõem acessibilidade e flexibilização de objetivos, avaliação, métodos e materiais, e apontam para a criação de estratégias diversificadas, a fim de maximizar oportunidades e remover barreiras, diferenciando

o ensino e possibilitando uma aprendizagem significativa (PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017; RIBEIRO, AMATO, 2018).

Percebemos que o DUA, atende à demanda que o paradigma da inclusão traz de diferenciação curricular, pois proporciona múltiplos meios de envolvimento (o “por quê” da aprendizagem), de representação (o “quê” da aprendizagem), ação e expressão (o “como” da aprendizagem), considera as dimensões neurais afetivas, de reconhecimento e estratégias, e torna a abordagem mais acessível, para que os alunos com necessidades específicas sejam contemplados em sala de aula a partir de novas estratégias e propostas curriculares. Partindo desses pressupostos, podemos pensar em acomodações e enriquecimento curriculares, de tal forma que as adaptações se tornem cada vez menos necessárias, as barreiras metodológicas sejam minimizadas e as possibilidades de aprendizagem ampliadas, de forma a favorecer os alunos com impedimentos, limitações ou dificuldades de aprendizagem. (GLAT e PLETSCH, 2013; PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor de Educação básica na perspectiva da Educação Inclusiva exige contínua formação e reflexão sobre o fazer pedagógico e implica observação e sensibilidade para conhecer cada aluno e considerar suas especificidades, pois embora apresentem similaridades em suas limitações, respondem aos estímulos de maneira singular.

Essa postura primordial contribui no intuito de antecipar possíveis dificuldades, eliminar e/ou transpor obstáculos e ampliar as oportunidades para alunos com necessidades educacionais especiais, estojam elas relacionadas a altas habilidades, deficiências, dificuldades ou transtornos, visando garantir condições de acesso, permanência,

participação e aprendizagem a todos os educandos. A formação continuada, as leituras e reflexões são de fundamental importância para a prática docente, no sentido de ajudar na construção de uma cultura de inclusão, que preenche, ainda que não totalmente, lacunas que foram deixadas com o tempo.

Desse modo, entendemos que o planejamento deve contemplar atividades diversificadas, que atendam diferentes níveis e estilos de aprendizagem, para que possa suprir as necessidades dos alunos mais atuantes e dos mais introvertidos, instigando tanto alunos que se identificam com competições, quanto os que precisam de colaboração, quanto os que se beneficiam da flexibilização do tempo.

Palavras-Chave: Prática Docente; Inclusão; Diferenciação Pedagógica

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 de out. de 2020

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. *Estratégias Educacionais Diferenciadas*. 1^a Ed. Rio de Janeiro EDUERJ. 2013

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. *A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea. Universidade Estácio de Sá: PPGE. Vol. 14, n.35, RJ. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114> Acesso em: 20 de nov. . 2020.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. *Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem*. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolvimento. Vol. 18, n. 2, 2018. SP Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a08.pdf> Acesso em: 30 nov. de 2020

26

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

INTRODUÇÃO

Falar em formação de professores implica pensar sobre o processo de profissionalização e perceber as incertezas presentes cotidianamente no exercício do magistério, pois o ato de ensinar e a constatação da aprendizagem são ações complexas e subjetivas. Além disso, a formação é dinâmica e processual, ou seja, envolvem mudanças contínuas, qualificação e capacidade de avaliação e reavaliação do trabalho docente, no intuito de aprimorá-lo e significá-lo ao longo da carreira.

A Educação Inclusiva (EI) é uma das temáticas que, usualmente, faz parte do nosso cotidiano. Há alguma divulgação por parte da mídia, das instituições especializadas e da própria escola. Contudo, mesmo vivendo um momento de muitas conquistas relativas à legislação, não conseguimos vivenciar a inclusão escolar em seu sentido amplo e pleno, pois ainda existe muito preconceito, discriminação e desinformação sobre o PÚBLICO ALVO da Educação Especial (PAEE).

OBJETIVO

Analizar a formação de professores de geografia no que diz respeito à EI.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é do tipo qualitativa, pautada na pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS

A formação inicial e continuada de professores ainda não contempla, infelizmente, de forma satisfatória, a dimensão de uma educação especial na perspectiva inclusiva, pois ainda se restringe a noções gerais sobre as deficiências e as dotações no curso de Pedagogia e ao conhecimento superficial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de Licenciatura.

No caso da Licenciatura em Geografia, segundo Morais e Oliveira (2010), a formação inicial e a constituição de saberes se desdobram em três grandes áreas: conhecimentos geográficos específicos; conhecimentos pedagógicos-didáticos e estágio supervisionado. Então, entende-se que esses dois últimos deveriam proporcionar um conhecimento teórico e prático da inclusão em sua multiplicidade.

Para Castellar (2006) a formação inicial precisa estimular a autonomia dos futuros professores, o que por sua vez possibilitaria mudanças didático-pedagógicas que incidiram, diretamente, na formação cognitiva, ética e estética dentro do contexto sociocultural.

Nesse ínterim, é preciso reforçar os temas que contribuem para as mudanças de postura em relação à compreensão, já incorporada, sobre o papel da escola e o sentido do currículo, devendo ir além da docência, estimulando a participação dos licenciandos nos projetos educativos curriculares que tenham uma perspectiva inclusiva.

É necessário, portanto, incorporar a esses conhecimentos e experiências docentes, questões referentes à educação inclusiva, pois quando o professor não é preparado em sua formação inicial para ensinar estudantes com algum tipo de deficiência, dificilmente conseguirá promover uma educação na qual este indivíduo aprenda e desenvolva suas habilidades, já que o professor não saberá como conduzir

o processo de ensino e aprendizagem e, muito provavelmente, não conhecerá, as políticas públicas a esse respeito.

Segundo Cavalcanti (2012), às transformações - econômicas, políticas, sociais, espaciais e éticas-, que o mundo vem passando, provocam alterações na escola, na formação docente e na identidade desse professor. Assim, os avanços na legislação relacionada à educação na perspectiva inclusiva e o aumento do número de deficiências podem explicar o aumento das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas da rede pública.

Para atuar enquanto profissional numa escola inclusiva, torna-se uma exigência que haja modificações nos currículos de formação de professores e nas metodologias de ensino em geografia, ademais, “é necessário uma indissociabilidade entre pesquisa e ensino com formação e profissionalização crítica” (CAVALCANTI, 2012).

Desta forma, para Lelis (2009), independentemente da formação ocorrer na universidade, em escolas normais ou nos institutos superiores de educação, “o desafio consiste em reconhecer que nenhuma dessas instâncias poderá, isoladamente, responder à totalidade das exigências da formação” (LELIS, 2009, p.65).

A autora destaca ainda que “o caráter polissêmico do trabalho docente não deve, entretanto, servir de pretexto para o imobilismo das instituições responsáveis pela formação dos professores e professoras (as administrações públicas, as universidades e os sindicatos)” (LELIS, 2009. p. 66).

Sob outro ponto de vista, Perrenoud (1999, p.2) destaca que “o significado atribuído às diferenças direciona respostas e estratégias, sendo os dispositivos estruturais da organização escolar, geralmente, de exclusão: rigidez dos programas; uniformização metodológica; avaliação quantitativa, dentre outros aspectos”.

Nesse aspecto, concebe-se que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, especialmente, a do professor de geografia, precisa acontecer numa perspectiva inclusiva, visando à compreensão do espaço geográfico em sua amplitude e complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que é necessário avançar na formação de professores e também na preparação da sociedade para conviver respeitosamente com as pessoas com deficiência, entendendo e acolhendo as suas necessidades. Este respeito deverá existir não só nos ambientes educacionais, mas em outras esferas, permitindo a esses indivíduos uma participação plena na vida em sociedade.

Logo, apreende-se que essa coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, no que diz respeito à construção de conhecimento e de saberes ligados à inclusão escolar precisa ocorrer ainda na formação inicial, visando uma profissionalização docente mais ampla para o atendimento a essas pessoas.

Palavras-chaves: Formação de professores, Geografia, Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Sousa. *Ensino de geografia na escola*. Campinas (SP): Papirus, 2012.
- CASTELLAR, Sônia (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. v.5. São Paulo: Contexto, 2006. (Novas abordagens. GEOUSP).
- LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 54-66.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; OLIVEIRA, Karla Annielly Teixeira de. Desafios e possibilidades na formação do professor de geografia em Goiás. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: NUPEG, 2010. p. 59-79. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONTE%C3%9ADOS-E-METODOLOGIAS-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-2010.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 12, 1999. p. 5-19. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

27

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Andrezza Farias Viana

Noemita Rodrigues da Silva

Sofia Stefânia Agostinho da Silva

José Joelson Pimentel de Almeida

INTRODUÇÃO

Atualmente muitos são os debates em torno da Educação Inclusiva, existem ainda desafios a serem superados no âmbito educacional. Sabemos que apenas a adaptação dos espaços escolares e a convivência com os estudantes de uma escola regular não são práticas suficientes para uma verdadeira inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência que necessitem de atendimento especializado. É preciso repensar a formação inicial e continuada do professor que leciona nos anos iniciais, para que se tenha uma prática de educação inclusiva com todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), apresenta algumas mudanças na educação ao longo dos anos. Uma delas foi a instituição da formação em nível superior dos professores que atuam nos anos iniciais. Essa Lei estabelece, em seu Artigo 63, que:

Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

A formação inicial e continuada de professores pode influenciar de maneira significativa as políticas de educação inclusiva, uma vez que esses profissionais atuam diretamente no cotidiano com alunos que tenham alguma deficiência na escola regular, sendo papel do professor realizar a mediação entre o saber científico e esses discentes de maneira contextualizada, emancipatória e que colabore para que o aluno seja um sujeito autônomo e participante, pois seu cotidiano, os alunos precisam desenvolver habilidades e competências necessárias para estar inserido de forma atuante em sociedade.

OBJETIVO

O professor tem um papel essencial na educação inclusiva, sendo de fundamental importância sua formação inicial e continuada, que deve ser vista pela escola como um fator relevante para construção de práticas inclusivas, tendo em vista as fragilidades da formação inicial dos professores para o atendimento de alunos com deficiência.

A presente pesquisa tem por objetivo discutir a importância da formação inicial e continuada do professor para a inclusão de alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico em alguns autores e leis que abordam as áreas de inclusão.

METODOLOGIA

As instituições de educação constituem-se em importantes cenários de apropriação da cultura e de relações sociais para o desenvolvimento de alunos com deficiência, ao promover momentos significativos de interação, contribuindo com o desenvolvimento e como sujeitos sociais, capazes de contribuir com uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

É importante lembrar que toda criança passa por processos de desenvolvimento, seja ela com deficiência ou não. Daí a importância do professor ter uma formação inicial e continuada que favoreça e labore com o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiências. A educação inclusiva tem como base a LDB, que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e que as pessoas com deficiência

devem ser inseridas na escola regular por meio da educação inclusiva, uma vez que o professor precisa estar preparado para atuar no contexto da diversidade de sujeitos, respeitando as diferenças e a particularidade de cada um.

A LDB 9394/96 no seu Art. 59 garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Desse modo é necessário que o professor esteja preparado e comprometido sobre o processo educacional, é necessário que haja uma relação entre a teoria e a sua prática para trabalhar e fazer seu planejamento da melhor maneira possível, para contribuir com o aprendizado do aluno.

RESULTADOS

Para a efetivação das políticas públicas sobre a inclusão na educação escolar, não deve ser restrita apenas a formação inicial, mas sim, durante toda a trajetória profissional do docente de maneira contextualizada e interdisciplinar, fazendo relação entre teoria e prática.

Entendemos que a educação inclusiva deve percorrer todos os graus, fases e modalidades. Ela engloba realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os recursos necessários e serviços

e orientar quanto a sua aplicação no processo de educação e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

É necessário que, para uma formação inicial e continuada que atenda ao contexto heterogêneo, plural e diversos das escolas, o professor dialogue com os princípios e conceitos presentes na proposta inclusiva. GOMES (2017, p. 34) afirma que:

[...] para o fortalecimento dos saberes curriculares sobre educação inclusiva, será necessário que essa temática seja tratada, em seu conjunto, em todas as disciplinas nos cursos de licenciaturas. Ultrapassar a visão centrada em uma ou algumas disciplinas de educação especial, implica em discutir, ao longo da formação, e em todas as disciplinas, propostas de intervenções educativas que contemplam todos os alunos em sala de aula, independente de suas características e/ou necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, as políticas públicas para se ter uma escola inclusiva têm crescido e conscientizado a população e os demais segmentos, o que é constatado através dos dados do censo escolar que são publicados anualmente. Embora tenha se intensificado nos últimos anos o crescimento e acesso dessas políticas públicas, faz necessário uma atenção também para os docentes, uma vez que contribuem significativamente para uma escola de qualidade acessível, plural e diversa.

É necessária uma formação que ultrapasse as teorias e que tenha relação direta com a sua prática de maneira contextualizada e inclusiva, para esses atuarem com alunos que fazem parte desse público e não perpetuem práticas pedagógicas que colaborem com a exclusão escolar desses indivíduos.

Palavras-chave: Formação Inicial. Inclusão. Ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03-dez-2021.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. *A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência*. Revista Educação Inclusiva. REIN, Campina Grande, PB, v1.01, n.01, julho/dezembro-2017, p.29-36

28

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AMBIENTES EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Silvana Maria da Silva Gil

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de um projeto maior, uma dissertação de mestrado apresentada no programa de pós-graduação da Universidade Católica de Santos, financiada pela CAPES e sob parecer 3.330.520 do Conselho de Ética. O trabalho completo foi realizado em uma escola da rede pública da Baixada Santista e aqui, para este evento, definimos como problema a ser discutido o estudo sobre a formação de professores para atuarem em salas comuns inclusivas.

OBJETIVO

O objetivo geral deste texto, sem nenhuma pretensão em esgotar o assunto, é discutirmos algumas questões sobre a formação de professores para atuação em salas de aulas regulares, que têm estudantes com deficiência matriculados, a fim de identificar quais aspectos de sua formação contribuem ou não para a criação de ambientes educacionais inclusivos. Pois muitos professores já foram absorvidos pelos sistemas de ensino excludentes e acabam acreditando que esses meninos e meninas não aprendem sendo, portanto, excluídos em suas salas de aula.

Nessa perspectiva, este recorte fundamenta-se em referenciais que contemplam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), e às implicações dessa política na formação docente (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006; ALMEIDA; ABDALLA, 2017).

METODOLOGIA

Como opção metodológica foi realizada uma pesquisa qualitativa fazendo um trabalho de revisão bibliográfica, aplicação de questionários e entrevistas. Focaremos aqui o resultado das entrevistas, onde os docentes se auto declaram não preparados para atender a todos os estudantes. Relatam que não receberam formação adequada durante seus cursos de graduação.

Partindo desse pressuposto, Prieto (2006, p.103) enfatiza, que “[...] a formação inicial dos professores precisaria assegurar no mínimo: 1º domínio teórico, em que a desigualdade não possa ser justificada por nenhuma condição; e 2º conhecimentos para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira marcada por tantos desajustes. Os profissionais precisam ter clareza do papel social da escola e de sua importância como semeadores da igualdade de direitos para todos e não só para alguns. Para os profissionais já em carreira, Prieto (2006) sugere a realização de encontros formativos, em que os professores possam construir alternativas para a escolarização de todos.

Almeida e Abdalla (2017) complementam, afirmando que à escola caberia a luta contra a desigualdade social e que isto implicaria “[...] em estar atento às necessidades de cada aluno e dar mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas” (p. 6). Também destacam como elementos importantes, que os professores tenham “[...] a disposição e a capacidade para trabalhar e colaborar com os outros; o que constitui um elemento essencial da inclusão, sobretudo, quando se busca gerar espaços de construção coletiva em que cada um contribui com seus conhecimentos e habilidades” (p.7).

Mantoan (2001) afirma que a formação precisa ocorrer no interior das escolas, a partir das práticas e das trocas de experiência. Enfatiza que os docentes precisam dominar cada vez mais os conteúdos

e os processos de ensino e aprendizagem. Ela insiste dizendo que a formação do professor não se esgota na graduação, o profissional precisa da formação continuada, que é uma auto formação que acontece dentro do ambiente escolar.

As autoras confirmam que é a partir das trocas de experiências, que vai se construindo uma rede de conhecimentos, em que se podem colocar dúvidas, inquietações e preocupações, com o intuito de construção um trabalho coletivo onde professores, no seu próprio local de trabalho, possam discutir os problemas e as possíveis soluções.

RESULTADOS

É fato que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trouxe um reconhecimento do capital educacional e social da inclusão escolar. Dessa forma, é necessário que as instituições formadoras incorporem às suas disciplinas componentes curriculares que indiquem aos docentes referências e embasamento teórico de desconstrução do antigo pensamento segregacionista, mostrando os caminhos para uma prática pedagógica inclusiva e libertadora.

Dentre os principais resultados, destacam-se: a) os professores precisam exercer um trabalho colaborativo e coletivo, de modo que possam ensinar e aprender juntos; b) precisam propor a desigualdade de tratamento como uma maneira de restabelecer a igualdade que foi perdida com os modelos anteriores de segregação (MANTOAN, 2006); c) os docentes necessitam da mudança de olhar, perceber os estudantes e suas especificidades; d) a formação de professores precisa de um olhar mais atento às diferenças, que é a realidade escolar, enfatizando que é nessa realidade que se construirão ambientes educacionais inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, este estudo mostra que as pesquisas desenvolvidas, que envolvem em algum aspecto a formação de professores, contribuem para repensar e problematizar a formação inicial e continuada numa perspectiva situacional e crítica, pois revelam quais são as necessidades que eles demonstram ter em seu cotidiano escolar. Especialmente, quando se quer tratar de estudantes com deficiência, que têm o direito à educação em ambientes inclusivos que promovam, em seu conjunto, a igualdade e a justiça social e educacional.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. *Informe final para a OREALC/UNESCO*. Brasil: UNESCO, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas da educação. In: MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

29

OS LIMITES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IF **GOIANO CAMPUS CERES**

Leila Coutinho Dias da Silva

Renato de Oliveira

INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema relevante dentro do contexto da educação inclusiva. Com o advento da inclusão, os professores precisam estar preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais, doravante NEE, a fim de prover condições e oportunidades, garantindo que a aprendizagem ocorra dentro do princípio da equidade. Segundo a Constituição Federal de 1988, garantido pela LDB n. 9.394/96 o aluno com NEE possui o direito de inclusão na rede regular de ensino, portanto, nenhum indivíduo pode ser impedido de ter o seu ingresso na escola.

Uma vez inseridas nesse universo, as instituições de ensino necessitam rever, constantemente, sua percepção de educação na diversidade, analisando as especificidades de cada sujeito, detentor de uma história pessoal e social. Nesse viés, a escola que almeja ser um espaço de educação inclusiva precisa se organizar de maneira que possa atender as verdadeiras necessidades de cada aluno (MANTOAN, 2013).

A inclusão e o respeito à diversidade humana, poderá, consequentemente, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, pois enriquece os procedimentos de aprendizagem e convivência. Nessa perspectiva, Gutierrez et al. (2015), partem da premissa que os professores sejam sensíveis à reflexão sobre a inclusão, não permitindo ignorar a especificidade da aprendizagem desse público, reconhecendo e estimulando o seu potencial. Ainda de acordo com GUTIERRES et al. (2015), a formação do docente é entendida como preparo profissional, tendo em vista que é um processo contínuo e incompleto, cumprindo sua função no meio educacional o qual encontra-se inserido.

Nesse sentido, surge o *gap* de pesquisa: Por meio da formação e capacitação dos docentes, é possível promover a inclusão de todos os estudantes de forma satisfatória?

Isso poderá ter impactos significativos em uma instituição de ensino, pois, segundo Sant'ana (2015), a formação e a prática pedagógica do docente são de suma importância para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos alunos com NEE. Assim sendo, evidencia-se que os docentes devem ter condições teórico-metodológicas para agir com segurança pautados em orientações e/ou ações didáticas sob a perspectiva da educação inclusiva.

Diante desse contexto, considera-se de extrema importância a formação, sensibilização e capacitação de professores, para que estes possam conviver de modo natural em meio as diferenças e transmitir esse processo de inclusão a todos os alunos.

OBJETIVO

Esse trabalho tem como objetivo analisar as concepções docentes e suas necessidades didático-pedagógicas em relação à efetivação da educação inclusiva e do respeito à diversidade em suas práticas escolares.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, optou-se por adotar a pesquisa bibliográfica, descritiva e com abordagem qualitativa, bem como o método observacional em campo, realizado junto aos

docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano Campus Ceres.

Para pesquisa bibliográfica, os procedimentos metodológicos foram realizados de acordo com Marconi e Lakatos (2007): elaborar inicialmente uma busca na literatura, visando compreender melhor o tema e o problema de pesquisa a ser investigado; delimitar claramente o escopo da pesquisa e selecionar os materiais de acordo com o tema. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atuantes no 2º e 3º períodos, sendo analisada a prática pedagógica de 10 professores nos respectivos períodos citados.

RESULTADOS

Perante as análises realizadas das práticas pedagógicas dos professores, o grande desafio é saber lidar com a diversidade, pois muitos não possuem conhecimento suficiente para trabalhar com os alunos com NEE.

Assim, para que essa realidade seja transformada, é necessário promover ações relacionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, na construção de uma cultura para convivência e do respeito à diversidade.

Ademais, percebe-se que os professores necessitam ter acesso aos recursos pedagógicos, garantindo assim, um ensino diferenciado, combinando distintas estratégias de aprendizagem, com capacidade de diversificar o currículo escolar para que o aluno com NEE consiga demonstrar o que aprendeu dentro das suas capacidades.

Dante da análise realizada, acredita-se que os professores devem ser sensibilizados de que é preciso eliminar a exclusão e que os desafios são necessários, a fim de que se possa progredir, implementando amplas mudanças em suas práticas pedagógicas, quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação colaborativa; a adaptação de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos; novas formas de avaliação; o estímulo à participação dos pais e da comunidade nessa realidade social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com NEE em classes regulares determina novas posições e desafios, reafirmando a ideia de que a inclusão estabelece grandes transformações com objetivo de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem NEE.

Por fim, espera-se elucidar a lacuna apresentada, além de proporcionar indicadores para o replanejamento da instituição estudada, bem como contribuir para o campo da epistemologia e gerar fontes de informação secundária para novas pesquisas que vierem surgir dessa arena.

Palavras-chave: Inclusão; Docentes; Didático-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

GUTIERRES, Aline de Freitas et al. A sensibilização e a formação de professores para o trabalho de alunos incluídos. *EDUCERE*, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21843_11224.pdf>. Acesso em 23 fev. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola.* In: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo, 2013.

MARCONI, Maria A; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo: Atlas, 2007.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.* vol.10, n.2, pp. 227-234, 2015.

30

**FORMAÇÃO
DO PROFESSOR
NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O QUE INDICAM
AS MATRIZES CURRICULARES
DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA
EM SENHOR DO BONFIM-BA**

Ideilton Alves Freire Leal

Tayná de Santana Leal Freire

INTRODUÇÃO

O paradigma da inclusão escolar da pessoa com deficiência, defendido pelos marcos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994 bem como, os marcos nacionais que surgiram no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN em 1996 e a **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008**, tem colocado em pauta a formação de professores para a diversidade, uma vez que, o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação tem se intensificado na rede regular de ensino. (MENDES, 2006)

Os estudos de Gatt; Nunes (2009), Pimentel (2012) tem apontando para a necessidade de uma reformulação e restruturação nos programas de formação de professores e que esse processo, leve em consideração a construção de uma nova identidade do professor, pautado no trato com as diversidades.

Gatt; Nunes (2009) ao mapear as características dos cursos de licenciaturas, conclui que, “Poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação a modalidades educacionais (Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Especial) [...] seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais”. (GATT; NUNES, 2009 p. 55). Nesse sentido, a não existência dessas abordagens nos programas de formação de professores pode gerar o que Pimentel (2012) chama de “pseudoinclusão”, ou seja, alunos na sala de aula regular sem que estes estejam propriamente incluídos no processo de aprendizagem. Para além disso, Pimentel afirma que, “[...] a formação de professores para uma escola inclusiva [...] deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentará a formação

continuada". (PIMENTEL, 2012, p. 147), ou seja, o estudante no final da formação inicial precisa de uma bagagem teórica e prática para subsidiar sua atuação e seu processo de aperfeiçoamento na formação continuada e/ou em serviço.

Em vista da problemática apresentada, surge a necessidade de compreender como a inclusão educacional de pessoas com deficiências está sendo contemplada na formação inicial dos estudantes nos cursos de Licenciaturas (Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Teatro) no Departamento de Educação (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus VII, Senhor do Bonfim. Para alcançar nosso objetivo empregou-se uma abordagem metodológica do tipo qualitativa e exploratória, tendo como fonte de dados e análise, as matrizes curriculares, ementas e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do referido departamento. Para análise, os dados foram divididos em etapas, sendo a primeira identificar os eixos temáticos de formação de cada curso e a carga horária destinada a cada um; a segunda etapa se configura com o mapeamento dos componentes curriculares relacionado a inclusão educacional de pessoas com deficiência; a terceira etapa deu-se pela análise das ementas dos referidos componentes curriculares, leitura exploratória e minuciosa, tabulação e tratamento dos dados encontrados. Tais documentos foram extraídos do site oficial da instituição² em três de agosto de 2020.

Os dados apontam que os cursos de licenciatura em pedagogia e Teatro em contraposição aos cursos de Ciências biológicas e matemática, destinam uma carga horária obrigatória maior para a formação em torno da educação inclusiva na perspectiva da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Sendo pedagogia com três disciplinas, sendo elas, Educação inclusiva, Educação Especial com Ênfase em LIBRAS, psicologia da educação. Já o curso de Teatro apresenta duas disciplinas, LIBRAS e Teatro inclusivo. Ciências biológicas apre-

2 <https://portal.uneb.br/senhordobonfim/>

senta apenas o componente de LIBRAS e o curso de licenciatura em Matemática em seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC não apresenta nenhum componente curricular que contemple a temática da inclusão, nem mesmo LIBRAS, uma vez que por força da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, torna-se “[...] disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas[...]”.

Em suma, os dados da pesquisa evidenciam que, embora os cursos de Pedagogia, Teatro e Ciências Biológicas apresentam em seus PPC o componente curricular de LIBRAS como obrigatório, somente ela não garante uma formação para atender todas as diversidades presente no espaço escolar. Assim fica explícito a necessidade da reformulação dos Projetos Pedagógicos do Cursos – PPC de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, (UNEB/DED/Campus VII, Senhor do Bonfim, uma vez que, a maioria dos cursos não apresentam componentes curriculares para tratar sobre a temática de inclusão ou uma articulação que proporcione a (inter) e (trans)disciplinaridade entre os componentes curriculares para abordar sobre a temática.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão Educacional; Licenciaturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei no 10.436 de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2002.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas /* Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

PIMENTEL, S. C. "Formação de professores para a inclusão: saberes necessários". In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Matemática*. Senhor do Bonfim, BA, 2011.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Teatro*. Senhor do Bonfim, BA, 2011.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Senhor do Bonfim, BA, 2011.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas*. Senhor do Bonfim, BA, 2011.

31

FORMAR PARA INCLUIR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriane Gusmão dos Anjos

Elenice Parise Foltran

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação inclusiva não é recente, mas ainda estamos lutando pela sua efetivação. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, teve como objetivo buscar o consenso entre os países para que o acesso à educação, gratuita e de qualidade, pudesse ser estendido a todos os cidadãos, sem qualquer distinção, conforme consta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Em atendimento a esse documento, cada país deveria elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, como uma forma de garantir que as metas e planos discutidos na conferência fossem alcançados.

No Brasil, com reflexo desse compromisso, o Plano Nacional de Educação -PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2015), a educação inclusiva está contemplada na meta 4, cujo texto propõe a universalização do ensino, na educação básica, e a facilitação do acesso para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, inclusive com oferta de atendimento educacional especializado (AEE), de preferência na rede regular de ensino, com garantias de ensino com características inclusivas e acesso a salas de recursos multifuncionais.

No entanto, nem todos os professores atuantes na Educação Básica estão preparados para a atuação num contexto educacional inclusivo, razão pela qual defendemos uma proposta de formação continuada e em serviço, que possa contribuir para a melhoria da qualificação profissional do professor, em relação à adoção de novas práticas inclusivas e de recursos tecnológicos e metodologias ativas.

No Brasil, podemos detectar avanços no sentido de que a escolareveja seus paradigmas e se posicione de forma a acolher a diversidade em todas as suas manifestações. Há políticas educacionais que

regulamentam o acesso e permanência desse público, sob a forma de leis, decretos, portarias e resoluções. Neste sentido, a Constituição Federal do Brasil (1988) traz, em seu artigo 208, que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;...” (BRASIL, 1998), consonantemente a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta, em seu art. 3.º, que o ensino deverá ser ministrado segundo alguns princípios, entre os quais destacam-se a igualdade de condições de acesso e de permanência do aluno na escola, bem como o respeito à liberdade e apreço à tolerância e sob o mesmo ponto de vista, a Lei n.º 10.098/00 estabelece normas e critérios em relação à acessibilidade de pessoas com deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, para citar apenas alguns exemplos existentes em nossa legislação.

Vilaronga e Mendes (2014) e Zerbato e Mendes (2018) apontam que há necessidade de que as estratégias utilizadas em sala de aula sejam repensadas pelos professores. Na mesma linha, Nóvoa (2017) aponta que é importante pensar a importância que a formação assume frente ao exercício da profissão e, por outro lado, o quanto a profissão é importante para que exista a formação.

OBJETIVO

Identificar a partir dos pressupostos da educação inclusiva constantes no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e em pesquisas realizadas, as dificuldades apresentadas pelos professores do Ensino Fundamental I em relação à adoção de práticas educacionais inclusivas, que incluem o uso de novas tecnologias aplicadas à educação e de metodologias ativas e inovadoras.

METODOLOGIA

Iniciou-se o trabalho fazendo-se uma pesquisa no portal da CAPES, em seu catálogo de teses e dissertações. Utilizando as palavras-chave “práticas educacionais inclusivas” e “formação docente”, foram identificadas 7.023 dissertações e 2.979 teses, defendidas entre 2015 a 2020, período de vigência do PNE (2014-2024), na área de concentração em Educação.

Encontramos um total de 10.002 trabalhos, dos quais 2.433 foram publicados em 2015; 2.571, em 2016; 2.687, em 2017 e 2.550, em 2018. Não constam publicações na base de dados no período de 2019 e 2020. Fizemos a leitura de todos os títulos, buscando selecionar aqueles que continham as palavras-chave pesquisadas, ou alguma outra que se aproximasse delas. Do total pesquisado, selecionamos 5 trabalhos que apresentavam título e resumo compatíveis com a intenção da pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro1- Pesquisas sobre a temática

| Ano | Autor | Título | Tipo | IES |
|------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 2015 | ROSENEIDE MARIA BATISTA | A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS' | TESE | UEPG |
| 2015 | WAGNER KIRMSE CALDAS | TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMPUTACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | TESE | UFRG |
| 2015 | MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK | NARRATIVAS DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS VIVIDAS | TESE | UFES |

| | | | | |
|------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|
| 2016 | ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA | TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E REPENSAR CURRÍCULOS | TESE | UFES |
| 2016 | DANIEL JUNQUEIRA CARVALHO | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | DISSERTAÇÃO | UFES |

Fonte: autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nas pesquisas realizadas que os trabalhos apesar de abordar a temática em estudo, não focam na formação docente para a diversificação de prática, estratégias e metodologias ativas para os alunos do ensino fundamental I, o que confirma a urgência e necessidade de que haja estudos e pesquisas, que discutam a educação inclusiva em relação à formação de professores, seja na formação inicial ou continuada para facilitar o aprendizado dos alunos do ensino fundamental I.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Práticas Inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. - Brasília, DF : Inep, 2015.
- . LEI N.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: Casa Civil.

. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 31 Ago 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira Pedagogia*, v.95, n.239, p.139-151, 2014.

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



MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

32

AVALIAÇÃO DA DIFICULDADE INTELECTUAL NA ESCOLA

Daiane Rodrigues de Almeida

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Rosemari Lorenz Martins

INTRODUÇÃO

A realidade escolar provoca-nos um constante questionamento, no que se refere à maneira como os alunos são avaliados e efetivamente alcançados, do ponto de vista dos conteúdos. É preciso considerar que cada sujeito tem sua própria história de vida e de aprendizagem e que as necessidades de cada um, irão revelar que tipos de estratégias são necessárias para permitir que todos tenham oportunidades educacionais. Um dos grandes desafios da educação brasileira é o chamado fracasso escolar. Não há uma explicação única para o fracasso escolar, alguns apontam as crianças como não tendo condições cognitivas, outros indicam que o meio familiar pode não oferecer uma base favorável, há ainda, quem responsabilize as escolas por ter baixa expectativa e aceitar com facilidade o baixo rendimento dos alunos (MITTLER, 2003). De fato, todos estes fatores funcionam em conjunto, e os resultados negativos da escolarização são condicionados em grande parte pelo meio social em que a escola está inserida. Assim, embora se venha discutindo muito sobre os direitos de acesso à educação, os aspectos relacionados aos critérios de ensino, à cultura local e a maneira como são realizadas avaliações, principalmente ao que diz respeito às possibilidades de aquisição do conhecimento, o chamado Quociente Intelectual (QI), merecem destaque, sobretudo em função destas avaliações, em conjunto com outras análises, conferirem a aqueles que não atingem um nível de resposta esperada, o enquadramento na Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), implicando muitas vezes na busca de soluções na área da saúde para responder problemas que seriam pedagógicos. No Brasil, para avaliar a Inteligência de Crianças, tem-se disponível, entre outros, o teste WISC III, proveniente do estudo Americano de David Wechsler (1991). Este instrumento foi padronizado para aplicação no Brasil baseando-se em dados de amostras de crianças e adolescentes entre 6 e 16 anos, alunos de escolas públicas e particulares da zona urbana da cidade de Pelotas/Brasil.

OBJETIVO

O presente estudo, teve como objetivo abordar o fato que, talvez o processo cultural possa determinar maneiras diferentes de se produzir e utilizar funções psicológicas superiores, de maneira que cada meio leve a um nível de desenvolvimento de habilidade. Assim, pensar que o conhecimento absorvido por uma classe social e que não é aplicado da mesma maneira por outra, leva a possibilidade de que, em alguns casos, a maneira como se determina a DID não seja adequada visto que, funcionamentos diferentes necessitem de avaliações diferentes.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de casos múltiplos de abordagem qualitativa, com base social. O estudo foi realizado em escolas públicas, situadas na zona urbana e rural de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul / Brasil. Os participantes do estudo foram duas alunas do ensino fundamental, com diagnóstico de DID e sem co-morbidades. Foram voluntárias e escolhidas de forma aleatória. Ao serem avaliadas tinham respectivamente 13 e 12 anos e, ao participarem da pesquisa, ambas encontravam-se com 14 anos de idade. Segundo laudos analisados, elas apresentam o diagnóstico de DID atestados pelo teste WISC-III. Os critérios de inclusão do estudo foram constituídos pelo diagnóstico de DID, com base nos laudos e históricos das alunas fornecidos pela instituição escolar. Foram considerados critérios de exclusão: diagnóstico da DID atestado por outra testagem que não fosse o WISC-III, além de alguma co-morbidade, bem como a não assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Realizaram-se entrevis-tas por meio de visitas às escolas, de acordo com a preferência e dis-

ponibilidade dos alunos, em ambiente com privacidade e evitando-se a presença de familiares e acompanhantes. Aos responsáveis, foi feita uma explicação prévia dos objetivos da pesquisa bem como, foram coletadas informações referentes às dúvidas e demais questionamentos que surgissem no momento da conversa. Foi também entrevistada a Psicóloga que aplicou o teste das alunas pesquisadas.

RESULTADOS

Os dados foram analisados utilizando-se a estratégia de categorização com base em Bardin (2002). A partir da leitura das entrevistas e dos documentos foram identificadas e agrupadas três categorias: 1) Linguagem; 2) Fator emocional; e, 3) Meio Social. O encadeamento das evidências desse estudo foi estabelecido a partir da avaliação e das respostas de cada criança e da profissional e da descrição comparativa e cruzada das entrevistas, conforme metodologia de Yin (2010). O estudo original foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa do Centro Universitário IPA/Brasil (n. 1.649.559). Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

Como resultado, quanto às crianças pesquisadas, se pensarmos em suas realidades sociais, e, nas impressões acerca das respostas oferecidas nas entrevistas, os limites de percepção determinados por tais realidades não são, necessariamente, indícios de comprometimento cognitivo que possam justificar seus baixos desempenhos na escola. Um fator importante nos resultados é a discrepância entre o desempenho das avaliadas nas entrevistas e os resultados da testa-

gem. Acredita-se que essas diferenças devam-se a um mau uso ou ainda, uma má interpretação dos objetivos originais da testagem. A maneira como a testagem é conduzida, provoca questionamentos de maneira geral. Nessa pesquisa, evidenciaram-se algumas concepções inadequadas sob os fins da testagem por parte da aplicadora embora, alguns questionamentos tenham mostrado indícios de um pensamento crítico sobre seu uso, o que pode ter sido ampliado após a participação da profissional na pesquisa em questão. Considerando que muitos profissionais usam os instrumentos com a demanda da resposta ao fracasso escolar, pode-se questionar sobre quantas decisões equivocadas os profissionais vêm tomando nesse contexto e qual a extensão desse prejuízo para a profissão e para a sociedade.

Com base nas evidências do processo de pesquisa e produção dos dados, podemos concluir que a utilização de um instrumento produzido em outra realidade social, mesmo com sua devida adaptação pode ter sua validade e precisão comprometidas se não forem levadas em conta as características socioeconômicas e culturais dos avaliados. Embora nosso estudo não objetive generalizações sobre a validade do instrumento bem como seu uso, a partir do mesmo é possível levantar algumas questões que merecem aprofundamento: há que se ter cuidado com diagnósticos que privilegiam os dados quantitativos, em detrimento dos qualitativos para subsidiar decisões sobre o futuro escolar das crianças e também, sobre a responsabilidade ética do psicólogo em emitir pareceres objetivos e confiáveis. Além disso, salientamos que este estudo oferece uma resposta concreta à necessidade das escolas de possuírem um diagnóstico que justifique a dificuldade do aluno em não atingir os objetivos propostos, na medida em que verificou que os problemas das participantes da pesquisa são relacionados a linguagem utilizada na testagem a que foram expostas.

Palavras-chave: WISC-III; diversidade; linguagem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: edições 70. 2002.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais* (W. B. Ferreira, Trad.). Porto Alegre: Artmed. 2003.
- WECHSLER, David. *Escala de Inteligência Weschler para crianças*. In Vera. Lucia. Marques. FIGUEIREDO, Manual; Adaptação e padronização de uma amostra brasileira (3a ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.2002.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso – planejamento e método*. Porto Alegre: Artmed. 2005.

33

SÍNDROME DE DOWN, LETRAMENTO E INSTRUMENTOS SOCIAIS: EVIDÊNCIAS DE UMA NOVA RELAÇÃO

Daiane Rodrigues de Almeida

Rosemari Lorenz Martins

Viviane Cristina de Mattos Batistello

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as discussões acerca do termo letramento. Há teóricos que dividem o letramento em duas categorias: *autônomo* e *ideológico*. O letramento autônomo, segundo Tfouni (2010, p. 36), “é visto como causa, tendo como suporte a escolarização”. Suas consequências seriam o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva. Street (2004) propõe o letramento ideológico. Esse tipo de letramento preconiza uma prática social baseada nos elementos sociais construídos, não se baseando nos modelos que utilizam a leitura e a escrita que, para ele, são atrelados a concepções de conhecimento. Em uma perspectiva ampliada, antes de constituir uma soma de habilidades intelectuais, o letramento é uma prática cultural, que possibilita ao sujeito apoderar-se de seus conhecimentos e, a partir deles, participar efetivamente como indivíduo dos hábitos e costumes com os quais compactua.

As Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs) são habilidades pessoais para administrar o ambiente e incluem as seguintes ações: manusear dinheiro, usar o telefone, fazer compras e utilizar os meios de transporte (COSTA et. al., 2001). A compreensão das regras sociais, que confere certo nível de autonomia ao sujeito, é um processo multifatorial e ocorre de forma distinta para cada indivíduo, considerando, além dos diferentes meios sociais, suas possibilidades cognitivas.

A Síndrome de Down (SD), definida como uma desordem cromossômica - a trissomia do cromossomo 21 -, é uma condição crônica que leva a muitos desafios como, por exemplo, a efetiva participação do sujeito na sociedade. Sua causa ainda é desconhecida. A idade da mãe é o único fator comprovado relacionado à probabilidade de ter um bebê com Síndrome de Down (STRAY-GUNDERSEN, 2007).

OBJETIVO

Este estudo propõe investigar a relação entre o nível de letramento e o uso dos Instrumentos Sociais, por uma jovem com SD, a partir de um programa de intervenção. Para tanto, optou-se pelo estudo de caso único, de cunho qualitativo, propondo-se a pensar que o entendimento da função dos signos sociais denota certo nível de autonomia à pessoa com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

A pesquisa originou-se de uma tese de Doutorado que versa sobre a relação do nível de letramento com o uso dos Instrumentos Sociais pela pessoa com SD. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com base social. O estudo clínico é realizado em consultório particular, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul/Brasil.

A participante do estudo é uma jovem, denominada aqui como Participante (P). Ao ser avaliada, tinha 22 anos de idade. Tendo SD, sem comorbidades e não alfabetizada. Foram incluídos, em nossa pesquisa, instrumentos relacionados ao uso do telefone, dinheiro e símbolos sociais. As sessões semanais tem duração de 50 minutos cada e são feitos relatos no diário de campo após cada encontro. Os dados coletados durante as entrevistas serão analisados qualitativamente, utilizando-se a estratégia de categorização com base em Bardin (2011). O estudo original foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS PRELIMINARES

Quanto à participante, se pensarmos em sua realidade familiar, e nas impressões acerca das respostas oferecidas por ela nas sessões de avaliação, os limites de conhecimento relacionados à alfabetização, conhecimento numérico, letramento e autonomia, não são necessariamente distantes da expectativa da família para com P. Ela exibe um grau de desenvolvimento com o que se pôde levantar de sua realidade, algumas vezes, de acordo com padrão fomentado pela família. Dentro dessa perspectiva, parece-nos que P tem conhecimentos inexplorados acerca do funcionamento social.

No decorrer da avaliação, percebeu-se que P, além de não ser alfabetizada, não possui conhecimento de números, apresentando um nível de letramento esperado para uma criança ingressando na educação infantil. Com base no que foi relatado pelos responsáveis, foi retirada da escola com 15 anos sabendo ler e escrever.

Na área lógica, apresenta maior defasagem, segundo resultados da avaliação e desempenho nas tarefas da intervenção, parecendo ter grande dificuldade de fazer associações entre número, nome e quantidade, enquanto que com relação às letras, embora não as junte funcionalmente, tem conhecimento do nome das mesmas. Dessa maneira, a família que, no período da intervenção, vem recebendo orientações semanais, foi convidada a organizar dentro da rotina estruturada de P, um dia do desenho. Segundo observações da pesquisadora, foi desenvolvida de forma mecânica sem contextualização, não gerando interesse por parte de P.

Evidenciou-se que a participante, nos resultados preliminares, passou a se apropriar de conceitos sociais, apresentando iniciativa para pedir para ir a lugares para a mãe, contar combinações feitas em sessão e selecionar materiais em sua casa e trazer para o atendimen-

to sem que lhe fosse solicitado. Não havendo esse tipo de postura na ocasião da avaliação, por parte da participante, sobre a relação entre o desempenho de P e o uso dos instrumentos sociais trabalhados, percebe-se um maior entendimento, a partir do avanço da utilização das ferramentas como por exemplo, da busca através do comando de voz na internet. Evidenciaram-se lacunas que podem ser preenchidas no entendimento dos instrumentos sociais mesmo sem que P se alfabetize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares gerados pelo estudo de caso indicam, com base na análise realizada dos três primeiros terços de intervenção, que muito ainda pode ser feito para auxiliá-la diante de suas necessidades relacionadas à autonomia. Porém, já se percebe que algumas conquistas foram feitas. O trajeto traçado até aqui demonstra a importância da mediação adequada. Compreendemos, ainda, que tão importante quanto o papel do mediador, é a aposta da família bem como a valorização do lugar da pessoa com SD na sociedade. Ademais, importa atender as necessidades do sujeito de acordo com suas possibilidades, as hipóteses que formula e os espaços que frequenta, de acordo com o seu contexto social.

Palavras-chave: letramento; Síndrome de Down; AIVD`s

REFERÊNCIAS

- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.
COSTA, Elisa. Franco.Asiis; et. al. Semiologia do idoso. In: Porto CC. Semiólogia médica. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. p. 165-197. 2011.

SCHWARTZMAN, José. Salomão. *Síndrome de Down*. São Paulo: Ed. Memnon.1999.

STRAY-GUNDERSEN, Karen. *Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed. 2007.

STREET, Brian Vincent. Futures of the ethnography of literacy? *Language end Education*, v. 18, n. 4, p. 326-330.2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

34

**CONTAÇÃO
DE HISTÓRIAS
E LEITURA
COMPARTILHADA
PARA CRIANÇAS
COM AUTISMO**

Thiago de Alencar Cordeiro

Glenda Miranda da Paixão

INTRODUÇÃO

O Transtorno Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações precoces durante o neurodesenvolvimento humano, que podem levar a dificuldade em desenvolver a leitura por compreensão, assim, influenciando no ensino-aprendizado da leitura no período pré-escolar (RICKETTS *et al.*, 2013). Brown, Oram-Cardy e Johnson (2013) destacam a complexidade do processo de leitura de textos, pois, exige-se do indivíduo a correlação da semântica da palavra com o conhecimento interpessoal e social, ou seja, crianças com TEA que não desenvolvem a capacidade de codificar palavras e comportamentos sociais poderam apresentar limitações em leitura.

Desse modo, destaca-se a leitura compartilhada como um método intuitivo de aprendizado, pois, permite ao professor envolver a leitura com a participação ativa de crianças em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de alfabetização. A leitura compartilhada possibilita abranger as dificuldades presentes no TEA: atenção compartilhada, interação social e linguagem. Exige a integralização e sintetização de vários estímulos conjuntamente, como a percepção do uso da linguagem verbal do contador, a sequência da história, isto é, as possíveis interações entre os personagens presentes e desfechos ao longo da narração de uma história, e por fim, a realização de inferências ao conteúdo da história, que consiste na dimensão da leitura com compreensão da criança (WHALON; DELANO, HANLINE, 2013).

BROWDER *et al.* (2008) demonstra que a leitura compartilhada com alunos com deficiência contribui com o aumento de emissão de repertórios de linguagem verbal de forma independente, melhora de habilidades de alfabetização precoce e o engajamento das crianças em atividades da sala de aula e a consistência de comunicação geral. Boley *et al.* (2019) verificaram os efeitos da leitura compartilhada

para crianças com TEA entre 2 a 14 anos com aplicação de reforços para emissão de respostas corretas, inferindo o aumento moderado de emissão de comportamentos de compreensão auditiva e participação, e de forma pequena na comunicação expressiva. A partir disso, verificou-se que há pouca literatura brasileira sobre as experimentações sobre leitura compartilhada, através da contação de histórias, com crianças autistas.

OBJETIVO

Verificar a emissão de respostas de leitura com compreensão de crianças com TEA durante as tarefas de leitura compartilhada de contação de histórias infantis.

METODOLOGIA

Ressalta-se que a pesquisa apresenta dados coletados sobre leitura compartilhada contida dentro de um dos objetivos do projeto de Iniciação de Científica da Universidade Federal do Pará sob parecer de nº 3.819.047. A pesquisa caracterizou-se por ser um estudo experimental exploratório, tendo o delineamento de sujeito único. Os critérios de inclusão foram: a) crianças diagnosticadas com TEA entre idades de 5 a 8 anos, as quais continham repertórios de compreensão de instruções e comandos simples; b) pais/responsáveis das crianças que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Participaram três crianças nomeadas: Logan, Scotti e Barry.

Foram utilizados os livros “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, “O patinho feio” que foram readaptadas, ou seja, rees-

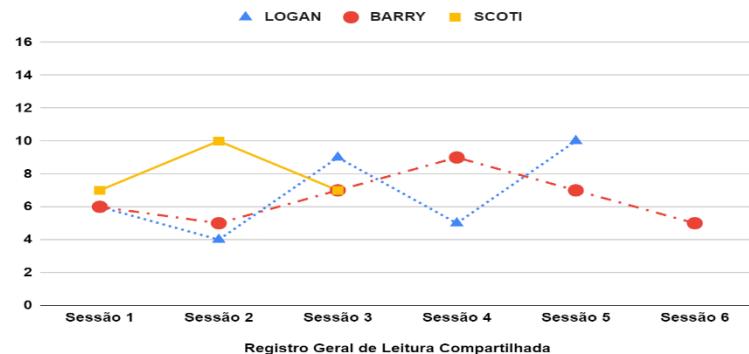
critas para conter as palavras, fantoches referentes aos personagens, cartelas com medidas 3x7,5cm impressas no tamanho 72 em Calibri, e imagens das palavras impressas e figuras animadas: lobo, come, pato, nada, vovó, toca, gata, pula, boca, fala, chapeuzinho vermelho e porco; utilizadas no treino de repertórios de leitura textual via Constructed Response Matching to Sample (CRMITS) da pesquisa, e foram reutilizadas durante as contações. Foi utilizado uma folha de registro da lista de análises em tarefas de leitura compartilhada adaptada pelos pesquisadores do estudo Browder et al. (2008), que aponta 16 emissões de respostas dos participantes no decorrer da contação de histórias infantis. Cada item foi classificado como resposta correta (+) e erro ou sem reação (-) da criança. Foram aplicadas três estratégias de leitura: pausa, perguntas e reforço (BOYLE; NAUGHTON; CHAPIN, 2019). No decorrer da história os pesquisadores criavam oportunidades para que as respostas aos itens da lista ocorressem.

Os itens são: 1. Escolher o livro para ler, 2. Participar do livro escolhido enquanto o título e o autor são lidos, 3. Participar do material usado para introduzir o tema da história, 4. Fazer uma previsão quando perguntado: “O que você acha dessa história?” (eram mostrados dois objetos), 5. Reagir a nome incorporado na história três vezes diferentes, dentro de 2 segundos depois de ouvi-la (as três primeiras pontuações ocorriam na história), 6. Focar no objeto dentro de 2 segundos quando nomeado na história e exibido ao aluno (as três primeiras pontuações ocorrem na história), 7. Participar da leitura completando frases repetidas nas histórias usando uma “dica”, 8-13. Os passos 5-7 são repetidos duas vezes à medida que a história era lida, 14. Reagir para surpreender o elemento fim próximo da história, 15. Quando apresentados os objetos usados para previsão e perguntado: “Sobre o que era a história? “escolher o objeto correto (compreensão geral da história), e 16. Quando perguntado “Você quer que eu leia novamente? “ indicar sinal gestual para “leia mais” ou para “terminar”.

RESULTADOS

Os resultados das crianças na leitura compartilhada são exibidos na Figura 1.

Figura 1: Registro Geral de Leitura Compartilhada de 3 crianças com TEA.



Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta que nas sessões iniciais da contação de histórias ocorre o aumento gradual de participação das crianças, e concomitantemente, retornando aos níveis de participação similar a 1^a sessão ao final do estudo, demonstrando que o procedimento foi eficiente para aumentar os níveis de respostas das crianças com TEA, mas não mantém o nível de participação durante as sessões, sendo que as principais respostas não emitidas pelos participantes foram nos itens: 4, 6, 7 e 15.

Esses dados podem ser justificados pela exposição dos mesmos livros, as intervenções de leitura compartilhada de curto prazo podem ter sido insuficiente e de pouca intensidade para afetar o nível de participação e de leitura com compreensão, além da pouca preferência e familiaridade com os livros lidos, o que pode ter influenciado o envolvimento das crianças no espectro, durante a contação de histórias.

Dessa forma, a oportunidade para as crianças iniciarem e manterem a participação e leitura com compreensão das histórias infantis pode ter sido restringida pela estrutura das intervenções de leitura compartilhada, especialmente focalizada na escala de itens utilizado pelo presente trabalho. Em suma, os dados devem ser analisados com cautela por conta da pequena amostra, a estrutura das intervenções do estudo e pela variabilidade de participação das crianças durante as sessões do estudo. Mais estudos futuros devem verificar a viabilidade e os efeitos da leitura compartilhada sobre o comportamento verbal e leitura com compreensão de crianças autistas.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão; Transtorno do Espectro Autístico.

REFERÊNCIAS

- BROWN, Heather M.; ORAM-CARDY, Janis; JOHNSON, Andrew. A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. *J. Autism. Dev. Disord.*, v. 43, n. 4, p. 932–955. 2013.
- BROWDER, Diane M. et al Teaching Elementary Students With Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories. *Res Pract Persons Severe Disabl*, v. 33, n. 1-2, p. 3-12. 2008.
- BOYLE, Susannah A.; NAUGHTON, David; CHAPIN, Sherlley E. Effects of Shared Reading on the Early Language and Literacy Skills of Children With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Focus Autism Other Dev. Disabil.*, v. 34, n. 4, p. 1-10. 2019.

RICKETTS, Jessie et al. Reading Comprehension in Autism Spectrum Disorders: The Role of Oral Language and Social Functioning. *J. Autism. Dev. Disord.*, v. 43, n. 4, p. 807–816. 2013.

WHALON, Kelly; DELANO, Monica; HANLINE, Mary Frances. A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children With Autism Spectrum Disorder: RECALL. *Prev Sch Fail.*, v. 57, n. 2, p. 93-101. 2013.

35

MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sofia Stefânia Agostinho da Silva

Andrezza Farias Viana

José Joelson Pimentel de Almeida

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação vem sendo moldada graças a pesquisa. Quando nos referimos a educação inclusiva, a pesquisa juntamente com os estudos de casos, nos remete boas perspectivas para o desenvolvimento eficaz das crianças no âmbito escolar. Através dos questionamentos a respeito de práticas de ensino, podemos destacar reflexões a respeito do ensino de Matemática no contexto da Educação Inclusiva. Assim, destacamos os materiais manipuláveis no ensino da matemática para crianças com deficiências como um fator positivo que auxilia no processo de ensino e da aprendizagem. Com objetivo de tornar o ensino da matemática numa perspectiva de educação inclusiva, o material concreto vem ao encontro das crianças como reconhecimento e construção da aprendizagem, relacionando o que se manipula as conexões lógicas matemáticas.

OBJETIVO

O objetivo de materiais manipuláveis e o ensino da matemática numa perspectiva de educação inclusiva, apresentam seu valor de representatividade no que se ensina, correspondendo identidade pessoal no que se aprende. Na tentativa de incluir crianças do público da educação inclusiva, estes recursos caracterizados como lúdicos, atrativos e interessante de ensinar a matemática, quebram os paradigmas de abstração, construindo junto com o aluno o processo de ensino e da aprendizagem para a inclusão.

METODOLOGIA

Na educação o discurso é formar cidadãos. E quando refletimos aos alunos que apresentam algum déficit de aprendizagem, o ensino necessita ainda mais ser eficaz. Fazer o ato de ensinar matemática somente repassando ideias abstratas e fora do contexto da criança, será um ato de repúdio a inclusão. Para que os mesmos se reconheçam desde pequenos como atuantes e inclusos, podemos integrar recursos significativos no ensino da matemática. Assim, vamos utilizar um “carrinho lúdico”, levantando a hipótese que estamos no ensino da matemática nos anos iniciais, caracterizando que é um material manipulável de fácil acesso, podemos iniciar um contexto de correspondências relacionando quantidade a números, cores, característica de cada carro. À medida que a criança vai evoluindo podemos criar situações problemas envolvendo as quatro operações, a cada etapa percorrida poderemos acrescentar mais objetivos, fazendo pensar, discutir e resolver os desafios propostos.

Conforme Maluf (2003, p. 32)

É necessário que, desde a pré-escola, as crianças tenham condições de participarem de atividades que deixem florescer o lúdico. Quanto mais a criança participar de atividades lúdicas, novas buscas de conhecimento se manifestam, seu aprender será sempre prazeroso.

Logo, quando citamos materiais manipuláveis no ensino da matemática numa educação que seja inclusiva, não estamos nos detendo aos materiais pedagógicos que apresentam sua finalidade de maneira explícita. Defendemos material manipulável ao ensino da matemática como inclusiva, todo aquele que é reconhecido pelo aluno, de maneira concreta e que haja uma intermediação entre o recurso utilizado e o que se quer ensinar.

Portanto, para utilizar o material aqui citado como exemplo ou outro material manipulável, o professor terá que previamente identificar os objetivos que se quer alcançar, o planejamento e o procedimento metodológico que validarão os caminhos de tornar o ensino da matemática inclusivo, garantindo o direito de aprendizagem das crianças com deficiências.

RESULTADOS

Quando observamos uma criança brincando e demonstrando entusiasmo ao brincar com um carrinho, por exemplo. Ainda que seja lento o processo de ensino na educação inclusiva, diante das diversas limitações, é compreensivo que criar situações matemáticas cotidianas com a utilização de materiais concretos. Tornará o ensino mais significativo e inclusivo principalmente as crianças que apresentam deficiências de aprendizagem.

Os resultados no ensino da matemática com a utilização de materiais manipuláveis, surgirão a partir do momento que se torne eficaz uma educação inclusiva, que os alunos estejam incluídos de forma participativa neste processo, desligando-se das práticas em que utilizamos os materiais concretos apenas como passa tempo de crianças com deficiências no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os contrastes do ensino da matemática no decorrer histórico, é notável o avanço das metodologias adotadas através das consequências e conquistas. A educação inclusiva por sua vez é um

desafio ao professor, o nome inclusão traz consigo o poder de incluir, porém precisamos repensar como estamos incluindo nosso aluno. A inclusão, principalmente no ensino da matemática precisa ser compreendida pelo aluno que foi incluído inicialmente pela conquista de manuseio daquilo que se foi aprendido.

Palavras-chave: Materiais Manipuláveis. Inclusão. Ensino.

REFERÊNCIAS

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

36

USO DE UM PROGRAMA INFORMATIZADO NA INVESTIGAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA COM COMPREENSÃO DE SENTENÇAS PARA UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Thiago de Alencar Cordeiro

Íasmim Teles Corrêa

Glenda Miranda da Paixão

INTRODUÇÃO

Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo geral, apresentam duas características principais que são déficits de interação social e comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (PINTO et al., 2016). Destaca-se também a dificuldade em estabelecer classes de estímulos (conjunto de estímulos que compartilham características similares e têm o mesmo efeito sob um comportamento) compostas por propriedades físicas similares ou por relações arbitrárias. Tais características em conjunto com essa dificuldade podem limitar esse público na aprendizagem de alguns comportamentos, dentre eles destacamos aqui o comportamento de leitura (PAIXÃO & ASSIS, 2018).

É importante ressaltar que há dois tipos de leitura, sendo um referente à leitura textual, na qual há relação com a emissão de resposta vocal, e o outro referente à leitura com compreensão, que é considerada um comportamento mais complexo, pois exige a aprendizagem da relação entre estímulos textuais e seus referentes, como por exemplo, palavra escrita e figura (DE ROSE, 2005; PAIXÃO et al 2013).

Nessa perspectiva há procedimentos de ensino como o Constructed Response Matching to Sample (CRMTS) e Matching-to-Sample (MTS) que podem favorecer em indivíduos com TEA a aprendizagem de comportamentos pré-escolares, entre eles o comportamento de leitura com compreensão.

Ressalta-se que esses procedimentos podem ser aplicados de forma manual por meio de cartelas ou de forma informatizada. Sendo que, na organização informatizada destaca-se a utilização do programa PROLER (sistema computadorizado para o ensino de comportamentos conceituais) que foi criado com intuito de coletar e registrar dados comportamentais (SANTOS & ASSIS, 2013).

OBJETIVO

Investigar a viabilidade da utilização do Software PROLER para verificar habilidades de leitura com compreensão de sentenças de uma criança com TEA.

METODOLOGIA

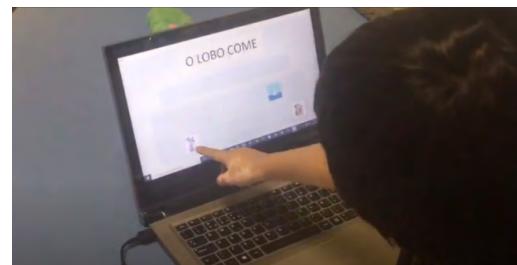
Trata-se de um estudo de caso do tipo descritivo-quantitativo em Terapia Ocupacional inserido no projeto de pesquisa com aprovação em comitê de ética nº 2.911.905, realizado no período de agosto de 2019 a março de 2020. Os critérios de inclusão foram: a) participante diagnosticado com TEA entre idades de 5 a 8 anos, e este por sua vez não deveria apresentar repertório de compreensão de instruções e comandos simples; b) pais/responsáveis das crianças que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participou 1 criança de 6 anos com TEA com laudo terapêutico ou médico. Foi utilizado um computador de 15" com tela sensível ao toque e Software PROLER versão 7.1. A criança foi ensinada a construir 11 sentenças de 3 termos dissílabas (Consoante-Vocal-Consoante-Vocal) no ambiente domiciliar, através do treino via Constructed Response Matching to Sample (CRMTS). O procedimento de treino baseia-se na seleção de palavras em sequência específica diante de sentenças como modelo, a seleção poderia ocorrer com base em relações de identidade ou relações arbitrárias (Paixão & Assis, 2017), ou seja, sentença impressa-sentença, figura-sentença e ditado-sentença. Os testes de leitura com compreensão ocorriam solicitando-se a seleção de uma figura (animação gráfica) diante de uma sentença impressa correspondente. As sentenças eram apresentadas de for-

ma randomizada na parte superior da tela e as figuras na parte inferior, e vice-versa (ver Figura 1).

As sentenças e figuras correspondentes utilizadas no estudo foram constituídas por: O LOBO COME, O PATO NADA, A VOVÓ TOCA, A GATA PULA, A BOCA FALA, LUNA LAVA PÊRA, PÊRA DA VOVÓ, LUCA JOGA BOLA, BOLA DE GUDE, BABI LEVA DOCE e DOCE DE JACA.

Figura 1: Exemplo de randomização da apresentação de sentenças na parte superior e seleção de figuras na parte inferior durante o uso do software PROLER.



Fonte: Autores

RESULTADOS

Neste estudo, a criança não apresentou leitura com compreensão de sentenças de 3 termos nos testes antes da intervenção, no entanto, apresentou cerca de 80% de acertos após serem expostas por 6 dias de ensino via CRMDS no ambiente domiciliar, o que demonstra aumento da curva de aprendizado em poucas sessões.

Dessa forma, o PROLER tem se apresentado como uma emergente tecnologia assistiva para a investigação em habilidades de leitu-

ra com compreensão, pois, randomiza a apresentação dos estímulos (diminuindo viés por ordem ou posição), permitindo analisar a ocorrência de aprendizagem por meio de relações de palavras apresentadas na tela do Software PROLER com figuras, oferecendo, assim no estudo dados positivos para leitura com compreensão, como também a possibilidade de apresentação de consequências às respostas corretas, ou até mesmo a oferta de uma nova tentativa exatamente igual a anterior para as respostas incorretas, e de registrar todos as alternativas selecionados pela criança para posterior avaliação no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROLER é um promissor instrumento de Tecnologia Assistiva e informatizado que permite ao terapeuta planejar, executar e revisar o ensino a qualquer momento, e essa característica por sua vez pode ser um diferencial ao público com autismo, por conta da dificuldade de controle de estímulos e a variabilidade de habilidades no grupo TEA.

Este trabalho demonstrou a importância da investigação de tecnologias para a investigação e ensino de habilidades de leitura com compreensão de palavras de crianças com TEA, tal como o software PROLER, e propõe que mais estudos verifiquem a viabilidade e os efeitos do uso do programa informatizado PROLER, via ensino do procedimento CRMITS, para a prática clínica do público com TEA, e especialmente aplicada e orientada por Terapeutas Ocupacionais.

Palavras-chave: Leitura; Transtorno do Espectro Autista; Avaliação de Programas e Projetos de Saúde.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Grauben José Alves de; SANTOS, Márcio Braga dos. *PROLER (Sistema Computadorizado de Ensino de Comportamentos Conceituais)*. Belém: Universidade Federal do Pará. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/Manual%20PROLER%207.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

PAIXAO, Glenda Miranda da; ASSIS, Grauben José Alves de. Uso do procedimento de Constructed Response Matching to Sample: uma revisão da literatura. *Perspectivas*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-60, 2017.

PAIXÃO, Glenda Miranda da et al. Análise dos procedimentos de ensino e a emergência da leitura recombinativa. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 36, p. 5-17, jun. 2013.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercuções nas relações familiares. *Rev Gaúcha Enferm*, v. 37, n. 3, e61572, 2016

ROSE, Júlio C. de. Análise comportamental da aprendizagem da leitura e da escrita. *Rev. bras. anál. Comport.*, v.1, n. 1, p. 29-50. 2005.

37

AS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anágila Alves Ferreira

Edêlma Targino

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão se adentrou nas últimas duas décadas no âmbito educacional e vem se expandindo de maneira significativa por entre os profissionais da educação, desde os professores até os supervisores. Tais profissionais devem estar comprometidos não apenas com uma educação de qualidade, mas também, com uma educação de natureza inclusiva, acolhedora e transformadora.

Dentro dessa temática, buscou-se relatar a importância desse profissional na escola, seu papel, suas ações e interações no contexto escolar, bem como, identificar como é a relação do supervisor educacional com os demais integrantes da equipe diretiva, professores e alunos em busca de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizado com alunos com deficiência, independentemente da sua natureza. Assim, compreender o papel dele no âmbito escolar, se torna o ponto central dessa pesquisa, tendo em vista que a mesma possui como foco a observação da educação inclusiva.

OBJETIVO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as ações desenvolvidas pelo supervisor escolar com a educação inclusiva.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, por ter sido construída através de pesquisas bibliográficas especializa-

das, de carácter investigativo exploratório. Bibliográfica, pois consiste na análise de materiais publicados, como livros e artigos científicos.

RESULTADOS

A origem etimológica da palavra *supervisionar*: *SUPERVISIONAR* = *SUPERVISAR* e *SUPERVISAR* = dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar (FERREIRA, 1993, p. 520), ou seja, se ter uma visão abrangente sobre alguma coisa, no caso, ações promovidas pelo contexto educacional.

Sobre o surgimento da supervisão escolar no Brasil, na data de 1931 o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar, Decreto-lei 19.890 de 18 de abril do mencionado ano. Neste período estes profissionais exerciam as normas prescritas pelos órgãos superiores e eram chamados de *orientadores pedagógicos* ou *orientadores de escola*, tendo como função básica a inspeção (ANJOS, 1988).

Hoje, o supervisor escolar procura não ser um fiscalizador, mas sim um articulador que trabalha junto com os professores no processo de ensino-aprendizagem. O supervisor escolar deve pensar no progresso de todos que fazem parte de sua equipe, bem como nas relações com todos os profissionais da instituição de ensino, o supervisor é quem estabelece o posicionamento de fazer, agir e envolver-se integrando na comunidade dos relacionamentos na escola.

Segundo Medina (1997, p. 11) o supervisor escolar tem como intuito de trabalho a fazer do professor, o aprender do aluno e preocupa-se de modo especial com a qualidade desse fazer. Portanto, o objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno através do professor, onde ambos trabalham como numa equipe um dependendo

do outro. Considera-se o papel fundamental do supervisor escolar: ser o grande harmonizador do ambiente da escola.

O supervisor precisa ser dinâmico e ter flexibilidade junto ao corpo docente e discente. Nessa linha de raciocínio, conforme Grispun (2006, p. 16), o centro de atenção máxima da escola: “deve ser o aluno. A escola existe em função dele, e, portanto, para ele. O supervisor escolar tem o papel principal de atuar com este aluno, por isso sua função é de extrema importância no contexto escolar.”

Diante disso, infere-se que é imprescindível a ação do supervisor escolar na educação inclusiva. O processo de educação inclusiva é um desafio recentemente inserido dentro do contexto socioeducacional das escolas em nosso país, existem muitas escolas que desenvolvem de maneira insuficiente ações para a inclusão do educando com deficiência. Nesse sentido, visualiza-se importante o papel do supervisor para coordenar as ações desenvolvidas, verificando se a aprendizagem de tais indivíduos que necessitam de uma atenção especial por suas condições peculiares está ocorrendo de maneira efetiva e transformadora.

As bases da Educação Especial estão fundadas em torno das igualdades de oportunidade, conforme os princípios, expressos na Constituição Federal e também na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que prevê que serão assegurados para todos os indivíduos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como garantia de padrão de qualidade na educação ofertada. Sendo assim, a escola não deve se eximir de suas responsabilidades perante os indivíduos com deficiência, tendo que desenvolver de forma especial uma educação que atenda às diferenças dos educandos que estão nelas inseridos.

O supervisor assume papel central na questão da inclusão escolar do indivíduo com deficiência, pois será ele o responsável por

atuar numa organização para instruir os professores na função correta com os alunos com necessidades especiais ou não. Uma de suas funções será desenvolver o currículo, selecionando e treinando, e assim, pode-se dizer que ele providencia junto a escola as condições de trabalho. Será dele também a atribuição de promover os materiais e recursos didáticos que serão utilizados no fazer pedagógico.

Para que a escola assuma o seu papel na formação do indivíduo, se torna essencial que exista um ambiente acolhedor e propício. É importante que a criança se sinta convidada a interagir e a participar do processo ensino-aprendizagem de maneira construtiva. O supervisor deve ter atenção especial com a criança com deficiência, desenvolvendo metodologia e estratégias próprias que favoreçam a sua participação no meio escolar.

Nesse processo, cabe ao supervisor escolar dar subsídios, atuando numa organização para instruir os professores na função certa com os discentes especiais ou não, desenvolvendo o currículo, treinando, disponibilizando materiais e recursos didáticos para que junto a escola venham proporcionar um ensino de qualidade principalmente numa escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem que ser desenvolvida da melhor forma cabível. As dificuldades são muitas, entretanto devemos sempre ter a sensibilidade, empatia, e não colocar obstáculos ou fechar as oportunidades ofertadas, para que possamos estar habilitados e em ação conjunta com os educadores trabalhar com a diferença e com a diversidade no ambiente escolar. Portanto, priorizar a qualidade do ensino público é um desafio que deve ser assumido por todos os profissionais de educação.

O caminho percorrido para a inclusão tem sido indolente e, nem sempre, totalmente conseguido. Apesar de debates, congressos e, até mesmo, previsões expressas em legislações nacionais, pouco se tem desenvolvido em nossa sociedade.

Portanto, a inclusão só terá êxito se garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de deficiência de qualquer natureza. Tendo como finalidade que todos os discentes aprendam a respeitar as diferenças e a conviver com elas e assim, se tornarem cidadãos solidários. E para que isso aconteça, a participação do Supervisor escolar em colaboração com o professor é imprescindível nesse processo contínuo.

Palavras-chave: Inclusão; Supervisão; Atribuições.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Almerinda dos. *Relação entre a função de liderança do supervisor escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1a D. E. de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- GRISPUN, Mirian P.S.Z. *Orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola*. 3a ed. São Paulo: Cortes, 2006.
- MEDINA, Antônia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

38

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS CAMPESINOS

Loruana Raiza Dias

Aderlan Silverio

INTRODUÇÃO

Para estudantes com limitações orgânicas, psíquicas, em condição de vulnerabilidade social, étnica, ou de gênero, alcançar a média no boletim é apenas mais um cansativo e constante desafio na longa jornada em busca da normalidade. A partir de tais considerações, apresenta-se esta pesquisa sobre avaliação em uma perspectiva inclusiva, desenvolvida por Silverio e Aires (2021), que expõem os fundamentos pedagógicos para processos de avaliação interacionista comparativa, os quais são associados às considerações de Dias e Silverio (2020), acerca das consequências do êxodo de jovens assentados, aplicadas à perspectiva da Educação Campesina.

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo principal integrar os fundamentos da epistemologia interacionista comparativa à avaliação inclusiva. Além deste, busca-se também expor os fundamentos da epistemologia interacionista comparativa; explorar a avaliação inclusiva; e aplicar os princípios evidenciados na inclusão de estudantes em assentamentos da Reforma Agrária.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa e sistemática da literatura, desenvolvida em seis fases, apontadas por Souza, Silva e Carvalho (2010), correspondentes à elaboração da pergunta norteadora: como aplicar Avaliação Inclusiva na Educação Campesina?; busca na litera-

tura; coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; discussão dos resultados; apresentação da revisão integrativa.

RESULTADOS

Conforme Alzate (2018, parag. 41), a prática pedagógica da avaliação precisa “transcender a ideia centrada nos resultados finais dos cursos nos programas acadêmicos, não só relativo às pessoas com deficiência, mas a todos os estudantes.” A análise do processo de avaliação, focado em pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior, mostra que não apenas o acesso à academia, mas todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive a avaliação, precisam ser inclusivos. Nesta perspectiva, a Educação inclusiva não pode se limitar a práticas didáticas adaptadas para alguns grupos de estudantes, mas precisa de arcabouço pedagógico preparado para promover, com responsabilidade, o aprendizado de todos os envolvidos, inclusive de docentes, uma vez que técnicas e conhecimentos específicos como leitura em braille, ou as condições socioculturais que limitam o aprendizado, por exemplo, não estão dadas na formação docente, mas precisam ser apropriadas durante o ensino, na relação direta com aprendizes.

Em tal contexto, busca-se uma teoria da avaliação que permita a docentes aprenderem as necessidades e potencialidades de seus aprendizes, por meio de técnicas e conceitos simplificados e universalmente aplicáveis, ou seja, inclusivos. Silverio e Aires (2021), considerando a superação de obstáculos pedagógicos, buscam uma “Pedagogia humanizada e comparativa”, na qual a avaliação é estruturada a partir da epistemologia comparativa e interacionista, noção apropriada a partir de Fleck (2010) e Delizoicov (2002), que ressaltam a integração entre três aspectos do conhecimento, a saber: o sujeito, o estado do conhecimento e o objeto do conhecimento. (CARNEIRO, 2012).

Tais conceitos levam Silverio e Aires (2021) a propor uma tipologia de avaliação quantificável, focada no diferencial entre o sabido e o apreendido durante o processo de ensino-aprendizagem. Considera-se, para todos os efeitos práticos da avaliação formal, que não importa o resultado final, em termos quantitativos, de um processo de ensino, visto que o estado inicial do conhecimento do aprendiz é fundamental para determinar o percurso e a velocidade do aprendizado.

Esta teoria apresenta potencial para mitigação de problemas de exclusão social, relatados por Dias e Silverio (2020), que examinam o êxodo rural de assentados da Reforma Agrária. Ocorre que o nômade, a carga de preconceitos e a vulnerabilidade social típica de jovens sem-terra são fatores de pressão para o abandono escolar, visto que diminuem a capacidade de competição quantitativa em avaliações padronizadas, considerando-se a influência de “fatores psicossociais familiares na avaliação e compreensão das dificuldades de escrita e leitura em crianças” (ENRICONE; SALLES, 2011, parag. 54).

Para mitigar essas dificuldades e fomentar a inclusão, tanto de jovens assentados quanto de todos aqueles que requerem condições especiais de aprendizado, propõe-se a avaliação inclusiva interacionista comparativa, composta por duas etapas, uma diagnóstica e padronizada, no início do processo, e outra comparativa e também padronizada, no final dos módulos didáticos. A nota seria atribuída pelo diferencial matemático entre o resultado final e o diagnosticado no início do processo, por comparação em uma escala interativa, que reflete a velocidade de apropriação do conhecimento, manifestada pelo(a) aprendiz em períodos anteriores, similar à utilizada por pediatras na puericultura, que apropria-se de escalas padronizadas de crescimento idade-peso-altura para valorar o desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à questão sobre como aplicar avaliação inclusiva na Educação Campesina, objetiva-se integrar os fundamentos da epistemologia interacionista comparativa à avaliação inclusiva. Em um sistema assim organizado, a longo prazo, seria possível comparar a velocidade de aprendizado entre períodos letivos, disciplinas e instituições diferentes, atribuindo-se valor apenas ao esforço de cada estudante, comparando-o com esforços anteriores do mesmo, sem considerações acerca do estado de conhecimento de outrem, que rotula, humilha e exclui. Boletins e históricos escolares assim constituídos permitiriam comparar interações intercoletivas de conhecimento, viabilizando novas formas de inclusão escolar e reduzindo a evasão.

Palavras-chave: avaliação; inclusiva; interacionista.

REFERÊNCIAS

- ALZATE, J. I. C. "A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior", *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 89–102, mar. 2018. DOI: 10.1590/s1413-65382418000100008.
- CARNEIRO, João A. Costa. *A teoria comparativa do conhecimento de Ludwik Fleck: entre a incomensurabilidade e a comunicabilidade*. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DELIZOICOV, D. et al. "Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial Fleckiano", *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, p. 52–69, 1 jan. 2002. DOI: 10.5007/%x.
- DIAS, L. R.; SILVERIO, A. *Contribuições do Agronegócio para a Reforma Agrária*. 1. ed. Curitiba, Clube de Autores, 2020.
- ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. de. "Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças", *Psicologia Esco-*

lar e Educacional, v. 15, n. 2, p. 199–210, dez. 2011. DOI: 10.1590/S1413-85572011000200002.

FLECK, L. *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento*. Belo Horizonte, Fabrefactum, 2010.

SILVERIO, A.; AIRES, J. *Filosofia e seus obstáculos*. 1. ed. Curitiba, Clube de Autores, 2021.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. “Integrative review: what is it? How to do it?”, *Einstein (São Paulo)*, v. 8, n. 1, p. 102–106, mar. 2010. DOI: 10.1590/s1679-45082010rw1134. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&tlang=en. Acesso em: 28 dez. 2020.

O TRABALHO
MULTIPROFISSIONAL
E INTERDISCIPLINAR
NOS DIVERSOS
ASPECTOS
DE ATENÇÃO
À PESSOA COM
DEFICIÊNCIA
EM ÂMBITO ESCOLAR
EDUCACIONAL

39

GLOSSÁRIO EM LIBRAS: ELABORAÇÃO DE SINAIS PARA A DISCIPLINA DE FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Vinicius Wallace Santos Brito

Leonardo Gasques Trevisan Costa

Yara Lucy Fidelix

INTRODUÇÃO

A língua, a linguagem e a comunicação são fatores essenciais para que as interações sociais e relações interpessoais ocorram (HAMZE, 2010). Tal fato é agravado pelo fato de a sociedade não oferecer condições para que uma pessoa surda tenha a mesma oportunidade de acesso à linguagem, e neste caso, a língua de sinais se torna meio propagador para efetivar a comunicação (DIZEU, CAPORALI, 2005). Somente após as leis e decretos que fornecem as bases legais para a utilização da LIBRAS é que os surdos têm seus direitos garantidos (DOMANOVSKI, 2016).

A língua foi oficializada no Brasil pela Lei Federal N° 10.436 de 24 de Abril de 2002 e regulamentado pelo Decreto Federal de N° 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. Essa lei originou avanços para a cidadania bilíngue das pessoas surdas visto que amplia os domínios da língua de sinais para diferentes segmentos sociais.

Ingressar ao ensino superior pressupõe passar por diferentes etapas e níveis educacionais e, no caso do estudante surdo, enfrentar barreiras de comunicação, linguística, atitudinais e sociais de toda ordem (MOREIRA, ANSAY, FERNANDES, 2016).

Independentemente de qualquer tipo de deficiência que o aluno tenha, esse deve estar incluído no processo educativo, e faz-se necessário realizar medidas que garantam a igualdade para esses alunos, por isso as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem uma atenção especial. Trazendo para uma perspectiva de desenvolvimento da LIBRAS para os universitários, Oliveira e Weininger (2012) atribuem à necessidade de desenvolvimento de repertório de áreas específica em LIBRAS.

OBJETIVO

É notório o crescimento da LIBRAS no Brasil, tendo vários adeptos, e para potencializar este crescimento é necessário criar ferramentas para tal, uma dessas, o presente estudo, o qual foi dividido em quatro etapas. Com isso o objetivo do artigo foi criar junto com uma equipe multidisciplinar, sinais em LIBRAS para a disciplina de Fisiologia do Exercício para facilitar o acesso do aluno surdo ao conteúdo da disciplina.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por docentes e discentes do curso de Educação Física da UNIVASF, tradutor/Intérpretes do NAI/GR da UNIVASF e professores de LIBRAS membro da comunidade surda. Este estudo foi dividido em 04 etapas: Pesquisa dos termos fisiológicos, explicação dos termos e criação dos sinais em LIBRAS, registro dos sinais criados por meio de fotos e vídeos e, por último, criação de material didático de apoio e sua publicação em um site para receber esses materiais criados. O trabalho foi realizado com embasamento teórico na literatura já encontrada em diversos cursos de graduação tais como em Artes (VALES,2014).

A parte prática da pesquisa foi uma aula ministrada com a definição de cada termo com o registro fotográfico e gravação do vídeo em LIBRAS para cada sinal criado pela pessoa com deficiência auditiva, para as fotos e vídeos registrados, os participantes assinaram o termo de autorização de imagem, toda a parte prática foi realizada na sala dois do Complexo Esportivo do Colegiado de Educação Física da UNIVASF, Petrolina-PE campus centro.

A primeira etapa foi realizada a busca por termos da Fisiologia do Exercício realizado no Dicionário Enciclopédico de Capovilla em bases científicas como Google acadêmico, Scielo e Lilacs

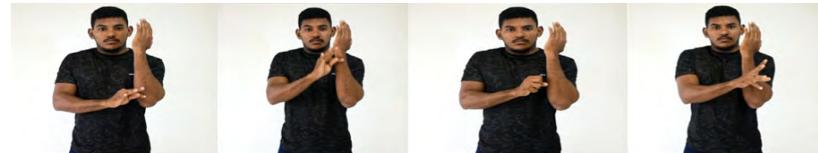
A segunda etapa do processo de criação do glossário foi à busca pelas definições de cada termo escolhido e uma explicação sucinta sobre o significado e função de cada termo escolhido, conceituando-o e apresentando vídeos e fotos para melhor entendimento.

A terceira etapa foi constituída pela criação dos sinais para cada termo escolhido, com a caracterização dos cinco parâmetros básicos na formação de um sinal em LIBRAS (Configuração de mão, ponto de articulação, movimento, sentido e expressões não manuais). Para o registro de todos os sinais criados eram registrados em fotos e gravações, o padrão de posicionamento das câmeras era o mesmo já relatado em demais literaturas encontradas, com a distância aproximada de 1,5 metros, utilizando padrões de roupa escura e fundo claro pelo discente surdo.

A quarta etapa foi constituída pela construção de material didático de apoio, com a realização de fotos e vídeos sobre os sinais criados e seus detalhes, onde suas descrições serão adicionadas em um quadro informativo contendo toda especificação sobre as configurações de mão, pontos de articulação, movimentos, orientação e expressões não manuais de cada termo, que após finalização desses quadros informativos, os mesmos serão adicionados em um site que será criado para essa finalidade.

RESULTADOS

Figura 1:Sinalização do termo Termorregulação.



Foram selecionados e gravados os 17 termos seguintes: Fisiologia do exercício, Hemácias, Batimento Cardíaco, Mioglobina, Neurônio, axônio, Actina, Miosina, Contração Muscular, Força Isométrica, Força Concêntrica, Força Excêntrica, Sístole Atrial, Sístole Ventricular, Artéria, Veia e Termorregulação.

Sabe-se por vez que, a LIBRAS encontra-se em uma fase de pesquisa muito recente, a mesma ainda possui uma escassez grande de termos profissionais específicos, porém a literatura nos mostra que algumas áreas já apontam estudos no desenvolvimento de seus materiais pedagógicos de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da criação de sinais específicos para a LIBRAS é de tamanha grandeza quanto a presença do intérprete em sala, pois os alunos surdos necessitam de um material de apoio pedagógico, visto que eles precisam estar concentrados na interpretação que está sendo realizada pelo intérprete, o que inviabiliza algumas anotações de lembretes do conteúdo visto em sala, o que dificulta sua fixação do conteúdo.

Palavras-chave: Educação Física, LIBRAS, Dicionário em LIBRAS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

DIZEU, L.C.T.B; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Aug. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 07 nov 2018.

DOMANOVSKI, M. *A importância da Libras escolar do surdo*. 2016. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2019.

HAMZE, A. *Integração ou Inclusão?* 2010. Disponível em: < <http://educador.brasiloescola.com/trabalho-docente/integracao.htm> > Acesso em 03 nov 2018.

MOREIRA, L.C; ANSAY, N.N; FERNANDES, S.F. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n. 1, p. 49- 60, 2016.

OLIVEIRA, J. S. de, WEININGER, M. J. Elaborating na on-line Multi-Acess, MultiModal Brazilian Sign-Language Glossary for Technical Terms in Linguistics. In: *Sing Language Interpretation an Translation studies in Brazil*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012.

VALES, L. S. *Pequeno dicionário regional de Libras para artes*. [Especialização]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008.

40

**PROJETO DE EXTENSÃO
CAPACITANDO
CUIDADORES PARA
ESCOLAS INCLUSIVAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM
PERÍODO DE PANDEMIA**

Kalina de França Oliveira

INTRODUÇÃO

No Brasil, é perceptível os avanços na educação especial e inclusiva no que se refere ao número de alunos matriculados; no entanto, as políticas educacionais ainda têm avançado lentamente. Os resultados do Censo Escolar 2018 indicam um crescimento significativo nas matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas classes comuns da educação básica regular; conforme o referido censo, 1 milhão e 200 mil alunos estão incluídos em classes comuns ou em classes especiais exclusivas, correspondendo a um aumento significativo se comparado ao censo realizado em 2014.

Entretanto, a ampliação das matrículas não significa que, de fato, esteja sendo praticada a educação inclusiva. A realidade das nossas escolas demonstra a falta de condições materiais e de equipes capacitadas para esta demanda, incluindo os profissionais de apoio escolar, também chamados de cuidadores escolares. Esse membro da equipe é necessário, pois há dificuldades para professores em lecionar nas classes repletas de alunos, imagine-se ainda, propiciar atendimento individualizado aos alunos com alguma limitação cognitiva.

O novo panorama da escola básica implica em mudanças em sua dinâmica, pois o aumento do número de alunos com necessidades especiais no ensino regular neste público tem gerado desafios para os profissionais que nela trabalham, no sentido de que precisam tratar a diversidade cada vez mais presente na escola, enfrentando os problemas nos quesitos de aprendizagem presentes neste sistema escolar, hoje massificado e diverso.

O cuidador escolar tem um papel importante na vida escolar de um estudante com alguma deficiência física, intelectual e/ou transtorno específico. Tratando-se do novo perfil educacional, consoante Silva

(2018), o cuidador escolar deve atuar em diversas atividades, auxiliando os discentes que precisam dos seus serviços, garantindo a inclusão no espaço escolar e avanços na aprendizagem desses sujeitos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), traz em sua nomenclatura o termo profissional de apoio escolar (art. 3, inc. XIII), que deve perpassar da educação infantil até o ensino superior, demonstrando assim sua importância e responsabilidade ao longo do processo.

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

OBJETIVOS

Elencou-se como objetivo geral socializar a experiência extensãoista do Projeto Capacitando Cuidadores para Escolas Inclusivas (UFPB/CE), vivenciada no período de 2020; e, como objetivos específicos, a saber: refletir acerca da importância da capacitação dos cuidadores escolares e analisar suas contribuições na promoção de uma escola inclusiva.

METODOLOGIA

Trata-se do relato de experiência do Projeto de Extensão Capacitando Cuidadores para Escolas Inclusivas, da Universidade Federal da

Paraíba, Centro de Educação, que desenvolveu suas atividades entre abril e dezembro de 2020, adaptando-se ao contexto de isolamento social, proporcionando atividades remotas e outras formas de execução utilizando recursos digitais.

RESULTADOS

O projeto de extensão iniciou levantando dados sobre cuidadores escolares e inclusão, através de questionários virtuais, direcionados a esses profissionais e, a partir disso, conduziu suas ações de forma assertiva, levando em consideração o público-alvo e as demandas prioritárias.

Diante do contexto pandêmico, os encontros do grupo extensão-nista se mantiveram online, semanalmente, através da plataforma google meet. Foram planejadas e realizadas as seguintes ações: reuniões e discussões sobre educação inclusiva, trazendo os documentos legais que tecem comentários e dão suporte a ação dos cuidadores escolares; realização de bate papos virtuais com mais de 100 (cem) participantes; encontro de capacitação com cuidadores escolares com duração de 10 (dez) horas; produção de 4 (quatro) artigos com publicação nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONE-DU), a fim de colaborar com essa discussão, pouco socializada no meio acadêmico, onde os cuidadores escolares são quase invisíveis no contexto educacional e as pesquisas nesta área são ínfimas; publicações (post, vídeos); realização de 12 (doze) lives no instagram, ficando todas salvas no IGTV, para quem não pôde assistir ao vivo, ou quisesse rever o conteúdo depois. Os meios utilizados para realização das ações foram: salas virtuais (zoom e google meet), página no instagram chamada @capacitandocuidadores e o e-mail do projeto. Hoje contamos com mais de 1.000 seguidores nesta página iniciada no mês de abril de 2020.

Além disso, o grande desafio da experiência extensionista em período de pandemia foi o de adaptar uma capacitação para cuidadores escolares com encontros remotos, disponibilizado para um grupo de 100 (cem) participantes entre cuidadores e profissionais da educação inclusiva, de variadas localidades e realidades, de modo que os encontros promovidos trouxessem consigo uma combinação teórico-prática, onde permitissem que as extensionistas contribuíssem com a formação continuada desses profissionais, ao passo que também demonstrassem os resultados que o projeto de extensão promoveria para a formação das extensionistas, ao longo de 10 (dez) horas de duração.

A nova forma de conduzir o projeto foi positiva, pois as ações realizadas atingiram o público-alvo, os cuidadores escolares, além de transcenderem para outros profissionais da educação. O feedback foi bastante positivo, e o resultado disso foi o crescimento do projeto nas páginas do instagram e as variadas pessoas entrando em contato para saberem mais acerca das ações do projeto, além de coordenadores da Educação Especial de alguns municípios solicitando capacitações para os cuidadores escolares de sua cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão em sua edição 2020, teve o intuito de capacitar aqueles que são cuidadores escolares ou que desejam ser, com um itinerário formativo ligado à prática e voltado a promover uma relação de ação/reflexão/ação, buscando fazê-los compreender o currículo e as demandas do contexto em que eles estão/estarão inseridos, com o intuito de contribuir na fomentação de mudanças que apontem para melhorias da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que tais profissionais são cruciais nesta mediação, pois sua atuação em contexto escolar vai além de cuidados assistenciais;

mas, para isso, eles precisam entender o seu fazer também pedagógico e as possibilidades de sua atuação para que maximizem o rendimento dos alunos assistidos.

Somando-se a isso, foi de grande valia também aos discentes dos cursos de Psicopedagogia e Pedagogia da UFPB participarem desta experiência de capacitação prática, onde eles tiveram a oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica, participar de momentos práticos de construção colaborativa de conhecimentos, estudar com mais afinco essa temática e problemática social, compreender contextos reais de inclusão e fazer a contextualização entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação inclusiva; cuidadores escolares; projeto de extensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n. 13.146, de 06 de julho 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: 20 jul. 2020.
- BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e Enquadramento da Ação.* 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.
- LIMA, Leidy Jane Claudino de. *Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.* Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2018. 219f.
- SILVA, Sayonara Meireles da. *Educação Inclusiva: A Importância do Cuidador Escolar no Acompanhamento do Educando com Deficiência.* Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: UFPB, 2018. 46f.

41

A INTERMEDIAÇÃO ALFABETIZADORA COM O INTÉRPRETE DE LIBRAS

Conceição de Maria Machado Costa Primo

Cristiane Dutra do Nascimento

Kaio Germano Sousa da Silva

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização dos alunos surdos é algo que vem sendo discutido em inúmeras reuniões, encontros, congressos e escolas para que o mesmo possa ter uma funcionalidade de inclusão para os estudantes com surdez. Para que o processo de alfabetizar uma criança com surdez seja eficaz, é necessário primeiramente alfabetizá-lo em sua língua para depois adquirir outro idioma, desta forma uma aprendizagem significativa ingressar indivíduos com impedimento auditivo em um contexto social. Isso abrange todos os aspectos: educacional, social, familiar e profissional, na qual se tornam um dos maiores desafios abordados na educação inclusiva.

Um aluno com surdez pode interagir e participar juntamente com os demais educandos nas atividades da sala de aula regular, fazendo uso dos dois idiomas principais do Brasil, a LIBRAS (como L1) e o português escrito (como L2). Desde que o educador possa inclui-lo em todas as atividades de ensino aprendizado, sem haver separação de ouvintes e surdos, possibilitando aos alunos a percepção em distinguir a relação da língua falada e escrita como fonte de interação e comunicação entre as pessoas.

A necessidade de conhecer “A intermediação alfabetizadora com o intérprete de Libras” é de suma importância para se montar estratégias de combate a evasão escolar, preconceito e melhorar a educação e a qualidade de vida da pessoa com surdez, nesse caso essa metodologia deve ser incluída para que o processo de ensino aprendizado seja feita de forma adequada para se ter um melhor aproveitamento e resultados positivos.

OBJETIVO

Analisar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos surdos em salas de ensino regulares com intermédio do intérprete de Libras.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica com caracterização integrativa, que de acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008) a revisão bibliográfica é um dos métodos de estudo utilizados na prática baseada em evidências (PBE) que tem como finalidade identificar, através de indícios em pesquisas, se um tratamento ou meio diagnóstico é efetivo, avaliando a qualidade dos estudos e mecanismos para a execução na assistência.

O estudo foi realizado através de consulta em bases de dados online de pesquisa: ERIC, Google acadêmico. Foram selecionados 04 (quatro) artigos no idioma português, entre os anos de 2009 a 2018. Optou-se por pesquisar publicações nacionais que tratavam do tema “A INTERMEDIAÇÃO ALFABETIZADORA COM O INTERPRETE DE LIBRAS”.

Na qual foram analisadas as ideias para o ensino de português para surdos, metodologias utilizadas para alavancar o aprendizado e a leitura do surdo. Transformado assim sua educação ainda mais completa. Os artigos foram estudados e compilados a partir do eixo central da pesquisa para possível formação deste.

RESULTADOS

A análise detalhada dos artigos selecionados para a realização deste estudo traz-se à tona um conceito reflexivo que parte de três pilares principais deste trabalho, são eles: Alfabetização. Surdez. Inclusão. Sala regular. Intérprete, e esses três pontos norteiam o tema: A intermediação alfabetizadora com o intérprete de Libras, com isso esse trabalho mostra ser de grande valia na área da educação e seus ares afins como acadêmica e científica.

A importância de um intérprete de Libras em sala de aula como ferramenta de inclusão e auxílio de ensino do surdo é notória, pois o mesmo capacitado na intermediação da alfabetização tem sua parte essencial no processo de ensino. O intérprete vem como forma de garantir a lei e acessibilidade às pessoas com deficiência auditiva, com isso ajudar professores em sala regulares no processo sociabilidade dos mesmos (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013). Segundo Dantas, Braga e Fernandes (2014) as metodologias de ensino ainda são tradicionais e não estão acompanhando os avanços da tecnologia no âmbito educacional de ensino regular para surdos.

Com isso Hirata (2018) em seu estudo abre uma discussão para que exista mas capacitação dos profissionais e não profissionais no ensino de libras, pois existe uma necessidade de investir na formação formal do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais para que o mesmo promova a interação entre intérpretes e docentes no planejamento e na execução do trabalho pedagógico, onde possa definir áreas de atuação para que estes profissionais possam aprofundar-se em termos específicos de cada área acadêmica em que realizarão a interpretação, bem como, propiciar ambientes bilíngues nos canais comunicativos disponíveis aos alunos surdos.

Para Tuxi (2009) ainda existe uma falha de sistema comum na educação, como problemas na expansão e insuficiência lexical, metodologias antigas, não partição simultânea de ambos profissionais. Obtendo resultados bastante insatisfatórios e que ocasionam impacto negativo na vida dos alunos surdos e não surdos já que os mesmos também participam no processo de ensino dos Surdos. Destacando que o intérprete educacional diversifica de acordo com o nível educacional em que ele está inserido, o intérprete educacional e o professor regente quando atuam em conjunto beneficiam o processo de ensino-aprendizagem da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo responder aos questionamentos supracitados no decorrer da construção desse trabalho. Foi visto que na área na intermediação do intérprete ainda exige uma necessidade de maior atuação neste campo, tanto no aspecto educacional e social, estratégias de cunho metodológico em sala devem ser avaliadas e reformuladas, com principal objetivo de melhorar a qualidade de vida dos alunos surdo e até mesmo destes profissionais. Já que o processo de alfabetização é complexo e só funciona em parcerias tanto em sala como fora dela.

Com isso os objetivos do presente trabalho foram alcançados, onde se discutiu “A intermediação alfabetizadora com o intérprete de Libras”, destacando sobre a importância do trabalho em conjunto da escola como um todo nas estratégias de ensino, afim de melhorar a convivência e estratégias de cunho global, em como a educação de surdo a níveis nacionais. Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação sobre a intermediação do intérprete de libras no processo

de ensino e alfabetização, permitindo a reflexão e trocas de novas possibilidades de pesquisa e intervenção.

Palavras-chave: Libras; Intérprete; Alfabetização.

REFERÊNCIAS

DANTAS, G. C.; BRAGA, B. O.; FERNANDES, A. P. O ensino de Libras na EJA: reflexão e proposições. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. Novembro, 8.,2018, Belém. *Anais [...]*. Belém: Galoá Proceedings, 2018. v.6, p.1000-1114.

HIRATA, T. C. S. *A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior na modalidade de educação a distância: um mapeamento dos limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar. Londrina, p.106, 2018.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. REVISÃO INTEGRATIVA: MÉTODO DE PESQUISA PARA A INCORPORAÇÃO DE EVIDÊNCIAS NA SAÚDE E NA ENFERMAGEM. *Texto Contexto Enferm*, v. 17, n. 4, p.758-64. Florianópolis, 2008.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico- Cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 4, p.505-518. 2013.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, p.123, 2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

42

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA SUA (IN)EFICÁCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Natália Dias Mota

Ana Patrícia Rodrigues Lopes Ferreira

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um assunto polêmico que vem sendo discutido em todo o mundo, visto que, esse debate não consiste apenas em uma ação pedagógica, mas também política, cultural e social. A década de 90 pode ser considerada um divisor de águas em relação à situação social e escolar das pessoas com deficiência, pois a elaboração de documentos internacionais passou a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva, ganhando destaque a Declaração de Salamanca (1994) que começou a cogitar de fato a inclusão escolar.

O Brasil assumiu a responsabilidade de ofertar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema de ensino inclusivo. Através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o país começou a exercer medidas para que as pessoas com deficiência passassem a ter condições de permanecer nas escolas públicas de ensino, sendo considerado um marco na Política Pública Educacional Inclusiva. Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva, é construir uma escola que atenda adequadamente aos estudantes com diferentes potencialidades e ritmos de aprendizagem.

A promulgação de diversos acordos e declarações fez-se necessário ao longo dos anos para que a implementação de políticas públicas fosse estabelecida visando a garantia de acesso nas escolas. No Brasil apesar dos avanços e criação da Política Nacional de Educação Especial, ainda existem desafios para efetivação de uma prática inclusiva nas escolas públicas. Portanto, quando nos reportamos a Educação Inclusiva, temos que almejar um modelo educacional que atenda de forma eficaz aos alunos. Nesta lógica, o presente trabalho aborda a inclusão social, tendo como questão norteadora: a inclusão social acontece de forma eficaz nas escolas públicas, conforme preconizado pela política nacional de educação?

OBJETIVO

Geral: analisar a (in)eficiência das escolas públicas brasileiras no tocante a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE). Específicos: analisar as práticas educativas implementadas na garantia da inclusão social; averiguar os desafios para a efetivação da inclusão nas instituições escolares públicas; identificar os desafios de execução das atividades do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

METODOLOGIA

Consiste numa pesquisa qualitativa e exploratória realizada através de Revisão Integrativa, tendo como critérios de inclusão pesquisas que retratassem a temática a partir dos descritores: inclusão social, escolas públicas, educação especial, publicados em língua portuguesa, no período entre 2010 a 2020. Quanto aos critérios de exclusão estes consistiram em artigos científicos que não eram compatíveis com a temática, com os descritores estabelecidos, publicados em língua estrangeira, e fora do lapso temporal estabelecido. Durante a realização da pesquisa foram encontradas 22 publicações, conforme os critérios de inclusão e exclusão e leitura na íntegra foram selecionados 06 artigos.

RESULTADO

Para uma maior organização e compreensão na análise dos dados estipulou-se duas categorias intituladas:

I. Demandas Para a Efetivação da Inclusão Escolar. Na visão dos professores esse processo ainda apresenta diversas falhas, necessitando de aprimoramento em diversos aspectos. As principais demandas constatadas pelos professores consistem na falta de contratação de profissionais para equipe multiprofissional (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS, 2018); necessidade de formação continuada dos profissionais (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2020); necessidade de assessoria especializada às escolas públicas (SANTOS; OLIVEIRA, 2020; MATOS; MENDES, 2015).

II. Os Desafios na Execução do Atendimento Educacional Especializado-AEE. As atividades quando executadas acabam sofrendo diversas interferências na sua condução, execução e eficácia, consistindo na falta de padronização na execução das mesmas (AMORIM; ARAÚJO, 2016), falta de matérias pedagógicos adequados (SANTOS; OLIVEIRA, 2020; SANTOS, 2018); falta de trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor específico do AEE (SANTOS; OLIVEIRA, 2020; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social oferecida nas escolas públicas brasileira, apesar dos avanços e conquistas, ainda se apresenta ineficiente, pois não consegue oportunizar de forma eficaz um processo de ensino aprendizagem digna, com práticas pedagógicas baseadas na equidade, demonstrando assim diversas fragilidades na condução, gestão e execução das atividades propostas. Sendo necessário, portanto, que o Estado reveja a condução dessa política inclusiva, para que possa garantir o acesso e permanência a uma educação de qualidade, com práticas pedagógicas eficazes e capazes de oportunizar um ensino para todos.

Quanto as práticas educativas empregadas na garantia da inclusão social, foi possível verificar a existência de empenho dos professores para adequar-se ao processo de inclusão, porém, a demanda é diversa e grande, o que dificulta a efetivação da inclusão social, seja por falta de professores capacitados ou por falta de recursos e infraestrutura das escolas. A educação inclusiva necessita de uma ressignificação no ensino e aprendizagem. A execução do AEE, é uma ferramenta de fundamental importância para a eficácia da aprendizagem dos alunos com deficiência, pois fornece atividades que possam suprimir as dificuldades existentes que impeçam este aluno de participar ativamente das aulas.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva nas escolas públicas necessita de maior atenção para que se efetive de forma eficaz, pois é notório diversas problemáticas que atrapalham o processo de ensino aprendizagem, uma vez que impossibilita o processo de inclusão, garantia e acesso ao ensino de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; (In)eficácia; Escolas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. C.; ARAÚJO, Rita de Cássia T. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. *In:* Revista Linhas. Ano 2016, v. 17, n. 35.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec.* *In:* Scielo. vol.21, n.1, pp.9-22, 2015.

SANTOS, Maria Bernadete Borges. Educação Inclusiva: Avanços e Desafios da Inclusão na Escola Municipal Djalma Faria Oliveira do Município de Rio Real- BA. 2018. Disponível em: www.repositoriodigital.ufrb.edu.br.

SANTOS, Thiago Rodrigues; SILVA, Cleiton de Sousa; ARAÚJO, Fernandes de Sousa de; MELO, Edjair Raimundo de. Os Desafios da Execução do

Programa de Atendimento Educacional Especializado-AEE pela Secretaria de Educação de um Município da Paraíba. 2020. Disponível em: www.repositórioifpb.edu.br.

SANTOS, Suelen da Silva; OLIVEIRA, Karla Fabiane Soares. Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas Efetivas em uma Sala de Recursos Multifuncional na Rede Pública Municipal do Estado do Piauí. *I CMEEI*, maio, 2020.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinhodos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. bras. educ. espec. *In:* Scielo, vol.22, n.4, pp.527-542, 2016.

43

LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO LITERÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Kaio Germano Sousa da Silva

Cristiane Dutra do Nascimento

Conceição de Maria Machado Costa Primo

INTRODUÇÃO

Criada para promover a inclusão social de deficientes auditivos, a Libras é uma forma de linguagem natural, o que a diferencia das demais línguas usadas hoje é que em vez de som, utiliza-se os gestos como meio de comunicação. A sua inclusão tem como objetivo atender a necessidade de alunos que possuem algum tipo de deficiência que possa dificultar o seu processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, diminuindo os tabus e desculpas que surgem.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é caracterizada como a segunda língua do Brasil mais importante e primordial dos Surdos. Nessa perspectiva, discutir de forma geral o seu ensino tem como anseio da pesquisa central reparar as necessidades deste público surdo de forma individual e coletiva em sua interação, tornando-a mais acessível, para que a sociedade de forma geral possa aprender e se tornar bilíngue, fazendo a surdez ser percebida não como forma de deficiência, mas sim uma cultura (LUZ, 2013).

No contexto atual, há de se considerar, quando se tem em vista a real inclusão do aluno não ouvinte que a preocupação com o preparo do profissional frente ao trabalho se faz urgente e básica. Afinal, não se pode ignorar que o papel da comunicação eficiente na relação professor-aluno pode ser determinante em todo o processo e resultados de aprendizagem.

OBJETIVO

Analizar a abordagem da Língua Brasileira de Sinais e sua dinâmica nas diferentes modalidades educacionais.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, explicativa e exploratória, com abordagem qualitativa. Este procedimento foi escolhido por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão bibliográfica é um dos métodos de estudo usados na prática baseada em evidências (PBE), tendo como finalidade buscar e avaliar de forma crítica as evidências disponíveis acerca de determinado problema.

Foi realizada uma consulta nas bases de dados online de pesquisa Scielo (Scientific Electronic Library OnLine), ERIC (Education Resources Information Center) e Google acadêmico. Foram selecionados 4 artigos no idioma português, entre os anos de 2004 a 2018, que abordaram de forma ideal o tema proposto.

RESULTADOS

Em uma análise detalhada dos artigos selecionados para a realização deste estudo traz-se à tona um conceito reflexivo que parte de três pilares principais deste trabalho, são eles: Libras, inclusão e dinamização da mesma em sala de aula.

No estudo de Capovilla *et al.* (2004), os autores perceberam que em salas de aulas a Libras era focada somente nos alunos que possuíam surdez, deixando de incluir a língua na vida dos outros alunos. Entretanto, é de suma importância o aprendizado da Libras, tendo o aluno deficiência auditiva ou não, pois isso facilita e melhora a qualidade de vida dos estudantes que necessitam dela para se comunicar. Além disso, a presença dos alunos não muda em nada nas atividades

da sala, trazendo apenas resultados positivos, no qual se notou que o professor capacitado em Libras, atuando como intérprete e auxiliador desses alunos, assume em sala de aula a função de professor e amigo (PEDROSO; DIAS, 2011).

A importância da inclusão da Libras na vida educacional do aluno surdo se mostra ser importante quando o mesmo tem acesso a todos os níveis de ensino de forma gratuita, tendo garantido direitos como: intérprete em sala, alfabetização, facilitação de comunicação com indivíduos sem conhecimento em Libras e entre outros. Contudo, ainda há muito a ser feito para que a inclusão da Libras não se volte somente para aqueles com surdez, como também para a sociedade simpatizante (DANTAS; BRAGA; FERNANDES, 2018).

O fato dessa língua ser utilizada somente com determinado grupo específico é um dos principais problemas da inclusão na escola. É primordial que a equipe pedagógica, outros profissionais e os colegas sejam capacitados minimamente, com intuito de melhorar a interação e aproximação com a pessoa com surdez (CAPOVILLA, et al., 2004). Seguindo essa linha de pensamento, Dantas, Braga e Fernandes (2018) observaram que o lúdico é uma grande ferramenta para se facilitar o ensino não somente da Libras, mas de outras disciplinas. A dinamização dessa língua por meio de formas lúdicas, como jogos, figuras e brincadeiras, torna sua aprendizagem mais fácil.

A inclusão da Libras deve acontecer desde a educação infantil, no qual alunos ouvintes devem aprendê-la como segunda língua oficial em suas matrizes curriculares, e assim, contribuir para uma alfabetização inclusiva, já que hoje a falta de profissionais capacitados ou até mesmo a presença de só um interprete em sala e apenas para um aluno com surdez, não é suficiente para suprir a necessidade educacional e social destes alunos (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu descrever como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é abordada no contexto educacional, destacando as principais dificuldades encontradas para a sua introdução e algumas soluções abordadas nos estudos. Partindo dos dados obtidos, constatou-se que a dinâmica dessa língua é uma área que precisa ter maior visibilidade.

Com relação a dinamização da Libras nas diferentes modalidades de ensino, as discussões mostraram que a inclusão acontece, só que ainda há muito a ser feito. Neste sentido, a importância dessa inclusão vem para quebrar tabus, minimizar o preconceito e melhorar a qualidade de vida daqueles que necessitam dela, sendo de grande valia e se fazendo necessária em todas as esferas, não somente na escola, devendo acontecer com o objetivo de garantir direitos e ajudar no empoderamento individual, criando meios para independência de todos.

Nesse aspecto, essa discussão pode promover e estimular os profissionais e estudantes das áreas atuantes a buscarem aprender o contexto educacional e social no qual estão inseridos. É de suma importância conhecer a dinamização da Libras nos diferentes níveis de ensino para se ter uma melhor compreensão em explorar, ofertar e criar estratégias de ensino não somente para os surdos, como também para os grupos que o rodeiam.

Palavras-chave: Libras; Inclusão; Dinâmica.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando C. et al. Avaliando Compreensão de Sinais da Libras em Escolares Surdos do Ensino Fundamental. *Interação em Psicologia*, São Paulo, v. 2, n. 8, p.159-169, out. 2004.

DANTAS, Gilmara da Cruz; BRAGA, Brenda Larissa de Oliveira; FERNANDES, Ana Paula. O ensino de Libras na EJA: reflexão e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, Belém. *Anais [...]*. Belém: Galoá Proceedings, 2018. v. 6, p. 1000-1114.

LUZ, Renato Dente. *Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517, dez. 2013

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto contexto - enferm.*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio 2011.

44

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONTRIBUIÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NA SALA REGULAR

Brígida Lima Magalhães

Luciana Sá dos Reis

Raimunda Nonata Paiva Andrade

INTRODUÇÃO

Hoje em dia os termos “preconceito” e “exclusão” estão sendo substituído por “igualdade” e “inclusão”, e essa mudança vem ocorrendo principalmente no âmbito escolar. Como sabemos, a escola por ser um espaço educativo, tem como função a preservação e a transmissão cultural de saberes e, para isso, é essencial que seja um espaço acessível para todas as pessoas, independentemente de suas potencialidades ou deficiências.

Diante do exposto, esse trabalho se baseia na seguinte problemática: Como ocorre a prática pedagógica do intérprete de Libras no processo de aprendizagem do aluno surdo na Escola Estadual Duque de Caxias no município de Caxias Maranhão?

TRABALHANDO COM SUJEITOS SURDOS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A educação, no atual cenário, caminha em direção a um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da “Inclusão”, modelo esse que se baseia na política de inclusão escolar e cultural de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as possibilidades ofertadas pela escola e impedir a exclusão destas pessoas no contexto social. Portanto, a educação inclusiva trouxe questões a serem discutidas, repensadas e analisadas em nossas instituições de ensino, visto que, as dificuldades encontradas em nossas escolas trazem a necessidade de confrontar as práticas excludentes e separatistas ao aluno com deficiência nas salas regulares.

INTÉPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS: FUNÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS.

Atualmente as discussões sobre a inclusão de alunos surdos e com deficiências estão bastante presentes no nosso dia a dia, seja no ambiente escolar ou acadêmico, debatendo principalmente a problemática da inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Porém, para se trabalhar sobre este assunto, faz-se necessário abordar sobre o profissional que trabalham com esses indivíduos, seja na escola ou em qualquer ambiente público frequentado pelo mesmo, ou seja, o Interprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Além disso, torna-se importante para esse profissional a convivência com a comunidade surda, para que ele possa compreender o universo da surdez, e como esses indivíduos constroem e reconstroem a realidade por meio de seus discursos, que se explicitam através de outra modalidade linguística.

METODOLOGIA

Nessa perspectiva, ao procurar analisar como ocorre a atuação do intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos na rede estadual de educação da cidade de Caxias/MA, escolhi como metodologia para a realização do presente trabalho, o método qualitativo, que se caracteriza por interpretar o fenômeno que é observado, utilizando métodos como questionário ou entrevistas. Neves (1996) corrobora afirmando que esse tipo de pesquisa não busca enumerar ou medir eventos e nem emprega instrumentos estatísticos, o pesquisador procura apenas entender os fenômenos, segundo a

perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situa sua interpretação. Portanto, na concepção de Neves (1996, p. 02) o método qualitativo tem como objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; tratar-se de reduzir a distância entre o indicador e indicado, entre teoria e dados”.

Contudo, Minayo (2002), elucida que a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade, e o envolvimento emocional do pesquisador com seu campo de trabalho. Dessa forma, é necessário que o pesquisador esteja atento para alguns limites e riscos desse tipo de pesquisa, tais como:

Excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta etapa mostramos os resultados colhidos através da aplicação do questionário, realizado com professoras/intérpretes, que estão em contato com os alunos surdos da escola Duque de Caxias. As colaboradoras receberam o nome de Intérprete A e B, ambas possuem especialização em Libras, porém a intérprete A, é formada em Letras, enquanto a B é formada em Matemática. Sendo assim, os dados foram organizados de acordo com o depoimento de cada sujeito em relação à inclusão de alunos surdos.

INTÉRPRETE A: Facilita a comunicação professor/aluno surdo, aluno surdo/demais componentes da sala.

INTÉRPRETE B: O intérprete de libras tem a função de mediador, ele não substitui o professor da sala, o intérprete é o canal de comunicação entre o aluno surdo e os demais, quer professores, quer colegas. Seu papel é traduzir a língua portuguesa para a língua de sinais.

Notamos que as duas intérpretes foram bem enfáticas ao dizer que o intérprete tem como papel principal mediar a comunicação entre o aluno surdo/professor e os demais componentes do ambiente escolar. Nesse sentido, elas partilham do mesmo pensamento das autoras Silva e Oliveira (2016, p. 698) onde as mesmas afirmam que o papel do intérprete é “intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais sujeitos presente no contexto escolar”.

Tanto as escolas, como as intérpretes devem transformar seus métodos em instrumentos em prol de promover uma melhor inserção do aluno com surdez (SANTOS; SILVA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou a prática pedagógica do intérprete de Libras na educação inclusiva nas séries finais do ensino fundamental, apresentando a importância desse profissional no processo de aprendizagem de alunos surdos. Sabe-se que a história da educação de surdos no Brasil é marcada por diversas lutas e cercada de preconceito, porém, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se tornou um marco para o processo educacional, pois ela é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e no processo de ensino aprendizagem do deficiente auditivo. Bem como, a oficialização profissional do tradutor intérprete de Libras

Palavras-chaves: Libras. Aprendizagem. Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 06 de março de 2019.

_____. *Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 06 de março de 2019.

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L. *Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais*. In: POKER, Rosimari Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Santoreto de Oliveira. (Orgs). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARCON, Andréia Mendiola. *O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo*. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa: Características, uso e possibilidades*. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, N°3, 2º SEM/1996.

45

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

INTRODUÇÃO

Desde o início da escolarização brasileira, houve um processo de exclusão legitimado pelas primeiras políticas públicas (PP) educacionais em função de padrões homogeneizadores adotados pelos sistemas de ensino em diferentes contextos.

Ao longo do percurso histórico muitas lutas foram travadas no enfrentamento da exclusão com vista a garantir os direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) e de promover a cidadania a esse grupo e, no caso da educação, garantir ações que combatesssem sobretudo o preconceito e a discriminação.

OBJETIVO

Conhecer algumas políticas públicas de educação dos últimos 60 anos ligadas às PcD.

METODOLOGIA

A investigação é de cunho qualitativo pautada na pesquisa bibliográfica e documental.

RESULTADOS

Até meados do século XVIII, as PP dedicadas às PcD eram inexistentes, pois segundo Freitas (2010) praticava-se o abandono, o

afogamento, a asfixia, entre outras ações, pelo simples fato desses indivíduos apresentarem algum tipo de limitação.

A autora citada afirma que ao “final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX a sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista”.

Freitas (2010) ressalta também que “no século XX, a desinstitucionalização começa a ocorrer com programas escolares para deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar”.

Mazotta (2003, p. 37) destaca que na década de 1930, “começaram a ser organizadas pela sociedade associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência. Paralelamente foram observadas ações governamentais visando à criação de instituições para atender às necessidades das pessoas com deficiências”.

Isto posto, apresenta-se algumas das políticas públicas criadas nos últimos 60 anos (Quadro 1), no intuito de verificar avanços, estagnações e retrocessos.

Quadro 1- Algumas políticas públicas educacionais dos últimos 60 anos

| NOME | ANO | ESPECIFICAÇÃO |
|----------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei nº 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) | 1961 | Garante o atendimento educacional às PcD, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. |
| Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN | 1971 | Define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atendê-los, reforçando os encaminhamentos para as classes e escolas especiais”. |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto nº 72.425 (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) | 1973 | Impulsiona ações educacionais voltadas às PcD e superdotação, mesmo sem um atendimento especializado, onde ambas ainda são configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado e sem efetivação de uma política pública de acesso universal à educação. |
| Portaria Cenesp/MEC nº 69 | 1986 | Define normas para a prestação tanto de apoio técnico como financeiro para a EE no sistema público ou particular de ensino. |
| Normas sobre Equiparação de Oportunidades para PcD | 1993 | Estabelece o compromisso moral e político entre os Estados em adotar medidas para garantir a igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para todos aqueles com deficiência de qualquer tipo e grau. |
| Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/98 | 1998 | Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a EE como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da EE ao ensino regular. |
| Decreto nº 3.956/2001 | 2001 | Define como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, exigindo uma reinterpretação da EE, além de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. |
| Lei nº 10.436/2002 | 2002 | Define que a Libras constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão como segunda língua do país. |
| Portaria nº 2.678/02 | 2002 | Define diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. |
| Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular | 2004 | Objetiva disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. |
| Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos | 2004 | Objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às PcD e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto nº 5.626/2005 | 2005 | Visa à inclusão dos alunos surdos no ensino regular. |
| Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação inclusiva | 2008 | Objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. |
| Decreto nº 7084/2010, dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos | 2010 | Estabelece que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da EE e professores das escolas de educação básica públicas. |
| Decreto nº 10.502/2020 | 2020 | Define a Nova PNEE: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, garantindo às famílias e ao público da EE o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos. |

Fonte: BRASIL (2008; 2020). Adaptado por Marques, 2020.

Este breve panorama sobre as PP permite perceber avanços em diversos aspectos, entretanto, a Educação Inclusiva (EI) ainda não foi efetivada no sistema educacional a contento, já que ainda se encontram situações de integração, presença de barreiras e despreparo profissional dos professores e gestores nesses ambientes.

Nesse sentido, Sasaki (1997), afirma que a perspectiva da inclusão considera que o processo acontece a partir de uma inserção, mais radical, completa e sistemática, da PCD na sociedade, com as necessárias transformações e adaptações do meio visando às necessidades dos indivíduos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as PP avançaram, mas não foram capazes de promover a EI de fato e de direito para as PCD, sendo necessário construir uma acessibilidade atitudinal na esfera social, visando sua

concretização prática. Embora a legislação garanta certos direitos, percebe-se que os ambientes educacionais ainda não estão preparados para receber essas pessoas, até porque demandam outras questões que envolvem: aspectos infraestruturais, formação inicial e continuada de professores, ensino colaborativo, além de investimento em ensino, pesquisas e extensão, visando constituir uma sociedade inclusiva em seus múltiplos aspectos.

Palavras-chaves: Políticas públicas, Educação inclusiva, Pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Caderno CEDES, v.28, nº 75, Campinas, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000200008>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Decreto nº 10.502/2020 - Nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020. *Diário Oficial da União*, 01 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 08 dez. 2020.

FREITAS, Neli Klix. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. nº 7, 2010, p. 25-34. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21860>. Acesso em: 08 dez. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

46

A INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA ESCOLA: CONTEXTO DISCURSIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

*Geila Santos de Sousa
Geisa de Sousa Cabral*

INTRODUÇÃO

O empreendimento teórico-analítico tem sua base em estudos pós-estruturalistas e também nas vivências como profissionais da Educação Especial. Com o arcabouço epistemológico e profissional, buscou-se problematizar e analisar os conceitos de inclusão/exclusão das pessoas surdas na escola, de modo a problematizar quais discursos sociopolíticos são evidenciados na contemporaneidade.

Dessa forma, nesse primeiro movimento discursivo acerca das narrativas e teorizações, entende-se que a inclusão de alunos surdos na escola na contemporaneidade, movimenta-se através de algumas tendências neoliberais que analisam essa inclusão como uma forma de contra conduta operacionalizada na escola por meio de reconfigurações da racionalidade governamental contemporânea. Assim, visualiza-se a identidade desses sujeitos sendo formada e transformada continuamente pelos sistemas culturais que os rodeiam e segundo os interesses de governo, no contexto brasileiro.

Nessa direção, esses sujeitos e suas subjetividades são constituídos a partir do biopoder em que para incluir o sistema tem que excluir. A partir, dessa visão pós-estruturalista, vê-se a necessidade de problematizar como os esses movimentos interferem na inclusão de pessoas surdas na escola.

Consoante a esses fatores, percebe-se a emergência da compreensão de novos conceitos e novas ênfases, formas e transformações que trazem um deslocamento sobre inclusão, exclusão e surdez. Nesse cenário de subjetivação do sujeito que percorre nos discursos atuais da educação forte e apelativo marcado pelos conflitos da pós-modernidade.

A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E OS DESCAMINHOS POLÍTICOS

Atualmente vê-se muitos embates quanto os processos de in/exclusão de pessoas com deficiência em vários âmbitos da vida pós-moderna e, mas necessariamente no contexto educacional. Tais embates circundam desde as legislações e políticas públicas até ao fazer pedagógico. Contudo, estamos longe de atingirmos a inclusão na prática dessas pessoas, uma vez que os sistemas gerenciais políticos e socioeconômicos vislumbram para o neocapitalismo numa sociedade que alarga ainda mais o distanciamento entre as classes sociais e como consequência, aumenta a desigualdade social. Nesse prisma, não dar mais de conceber a inclusão da pessoa com deficiência sem tensionarmos os demais movimentos que o envolve.

Nesse cerne os estudos nos trouxeram perspectivas e olhares que nos possibilitam formarmos um guarda-chuva de questões, de forma a problematizá-las em que se vive diversos e amplos desafios nos processos de in/exclusão de pessoas surdas na escola.

Nesse contexto, as pedagogias são um imperativo contemporâneo que segundo CAMOZZATO (2014, p. 02) tiveram transformações culturais em seu conceito, especificamente em suas articulações e visto que, são trilhas de leituras que formatam nossas concepções e escritas, e proporcionaram aportes de grande relevância onde “envolve um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar em si para tornar-se sujeitos de determinados discursos”. Portanto, conhecer, analisar e problematizar esses paradigmas, requer que desloquemos nossos modos de pensar e agir para a compreensão analítica de uma sociedade centrada no ensino para uma sociedade de aprendizagem e com essa lucidez, desvencilharmos dos da bio-

política contemporânea e pensarmos esses sujeitos como cidadãos, providos de direitos.

As autoras TRAVERSINI; LOCKMAN et al. (2019, p. 1566) afirmam “compreender esse movimento, fortalece o princípio político do comum e funciona como contraconduta dos professores, porque os afastam da conduta de ensinar e aprender esperada”. Além disso, esse deslocamento é uma condição importante para o reconhecimento de pluralidades de pedagogias na perspectiva dos estudos culturais na vertente pós-estruturalista. Porém, não se pode negar que as Políticas Públicas, nas últimas décadas, trazem em seus excertos algumas questões que serviram de embasamento para grandes problematizações tanto no que concerne à educação especial quanto na inclusiva, sendo analisadas em determinados contextos, como imperativo dos sistemas de ensino.

A partir da visão de alguns pesquisadores, estudiosos dessas vertentes podemos entender, que as políticas públicas para a educação especial e a educação inclusiva disseminam conceitos. Visto que, a inclusão escolar é uma realidade vivenciada nos dias atuais no Brasil e no mundo e para tanto surgiram várias leis que sustentam este contexto.

Nesse sentido, parafraseia Carvalho (2006, p. 22) inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes, visto que, a inclusão é um longo processo e não ocorre por decreto ou modismo. Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura.

Para tanto, é preciso que professores tenham um maior conhecimento sobre seus alunos, só assim ficará mais fácil o contato físico e verbal, quebrando as barreiras que os mesmos colocam antes mesmo de conhecer esses alunos.

ANÁLISES GERAIS

Através, do que foi discutido vimos que, é necessário a potencialização das políticas públicas de inclusão escolar a fim de proporcionar não somente a adaptação física, arquitetônica e pedagógica das escolas para atender os alunos, mas sobretudo, mudanças atitudinais no sentido de incluir a Pessoa com Deficiência como um ser humano capaz de desvendar o mundo e prosseguir na vida sociocultural e econômica. Apesar das dificuldades postas no âmbito inclusivo, é preciso estar aberto às mudanças e ao respeito às particularidades e especificidades da pessoa com deficiência. Se bem que, a educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que a sociedade está cada vez mais in/excluindo nossos alunos. Muitas coisas mudaram, os alunos são “incluídos” na escola e na sociedade, no mercado de trabalho, mas ainda é pouco, pois essas pessoas precisam de condição viável que devem ser proporcionadas pela escola para viver cada vez melhor.

Assim sendo, a escola é um ambiente onde as pessoas se socializam, e por intermédio dela e de uma gestão democrática que seja capaz de ser inclusiva podemos mudar e melhorar muitas coisas em nossa sociedade. Mas isso só acontece a partir do momento em que, os órgãos da instituição trabalhem em conjunto fazendo adaptações de grande porte, colocam pessoas especializadas para atender determinado problema físico ou mental que o professor por si só não consegue resolver e melhorar a formação inicial e continuada de professores formando pessoas capazes de fazer adaptações de pequeno porte na sala de aula.

Em síntese, quando se analisa os discursos políticos contemporâneos, percebe-se uma certa “obsessão contemporânea” pela educação. Contudo, salienta-se que essas duas etapas acontecem de forma eminente, não só com o fenômeno da educacionalização do social, mas também com o processo de proliferação das Políticas de Assistência Social. Todo esse processo, de ampliação e expansão das responsabilidades, ações e funções atribuídas à escola estão produzindo alterações nos currículos e na constituição dos sujeitos escolares.

Por conseguinte, é possível perceber a centralidade que a aprendizagem assume contemporaneamente como instrumento para a efetivação do governo de si, ou das práticas de condução centradas no si mesmo.

Palavras-chave: Inclusão de surdos; Estudos Pós-estruturalistas; Discursos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. *Educação & Realidade*, v.39, n.2. p.573-593, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.
- TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, dez. 2019.
- TRAVERSINI, Clarice S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla & MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs). *Estudos Culturais e Educação: Desafios atuais*. Canoas: Editora da ULBRA, 2012.

47

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMPARO/SP

Eliane de Souza Ramos

Maria Luisa Pozzebom Benedetti

Marisol Regina Pavani de Oliveira

Roberta Maria Spajari Aníbal

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil em 2002. Ainda hoje, muitas pessoas encontram dificuldades para concebê-la como língua e se referem a ela, equivocadamente, como se fosse uma linguagem.

As línguas que podem ser faladas, ouvidas e representadas em um sistema de escrita alfabetico, são chamadas de orais-auditivas, tais como: a Língua Portuguesa, o Francês, dentre outras. A principal unidade linguística destas línguas é a palavra.

Nas línguas espaço-visuais-táteis, os movimentos faciais e corporais são essenciais e podem ser vistos ou compartilhados pelo tato. Elas não são sonoras e têm o sinal como a sua principal unidade linguística. O sinal de uma língua de sinais equivale à palavra de uma língua oral-auditiva e pode ser escrito em um sistema denominado Signwriting, que não é alfabetico.

Defendemos que a Educação Bilíngue não deve se valer da equivalência falasinal para propor o ensino da Libras como substitutivo à linguagem oral na Língua Portuguesa. Sabemos que a aquisição de uma língua de sinais não impede o desenvolvimento da fala, porém, nos casos em que o trabalho com essa língua ignora a possibilidade de tornar acessíveis os sons do meio e da fala, pode-se incorrer em uma “Educação Bilíngue” que dificulta e até impede a compreensão e a aquisição da linguagem oral, bem como os processos de alfabetamento (Soares, 2020) dos alunos em situação de surdez.

Sendo a Língua Portuguesa oral-auditiva e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) espaço-visual-tátil, elas podem compor um Bilinguismo Concomitante na Educação Inclusiva. Neste Bilinguismo, as duas línguas são ensinadas ao mesmo tempo a todas as crianças de uma

turma comum, que tem um aluno considerado com surdez, desde a creche até o quinto ano.

OBJETIVO

Ao compartilhar a prática da Educação Bilíngue e Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Amparo/SP, esperamos contribuir para que a falsa dicotomia, Educação Bilíngue X Educação Inclusiva, seja elucidada e submetida à crítica de pessoas atuantes na área.

METODOLOGIA E RESULTADOS

As turmas comuns da Rede, que têm alunos considerados com surdez, são atribuídas a dois professores: um professor regente e um professor de Libras. Eles planejam e desenvolvem, colaborativamente, as mesmas atividades bilíngues com todos os alunos da turma.

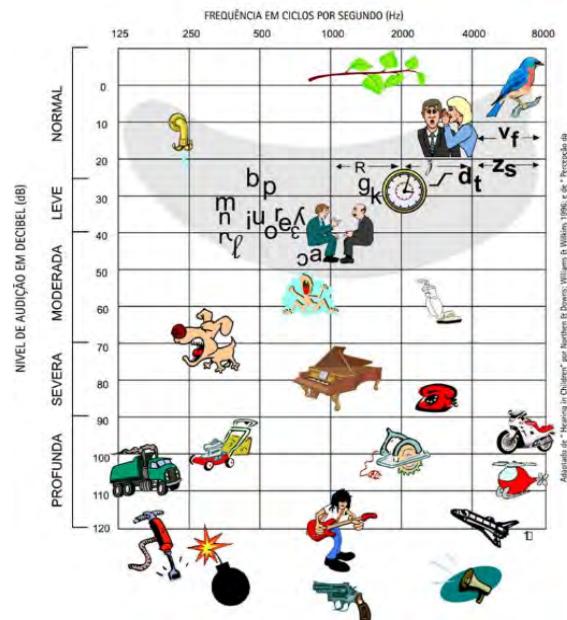
No Bilinguismo Concomitante que compartilhamos (Ramos, 2018), a ação pedagógica tem por objetivo formar alunos bilíngues. Um dos desafios dessa ação pedagógica, refere-se à realização de atividades que tornem os sons mais acessíveis a todos os alunos, pela Acessibilidade Sonora.

Com relação aos sons da fala, os professores, atuantes no Bilinguismo Concomitante, planejam e desenvolvem situações de ensino nas quais as crianças são orientadas, tanto na Língua Portuguesa como na Libras, a refletir sobre as concepções que elas têm sobre o que é a fala, como ela é produzida e qual a sua função social.

Uma das atividades que têm contribuído para que os alunos compreendam os sons que têm acesso, tanto pelas vias auditivas quanto pela Libras, é a construção de Mapas Sonoros. O ano letivo se inicia com o Mapa vazio. Conforme as crianças pesquisam os sons da escola, utilizando aplicativos que medem intensidades e frequências, observam e compartilham aspectos como a duração destes sons, por exemplo, o Mapa vai sendo preenchido. Nele são fixados desenhos, fotos e recortes de revistas que representam os sons pesquisados.

O Mapa Sonoro oferece condições para que as crianças diferenciam os sons do ambiente e os da fala, contribuindo para que os compreendam. Trabalhando em turmas bilíngues, aprendemos que as crianças consideradas com surdez podem compreender e atribuir sentidos aos sons que não escutam. Além disso, podem aprender a escutar e a compreender diferentes sons com o apoio de aparelhos auditivos e de implantes cocleares. A seguir, inserimos a ilustração de Mapa Sonoro.

Figura 1 – Audiograma de Sons Familiares, disponível em:
<http://www.audiclean.com.br/audicao/graus-da-perda-auditiva/attachment/audiograma-de-sons-familiares>.



Descrição da Figura 1: Gráfico com fundo quadriculado com um eixo vertical, que se inicia em zero e vai até cento e vinte decibéis, sendo estes números distribuídos de cima para baixo; e um eixo horizontal que se inicia em cento e vinte e cinco e vai até oito mil Hertz, distribuídos da esquerda para a direita. Existem desenhos que correspondem aos sons mais intensos e mais altos (britadeira, guitarra, bomba, foguete, moto e roçadeira), e aos sons menos intensos e baixos (balanço das folhas de uma árvore, cochicho, água pingando na torneira). Entre os sons mais intensos e altos e os sons menos intensos e baixos estão os sons da fala, que se distribuem pelo eixo horizontal e permanecem próximos no eixo vertical.

Um importante parceiro na identificação e na eliminação das barreiras produzidas no Bilinguismo Concomitante, realizado na escola inclusiva, é o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ele atua no estudo de cada situação que se torna inacessível, em decorrência dos desafios de se trabalhar com duas línguas no en-

sino comum, a fim de que se convertam em situações acessíveis. Este professor trabalha diretamente com as famílias ensinando-as a sinalizar na Libras e a produzir um ambiente com Acessibilidade Sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo aluno, na escola comum, tem o direito de se comunicar e de se desenvolver de acordo com as suas possibilidades. Para isso, é preciso que essa escola trabalhe com diferentes linguagens, códigos e línguas, promovendo a acessibilidade na comunicação, nas interações, aos sons (sonora) e no ensino. Neste sentido, uma escola, quando recebe alunos considerados com surdez, deve oferecer a Educação Bilíngue e Inclusiva à turma na qual ele se insere.

A prática do Bilinguismo Concomitante, criada pela Rede Municipal de Educação de Amparo/SP, evidência que não é preciso abrir mão da inclusão escolar para formar alunos bilíngues, conhecedores da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Tal evidência contribui para que a falsa dicotomia Educação Bilíngue X Educação Inclusiva seja elucidada e submetida à crítica de profissionais e familiares, que atuam para que a escola comum seja de todos e para todos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue (Língua Portuguesa e Libras); Educação Inclusiva, AEE

REFERÊNCIAS

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.* São Paulo: Contexto, 2020.

RAMOS, E. S. *Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum.* Orientadora: Prof. Dr. Maria Teresa Eglér Mantoan. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2018.

48

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS AUTISTAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAXIAS - MA

Nádia Cilene Pais de Arruda

Ana Patrícia Rodrigues Lopes Ferreira

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência só começaram a ser vistas como cidadãos de direitos e deveres no meio social através da Declaração Universal dos Direitos Humanos no século XX. A Organização das Nações Unidas (ONU) calcula que existem no mundo cerca de 70 milhões de pessoas com autismo. No Brasil são quase 2 milhões pessoas, sendo que cerca de 90% não são diagnosticados. (FARRELL, 2018).

A necessidade de implementação das políticas públicas em inclusão escolar, se faz necessário, pois é crescente a inserção de alunos com necessidades especiais nas classes regulares, o que nos leva a observar situações de limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. (MATOS e MENDES, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de alterações que compreendem uma diáde: déficits significativos e persistentes na interação e comunicação social e, ainda, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; sendo graduado em níveis: leve, moderado ou severo. (APA, 2014).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 asseverou-se no art. 208, III o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, repete a determinação do atendimento educacional especializado, em seu art. 53, III. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliou o conceito de educação especial.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2001 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) que se constitui numa modalidade da educação especial que faz o

reconhecimento dos obstáculos das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista (TEA). A exploração dessa temática se torna relevante para o ponto de vista pedagógico, social e científico, uma vez que a inclusão ainda é uma realidade desafiadora para muitas escolas públicas. Partindo deste contexto, surge a seguinte problemática: quais as principais dificuldades para inclusão das crianças autistas nas escolas municipais de Caxias MA?

OBJETIVO

Geral: Analisar o processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no âmbito escolar no município de Caxias - MA. Específicos: Verificar como as escolas da rede municipal de Caxias desenvolvem suas atividades na perspectiva da educação inclusiva; identificar os limites e possibilidade de atuação do Atendimento Educacional Especializado (A.E.E); identificar as principais problemáticas do processo de inclusão social.

METODOLOGIA

Consiste numa pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, realizada através da revisão bibliográfica e pesquisa de campo em 03 (três) escolas municipais de Caxias – MA realizada através da aplicação de questionário de entrevista submetido a Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UniFacema, com o número da CAAE 01737218.7.0000.8007.

RESULTADO

A coleta e análise dos dados foi realizada durante o mês de outubro de 2018, com 09 (nove) professores entrevistados. Para a análise dos dados foi estabelecido quatro (04) categorias empíricas que nos permitiram a compreensão do objeto de pesquisa a partir das reflexões postas pelos entrevistados. Classificadas conforme discussão abaixo:

Quanto a qualificação dos docentes para atuarem com crianças com TEA: 50% dos entrevistados afirmaram não estarem qualificados para atuarem com crianças com TEA e os outros 50% afirmaram estarem qualificados.

Quanto as dificuldades para promover a inclusão dos alunos com TEA no ambiente escolar: consistem na socialização e comunicação, falta de materiais didáticos, recursos direcionados a sala de aula para trabalhar com os alunos autistas, falta de apoio familiar.

Quanto ao processo de socialização das crianças com TEA na sala de aula: 80 % dos professores entrevistados afirmaram que existe envolvimento e socialização afirmando que estas manifestações se expressam de diversas formas, pois os alunos participam das atividades em conjunto e sem preconceito. Já 20% dos entrevistados afirmaram ter presenciado situações de preconceito. Quando questionados sobre quais as atitudes tomadas nas referidas situações os mesmos relataram o diálogo e conscientização dos alunos.

Quanto a participação da família no processo de inclusão: 100 % dos entrevistados afirmaram que algumas famílias se mostram ausentes no processo, o que acaba dificultando o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa foi possível verificar que o processo de inclusão das crianças autistas nas escolas Municipais de Caxias – MA ainda demandam algumas readequações. A necessidade de qualificação dos educadores é fator importante para estimular o aprendizado e atendimento adequado, como também a disponibilidade de recursos para que os profissionais possam desenvolver suas atividades com eficiência e qualidade obtendo assim bons resultados. O processo de socialização das crianças com TEA na sala de aula necessita ser melhor trabalhado pelos educadores, devendo-se promover uma cultura de respeito às diversidades, estimulando uma cultura de paz e respeito no âmbito escolar.

A participação da família nas escolas se faz de extrema importância, pois a família é a instituição que melhor conhece as potencialidades e fragilidades das crianças, desta forma, os elementos fornecidos pelos pais e/ou responsáveis são fundamentais para o trabalho dos docentes. É necessário reaproximar a família da escola, sensibilizando-as sobre a sua fundamental importância nesse processo.

Portanto, o processo de inclusão das crianças autistas nas escolas municipais de Caxias – MA, ainda necessita de ajustes para atender a contento a demanda, apesar dos avanços dos serviços ofertados no município garantindo e promovendo a inclusão das crianças autistas, ainda se percebe muitas falhas na condução dos serviços ofertados nas escolas para garantir o acesso e direito a educação de qualidade conforme preconizado pelas legislações vigentes. Sendo necessário, uma maior reflexão dos profissionais e do poder público para reconhecerem as falhas e proporem ações mais eficazes para promover uma educação de qualidade as crianças com autismo na rede municipal de ensino.

Palavras-chave: inclusão; autismo; escolas.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Associação Brasileira de Psiquiatria. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. In: *Práxis Educacional*, v. 10, n.16, p. 35-59, 2014.

FARRELL, Michael. *Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor*. 1º Ed. Porto Alegre: Armed, 2018.

49

PROPOSTA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Viviane Vieira Lacerda Rocha

Márcia Moreira Custódio

INTRODUÇÃO

A BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no final do ano de 2017 estrutura as competências a serem desenvolvidas nas três etapas da Educação Básica, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são estabelecidos em campos de experiências e compreendem um ciclo de três etapas, separadas em grupos por faixas etárias.

É relevante lembrar o enfoque dado na Constituição Federal para a educação, em seu artigo 205, garantindo esse direito a todos, não apenas pontuando o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, mas também, conforme aponta o inciso I, estabelecendo para o ensino os princípios de igualdade de condições, acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, ao levar em conta que a oferta da educação ao indivíduo com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE's) deve acontecer desde a educação infantil, vale ressaltar o Artigo 29 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) ao afirmar que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2020, p. 23).

Portanto, como base para o Ensino Fundamental e Médio, esta primeira etapa no processo educacional infantil deve garantir que todos os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se - sejam alcançados.

dos por todas as crianças, incluindo aquelas com NEE's, de modo a abranger os níveis de desenvolvimento essenciais (acadêmico, socioemocional e pessoal).

OBJETIVO

Sabe-se que o desafio de se minimizar a exclusão no Brasil é um processo histórico. Contudo, o país tem na educação um forte aliado para a mudança desse paradigma que, quando bem iniciado na Educação Infantil, pode ir se consolidando no decorrer do ensino Fundamental e Médio. Interessa aqui identificar e analisar na BNCC a proposta de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE's) na terceira etapa da Educação Infantil, que é a da Pré-escola.

METODOLOGIA

A proposta adota como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental, uma vez que se apoia no texto oficial da Base Nacional Comum Curricular, documento governamental homologado em 2017, e em autores que se posicionam criticamente em relação ao tema da inclusão.

RESULTADOS

A BNCC aponta uma abordagem bem ampla de leis e pareceres que abordam temas que são relevantes para uma educação inclusiva.

Porém, o texto deixa bem claro que a forma como estes temas devem ser abordados e os componentes curriculares que nortearão estes temas são de responsabilidades dos sistemas de ensino e das escolas, de acordo com suas especificidades, e devem ser trabalhados de forma contextualizada:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19-20).

Ora, quando se pensa em políticas educacionais para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, como autismo e altas habilidades, sabe-se que o grande marco é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Ação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual se sustenta o processo legal de atendimento ao público com NEE's, com propostas que vão da Educação Infantil ao ensino superior.

No entanto, como um processo que interfere na formação de sujeito da criança, a prática pedagógica deve ser construída com responsabilidade, caracterizando objetivamente na BNCC ações de equidade com perspectiva inclusiva, diferente do que é posto no documento oficial. A respeito da concepção da criança como sujeito, Delorme (2010) afirma que:

Uma vida satisfatória inclui a garantia dos direitos básicos que envolvem a vida cidadã, também uma oferta de possibilidades que seja equitativa e semelhante para todos e, ainda, a garantia de cada um ser como é, diferente e único, integrado. Feliz. (DELORME, 2010, p. 58).

Nesse sentido, a autora vincula a felicidade com o reconhecimento da singularidade de cada aluno e da inclusão, como pessoa única que, ao estabelecer novas formas de relação, melhora seu aprendizado. Portanto, se a BNCC compreende a escola como espaço de

aprendizagem e de democracia inclusiva que “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p.14), entende-se então a Educação Infantil como um campo profícuo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas no respeito ao próximo e à inclusão. Na perspectiva da inclusão, Mantoan (2003) destaca que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2003, p.16).

Deste modo, pode-se compreender que a inclusão não se trata em separar grupos e trabalhar com o aluno separadamente, mas, sim, a partir da avaliação diagnóstica, ser capaz de desenvolver atividades que incluem a todos sem discriminar ou rotular, e fazer com que a aprendizagem seja produtiva para todos, de modo que as relações e interações sejam positivas e que se ajudem, seja para os que têm facilidade de compreensão, quanto para os com mais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inclusão escolar aparece na BNCC de forma ampla e abrangente, cabendo à escola e ao professor o desenvolvimento de propostas que possam implementar todos os temas propostos na BNCC para cada necessidade educacional especializada, articulando e flexibilizando os conteúdos de cada direito de aprendizagem da Educação Infantil, através de seus campos de experiências e através das interações com outras crianças.

Sabe-se que ainda há muito que se caminhar para a conquista de uma escola efetivamente inclusiva, especialmente quando se trata da etapa da Educação Infantil. Por isso, é preciso fazer uma leitura apurada da BNCC para entender criticamente as conquistas e limitações do documento, a fim de driblar os efeitos reacionários que possam existir e lutar para a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Inclusão

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de dez. 2017. Seção 1, pp. 41 a 44.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DELORME, Maria Inês de Carvalho Políticas públicas para a infância. In: *Educação Infantil 2*. Volume Único. Aula 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ - Universidade Aberta do Brasil, 2010, p. 53 - 66.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

50

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Andrezza Farias Viana

José Joelson Pimentel de Almeida

INTRODUÇÃO

Ao observarmos ao longo dos anos, podemos identificar que o Brasil a partir dos últimos anos passou por profundas mudanças nas suas leis e incentivando as práticas de educação inclusiva. Temos a Constituição Federal de 1988 que definiu os direitos das pessoas com deficiência que passam a ser considerados como sujeitos de direitos; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, onde foi ressaltado que, no que diz respeito ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência; a Declaração de Salamanca (1994) que inclui os alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); dentre várias outras leis.

OBJETIVO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as principais políticas públicas, a partir de diretrizes, leis e programas efetivados, na sociedade brasileira, que visem contribuir para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com embasamento teórico em algumas leis que abordam as áreas de inclusão.

METODOLOGIA

A educação brasileira, por um longo tempo a segregação e a integração escolar de vários indivíduos estava em evidência, dentre eles, as pessoas com deficiência. Figueiredo (2010), argumenta que

o histórico da escolarização das pessoas que fazem parte do público-alvo da Educação Especial é marcado por maus-tratos e preconceito.

O artigo da 205 da Constituição Federal, que prevê a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração de Salamanca ainda proclama 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, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 54, Inciso III, o mandamento constitucional que obriga o Estado a assegurar à criança atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos verificar alguns aspectos que a LDB estabelece como princípios e fins da educação nacional no artigo 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996).

Apesar dessas políticas públicas ficarem evidentes nos últimos anos na perspectiva inclusiva, os desafios em torno dessa modalidade continuam. Existe uma necessidade de uma maior intervenção do governo na ampliação das ações e investimentos públicos na área da inclusão.

RESULTADOS

A educação inclusiva requer mudanças e constantes políticas públicas para que as pessoas com algum tipo de deficiência tenham acesso e permanência na escola e nos demais espaços da sociedade. Tendo início na educação infantil e perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da educação. É um direito de todos e dever do Estado e da sociedade garantir esse acesso e permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade de novas tecnologias e constantes mudanças. O que nos faz refletir como está a inclusão na escola regular de alunos com deficiência? A inclusão escolar é um desafio dos sistemas de ensino e se faz necessária a todos os envolvidos com as políticas públicas para garantir o acesso e a permanência, para que estes alunos possam desenvolver sua cidadania e amplie sua perspectiva existencial.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Inclusão. Acessibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03-dez-2021.

BRASIL. *Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

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

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

51

OS IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Eduardo Henrique de Souza Machado

Arneida Coutinho Carvalho

Douglas Christian Ferrari de Melo

INTRODUÇÃO

O cenário mundial no ano de 2020, está sendo marcado pelos impactos e desafios decorrentes da doença COVID-19, a qual possui como método mais eficaz de combate o isolamento social (LEITE e colaboradores, 2020). Neste cenário, as aulas presenciais foram suspensas e, os alunos passaram a ter aulas virtuais por meio de dispositivos eletrônicos e internet (LEITE e colaboradores 2020). Tal respaldo advém de uma orientação, em caráter excepcional, do Ministério da Educação (MEC) e de normativas estaduais.

Para Cury e colaboradores (2020), a pandemia mostrou a desigualdade social e consequentemente, do sistema educacional, revelando o desequilíbrio de acesso à informação e tecnologia. Deste modo, todos os profissionais envolvidos na área da educação, ainda que de intensidades diferentes, foram atingidos.

A deficiência é uma experiência de vida singular, uma condição humana (BÖCK; GOMES; BECHE, 2020) e, dentro deste cenário o aluno com deficiência recebeu um impacto significativo diante a ausência de uma proposta educacional que atendesse às suas demandas (CURY e colaboradores, 2020).

OBJETIVO

Refletir sobre a educação de alunos com deficiência em tempos de pandemia, analisando a situação diante a interrupção das aulas e o isolamento social.

METODOLOGIA

Estudo bibliográfico descritivo, associando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa descritiva buscando um referencial teórico de qualidade considerando os objetivos do estudo. A coleta de dados considerou publicações científicas de fontes primárias e secundárias escritas em língua portuguesa, resultado de pesquisas acadêmicas indexadas em bases de dados vinculadas a bases de pesquisas como SCIELO (Scientific Electronic Library Online) entre outras.

RESULTADOS

De acordo com Dos Santos (2016), o direito das pessoas com deficiência à educação é efetivado ao ser garantido as mesmas chances para participação com condições de equidade e/ou igualdade “com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência”. De acordo com Dos Santos (2016, p. 52), o direito das pessoas com deficiência à educação é efetivado ao ser garantido as mesmas chances para participação com condições de equidade e/ou igualdade “com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência”.

A ausência de articulação do Ministério da Educação para lidar com os desafios da modalidade de Educação Especial, diante o contexto de isolamento social e suspensão das aulas, reflete a profunda invisibilidade enfrentada por essa parcela da população, demonstran-

do que os estudantes dessa modalidade precisam conquistar o direito a aprender (MOREIRA e colaboradores, 2020).

Cifuentes-Faura (2020), destacam que muitas instituições públicas e privadas, estão extrapolando nas expectativas do que professores e as famílias conseguem fazer. As famílias apresentam diferenças consideráveis com relação ao tempo disponível para dedicação aos estudos, as habilidades cognitivas, o acesso ao material online e o conhecimento dos genitores sobre os temas abordados no material.

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020) que envolveu professores das 27 unidades da federação, apontou as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no contexto da pandemia (Figura 1)

Figura 1 - Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos

| Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos | AEE e serviços especializados* |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Alteração de rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa) | 70,9% |
| Falta de mediadores para realização das tarefas | 54,1% |
| Acesso à internet | 67,7% |
| Falta de equipamentos (celular, computador, <i>notebook, tablet</i>) | 65,7% |
| Falta de recursos de tecnologia assistiva | 41,7% |
| Ambiente inadequado para estudo | 45,3% |
| Material impresso fornecido não está acessível | 13,8% |
| Ausência de intérprete/tradução em Libras | 7,2% |

Fonte: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/index.php>

No contexto da pandemia, a maior parte dos sistemas educacionais buscam se organizar e tentam garantir que o processo de aprendizagem, ainda que de forma remota, esteja resguardado. A relação entre a escola e a família está sendo fortalecida por meio da recíproca valorização, o que apresenta um resultado positivo para a inclusão, considerando que a aproximação contribui para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência (CURY e colaboradores, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as escolas voltarem a funcionar na modalidade presencial, impactos na aprendizagem serão sentidos de modo significativo, por considerável espaço de tempo, pois, com o retorno gradativo, o sistema de ensino exigirá reorganização estrutural, diante da falta de preparo da comunidade escolar para a reabertura do espaço escolar (OLIVEIRA; DOS SANTOS LISBÔA; SANTIAGO, 2020).

Palavras-chave: Ensino Remoto, Pandemia da COVID-19, Deficiência.

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GOMES, Débora Marques; BECHE, Rose Clér Estivalete. A EXPERIÊNCIA DA DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ACESSIBILIDADE E ÉTICA DO CUIDADO. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 122-142, 2020.

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista International de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. 2020. Disponível em: <http://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

DOS SANTOS, Martinha Clarete Dutra. O direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva na promoção da acessibilidade na escola. *InFor*, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2016.

FUNDACÃO CARLOS CHAGAS. Informe Pesquisa: *Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia*. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/index.php>. Acesso em: 13 dez. 2020.

LEITE, Laís et al. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-14, 2020.

MOREIRA, Alexandre et. al. *Guia COVID-19 – Educação Especial na perspectiva da educação especial*. Campanha Nacional pelo direito à educação. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/guia-7-covid-19-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva/>. Acesso em 22 ago. 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; DOS SANTOS LISBÔA, Eliene Soares; SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

52

**POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO BRASIL:
DO IMPÉRIO AO
NOVO PNEE/2020**

Reris Adacioni de Campos dos Santos

Raquel Batista Silva

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil passou por diversas transformações legislativas, desde o império até os dias atuais. Neste sentido, vale apontar algumas dessas mudanças que buscaram regulamentar e adequar a educação para as pessoas com necessidades especiais. No império, foram elaboradas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, no Estado do Rio de Janeiro. No século XX institui-se o Instituto Pestalozzi, em 1926, focado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024/ 61), trata do direito dos “excepcionais” à educação dentro dos ambientes de ensino. Alterada pela Lei nº 5.692/71, aponta o “tratamento especial” para discentes com restrições físicas, mentais, os atrasados, considerando a idade regular para matrícula, e os superdotados. Porém, não instiga a construção de um sistema de ensino capaz de atender a todos. A CF de 1988 trouxe metas que visam o bem de todos, “sem preconceitos de origem”, instituindo a educação como um direito de todos; e, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo o Estado responsável por oferecer o devido atendimento educacional (BRASIL, 2014, recurso digital).

Alguns documentos oficiais têm relevante destaque no estabelecimento de políticas públicas para a educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). A Política Nacional de Educação Especial (1994), por sua vez, orientou a “integração instrucional”, condicionando o acesso às turmas comuns de ensino regular aos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver

as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais" (p.19, *apud* BRASIL, 2014). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394/96), responsabiliza os sistemas de ensino pela garantia de currículo, métodos, recursos e organização inerentes visando o atendimento às necessidades dos alunos, garantindo o término específico para aqueles que não concluíram o ensino fundamental devido as deficiências que possuem; e a aceleração dos estudos aos indivíduos superdotados. Em 1999 a Convenção de Guatemala, publicada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, aborda sobre a igualdade de direitos e liberdades cruciais entre as pessoas com deficiência e as demais, especificando como discriminação qualquer diferenciação ou exclusão que impeça ou anule a prática dos direitos humanos (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu objetivos e metas visando a facilitação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; aponta a universalização desse atendimento para os discentes de 4 a 17 anos, com a implantação de salas de recursos multifuncionais e fomento da formação continuada para os educadores; aumento da acessibilidade do atendimento educacional especializado e fomento a educação inclusiva (BRASIL, 2011). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução nº 2/2001 do CNE) determinaram que os sistemas educacionais "devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias" (BRASIL, 2001, recurso digital).

Nesta perspectiva evolutiva vale destacar que entre os anos 2002 a 2010 a educação brasileira sofreu profundas mudanças, consolidando-se a universalização dos primeiros anos do ensino fundamental, criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecno-

lógica, impulsionamento do atendimento especial e da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011). Assim, é possível discorrer sobre a Resolução CNE/ CP nº 1/2002 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, exigindo das instituições formadoras a preparação docente centrada para a diversidade, contemplando saberes acerca das particularidades dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como uma forma de comunicação e expressão, exigindo que esta fosse disseminada e incluída no currículo de formação; o Decreto nº 5.626/05, que versa sobre a Libras como disciplina curricular na formação e certificação de docentes de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a regularização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2014).

A atualização mais recente nas políticas de educação inclusiva no Brasil, deu-se com a publicação do Decreto nº 10.502/ 2020, que regula a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que visa ampliar o atendimento educacional especializado para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no país (BRASIL, 2020).

OBJETIVO

A pesquisa em como objetivo apresentar o processo histórico das mudanças nas políticas voltadas para a educação inclusiva no Brasil, devido a importância de reconhecer a evolução significativa nesse campo, que tem como principais sujeitos as pessoas com deficiência.

METODOLOGIA

Visando a construção de base teórica-científica desenvolveu-se pesquisa bibliográfica (RUIZ, 2011) em documentos oficiais e outras obras que versam sobre a temática abordada. Aplicou-se abordagem qualitativa e pesquisa descritiva (LEITE, 2015) para analisar as informações e descrever as políticas públicas inclusivas.

RESULTADOS

A legislação brasileira sofreu diversas alterações no decorrer dos anos, centrando-se na inclusão de alunos deficientes. Antes, focava-se em uma educação não inclusiva, que colocava esses discentes em classes especiais, mas, depois da promulgação das políticas educacionais, passou-se a ter uma visão inclusiva, inserindo os alunos deficientes com os demais educandos no ensino regular, transformando o âmbito educacional em um espaço realmente inclusivo.

Neste sentido, vale apontar que a legislação atual garante a adaptação da escola para a integração dos discentes nas atividades de ensino-aprendizagem, estipulando alterações, metodológicas e estruturais, para a recepção de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados, considera-se fundamental a promulgação de leis que estimulem a inclusão de alunos com deficiên-

cia nos ambientes regulares de ensino, favorecendo uma educação que os preparem para a vivência nos mais diversos contextos sociais e promova a socialização com diferentes pessoas.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13005-2014-06-25.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI, 2014. [recurso digital]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

BRASIL. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8.035/ 2010*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1

LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. 3. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

53

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DO APOIO TÉCNICO E ASSISTÊNCIA FINANCEIRA NO DECRETO 10.502/2020

Valéria Fernandes de Medeiros

David Glasiel de Azevedo Marinho

Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

O Estado é fundamental na garantia do direito social a fim de assegurar oportunidades de liberdade, dignidade, segurança e, notadamente, investimento em educação. Sendo a educação direito de todos os indivíduos, sem distinção de raça, cor, sexo ou condição social, o Art. 6º da Constituição Federal de 1988 preconiza o direito à educação, no Art. 205 aborda o direito de todos e dever do Estado e ainda incentivada em colaboração com a sociedade civil. Não à toa, sua importância proporciona a aptidão das pessoas em reivindicar direitos, perceber ações e tomar atitudes para um justo acesso aos bens e serviços disponíveis.

No núcleo dos direitos humanos de segunda dimensão, a educação especial impõe a necessária discussão em torno do desenvolvimento humano, não na discussão de crescimento apenas. Amartya Sen (2018) ensina que capacidades humanas (e não capital humano) envolve a habilidade dos seres humanos de viverem com o que valorizam, ao passo que a acumulação do capital humano se trata do aumento da produção do conhecimento. Educação é emancipação do homem e consolidação do Estado enquanto democracia com raízes sociais, nos dizeres do Rodrigo Coelho (2017).

Nessa linha, o Decreto nº 10.502/2020, instituiu a “*Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*”, em que a União prestará aos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2020), apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.

Ao longo dos exercícios financeiros, os créditos são utilizados para a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) realizar a conexão entre os objetivos de médio prazo pela Plano Plurianual (PPA) com as ações

de curto prazo da Lei Orçamentária Anual (LOA). Contudo, há despesas que surgem não previstas ou insuficientemente previstas (ajustes orçamentários) devendo adequar-se a realidade constatada (art. 40, Lei nº 4.320/64). Tais alterações servem para ampliar uma dotação insuficientemente dotada (crédito suplementar), seja para criar uma dotação orçamentária nova (crédito especial), ou mesmo para criar ou ampliar dotações orçamentárias em situações imprevisíveis e urgentes (crédito extraordinário).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial visa em seu Art. 9º, VI, a “definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas” (BRASIL, 2020). Para isso, a previsão de apoio técnico e a implementação de execução descentralizada com a realização periódica de avaliações a fim de verificar a eficácia (benefício em termos de melhoria ou integração) e a efetividade social (eficácia abrangendo setores ou comunidades), com base na adesão voluntária por instrumentos específicos dos Estados, Distrito Federal e Municípios, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho (assistência financeira).

OBJETIVO

Este resumo visa explicar os conceitos gerais em torno da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a partir da análise do Decreto nº 10.502/2020, Leis orçamentárias e Lei nº 4.320/64, a fim de contribuir para o debate em torno do apoio técnico e assistência financeira e os instrumentos legais propostos pelo Ministério da Educação com a União para os entes federativos.

METODOLOGIA

Este resumo expandido, por procedimento bibliográfico, explica os conceitos em diferentes áreas – financeira, jurídica e educacional – da linguagem utilizada no orçamento público, político dos entes federativos e o Decreto nº 10.502/2020, relacionados a PNEE.

RESULTADOS

Na adoção da Política do Decreto, levou-se como enfoque o argumento econômico, já que os entes federados podem aderir voluntariamente, e, então, receberão incentivos. Ademais, a educação constitui interesse social, público, indisponível, nos termos dos Arts. 6º, 205 e 208, III, §1º, da Constituição Federal.

Nesse caso, o Estado não cumpre o seu objetivo fundamental da República em garantir o desenvolvimento nacional e cumprir a ordem econômica (Art. 170), ao valorizar o trabalho humano e a livre iniciativa, já que a pessoa quando vive de forma independente do Estado promove a circulação de riquezas por meio do uso de bens e serviços pelo usuário-cidadão (educando especial enquanto sociedade civil ativa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a inexistência, no contexto da Política Nacional de Educação Especial, de um disciplinamento para a aplicação desses recursos, de forma a definir as estratégias para um melhor aproveita-

mento desse aporte, como também para promoção educacional, já que um dos argumentos em relação ao Decreto nº 10.502/2020.

Diante do exposto, o Estado como propulsor do desenvolvimento, necessita implantar, a partir desses aportes financeiros, uma política de promoção de sustentabilidade econômica e social inovadora e eficiente, sendo, em termos financeiros, a exclusão um problema a longo prazo custoso para a União e demais entes federativos, na medida em que restringe o campo de acessibilidade e possibilidade das pessoas viverem de forma independente. Ao negar esse aspecto inclusivo, de diversidade entre os indivíduos, constrói uma sociedade não participativa em todos os aspectos da vida, ocasionando barreiras sociais que deverão ser removidas (com uso de recursos federais, estaduais e municipais) pelo Estado.

Palavras-chave: orçamento público; educação especial; decreto nº 10.502/2020.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- _____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- _____. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4320.htm>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- COELHO, Rodrigo Batista. *Direitos fundamentais sociais e políticas públicas: subjetivação, justiciabilidade e tutela coletiva do direito à educação*. São Paulo: Habermann, 2017.

54

A EXCLUSÃO DOS
EXCLUÍDOS COMO
POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UM OLHAR SOBRE A
INCONSTITUCIONALIDADE DO
DECRETO Nº 10.502/2020

Leonardo de Medeiros Diniz Dantas

David Glasiel de Azevedo Marinho

Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva

INTRODUÇÃO

A Educação, sendo um direito social, é efetivado e afirmado historicamente por meio das lutas dos sujeitos no tempo, consignando direitos fundamentais e construindo, no caso, uma educação inclusiva, democrática, capaz de dirimir desigualdades estruturais que afligem a nossa sociedade (COMPARATO, 1999, p. 01-30).

Mas essas conquistas nem sempre são progressivas. Pode haver involuções. Em 30 de setembro de 2020, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro editou o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a “*Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*” (BRASIL, 2020), cujo conteúdo foi bastante criticado pela opinião pública, entendendo que, ao invés de contribuir com a promoção da inclusão das pessoas com deficiência, acabava por reforçar a segregação desse grupo social, representando um retrocesso histórico.

Por essa razão, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590/DF) perante o Supremo Tribunal, questionando a constitucionalidade do referido decreto, que teve sua eficácia suspensa por decisão liminar (provisória) do Ministro Dias Toffoli, confirmada posteriormente pelo Tribunal, por maioria de votos.

OBJETIVO

Este resumo visa compreender os principais impactos sociais, caso o referido decreto produzisse seus efeitos na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a partir da análise da ADI nº 6590/DF, por meio da qual o supracitado decreto foi considerado inconstitucional, perdendo sua força normativa.

METODOLOGIA

Este resumo expandido emerge como estudo comparativo, cujo escopo é colocar em perspectiva o Decreto nº 10.502/2020, em face da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD), no contexto da PNEE.

RESULTADOS

O referido partido político, ao acionar o STF, opondo-se ao Decreto nº 10.502/2020, que instituiu uma nova PNEE, entende que os seus princípios são contrários à PNEE anterior, de 2008, significando um retrocesso.

Em sua argumentação, menciona dispositivo da *CIDPD*, recepcionado pelo Brasil, o qual afirma no artigo 24 que “as pessoas com deficiência *não sejam excluídas do sistema educacional geral* sob alegação de deficiência” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007); além da nossa *Constituição Federal* (artigo 208, inciso III), que obriga o poder público ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente na rede regular de ensino*” (BRASIL, 1988). Reforça ainda com dispositivo da LDB, que também orienta no mesmo sentido (BRASIL, 1996). Por fim, argumenta que tal política foi elaborada sem a participação das pessoas com deficiência, por meio de suas entidades representativas, carecendo a norma, portanto, de legitimidade.

Nessa esteira, antes mesmo de receber a defesa do órgão de representação do governo federal, o Ministro Dias Toffoli concedeu uma

medida liminar (provisória), invalidando imediatamente a incidência do referido decreto até que o Tribunal como um todo decidisse a respeito, em razão da urgência do caso, haja vista que a proximidade do início de um novo ano letivo poderia acarretar o deslocamento indevido dos educandos para escolas especializadas.

O Tribunal, por sua vez, ratificou a fundamentação e a decisão do Ministro Dias Toffoli, com os votos contrários de apenas dois Ministros (Marco Aurélio e Nunes Marques), em sessão virtual concluída em 18 de dezembro de 2020, onde foram ouvidas diversas entidades de representação das pessoas com deficiência, além do órgão de defesa do governo federal. A Presidência da República foi comunicada da decisão em 30 de dezembro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 é a lei maior do nosso país e traz um único dispositivo sobre educação especial (artigo 208, inciso III), no qual estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência se dará preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse é, portanto, o eixo normativo central que deve orientar a PNEE, na perspectiva da educação inclusiva.

Entendemos que o Decreto nº 10.502/2020 é ilegal não porque criou diversos órgãos e serviços especializados, o que encontra previsão na própria LDB, mas porque não se preocupou em afirmar, clara e absolutamente, sua preferência pelo atendimento na rede regular de ensino, haja vista ser essa essência do comando constitucional.

Da forma como instituído, esse decreto poderia servir de base para a formulação de políticas públicas segregacionistas em todo o país, em detrimento de uma educação realmente inclusiva, que assu-

me o importante desafio de aprender e ensinar a conviver e reconhecer as diferenças da vida e da sociedade (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 09), orientada sempre para a promoção de avanços históricos e sociais, não se admitindo retrocessos.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial, decreto nº 10.502/2020.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. 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/L9394compilado.htm>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590/DF*, de 26 de outubro de 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, de 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 04 jan. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et.al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

55

ADEQUAÇÕES CURRICULARES ESTRATÉGIAS DE ENSINO COM ALUNOS DEFICIENTES INTELECTUAL EM SALA DE ENSINO REGULAR

Rosangela Maria Rosa

Dirceu Fernando Ferreira

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relato foi o de discutir de que forma as adequações curriculares podem contribuir para que alunos com deficiência intelectual tenham um aprendizado significativo em salas de aula, com conceito de uma construção compartilhada do conhecimento. Também esperei, a partir daí, demonstrar a importância de um currículo menos rígido e com possibilidades de adaptações que atendam as especificidades do aluno deficiente intelectual. Com isso, pretendeu-se buscar o entendimento de que a criança com essa deficiência necessita de uma atenção especial durante todo o processo de aprendizado, por se tratar de um déficit cognitivo.

Dessa maneira desejamos incentivar as práticas mais corretas e necessárias, a fim de que os professores tenham condições de buscar ações em conjunto que criem possibilidades e oportunidades de contribuir de fato com o aprendizado e para que assim a criança deficiente intelectual se apodere do conhecimento de forma natural, dentro de suas potencialidades.

De acordo com a UNESCO, nas últimas décadas, muitos países começaram a ter uma melhor compreensão das políticas e de suas práticas inclusivas. No Brasil, tal entendimento foi oficializado a partir de medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial (SEE), do Ministério da Educação com a criação dos parâmetros curriculares. Esse documento deixa explícito o conceito de *adaptações curriculares*, o que tem favorecido o aprendizado de alunos com deficiência intelectual, e favorece as práticas dos profissionais de educação, podendo flexibilizar de tal maneira que se intensifique o aprendizado do aluno, por intermédio de uma constante prática.

Para (MANTOAN, 1997) deve se buscar a educação escolar baseada no princípio da inclusão aliado ao motivo de sustentabilidade

de uma nova perspectiva educacional que é a qualidade de ensino nas escolas públicas, de modo que estas se tornem aptas a corresponder às necessidades de cada um de seus alunos de acordo com suas particularidades e não apenas a consideração sobre os atributos específicos a um grupo deles.

Segundo a autora, nós herdamos o funcionamento intelectual de forma igualitária, isto é, de acordo com a maneira que o sujeito estabelece suas trocas com o meio em que vive, é que se possibilita a construção do conhecimento. Isto é o que Piaget chamou de hereditariedade geral e que está presente por toda a vida ou que é através dela que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas (MANTOAN 1988).

Nesse sentido, a discussão de como deve ser a escolarização de alunos com deficiência intelectual não é um tema novo, porém hoje se pensa no assunto como uma possibilidade efetiva e não como algo que deva ser sempre encoberto e marginalizado, através de práticas descontínuas e segregadoras (MAZZOTA 2005).

CARVALHO (2013) afirma que “adaptações curriculares são, na verdade, a forma de oferecer a todos os alunos a verdadeira igualdade de construir seus conhecimentos, não se tratando de organizar outro currículo e sim fazer as adaptações necessárias” nas flexibilizações nos objetos, nos conteúdos, na metodologia de ensino, na temporalidade e na avaliação.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em uma escola do município de Uberaba, no ano de 2019 através de um relato de experiência, que ocorreram com duas crianças do 3º ano do ensino fundamental, com diagnóstico

de deficiência intelectual. Uma de nove e outra de dez anos, ambas com dificuldades cognitivas parecidas, apresentando dificuldades motoras e de memorização, onde se fizera necessário um trabalho realizado em conjunto com o profissional da sala de AEE, assim, o conteúdo aplicado em sala de aula passava por uma análise e os profissionais buscavam, em conjunto, flexibilizar o ensino de acordo com as necessidades do aluno, tomando o mesmo conteúdo de maneiras práticas, por meio de materiais concretos manipuláveis, outras estratégias usadas em sala de aula também foram fundamentais para que os alunos se apropriassem do conhecimento como; professor de apoio, organização de tempo para as atividades, resumo dos conteúdos aplicados, com a intenção de facilitar a compreensão, já que os alunos apresentavam demora e dificuldades na escrita, e leitura. A flexibilização curricular oportunizou trabalhar todos os conteúdos de uma forma que esses alunos comprehendessem os conteúdos de forma lúdica o que era oportunizada na sala de AEE, por meio do uso do computador e de brinquedos pedagógicos.

Na sala de aula as adequações curriculares estabeleceram uma relação entre os conteúdos e os alunos. Pelo fato das crianças apresentarem um raciocínio mais lento, fez-se necessário o uso de materiais concretos, principalmente nas aulas de matemática. A partir daí avançou-se à aprendizagem utilizando os materiais concretos em outras disciplinas, como a geografia, por exemplo, as aulas apresentadas com desenhos, recortes e colagens trouxeram resultados positivos no desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo o diferencial do trabalho a busca de realizar as melhores formas de adequações, partindo do princípio de que não existe uma regra que defina como podem ser essas ações pedagógicas. Nessa escola o que deu muito certo foram as ações em conjunto com outros profissionais, o professor regente e o profissional da sala de AEE.

Foi uma experiência significativa, se considerarmos os avanços que obtivemos no aprendizado dos alunos, tendo a importante percepção de que os alunos adquiriram também autonomia e uma melhor socialização na sala de aula.

Os principais aspectos percebidos durante essa experiência foi as estratégias de ensino que levaram o aprendizado, partindo do interesse que o aluno manifesta a partir das aulas realizadas no computador, intermediados por jogos e textos ilustrados. Tais conteúdos trabalhados com temas mais atrativos fizeram do aprendizado uma aquisição natural.

Assim CARVALHO (2011) nos explica que:

As adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelo professor e também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de todos os alunos particularmente dos que apresentam dificuldade na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adequações curriculares para alunos com deficiência intelectual foram importantes para o desenvolvimento desses alunos nas escolas de ensino regular, além de representar um grande avanço na educação inclusiva, se pensarmos que até a algumas décadas, toda essa estrutura para receber crianças com algum tipo de deficiência eram medidas impossíveis nas escolas regulares, hoje pensamos na inclusão como algo real e vemos os grandes avanços na escolarização das crianças com deficiência, por meio de políticas públicas de inclusão e conseguimos enxergar possibilidades que antes não existiam. Hoje a educação inclusiva perpassa todos os níveis de escolarização, fazendo-se necessário que o professor busque novas práticas edu-

cativas e os profissionais de educação devem se apoiar mutuamente pensando na melhor forma de estabelecer vínculos com o aluno e os outros professores para que, tornando uma ação conjunta onde se estabeleça um trabalho cooperativo, se possa conhecer cada aluno em sua individualidade, respeitando o seu tempo e sendo imprescindível conhecer suas formas de interação e comunicação para que se estabeleçam estratégias de ensino onde se possam desenvolver suas potencialidades e sempre considerar que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de grandes realizações, mantendo o foco nas suas possibilidades. Nesse caso significa que a comunidade escolar tem um papel indiscutível no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual.

Palavras- chave: educação inclusiva; adequação; deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos 'i'* Porto Alegre: mediação 2004.
- CARVALHO, R. E. *Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva* – Porto Alegre: mediação, 2001.
- MANTOAN, M. T. E *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais formando professores para inclusão* – São Paulo: Scipione. 1988.
- MANTOAN, M. T. E. *Integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema*, São Paulo: Memnon. 1997.
- MAZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e política* publicam. São Paulo: editoras Cortes, 2005
- SEF - Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- UNESCO, *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, 1994 disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fi_9.acesso em 20 de setembro 2020.

56

UMA INTERVENÇÃO COM PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA CLÍNICA: DUAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM EM MODELO HÍBRIDO

Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza

Natália de Sousa Antunes

Rivaldo Bevenuto De Oliveira Neto

INTRODUÇÃO

O ensino para crianças com atraso no desenvolvimento é chamado de plano de ensino individualizado (PEI). Este auxilia o processo de ensino-aprendizagem para crianças que precisam de ferramentas pedagógicas direcionadas para suas fragilidades e potencialidades, focalizando na conquista de suas habilidades escolares. Com isso, é preciso que aconteça de forma conjunta aos pais, professores e outros profissionais que estejam acompanhando a criança. Nesse prisma de análise, levando em consideração a importância do estudo e da formação em práticas inclusivas na educação da infância, surge um curso realizado pelo Núcleo de Educação da Infância- NEI no segundo semestre de 2020. O curso, realizado de forma remota, direcionado para profissionais da área, sugeriu para os cursistas que estivessem em trabalho presencial a possibilidade de intervenção dos conteúdos apreendidos e trocados em sala. Dessa maneira, a intervenção foi gestada em modelo híbrido. Ou seja, a atuação foi montada via meet e google docs e a intervenção foi realizada no contexto clínico de atuação das cursistas, de forma separada, com duração de 50 minutos, com os pacientes em questão. Por fim, houve a troca de experiências, observações e conteúdos identificados no contato com seus respectivos pacientes.

OBJETIVOS

Como objetivo geral, buscou-se potencializar a inserção de aspectos psicológicos, físicos e sociais. Dessa forma, como objetivos específicos, pleiteou-se o desenvolvimento da criatividade, a expressão de pensamentos e sentimentos, bem como o desenvolvimento de funções executivas como a atenção, memória e orientação espacial.

METODOLOGIA

Como metodologia, realizou-se uma conversa lúdica com os pacientes, questionando-os se conheciam ou se já haviam realizado uma mandala anteriormente. Dessa maneira, apresentando a mandala, e contando-lhes um pouco de onde surgiu a estrutura. Nesse fim, após a conversa, realizou-se a parte prática da atividade com a mandala, utilizando-se de materiais como tinta guache (em cores variadas); papel colorido (picado previamente); pedaços de EVA coloridos; pincel; cola; lápis de cor ao alcance das crianças.

RESULTADOS

A atividade realizada com o paciente X, de 2 anos e 5 meses, foi desenvolvida na quarta-feira, 16/12/2020 pela manhã, em sua casa. Este tem o diagnóstico de Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) de CID 10 - F84.1, apresentando atrasos no que se refere à linguagem, relação interpessoal e autonomia. Foi observado maior interação e vínculo terapêutico entre a Assistente Terapeuta (AT) e o paciente X, que apresenta comportamentos de esquiva. Durante a atividade, observei também a diminuição de seu comportamento de controle. Por fim, registrei a alta magnitude de regulação que têm o manejo de tinta para o paciente X, ampliando seu contato para as cores e texturas, uma vez que este apresenta questões de hipersensibilidade sensorial.

A atividade de mandala foi realizada com o paciente Y, de 9 anos, na quinta-feira, 17/12/2020 pela manhã, no horário do atendimento neuropsicopedagógico na clínica CEIT. O paciente tem diagnóstico de hidrocefalia CID 10 - G91 e Epilepsia. Está em processo de análise de diagnóstico para TEA (transtorno do Espectro do Autismo).

Dessa forma, há atrasos na aprendizagem devido a muito tempo de internação para procedimentos cirúrgicos e clínicos. O paciente conheceu um pouco da história do mandala e houve o reconhecimento das formas geométricas por ele. Depois da conversa, a atividade foi realizada sem muito interferência do profissional. Enquanto realizava o mandala, o paciente Y, demonstrou alegria e satisfação ao desenvolver o exercício, dizendo inclusive que aquele tinha sido o “melhor dia da terapia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência incubiu-se de contribuir para a prática com crianças que possuem Necessidades Educacionais Especializadas a partir do PEI, no contexto clínico. Dessa maneira, o uso da Mandala fortaleceu o vínculo terapêutico, e possibilitou avançar nas habilidades que foram tracejadas para a atividade da mandala, por meio do PEI. Nesse sentido, sua elaboração envolveu uma avaliação diagnóstica com os pacientes e diálogo com os professores e com as famílias das crianças. Ou seja, é necessário estudo, pesquisa e formação em práticas inclusivas, garantindo a permanência do PEI nos espaços, evitando que este caia em desuso. Nesse fim, aponta-se ainda que as duas crianças construíram reações positivas com a sessão a partir da afinidade desenvolvida com a atividade, dessa maneira, quando a aprendizagem é afetiva, torna-se mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, encaminha-se que o trabalho terapêutico nesse contexto deve ter um PEI para que seja possível acompanhar o paciente, analisar seu desempenho e pensar em novas estratégias de ensino para que este consiga alcançar novas habilidades.

Palavras-chave: PEI; Clínica; Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. CID-10 : Classificação Internacional de Doenças. São Paulo : EDUSP, 1994, 1^a ed.

ARCURI, G. I. ; DIBO, M. Arteterapia e Mandalas uma abordagem Junguiana. São Paulo: Vetor, 2010.

GOLINELI, R.; SANTOS, W. A. (2002) Arteterapia na educação especial. Goiânia: Golineli & Santos.

57

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS:
ENSINO E APRENDIZAGEM
DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Thalia Costa Medeiros

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o início da escolarização é a base para o desenvolvimento da aprendizagem. As séries iniciais é o primeiro contato que a criança tem com o ambiente escolar, assim, a prática utilizada nesta etapa é muito importante para desenvolvimento escolar dos alunos. Em se tratando especificamente de um aluno com autismo, este ensino requer cuidados e estratégias bem elaboradas para desenvolver as habilidades necessárias para seu desenvolvimento. Assim, os conhecimentos e as práticas utilizadas pelos educadores devem buscar grandes evoluções na sua aprendizagem, e para isso é necessário que estas práticas condizem com estilo de aprendizagem e estejam acessíveis a esse aluno.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de desenvolvimento que se apresenta de forma persistente, com comprometimentos em algumas áreas, como social, comunicativo e a presença de comportamentos inadequados, repetitivos e obsessivos, e com interesse em atividades restritas (APA, 2014).

O seu processo de ensino e aprendizagem deve acontecer no seu ritmo, com auxílio de metodologias diversificadas, com estímulos que auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades diminuindo suas dificuldades, promovendo assim seu progresso escolar. Dessa forma é necessário que a escola seja conhecedora das suas características e saiba utilizar de práticas que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem desde estudante.

Com isso, este trabalho surge da seguinte questão: os professores utilizam práticas pedagógicas diferenciadas para trabalhar com os alunos com autismo em sala?

Portanto, partindo dessa inquietação, o trabalho tem como objetivo, descrever a importância das práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com autismo.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, do tipo descritiva/exploratória de abordagem qualitativa. Foi realizado leituras minuciosas de obras que tratam sobre o tema, com ênfase em bancos de dados digitais que versam sobre a temática trabalhada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, é um tema bastante discutido na atualidade, devido ao alto índice de matrículas em escolas regulares. Com este aumento, exige da escola e dos profissionais, competências necessárias para realizar a inclusão no ambiente escolar.

Neste sentido, concepções de autores que versão acerca da temática, se tornam importantes ao trabalho à medida que vão discutir a importância de práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com autismo.

As crianças com autismo, possuem comprometimentos em algumas áreas, como dificuldades de comunicação, socialização, e comportamentos inadequados, uma vez que, com intervenções adequadas, essas dificuldades diminuem.

Apesar da tríade carregar consigo características marcantes, a sua manifestação acontece de forma particular, pois seus sintomas serão apresentados conforme a gravidade e especificidade do perfil de cada indivíduo. No entanto, é necessário entender que estes comportamentos podem ser perceptíveis em um e outros não. Conforme Bentes, Barbosa, Fonseca, Bezerra (2016), sem os conhecimentos corre o risco da falta de compreensão e sensibilidade acerca do transtorno, como as características que cada um apresenta.

Assim, a identificação e conhecimento sobre o transtorno, é fundamental para que os profissionais possuem subsídios para preparar estratégias direcionadas e viáveis para minimizar os entraves presentes, dando oportunidades para estes alunos, de construir e desenvolver essas habilidades, por meio de práticas e metodologias diferenciadas.

Fernandes (2016, p.07), esclarece que:

O atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, participação da família, apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), entre outras ações capazes de desenvolver a socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a socialização, considerados relevantes para a formação do aluno enquanto futuro cidadã.

Considerando acima a colocação do autor, permite-nos entender que é necessário que a escola esteja preparada para recebê-los, e além disso, os professores necessitam utilizar práticas pedagógicas voltadas para especificidades dos alunos. Ainda, o conhecimento sobre o TEA, é de fundamental importância para dar início ao seu desenvolvimento escolar, uma vez que sem conhecimentos, os professores terão dificuldades para trabalhar as práticas voltadas para singularidade de cada estudante.

Assim, Capellini (2016), contribui dizendo que cada criança responde na sua maneira, de forma diferente, determinadas estratégias educacionais que lhe são apresentadas. Por esta razão, que a forma de avaliar o aluno deve ser individual, como também a sua intervenção, pois cada caso é um caso, e necessita de formas e maneiras diferentes de ensino.

Neste sentido, o professor necessita adaptar-se, buscar novas metodologias, recursos didáticos, para melhorar e promover a aprendizagem dos alunos. Apesar de possuir algumas limitações, eles conseguem aprender, desde de que lhe apresente um ensino compatível e individualizado. Para Bezerra (2014), mesmo que os alunos com autismo apresentem dificuldades na compreensão de conteúdo, o aprendizado deles não é impossível e demanda um programa educacional individualizado e competência profissional.

Em consonância, Brito (2016), contribui, que os professores precisam ser capazes de analisar os conhecimentos dos alunos, elaborar atividades, criar, adaptar materiais, além de elaborar formas de avaliar, discutir e reelaborar seus planejamentos adequando-os às expectativas dos seus alunos.

Entende-se então que não basta apenas aceitar o aluno com autismo na sala de aula, utilizar as mesmas estratégias de ensino, sem adequações, não é inclusão. Portanto, faz-se necessário repensarmos quanto a didática, para que o aluno com autismo possa receber uma educação acessível compatível ao seu perfil e nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre a importância de utilizar práticas diferenciadas e acessíveis aos alunos, permite que a inclusão de alunos com

necessidades aconteça. Além disso, buscar novos conhecimentos e maneiras de se trabalhar o conteúdo, oportuniza aos estudantes acesso e entendimentos acerca dos conteúdos de maneiras mais simples, proporcionando aprendizagens significativas.

Assim, conforme os autores aqui mencionados, nota-se que suas reflexões são voltadas à prática que o professor exerce para inclusão destes estudantes com autismo em sala de aula. Contribuem esclarecendo, que o professor necessita buscar conhecimentos acerca das necessidades dos alunos, como buscar estratégias de ensino acessível às necessidades de cada um. Utilizando adaptações e um currículo acessível e que atenda sua individualidade.

A criança com autismo, aprende no seu tempo, e para isso, necessita de adequações e suportes que estimulem e instiga o seu processo de desenvolvimento. A maneira como lhe apresentam um conteúdo, implica na sua forma de compreensão, por isso é indispensável que os profissionais sejam conhecedores e busquem qualificações para avaliar e analisar os educandos presentes em sala, para tornar possível sua inclusão e acesso ao ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Associação Brasileira de Psiquiatria. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/ManualDiagn%C3%BCstico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>

BENTES, C. C. A.; BARBOSA, D. C.; FONSECA, J. R. M.; BEZERRA, L. C. A *Família no processo de inclusão social da criança e adolescente com autismo: desafios na sociedade contemporânea*. Presidente Prudente-SP, 2016. Disponível em <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/Social/article/view/5948>>. Acesso em: 24/12/2020

BEZERRA, Regiclaúdia da Silva. *A inclusão de alunos com autismo na escola regular: desafios e perspectivas.* Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, PB, 2014. Acesso em 24/12/2020.

BRITO, A. T. dos S. *Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação dos alunos com autismo.* 2016. Tese (Doutorado em educação). Teresina, 2016.

Capellini, V. L. M. F., Shibukawa, P. H. S., & de Oliveira Rinaldo, S. C. (2016). PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. *Colloquium Humanarum.* ISSN: 1809-8207, 13(2), 87-94. Recuperado de <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>.

FERNANDES, A.H. Silva, R.G.D. *formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (tea) na rede regular de ensino.* Paraná, vol.1, 2016.

58

REVISÃO DE ESTUDOS PUBLICADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Thami Riva

Rosemari Lorenz Martins

INTRODUÇÃO

O transtorno do Espectro do Autismo é um distúrbio complexo do neurodesenvolvimento. Os sintomas mais comuns incluem prejuízos na comunicação e dificuldade nas interações sociais (APA, 2013). Essas características se manifestam de forma única em cada indivíduo. Cada um apresenta particularidades únicas e, por esse motivo, cabe ao professor analisar e avaliar suas limitações e, principalmente, suas habilidades.

Segundo pesquisas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, através do Censo Escolar, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas escolas de educação básica no Brasil, em 2019. Destes, 1,25 milhão fazem parte da Educação Especial. Em 2010, o número total de matrículas na Educação Especial era de 702 mil alunos. Ou seja, nos últimos 10 anos houve um aumento de 78% no número de matrículas. Paralelo a isto, as leis relativas à Educação Inclusiva também avançaram nos últimos anos.

Entretanto, apesar dos avanços na legislação no que tange aos direitos da pessoa com deficiência ao ensino, em muitas escolas as crianças são incluídas apenas fisicamente, ou seja, não recebem atendimento adequado para que possam realmente aprender. Buscando respostas para essas inquietações, buscou-se investigar as produções científicas publicadas nos últimos 10 anos (2010-2020), em língua portuguesa, acerca da aquisição da linguagem de crianças com TEA.

OBJETIVO

O objetivo geral foi revisar as pesquisas publicadas em língua portuguesa nos últimos 10 anos sobre a aquisição da linguagem de pessoas com diagnóstico de TEA, considerando estudos que compreendessem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem vinculados às tecnologias e levando em conta metodologias específicas para esse fim.

METODOLOGIA

Com o intuito de saber mais sobre como a criança com TEA adquire e desenvolve a linguagem e também qual o papel das tecnologias nesse processo, desenvolveu-se uma revisão sistemática da literatura, buscando pesquisas dos últimos dez anos publicadas em língua portuguesa na base de dados Unique, utilizando as palavras-chave: aquisição da linguagem e transtorno do espectro autista.

RESULTADOS

Inicialmente, 94 resultados foram encontrados. Excluíram-se aqueles que não preencheram os requisitos, sobretudo em relação ao tema investigado. Assim, chegou-se a 26 títulos. Após a leitura dos resumos, verificou-se que alguns não abordavam assuntos que contemplavam a temática deste estudo. Por fim, chegou-se a 12 resultados, os quais apresentam estudos sobre uso de alta tecnologia e dos instrumentos: TEACCH, ABA ou ET (EyeTracking) e estudos que englobam a aquisição da linguagem de pessoas com TEA.

Observou-se que as dificuldades mais acentuadas no que tange à linguagem de crianças com TEA geralmente são notadas na semântica e na pragmática (MARTINS, 2013); que o uso de games e a aplicabilidade do ABA para pessoas autistas é importante, a fim de que seja possível desenvolver habilidades essenciais à vida em sociedade, entre elas a linguagem (FILHA *et al.*, 2019); crianças autistas só decodificam as palavras, não as interpretam (VARANDA; FERNANDES, 2014); indivíduos com TEA possuem dificuldades na compreensão de enunciados não literais, ou seja, em inferir significados adequadamente (PANCIERA *et al.*, 2019). Apenas o estudo realizado por Gadelha e Lobato (2016) aproximou-se do que se pretendia com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o uso de tecnologias é relevante não só para desenvolver a linguagem, mas também para aprimorar e desenvolver outros processos cognitivos, como a comunicação. Entretanto, a pergunta norteadora, como as crianças com TEA desenvolvem a linguagem, não foi respondida. Sendo assim, é preciso pensar estratégias de ensino para que seja possível promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Fato que, inclusive, está previsto em lei. Pesquisas e metodologias que ensinem como essas crianças aprendem e o que se pode fazer para que elas aprendam, da melhor maneira possível, a falar e escrever são urgentes. Essas pesquisas podem contribuir para a formação de professores e auxiliar nos processos escolares das crianças com TEA.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Educação inclusiva; Revisão bibliográfica.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5, 5^a Edição, Artmed, 2013.

FILHA, F.S.S.C. et al. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados - uma revisão integrativa. *REVISA*, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 525–536, 2019. DOI 10.3623/revisa.v8n4.p459%. Disponível em: <encurtador.com.br/uMQU7>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GADELHA, K. O.; LOBATO, S. P. *Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma sala de recursos: aquisição da linguagem oral da criança no espectro autista*. [s. l.], 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/GPRU0> Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC, 2020.

MARTINS, A. L. F. *Avaliação dos distúrbios da linguagem no autismo infantil*. [s. l.], 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/tFGHZ>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PANCIERA, S D.P. et al. Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. (Portuguese). *PSICO*, [s. l.], v. 50, n. 4, p. 1, 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/ICN47>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VARANDA, C. A; FERNANDES, F. D. M. Consciência Sintática: Correlações no Espectro do Autismo. (Portuguese). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 748, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/jvFVY>. Acesso em: 11 nov. 2020.

59

AUTISMO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O “MENOR” COMO POTÊNCIA E POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA OUTRA

Matheus Modesto de Azevedo

A instituição escolar é inegavelmente *lócus* em que se evidenciam as diversidades e diferenças. Desse modo, as subjetividades adjetivam a composição do espaço que configura a escola. Ao naturalizamos a escola como um lugar de simples socialização simplificamos sua essência: O direito de todos estarem e aprenderem juntos aos demais. Com esse ponto de partida, pontuamos a escola como inclusiva. A escola inclusiva efetivamente tem por tríade: o acesso, a permanência e a participação com aprendizagem. Se em algum momento ou por alguma circunstância algum desses pilares se macula, automaticamente se desconstrói a configuração inclusiva de educação.

Acesso, permanência e participação constituem pilares que fundamentam a inclusão. Desse modo, a partir desses pilares entendemos a inclusão enquanto um processo complexo, progressivo e possível. Ao entendermos a inclusão enquanto uma filosofia, uma arte e consequentemente, um dispositivo revolucionário, por considerar que todos e todas podem beneficiar-se do processo pedagógico, independentemente de seus atributos estando com os demais sujeitos aprendizes, refutamos um protótipo de escola obsoleto.

Deleuze e Guattari (1977), trazem a literatura menor, a partir da literatura produzida por Kafka, numa tentativa de pensar uma língua de uma minoria dentro da literatura maior, no caso a alemã. A literatura do Kafka é menor por constituir-se fora daquela canônica, alemã. Se, portanto, a língua estabelecida possui existência, assim oficial, a menor é aquela que se faz dentro dessa, sendo uma literatura que podemos considerar popular, da rua. Dessa maneira, Deleuze e Guattari (1977) produzem uma subversão sobre a língua maior para uma língua menor que se afasta dela própria e inventar outros modos de comunicação e sentido.

Silvio Gallo (2002), desloca o conceito menor para pensá-lo a partir de sua relação com a educação.

"Se há uma literatura menor, porque não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor, constitui-se, assim, num empreendimento de militância" (GALLO, p. 01, 2002)

Ao propor o menor na educação, temos uma reflexão muito enriquecedora para refletirmos acerca das potências moleculares entranhados no cotidiano. Comungando desse pensamento, Orrú (2017) nos auxilia a pensar a educação menor enquanto aquela que transgride o convencional, a tradição de valorizar conhecimentos escolares/acadêmicos em detrimenos de outros; desdenhando de sujeitos que tiveram sua identidade de Ser embrutecidas a partir de juízos realizadores do diagnóstico biomédico. A educação menor desse modo desconsidera a materialização dos quadros sintomáticos para classificar pessoas. A educação menor para Orrú (2017) não cede aos processos de subjetivação oriundos do biopoder.

Trazemos a esse ensaio a experiência como acontecimento, diante de um caso complexo de inclusão de uma criança com autismo na educação infantil de uma escola pública de ensino regular para pensarmos os desafios das diferenças, sejam pelo ensinar, o aprender ou mesmo o lidar cotidiano junto aos demais educandos.

Objetivando pensar a inclusão frente os desafios da diferença desenhados em uma criança com autismo na escola, esse ensaio compõe-se nas tramas moleculares do cotidiano escolar enquanto lócus potente e transformador que transcende a "astúcia dos dispositivos do poder", mas se apregoa no mandato docente dentro das micropolíticas da sala de aula para a construção de uma escola outra.

Baptista e Bosa (2007) elucidam quanto a definição de autismo, ressaltando que até hoje não se sabe dizer ao certo e de forma indiscutível tal conceito, no entanto, colocando três áreas do desenvolvimento encontradas em comprometimento: o uso da linguagem para a comunicação, comportamento com características repetitivas ou perseverativas e o relacionamento social.

Para além da classificação diagnóstica, de avaliações psicométricas e do interesse obsessivo em localizar a doença no cérebro, esse trabalho inaugura outras possibilidades no cotidiano escolar, a possibilidade do encontro como produtor de ressignificação das relações escolares.

Com o intuito de dar ciência às investigações do objeto trabalhado nesse ensaio, a metodologia do Estudo de Caso o desenhou. Nesse sentido, nos valemos de Yin (2002), que entende essa metodologia como método legítimo na investigação, conceituando-o como: “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2002, p. 13).

Bárbara (nome fictício) possuindo características próprias do autismo tem sua escolarização iniciada na creche, sendo um desafio para todos os atores presentes no interior da escola. A aluna não falava e tinha muita dificuldade de relacionar-se com os colegas, permanecendo sempre em seu isolamento, apesar disso, tinha avanço em tarefas propositivas diárias, oscilando sempre de acordo com seu humor. Dentro desse quadro, entendíamos que Bárbara necessitava de beneficiar-se com mais intensidade das vivências partes do cotidiano escolar. A aluna já tinha uma rotina terapêutica bem intensa, uma vez que o processo de diagnóstico estava em curso antes de a mesma estar na escola. Dentro dessas redes, existiam pontos que mostravam um lugar de serviço limitado, por vezes negando a própria condição

da aluna, justificando por um modo natural da criança. O professor a partir de observações entendeu a opção aguçada de Bárbara por tarefas que tinham o brincar como combustível, nesse espaço encontrou diversas formas de fuga da sistemática escolar, dotada de modos engessados e reprodutores de aprendizado. No cotidiano das relações da educação infantil, transformou a dinâmica do aprender, a todo tempo pensando o corpo dentro da cultura do movimento pelo brincar como instrumento que rapidamente resultou em respostas positivas. A família, a equipe pedagógica e os demais atores do entorno escolar, munidos de indicações e formações, eram espectadores do que antes era o complexo enfrentado. Barbara logrou enormes possibilidades no aprender pelo brincar e estendeu essa possibilidade aos seus colegas.

Ao entender o brincar como eixo de interesse da criança com autismo e suas particularidades no seu processo de escolarização, compreendemos a necessária revisão teórico-metodológica instituída nos sistemas escolares. Para além desse lugar estanque, o “menor” configura uma linha de fuga dos modos hegemônicos de subjetivação da vida, ampliando a dimensão pedagógica que não se fixa nos planos e normativas, mas se abre ao encontro com o sujeito e o torna protagonista legítimo do ensino e aprendizagem junto aos demais pares.

Entendemos que a responsabilidade docente constitui um potente dispositivo transformador da Escola excludente em Inclusiva, por sublinhar o sentido da docência frente a diversidade na escola neste tempo e romper com a lógica outrora imperativa de impossibilidade de crianças com autismo ou outras diferenças de permanecerem na sala de aula do ensino regular como preconiza Rodrigues (2015).

Palavras-chave: Autismo; Inclusão em educação; menor;

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2.ed.rev.atual. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles & Guatarri, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004

GALLO, Silvio. *Em torno de uma Educação Menor*. In *Educação e Realidade*. 27(2):169-178. jul./dez. 2002.

ORRÚ, Sílvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017..

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Reflexões em torno do Sentido da Docência Frente à Diversidade na Escola Pública do Século XXI. In: ANDRADE, Everaldo Paiva de. (Org.) *A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF*. Niterói: EDUFF, 2015, p. 39-59.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

60

A DOCÊNCIA-
EXPERIÊNCIA E A
URGÊNCIA DE UMA
ESCOLA POTENTE:
O APRENDIZ, A DOCÊNCIA
E POSSIBILIDADES
FRENTE AO INSTITUÍDO

Matheus Modesto de Azevedo

O termo docência-experiência é um conceito em potência, constituindo-se em uma palavra, singular, múltipla e inacabada. A docência nesse conceito, contamina-se das proposições de Meirieu (2006), que em um cenário de diálogo com professores iniciantes, destaca ciência de que muitos professores, por vezes, são afetados e envoltos no mal estar da profissão, com sentimento de impotência, frustração e desencorajamento, mas, conclama-os a não abandonar “esperança de que ‘alguma coisa’ importante possa acontecer, um dia, em sua classe.” Chamando ao diálogo Vladimir Jankélévitch (1981), que endossa seu pensamento, ressalta que ‘Alguma coisa’ que emerja desse ‘não-sei-o-quê’ ou desse ‘quase-nada’ que, no amor ou onde quer que seja, sempre faz ‘toda a diferença’.

O conceito experiência enriquece-se do sentido que Larrosa (2002), nos convida a pensar, sendo a experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

O presente ensaio desenha-se em um complexo caso de inclusão de uma criança com considerável dificuldade de aprendizagem. Se é possível um ponto de partida interrogativo para o presente ensaio, certamente, ele faz-se no seguinte contexto: Que modelo/ideal escola temos/queremos frente a sujeitos dotados de singularidades e qual o sentido da docência frente a diferença na escola? A docência-experiência impregnada de uma semântica autoral se constrói no desassossego e solidão de uma sala de aula mediada por um jovem professor a partir de repercussões silenciosas em seu interior

As palavras aqui descritas reverberam a urgência de uma escola potente em substituição ao modelo imperativo e vigente posto. A investigação que se produz neste trabalho se declina no campo de um relato sucinto descritivo considerando o contexto de uma escola pública no interior do Estado do Rio de Janeiro, imerso em uma sala de aula com crianças de uma classe de alfabetização desdobrando-se entre a solidão docente de um professor iniciante e o desassossego frente um

arquético de escola que se expressa limitado. Conteúdos e métodos remontando um período a-crítico, disposição dos móveis configurando ideais hierárquicos, a verborragia e o saber enciclopédico como cenarios atuais, avaliação como instrumento de encaminhar chancelas, horas consideráveis de ensino, o corpo como lugar de imposição por imobilidade e a figura docente como detentora das relações que se dão naquele espaço. Óculos são necessários na tentativa de transformação da escola que temos, que por vezes, transforma questões de alta complexidade em sua problemática em questões meramente individuais, Saramago (1995), nos provoca a REPARAR e pela experiência-docência, ainda que afetada pela solidão é também contaminada pelo desassossego, e o desassossego tem como potência braços, porque comprehende o papel da escola no mundo, imerso no capitalismo selvagem que genocida, nas diversas formas de preconceito que reduz o Outro e a Diferença, que demoniza e elimina o contraditório, que reforça a meritocracia e o egoísmo, que elabora mecanismos de corrupção não considerando a urgência de um mundo próximo, enfim... Certamente, a escola tem um papel fundamental na possibilidade de mudança da sociedade frente ao status quo monstruoso e imperativo.

O jovem professor deste trabalho, acorda todos os dias, ciente do engessamento de um sistema escolar obsoleto, coloca seus alunos na sala de aula, serra as fileiras das carteiras, ensina e é ensinado a partir de provocações, valoriza e evidencia as diferenças como adjetivo subjetivo, dialoga por eixos de interesses e outros. Tudo isso de portas fechadas, porque entende que naquele lugar pequeno ele pode produzir tudo.

O educando que teve a centralidade das nossas investigações, com sua singularidade no aprender, dentro de um tempo e modo diferenciado, nos levou a pensar a escola e seus ditames diante do instituído, do oficial. Se, portanto, a aprendizagem como processo individual é um lugar político e autoral, está foge às nossas expectativas. A

docência contaminada pela inclusão enquanto lugar de proximidade não opera no aprofundamento da inserção na medicina, sobretudo a psiquiatria na educação que busca a todo instante o orgânico como centro da problemática que se reverbera em inúmeras nomenclaturas: disléxico, autista, hiperativo entre outros. O sujeito na docência-experiência é acolhido sob a ótica da consideração de si como uma experiência subjetiva e singular.

Para além de apontar o que é enxergado no sujeito como “problema”, “desvio” e outros, chamamos a cena outros fatores que por vezes se ausentam no diálogo, implicando potencialidade e legitimização de patologias, rótulos no sujeito.

Se a conjugação em uma parte desse ensaio aplicou-se por um capricho de esquecimento à altura do que as normas impõem, essa postura se alinha à sua solidão e desassossego de entender a vida e a escola enquanto lugar de trazer ao humano sua inteireza e potência. Destarte, se o protótipo hodierno de escola expressa-se ultrapassado em seus excessos e limites que por vezes reduzem o Outro, por que não é possível um outro modelo de escola que supere este?

Palavras-chave: Docência-experiência; escola; inclusão;

REFERÊNCIAS

- BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 310p.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*, Paris, leSeuil, 1981.

61

PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS,
CONHECIMENTOS
E APRENDIZADOS
NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciane Aparecida Michaloski

INTRODUÇÃO

O trabalho foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) CANAÃ, localizado na cidade de Carambeí/PR no Bairro AFCB. Vale ressaltar a importância de acreditar no potencial e no aprendizado de cada criança, a criança é um ser em pleno desenvolvimento e em condições de desenvolver-se e ampliar seu aprendizado a partir das oportunidades que lhe são oferecidas.

Atualmente o número de crianças com necessidade especial tem aumentado consideravelmente na escola regular de Educação Infantil, esse crescimento foi originado pela luta do movimento para a inclusão, como relata Biaggio (2007). Esse crescimento é marcado pela luta da sociedade brasileira pelo direito à igualdade de todas as crianças e pessoas com necessidades educacionais especiais em aprender.

No ambiente escolar nos deparamos com instituições e professores ainda despreparadas, seja na estrutura física, seja na formação dos profissionais da educação.

Essa situação é ainda mais grave na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade educacional especial não tem laudo médico, o que dificulta o trabalho pedagógico.

Dante dos desafios diários se faz necessário que o professor, busque por formação profissional e desenvolva práticas pedagógicas que possibilitem promover a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento da criança, garantindo a essas crianças o direito à educação, respeitando a singularidade de cada uma, como orienta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver Práticas Pedagógicas capaz de garantir o aprendizado e desenvolvimento de todas as crianças, sem discriminação, respeitando suas diferenças”.

Um diálogo diário foi realizado na busca pela melhor forma de garantir o aprendizado da criança, foi realizado registro das aulas de forma a confrontar a prática e teoria. A reflexão permitiu repensar ação e criar novas possibilidades a partir das experiências de cada aula e aprender a partir da auto avaliação do trabalho pedagógico, do desenvolvimento e do aprendizado da criança.

OBJETIVO

Refletir sobre as práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Estudo descritivo, tipo relato de experiência, baseado na prática desenvolvida no CMEI CANAA localizado na cidade de Carambeí com uma criança de 3 anos com características de espectro autista.

Foram desenvolvidas atividades pedagógicas conforme as orientações da BNCC na Educação Infantil: Campos de experiência,

- O eu, o outro e o nós. ...
- Corpo, gestos e movimentos. ...
- Traços, sons, cores e formas. ...
- Escuta, fala, pensamento e imaginação. ...
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações... (BNCC, 2019,p.40).

As atividades realizadas visavam atender as demandas da especificidade e necessidade educacional dessa criança visando o seu pleno desenvolvimento e sua inclusão no sistema regular de ensino garantindo a aquisição de conhecimento e aprendizagem e seu pleno desenvolvimento, para isso foram utilizadas Práticas Pedagógicas Inclusivas e o uso de Metodologias Ativas, buscando proporcionar a criança a sua autonomia, a confiança, a empatia, o senso crítico, a colaboração, a aptidão em resolver seus problemas, responsabilidade e participação, o protagonismo, e um aprendizado envolvente, investindo em conteúdos atrativos e interativos, sendo essencial ter um olhar para aprimorar os procedimentos utilizados para envolver a criança na aprendizagem.

RESULTADOS

Esse trabalho apresenta resultados qualitativos, uma vez que se baseia na observação contínua da aprendizagem e desenvolvimento de uma criança de 3 anos de idade com características do transtorno espectro autista.

A criança apresentava dificuldades significativas na comunicação e na interação social, além de alterações de comportamento, expressas principalmente na repetição de movimentos, pouco contato visual, dificuldade na fala poucas palavras para a idade, seletividade dos alimentos.

Os profissionais de educação são fundamentais na observação e trabalho com essas crianças no dia a dia para que ela tenha um desenvolvimento pleno.

A partir da prática pedagógica utilizada foi possível observar o aprendizado do aluno, e resultados como uma grande evolução no de-

senvolvimento pleno da criança. Foi observado a aquisição de habilidades motoras, linguagem oral, desenvolvimento cognitivo (intelectual).

Os resultados foram percebidos no dia-a-dia da criança, demonstrados através de atividades que a criança conseguia realizar sozinha e sua autonomia para realizá-las, durante a socialização com os colegas e professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado e desenvolvimento da criança acontece na escola através das práticas pedagógicas, é a partir de experiências significativas que a criança desenvolve suas habilidades e constrói o seu conhecimento que surgem de acordo com cada situação e estratégias de ensino tanto para a criança dita “normal”, quanto a criança com necessidade especial na Educação Infantil. De acordo com Viana (2002, p. 56), “a criança ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, é participante ativo do mundo”. Desta forma o professor precisa estimular a criança dentro do processo de aprendizagem, respeitando as diferentes formas de aprender de cada criança.

Ainda há muito para avançar no que se refere ao processo de Inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil os desafios são muitos, falta de material, a acessibilidade, falta de professores, déficit na formação.

Porém, a escola é um espaço de formação, é no cotidiano escolar que as estratégias precisam acontecer para que a inclusão aconteça garantindo o aprendizado e a inclusão dessas crianças.

Palavras chaves: Práticas Pedagógicas, inclusão, educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- Biaggio, Rita de. (2007). A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas. *Revista Criança*, Brasília, 44, 19-26.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998
- VIANA, J.M. Educação e cidadania começam na infância. /N: SOUSA, R.C. de.; BORGES, M.F.S. T.(orgs.). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

62

A RELEVÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Daiany Takekawa Fernandes

Robson Alex Ferreira

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco analisar a relevância dos Jogos e Brincadeiras para o desenvolvimento integral das pessoas com Síndrome de Down (SD). O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas com as pessoas com deficiência na Escola Especial Frei Gumaru (APAE), na disciplina de Educação Física Adaptada do curso de Educação Física da UNEMAT/Campus Cáceres.

A questão problema que norteou nossa pesquisa foi elaborada da seguinte maneira: qual a relevância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das pessoas com Síndrome de Down? A partir desta questão problema uma das hipóteses levantadas foi de que estes conteúdos da Educação Física pudessesem contribuir significativamente para o desenvolvimento deste público.

A Síndrome de Down é definida como “uma cromossomopatia, ou seja, uma condição humana cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica”, à presença de um cromossomo 21, caracterizado por trissomia simples (BRUNONI, 1999, p.32).

Neste sentido, Silva (2002) aponta que um dos fatores mais presentes na Síndrome de Down é provocado devido ao atraso global no desenvolvimento, que varia de indivíduo para indivíduo. O seu Quociente de Inteligência (QI) é classificado como abaixo da média, porém é indiscutível ressaltar suas habilidades para a realização das atividades diárias, destacado com um grau de comprometimento.

Desta forma, acreditamos ser fundamental que sejam explorados o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, em especial quando estes se encontrarem frequentando os ambientes escolares.

Dentre os distintos conceitos que possam existir para definir a formação integral das pessoas, acreditamos que esta formação esteja relacionada ao desenvolvimento do eu e na sua performance cognitiva, afetiva, psicomotora e social.

Nesse sentido os jogos e a brincadeira possuem como características o fato de serem atrativos, promovendo a autoestima, possibilitando uma melhora na qualidade de vida, oferecendo a comunicação e propiciando socializar-se. A prática desta inserção social para pessoas com SD permite a melhoria na vida desta população como autoconfiança, independência, superação, e aprimora suas habilidades sociais (KISHIMOTO, 2011).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão integrativa da literatura, definida como um “método que tem a finalidade de sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, com o objetivo de contribuir para o conhecimento desse tema ou questão” (ROMAN, 1998 p.109).

O percurso metodológico adotado seguiu seis etapas de revisão integrativa propostas por Rufino et al (2016): 1a) Estabelecimento da hipótese ou questão problema; 2a) Amostragem ou busca na literatura; 3a) Categorização dos estudos; 4a) Avaliação dos incluídos na revisão; 5a) interpretação dos resultados; 6a) Síntese do conhecimento ou apresentação da revisão.

Destacamos neste trabalho o objeto de estudo foram os jogos e brincadeiras; a população de estudo: Pessoas com SD em estudos abordados em periódicos nas bases de dados, Lilacs, Scielo e BVS; o período de pesquisa nas bases de dados: 02/11/2020 à 14/11/2020 com acesso ao (CAFe). O período de estudo da pesquisa foram de 2015 à 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos das buscas foram 33 publicações caracterizadas como artigos publicados. Aplicou-se os critérios de inclusão, exclusão e obteve-se 24 artigos publicados. Foram realizadas a leitura na íntegra dos artigos incluídos na revisão integrativa obtendo 3 artigos completos disponibilizados no portal da (CAPES) com acesso a (CAFe).

As divisões das discussões foram intituladas como: I) Jogos e brincadeiras e habilidades desenvolvidas pelas crianças com Síndrome de Down II) Os jogos e brincadeiras das crianças com Síndrome de Down e a sua característica lúdica e III) O brincar no desenvolver dos jogos e brincadeiras com crianças e pré-adolescentes com Síndrome de Down.

Os artigos foram publicados um em cada ano, sendo 1 em 2018, 2019, e 2020, todos da área de conhecimento ciência da saúde, que facilitaram a discussão da presente análise. Observamos que os artigos completos selecionados, ofereceram diversos jogos e brincadeiras que despertaram nas crianças e adolescentes com SD suas potencialidades, para o desenvolvimento integral das crianças desde jogos eletrônicos, músicas, brincadeiras de faz de conta, brincadeira de empilhar, atividades expressivas etc.

Nesse contexto, Venuti, e Bornstein (2010) relatam que o aumento das brincadeiras exploratórias e colaborativas em crianças com SD com a participação dos pais, auxiliam no desenvolvimento da criança, através do brincar. Desta forma, Kishimoto (2009, p.123) aponta que “toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais”.

Assim, o brincar se torna uma das maneiras mais eficazes para o desenvolvimento integral das crianças com SD. Conforme os autores Damasceno, Leandro e Fantacini (2017 p. 149) “o brincar proporciona que as crianças conheçam regras, tomem iniciativas e tenham um melhor convívio com outras pessoas, além de tudo, que explorem novas linguagens”. Além disso, os autores afirmam ainda que “estimula a atenção, memória, organização, limites, curiosidade, autonomia e o desenvolvimento da linguagem, o pensamento e a concentração” (DAMASCENO, LEANDRO E FANTACINI, 2017 p. 150).

Os autores chegaram à conclusão na pesquisa que, observou-se que através dos jogos e brincadeiras estimulou-se: motor, cognitivo, sensorial, habilidades sociais e de linguagem (PELOSIA; FERREIRA; NASCIMENTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos principais resultados alcançados neste estudo, conclui-se que existem evidências que os jogos e brincadeiras possam contribuir para desenvolvimento integral de crianças com SD. Os resultados apontam a relevância de um olhar apurado, cuidadoso, para o brincar envolvendo as pessoas com SD, quando se almeja o desenvolvimento integral e a educação inclusiva.

Evidencia-se a importância dos diferentes jogos e brincadeiras que influenciam no desenvolvimento das crianças e adolescentes com SD. Sendo caracterizados nos artigos selecionados suas fundamentais atividades para proporcionar o brincar, para que a criança com SD desenvolva suas potencialidades por meio dos jogos e das brincadeiras.

Palavras-Chaves: Jogos e Brincadeiras. Síndrome de Down. Desenvolvimento Integral.

REFERÊNCIAS

- BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. Em J. S. Schwartzman (Org.), *Síndrome de Down São Paulo*: Mackenzie. 1999. p. 32-43.
- DAMASCENO, B. C.E.; LEANDRO, V.S. B.; FANTACINI, R. A. F. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down. *Rev. Research, Society and Development*, v. 4, n. 2, p. 142-152, fev/2017.
- FALCO, S. D., ESPOSITO G., VENUTI P., & BORNSTEIN M. H. *Mães e pais brincando com seus filhos com síndrome de Down: influência na atividade exploratória e simbólica da criança*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(6), p. 597-605, 2010.
- KISHIMOTO, T.M. *Jogo brinquedo e educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.15-48. PELOSI, M.B; TEIXEIRA, P.O; NASCIMENTO, J.S. O uso de jogos interativos por crianças com síndrome de Down. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 27, n. 4, 2019 p. 718-733.
- SILVA, N. L. P; DESSEN, M. A. *Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família*. Universidade de Brasília. *Interação em Psicologia*, jul./dez. 2002, (6)2, p. 167-176.

63

ASTRONOMIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS

Caroliny Capetta Martins

Germano Bruno Afonso

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi elaborar materiais adaptados para educação de surdos, prevendo o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Este material bilíngue se fundamenta na compreensão, das percepções das comunidades envolvidas e a suas relações no ambiente em que estão inseridas (MARTINS, 2020).

Nessa proposta, considera-se um currículo que busca contemplar os elementos da cultura surda, como por exemplo a Libras. No contexto bilíngue, se almeja que a Libras seja usada em todos os setores e por todos os sujeitos da escola, isso é: biblioteca, secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, cantina, professores e colegas ouvintes. Para dar conta dessa proposta, é necessário construir uma consciência política para compreender o processo educacional dos surdos como uma prática que verdadeiramente conduzirá o surdo para um caminho pleno do desenvolvimento social e cognitivo. Nesse lugar, o surdo é entendido como um sujeito dotado de capacidade e subjetividade sem que haja uma identificação com a deficiência (MARCON, et al, 2020, p. 138)

Observar o céu é uma atividade comum desde a antiguidade, prática essa que garantiu a sobrevivência por muitos anos, e ainda hoje, é utilizada em comunidades de povos originários, como os da etnia Guarani. Entender a Astronomia, o significado dos astros, das estrelas, das histórias contadas nas constelações, além de ser uma forma de perpetuação da cultura indígena, é um modo significativo de aprendizagem, que está amparado pela Lei 11.645/08 e sua obrigatoriedade de inserção nos currículos do Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas regulares públicas ou privadas.

Os conhecimentos astronômicos empíricos dos indígenas, relativos aos movimentos do Sol, da Lua, da Via-Láctea e de suas constelações, associados à biodiversidade local, suficientes para a sobrevivência em sociedade, são desconhecidos por muitos historiadores da ciência [...] apresentamos uma parte

desses conhecimentos, que conseguimos resgatar, utilizando documentos históricos, que relatam a importância da astronomia no cotidiano das famílias indígenas; vestígios arqueológicos, tais como a arte rupestre e os monumentos rochosos, que possuem conotação astronômica; diálogos informais e observações do céu com pajés de todas as regiões brasileiras (AFONSO, 2009, p. 1).

No entanto, apesar da existência de políticas públicas que ratificam a importância do estudo das diferentes culturas, há uma limitação de acesso aos materiais didáticos para estudantes que necessitam de especificidade no ensino, como os surdos.

Rompe então, o problema norteador dessa pesquisa: Como garantir acessibilidade a estudantes surdos para que possam adquirir conhecimento sobre Astronomia Indígena? Diante disso, e da premência por equidade na educação, intencionando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, bem como a valorização das diferenças culturais do país, esse trabalho traz como produto um roteiro de estratégias práticas para aulas lúdicas de astronomia indígena produzidas intencionalmente à estudantes surdos.

Para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa com viés netnográfico e aplicação de metodologias ativas no desenvolvimento do produto, item obrigatório no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Quando se fala de netnografia, faz-se jus a tentativa de descrição de cultura ou de especificidades da mesma e, portanto, corrobora com o enquadramento desse estudo o que Fragoso, Recupero e Amaral diferenciam:

-**Netnografia:** Neologismo criado no final dos anos 90 (net + Etnografia) para demarcar as adaptações do método etnográfico em relação tanto à coleta e análise de dados, quanto à ética de pesquisa. Relacionado aos estudos de comunicação com abordagens referentes ao consumo, marketing e aos estudos das comunidades de fãs. [...] **Etnografia digital:** Explorar e expandir as possibilidades da etnografia virtual através do constante

uso das redes digitais, postando o material coletado. Outro objetivo é a criação de narrativas audiovisuais colaborativas em uma linguagem que sirva como material de estudo, mas atinja também um público extra-acadêmico (FRAGOSO, RECUERO E AMARAL, 2011, p. 198-201) (grifo nosso).

O campo epistemológico da pesquisa foram os estudos de Surdos, Educação Indígena, Astronomia e TICs, que trouxeram imensuráveis contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, discorrendo em seus objetivos específicos a respeito da implementação do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, o uso das TICs e aplicativos na educação bilíngue para surdos e o percurso metodológico percorrido para a criação de um material bilíngue sobre a temática astronomia indígena, como o Canal Céu em Libras (2020).

Com isso, mostra-se que há benefícios e facilidades para que os surdos, através das adaptações trazidas pela Língua Brasileira de Sinais, possam compreender a Astronomia Indígena e todas as suas aplicações práticas, aprendendo sobre a cultura e modo de ser, principalmente dos povos Guarani, para os quais a terra é um espelho do céu.

Palavras-chave: Astronomia Indígena; Língua Brasileira de Sinais; Tecnologia Educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G.B. Astronomia Indígena. *SBPC LXI*. Julho, 2009. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_GermanoAfonso.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

CANAL CÉU EM LIBRAS. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCBeMSWleLr5kvtoXPHa8w>>. Acesso em: 12 de dez 2020.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MARCON, A. M; CIGOGNINI, F; COSTA, F. R; SOARES, N. G. *Curriculum e a educação de surdos: uma reflexão para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

MARTINS, C. C. *O ensino de astronomia indígena para surdos.* Dissertação de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, UNINTER, 2020.

64

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVERIGUANDO MATERIAL DIDÁTICO PARA DEFICIENTES SURDOS UM ESTADO DA ARTE DO PERÍODO DE 2015 A 2020

Fátima Aparecida Kian

INTRODUÇÃO

Temos como objetivo, fazer algumas considerações sobre o Estado da Arte do material didático na educação inclusiva para deficientes surdos no Brasil, os materiais didáticos utilizadas no ensino com alunos deficientes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, e objetivo específicos: a) Realizar um levantamento da produção nacional sobre o uso de materiais didáticos adaptados para deficientes no ensino/aprendizagem. b) Averiguar quais regiões foi encontrado estes materiais didáticos e em quais a quais etapas do ensino, c) Identificar quais disciplinas foram encontrados mais material didático.

A pesquisa se deu através do site do Google Acadêmico, desde o ano de 2015 a 2020, faremos análise de conteúdo das produções encontradas (resumos e artigos) sobre os materiais didáticos para deficientes surdos e nossas fontes serão estes resumos destes artigos disponíveis nos sites indicados.

No Brasil, em termos legais, foi introduzido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL, 1996), discutida e aprovada pela Declaração de Salamanca com princípio fundamental “*Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem*” (UNESCO, 1994), acreditamos que participação de todos que teham alguma deficiência, aqui trataremos dos deficientes surdos, e que precisam serem ativos e incluídos em tudo que a escola possa proporcionar.

METODOLOGIA (DE BUSCA E ANÁLISE DOS DADOS)

Realizamos uma pesquisa qualitativa do estado da arte em busca de conhecer quais os materiais didáticos existentes, precisamente para deficientes surdos, em quais disciplinas foram encontradas este materiais didáticos, em que região do país estão sendo mais utilizados e às fundamentações teóricas e quais foram os mais pesquisados.

Utilizamos sites oficiais de pesquisa como o Biblioteca Digital de Teses e Doutorados (BDTD) no período de 2015 até 2020, procuramos pelas palavras chaves: material didático para deficientes surdos, recursos pedagógicos adaptados, adaptadores manuais, mobiliário adaptado, mobilidade e recursos para comunicação alternativa., inicialmente focamos na deficiência de surdez, como encontramos poucos estudos a respeito de material didático para deficientes surdos, resolvemos ampliar para outros tipos de deficiência mas que fosse comum também, então pesquisamos sobre surdo e mudo, encontrando um pouco mais de estudos a respeito de materiais didáticos, talvez não fosse o suficiente mas estacamos .

A partir destes estudos realizamos com colaboração de tabelas pré-definidas o que poderíamos analisar e assim destacamos em cada artigo o que realmente nos seria de grande valia para entender quais materiais didáticos existem, para que tipos de deficiência, e depois de realizadas estas tabelas partiram para análise de dados e as considerações finais deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados confirmam nossas expectativas iniciais da pouca quantidade de materiais didáticos existentes para deficientes seja surdo ou mudo, além poucos materiais já conhecidos, e pouco utilizados em razão do pouco conhecimento dos professores principalmente de rede pública, foram encontrados 54 artigos onde a maioria das pesquisas se concentra nas regiões sul e sudeste em especial no estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão “do material didático para deficiente surdo” entendemos que existe necessidade de desenvolver mais estudos em razão da pouca quantidade encontrada durante nossas pesquisas, além da importância do tema percebemos que existe pouca formação sobre como utilizá-los em sala de aula

Como nota geral das informações encontradas podemos também concluir que prevalece uma enorme falta de conhecimento por parte dos professores em utilizar e desenvolver seu próprio método de material didático. Sugerimos mais pesquisa como incentivo além de fazer uma busca mais ampliada com outros descritores

Esperamos que mais investigação apareça em breve para questões como estas na inclusão do deficiente.

Palavras Chaves: Deficientes. Material Didático. Surdo.

REFERÊNCIAS

BASSO, Sabrina Pereira Soares. *Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em libras*. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. Relatos de Experiência. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

NASCIMENTO, C. F.; CAÑETE, L. S. C.; CAMPOS, W. S. S. C. *Educação inclusiva no Brasil e as dificuldades enfrentadas em escolas públicas*. Rio de Janeiro: Redentor, 18 p., 2012.

SÁ Elizabeth Dias; CAMPOS,Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado Deficiência Visual. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2019. (Pag. 21)

MANTOAN,Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo : Moderna , 2003. Disponível <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em 15 de agosto de 2019

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

65

**ALFABETIZAÇÃO
CIENTÍFICA EM
GEOGRAFIA NUMA
PERSPECTIVA SOCIAL,
TRANSFORMADORA
E DEMOCRÁTICA:
POTENCIALIDADES DO ENSINO
DE CARTOGRAFIA PARA LER,
COMPREENDER E ATUAR NO
ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Luciana Moraes Silva

INTRODUÇÃO

Frente à presente crise civilizatória, mais fica evidente a importância da Educação como instrumento de transformação, proporcionando ferramentas para o exercício da cidadania, onde o indivíduo descobre-se como sujeito do processo histórico e agente transformador da realidade, buscando um mundo com qualidade de vida e justiça socioambiental. Por isso, uma prática pedagógica voltada à inserção dos educandos em seu processo de ensino e aprendizagem, que os constitua como sujeitos no mundo e que gire em torno das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, torna-se cada vez mais urgente.

Neste contexto, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e a falta de privilégios impostos pelas condições de vida, a Educação “é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificado no processo de busca de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade” (LOUREIRO, 2012, p. 145). Desse modo, o potencial crítico e transformador da Educação está “no desvelamento da realidade, na ação política coletiva e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos” (LOUREIRO, 2012, p. 145).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a necessidade de uma maior articulação do conceito de espaço geográfico com a vivência do aluno por meio da Alfabetização Científica em Geografia, destacando as potencialidades da Cartografia no processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, é no ambiente escolar que se ampliam as oportunidades de contato com os saberes científicos, construídos socialmente e acumulados pela humanidade ao longo da história. Para muitos, a

escola torna-se o único lugar de contato com os saberes científicos, pois oportuniza o desenvolvimento do pensamento crítico que leva à reflexão sobre o nosso papel na sociedade.

Há alguns anos surgiu a ideia chamada “Ciência para todos” em documentos com finalidade educativa. Esse termo pode ser traduzido por um outro chamado “Alfabetização Científica” que, de maneira geral, é identificado como uma ciência vista numa perspectiva social, uma compreensão pública do que a Ciência produz. O trabalho nessa perspectiva tem sido apontado por parte de alguns pesquisadores como um caminho para reflexão e também redução das desigualdades, porque na medida em que mais pessoas têm acesso aos bens culturais a possibilidade de intervenção é maior.

A Geografia é uma ciência que tem como objeto principal de estudo o espaço geográfico, construído, organizado e alterado constantemente pela sociedade. Segundo Milton Santos (2008), o conceito de espaço não pode ser dissociado do ser humano que o constrói e o modifica a cada dia. Pode-se dizer então que, o espaço é uma soma das paisagens e fruto das ações do homem, ações estas que podem ser sociais, culturais, ideológicas e políticas.

De acordo com Castellar e Vilhena (2011), ensinar a ler em geografia significa criar as condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito.

Segundo Santos e Souza (2012), ao analisar a criança e as relações espaciais e como acontece a evolução na noção de espaço, verificamos que a psicogênese dessa noção passa por níveis próprios

de evolução geral da criança na construção do conhecimento: do vivido ao percebido e deste ao concebido.

Com o mundo globalizado e suas variáveis dinâmicas nas transformações, é necessário que a geografia escolar se aproxime cada vez mais da realidade do educando, estimulando a percepção de que é importante compreender o mundo no qual estamos inseridos e atuar nele. Assim, a ciência geográfica parte de uma ciência com função meramente descritiva para uma ciência com função de fortalecer politicamente e significativamente a formação do cidadão.

Conforme Meirieu (1998) a escola tem a função social específica de gerir aprendizagens. E, é sobre esse ponto de vista sistemático, sem uma reflexão acerca das práticas educativas, sem o entendimento da escola como um local onde o aluno pode ter acesso ao universo científico que a educação acirra ainda mais as desigualdades socioculturais, pois para muitos é uma realidade ainda distante. Meirieu (1998), diz que aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, que ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Isso nos leva a pensar se as aprendizagens desenvolvidas no ensino de Geografia têm possibilidade aos alunos essas competências.

Desse modo, a Educação geográfica tem como tarefa central contribuir para a construção de uma perspectiva geográfica de análise da realidade. Ou seja, desenvolver o raciocínio geográfico e definir o que é pensar geograficamente é ainda uma tarefa em construção. Assim, pensar/raciocinar geograficamente inclui, entre outras características importantes, o domínio da linguagem cartográfica e a capacidade de pensar espacialmente.

Segundo Silva (2019), como documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular avança ao destacar

o pensamento espacial como importante ferramenta a favor da alfabetização e letramento cartográficos e por estabelecer que o raciocínio geográfico contempla o pensamento espacial e vai além deste ao prescindir dos princípios lógicos e categorias da geografia para atingir objetivos de aprendizagem por meio da mediação docente.

Nesse sentido, é imprescindível ver a Ciência numa perspectiva social e associar o conhecimento científico a isso. O aluno deve desenvolver a noção de como ocorre o processo de produção do saber e o questionar por meio dos referenciais trazidos pela Geografia, pois não ocorre Alfabetização Científica somente de discussão de valores, do mesmo modo, não é suficiente apenas o estudo de processos científicos sem uma compreensão mais ampla de aspectos sociais a eles relacionados. É importante promover uma Alfabetização Científica em Geografia, como uma forma de questionar as condições sociais que os alunos vivem, não esquecendo da necessidade de desenvolvermos neles condições para argumentação e para o entendimento de conceitos e valores sendo trabalhados conjuntamente.

Em suma, para desenvolver uma Alfabetização Científica em Geografia, a Cartografia torna-se uma ferramenta teórico-metodológica de grande valia para a educação básica, pois falar de Alfabetização Científica em Geografia, é, portanto, trabalhar com a cidadania, no sentido de auxiliar na formação de alunos capazes de não só perceber os problemas, mas de propor soluções.

Palavras-chave: Cartografia escolar. Ciência democrática. Raciocínio Geográfico.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, S.; VILHENA, J.; *Ensino de Geografia. A linguagem e a representação cartográfica*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SUMÁRIO

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental / 4. ed.* São Paulo: Cortez, 2012.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como? 7^a. ed.* Porto Alegre. 1988.

SANTOS, Milton. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.* 4^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, R. M. R; SOUZA, S. M. L; *O ensino de geografia e suas linguagens.* Curitiba: InterSaber, 2012. – (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia, v. 8).

SILVA, D. M. P. DA; *Raciocínio geográfico e pensamento espacial: uma análise aplicada à base nacional comum curricular – ensino fundamental – anos finais.* XIII ENANPEG. A geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo. 2019. Disponível em: https://www.enanpege2019.anpege.ggf.br/resources/anais/8/1562636835_ARQUIVO_artigoBNCCENANPEGfinalrevisado.pdf. Acesso em: 01/05/2020.



RELAÇÃO FAMILIAR DE PESSOAS PÚBLICOS-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

66

FAMÍLIA, ESCOLA E PANDEMIA: RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM DISTANCIAMENTO SOCIAL NA ESCOLA ESPECIAL

Marco Antonio Serra Viegas

Andressa Silva Pereira

INTRODUÇÃO

Neste momento, em que o distanciamento social é recomendado, não podemos confundir com distanciamento da sociedade ou dos seres humanos. Sabemos que muitos dos nossos alunos têm a escola como único espaço de socialização e alimentação, além do, campo de aprendizagem. Os alunos público alvo da educação especial não possuem visibilidade ao olhar dos nossos gestores públicos que assinam decretos suspendendo as aulas e o funcionamento das escolas em prol da saúde dos cidadãos sem pensar em propostas que apoiem estes alunos no momento de distanciamento e do convívio social, momento este que os faz tão presente na aprendizagem desses alunos.

No momento em questão a discussão deve ser sobre o papel social da educação nestes tempos de restrição social e o quanto o seu retorno será transformador e impactante a estes alunos público alvo da educação especial ao final das medidas impostas de isolamento social.

Dadas as dimensões sem precedentes que o momento atual pode provocar, o presente trabalho visa a refletir sobre as transformações positivas ou não, na vida dos alunos público alvo da educação especial que em sua maioria não possuem o entendimento de tais medidas como a quarentena e que não podem frequentar o espaço da escola que para muitos é o único possível a elas.

Enquanto profissionais da educação devemos nos preocupar com as necessidades de aprendizagem fundamentando a nossa prática pedagógica integrando a reflexividade crítica dos contextos de pandemia COVID-19, provocando uma transformação nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares.

OBJETIVO

A proposta do presente trabalho é analisar a situação que a pandemia trouxe para a educação nas práticas pedagógicas tornando-a fora do ambiente físico escolar e transformando a realidade dos alunos, transportando-os ao ambiente virtual, remoto e tecnológico ao qual é de total diferença com a vivenciada no espaço escolar, com trocas recíprocas ou não, mas com muita aprendizagem real.

METODOLOGIA

A análise do presente artigo se fundamenta na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, cujo pensamento é aprofundado em Theodor Adorno, ao qual, nos permitiu constituir em auxílio com outros autores o aporte teórico deste estudo compreendendo o contexto do movimento contemporâneo atribuído a uma educação em tempos de COVID-19 (pandemia) na sociedade. Os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados que foram utilizados: questionários semi - estruturados, no qual, participaram quatro sujeitos (em sua totalidade composta por mães) que subsidiaram o campo de análise para tal reflexão sobre a relação escola - família - pandemia na contemporaneidade.

RESULTADOS

O isolamento social trouxe novas conjecturas de pensar o *para quê*, o *por quê* e o *como* nas propostas didático - pedagógicas via ensino remoto ao público-alvo da Educação Especial e em interlocu-

ção com as famílias. Deste modo, Estas famílias precisam do resgate social, embora sabemos que a possibilidade de frequentarem espaços públicos com seus filhos não é fato neste momento de restrição a circulação de pessoas. Porém, há a necessidade de sair dessa clausura doméstica e social que estamos vivendo, expondo-se a adoecerem juntos com seus filhos. Coletamos, nesse sentido, alguns relatos de pais da Escola Municipal de Educação Especial sobre este aspecto com relação ao processo de estar presente no espaço escolar e na vida social. Nesse sentido, destacamos algumas considerações a respeito de como os pais **veem o desenvolvimento do seu filho/a na escola municipal de Educação Especial**, ao qual, frequentam. Os seguintes relatos foram:

"Muito bom. Ele gosta de estar no ambiente escolar e vem melhorando gradativamente sua participação." (Mãe, P1)

"O desenvolvimento do 'Carlos' é visível, principalmente com relação a socialização" (Mãe, P2)

"Só tenho que agradecer até agora o amor e paciência que todos têm pelo meu filho" (Mãe, P3).

Assim sendo, no atual momento, estamos contidos em nossos lares, mas em uma situação de estranheza e diversa, pois os pilares das relações sociais, ao qual, nos apoiávamos e nos trazia tranquilidade desmoronou, assim os sentimentos de perda e inconstância nos traz a sensação de estarmos perdidos no nosso próprio território, nossos lares. Reinventar uma nova relação e formas de boa convivência, exigirá esforços mútuos e muito boa vontade dos envolvidos com novas regras e arranjos familiares. Conforme destaca Almeida (2014, p.34) que:

[...] quando a criança se sente valorizada pela família ela se sente mais estimulada a aprender e se esforçar para ter um bom resultado no desempenho escolar, pois dessa forma ela estará deixando seus pais felizes. A família e a escola são agentes de socialização, sendo a família a mais importante por ser o

primeiro ambiente em que a criança recebe seus primeiros cuidados, ensinos e direcionamentos para ingressar em uma vida em sociedade.

A continuidade dessas relações em família é o suporte de nossas vidas e através do diálogo que devemos reconstituir este ambiente familiar para continuar nos processos que foram instituídos na presença física do ambiente escolar dando um novo sentido/forma de trabalho pedagógico.

A Escola em conjunto com as famílias tem a responsabilidade de estimular as boas práticas seja na aprendizagem, seja no comportamento ou na possível relação social reduzida e contida. E trilhem na mesma direção, a fim de, construir esta caminhada, mesmo que árdua, permanecendo em casa. Pois, “a partir disso a possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 170).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que as escolas refaçam suas práticas didáticopedagógicas no que tange ao maior enfoque de acolhimento tanto da família quanto dos estudantes com deficiências, uma vez que, foi invertida a chave das práticas pedagógicas para o ambiente familiar em virtude de um caráter emergencial da COVID-19. Conforme Vieira & Ricci (2020, p. 4) enfatizam:

Isso porque o processo de aprendizagem é coletivo, conta com a curiosidade mútua, com a liberdade e interação que as crianças precisam ter para aprender. A escola é muito mais do que aprender por si mesmo! Transcede a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos relacionam-se, interagem e aprendem

mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento. É fato que as crianças que têm bom relacionamento na escola, na sala de aula, inevitavelmente, aprendem melhor. Os professores sabem disso, e agora, isto está sendo comprovado por esta crise pandêmica.

Portanto, a mobilização de tecnologias para o processo de ensino - aprendizagem demanda uma nova vivência/interação, no qual, nos perguntamos se de fato a educação via remoto está sendo inerte aos estudantes com deficiências, visto que, ultrapassou os “muros” da escola para se voltar internamente ao contexto familiar.

Palavras-chave: Educação Especial; Família; Pandemia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Emanoelle Bonácia de. *A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção da Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

VIEIRA & RICCI. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. OMEESC: Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Santa Catarina. p. 0105. Abril/ 2020 Texto encontrado pelo site: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/d_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 20/11/2020.

67

CONTEXTO SOCIAL DO SURDO: CONHECENDO A INSERÇÃO DESTE NOS SEUS DIVERSOS ÂMBITOS

Jânia Oliveira Lima

Kaio Germano Sousa da Silva

Cristiane Dutra do Nascimento

Dácio Machado Teixeira Neto

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a dinamização do comportamento Surdo nos seus diversos âmbitos de convívio social, este trabalho tem o intuito de expressar o sentimento do indivíduo Surdo em todos seus aspectos, vem mostrar como é seu olhar em determinados temas, a fim de conhecer o seu processo de inclusão, e a influencias de determinadas áreas no seu processo de desenvolvimento, e é essencial o conhecimento destas com objetivo de melhorar o ambiente a qual está inserido.

Nessa perspectiva, discutir de forma geral, o convívio social da pessoa surda, com objetivo de a pesquisa central reparar as necessidades deste público de forma individual e coletivo em sua interação, tornando-a mais acessível, fazendo com que a sociedade em forma geral possa apreender e se torne bilíngue e a surdez passe a ser e percebida não como forma de deficiência, mas sim uma cultura (LUZ, 2013).

O artigo está organizado da seguinte forma, a fundamentação teórica vem remeter a uma apresentação dos contextos do qual o Surdo está inserido são eles: familiar, escolar, social e sua comunidade Surda. Buscar compreender estas é de grande valia no processo de conhecer e incluí-los, buscando entender a dinâmica de cada contexto.

OBJETIVO

Estudar e conhecer o contexto de inserção do Surdo nos diversos âmbitos e analisar seu comportamento perante estes, a fim de entender melhor a inclusão correta em seus ambientes de convívio social com intuito de proporcionar qualidade de vida a estes indivíduos dotados de direitos e deveres.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa revisão bibliográfica de cunho narrativa, descritiva, realizada através de consulta em bases de dados online de pesquisa: Scielo (Scientific Electronic Library OnLine), ERIC (Education Resources Information Center) e Google acadêmico. Foram selecionados 12 artigos no idioma português, entre os anos de 2002 (artigos clássicos) a 2018. Optou-se por pesquisar publicações nacionais que tratavam do tema sobre o comportamento do Surdo em seus diversos âmbitos, os artigos foram divididos em 6 para construção da introdução e 6 para resultados e discussão. Os artigos foram estudados em sua plenitude e compilados a partir do eixo central da pesquisa para possível formação deste.

A revisão bibliográfica é um dos métodos mais utilizados na prática baseada em evidências (PBE) que visa identificar, através das pesquisas existentes, dados para comprovar que um tratamento ou meio diagnóstico é definitivo e eficaz, onde a qualidade dos estudos e mecanismos para a execução na assistência deve ser avaliada. Envolvendo a delimitação um problema, uma busca das evidências disponíveis e a sua avaliação, além da implementação das evidências na prática e a avaliação dos resultados obtidos. Dessa forma, essa abordagem encoraja a realização de outros estudos (MENDES et al., 2008).

Tendo como base essa informação, o presente trabalho foi realizado no âmbito de uma visão mais específica sobre como o Surdo se ver nas diversas áreas em que faz parte, onde o mesmo é o foco deste estudo.

RESULTADOS

A necessidade de conhecer a dinâmica comportamental do Surdo nos diferentes âmbitos de convívio social é de suma importância para se montar estratégias de combate à exclusão total destes indivíduos, enfretamentos também do preconceito e meios afins de melhorar a educação e a qualidade de vida da pessoa com surdez. Nesse caso, é necessário compreendê-la e como metodologia e a mesma deve ser incluída para que, o processo de ensino-aprendizado seja feito de forma adequada para se ter um melhor aproveitamento e resultados positivos.

Estudos de Pedroso (2011) apontam para importância da família na vida do Surdo e sua importância na formação e desenvolvimento deste indivíduo, é visto ainda, que família tem que aprender junto com o filho (a) para uma comunicação total e segurança deste em seus pilares e primeira referência.

Sendo assim é de grande importância a presença da família do aluno com surdez ou com deficiência auditiva, a fim de tornar e assegurar que este indivíduo seja integrado a sociedade, para que possa ter todos seus direitos garantidos e lutar por novas conquistas.

Infelizmente muitas escolas ainda não estão preparadas para ajudar na educação da criança Surda, pois não possuem pessoas capacitadas para transmitir a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), ou seja, não possuem intérpretes (DELGADO, CAVALCANTE, 2011). Sem essas condições na escola, as dificuldades para a criança surda aprender o português vão continuar (XAVIER; VIOTTI, 2011).

A dificuldade de inclusão social que os deficientes auditivos possuem se deve pela falta de estímulo de comunicação entre esses e os demais setores da comunidade, apesar da Libras ter sido reco-

nhecida através da Lei nº10.436/2002 e Decreto nº5.626/2005, como meio legal de comunicação e expressão. Ela é um grande passo em meio a uma enorme caminhada destinada aos surdos, uma vez que apesar do reconhecimento jurídico da língua espaço-visual, a inclusão destes indivíduos a locais, setores, campos e ambientes é dada de forma complicada e problematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu conhecer e descrever o contexto social do surdo, observando a sua inserção nos mais diversos âmbitos. Partindo dos dados obtidos constatou-se que a dinamização do comportamento do Surdo englobando todos a sua volta, é uma área que precisa ter maior visibilidade nas formas de como se dá essa dinamização do seu comportamento nos seus diversos âmbitos de convívio, como é desenvolvido e qual a influência do local onde esses indivíduos estão inseridos.

Com isso os objetivos do presente trabalho foram alcançados, onde se discutiu e indagou o Surdo, sobre a importância da família e escola na sua vida, a importância da inclusão social como forma necessária de interação e comunicação e pôr fim a comunidade Surda a que ele pertence. Foi observada sua importância na vida destes indivíduos como forma de interagir com ouvintes e outros, a fim de melhorar a convivência e estratégias de cunho global e proporcionar qualidade de vida a níveis nacionais.

Essa discussão pode promover e estimular os profissionais e estudantes das áreas atuantes, que buscam aprender o contexto educacional e social no qual estão inseridos. Pois, ao relacionar suas vivências no trabalho com as transformações que vêm ocorrendo

neste âmbito, é de suma importância conhecer a dinamização do comportamento nas diferentes áreas de convívio. Para dessa forma, ter uma melhor compreensão em explorar, lutar por mais direitos de inclusão e conhecer esses indivíduos, tornando a comunidade surda o objetivo central.

Quanto ao mais, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a ampliação sobre a inserção dos Surdos e dinamização do seu comportamento nas diferentes modalidades de convívio, permitindo a reflexão e trocas de novas possibilidades de pesquisa e intervenção.

Palavras-chave: Comportamento; Inclusão; Surdo.

REFERÊNCIAS

- LUZ, R. D. *Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?*. 1. Ed. São Paulo. 2013.
- MENDES, L. N. et al. Estudos de Revisão. *Rev. De epidemiologia e controle de infecção*. V. 5, n. 3, pag. 01-05. 2008.
- PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. D. S. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, Sp, v. 19, n. 20, p.134-154, maio de 2011.
- DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. *A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.
- XAVIER, A. N.; VIOTTI, E. *Contribuições da linguística teórica para a educação de surdos: primeiros passos rumo à descrição da estrutura fonológica da língua de Sinais Brasileira*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 13-48.

68

FICÇÃO E REALIDADE:
UM COMPARATIVO
ENTRE O FILME “DEPOIS
DO SILENCIO”
E EXPERIÊNCIAS REAIS
DE INDIVÍDUOS SURDOS

Lilian de Sousa Sena

INTRODUÇÃO

O histórico de lutas das pessoas com deficiência por reconhecimento social e igualdade de direitos é tema recorrente em pesquisas sobre educação inclusiva. A análise destes escritos nos direciona a uma reflexão sobre como a sociedade tem se comportado frente à diversidade. A diversidade, que é inerente ao ser humano e corrobora para a construção do meio social, em espaços escolares e fora deles, requer um olhar atento devido ao histórico de padronização adotado por muitos profissionais e concepções enraizadas há muito tempo.

Desse modo, como bem assinala Bezerra (2016, p. 281), “daí ser indispensável pensar, também, na ampliação da competência teórico-prática do professor, a fim de tornar sua ação a mais comprometida possível com o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência”. Sabendo do importante papel social da escola, urge romper as correntes da padronização tão presente nos espaços escolares e que continuam segregando os indivíduos que diferem do chamado padrão normal. A discussão é levada ao chão da escola devido ao fato de esta abrigar a heterogeneidade humana e esperasse que a devolva à comunidade envolta em valores humanísticos que se sobreponham a apenas conhecimento científico.

A temática abordada no presente trabalho foi motivada pela experiência pessoal frente a situações vividas por amigos surdos impossibilitados de se comunicarem dado o desconhecimento da sua língua 1 (no caso, Libras), por parte de seus interlocutores. Assim, este relato de experiência feito com um comparativo a uma obra de ficção cinematográfica, evidencia comportamentos que destoam do ideal de inclusão a que pretendemos.

De acordo com Sacks (1990, p.31), “se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas um para os

outros não deveríamos, como as pessoas que são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?" Partindo desse pensamento e observando a vivência dos entrevistados, essa barreira da linguagem é o seu maior desafio diário.

As dificuldades a serem superadas pelo indivíduo surdo vão desde o ato de ser compreendido ao fato de ter sua cidadania legitimada. Partindo dessa observação, o presente trabalho, que concentrou-se em analisar a representação social da surdez no filme "Depois do Silêncio", tendo como problema de pesquisa: de que maneira a aquisição da Libras interfere nas relações sociais do indivíduo surdo?

OBJETIVO

A pesquisa tem como objetivo geral promover o debate sobre a importância da aquisição da Libras por parte de surdos e seus familiares como forma legítima de comunicação, bem como sobre a necessidade de mudança de postura face à dinâmica social que, vez por outra nos remete a um passado que rotula e exclui o indivíduo surdo, haja visto os relatos de experiências apresentados e sua aproximação com a trama fictícia.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo desta pesquisa, o principal procedimento metodológico utilizado foi a entrevista compreensiva e focalizada, realizada com um casal surdo e seus familiares na cidade de Timon (MA), para análises e interpretações sobre situações da vida real que se assemelham às da ficção.

Sobre a entrevista compreensiva, Zago (2003, p.296) “o pesquisador se engaja formalmente; o objeto da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre.” Desse modo, entende-se que esse modelo de recurso não possui estrutura rígida, ou seja, os questionamentos pré-definidos podem sofrer alterações no decorrer da entrevista para melhor orientar a investigação.

Importa ressaltar que o questionário aplicado traça o perfil social dos entrevistados e, em seguida, versa sobre como duas pessoas surdas convivem socialmente com familiares e amigos, face às barreiras impostas pela língua e como superam situações de exclusão que, infelizmente, encontraram e encontram em sua trajetória.

RESULTADOS

A obra cinematográfica norte-americano “After The Silence” (Título Original) de 1996, dirigido por Fred Gerber, apresentado neste estudo com o Título em português “Depois do Silêncio” conta a história da personagem Laura que, por 20 anos, viveu trancada em uma sala, sofrendo violência doméstica por parte do pai e negligência por parte da mãe que se omitia perante a triste situação a que a jovem era submetida. A partir do domínio da língua de sinais, a vida da personagem muda e sua cidadania passa a ser reconhecida.

Embora, os indivíduos surdos que colaboraram com esta pesquisa não tenham relatado violência física doméstica, afirmam que vivenciaram outras formas de violência no seio familiar que vão desde o olhar piedoso que lhes é lançado ao pouco interesse por parte da maioria dos familiares em aprender a língua de sinais. Na infância, há a dificuldade em fazer amizades pois, além da barreira da comunicação,

existe o preconceito enraizado que passa dos pais para os filhos. As situações de violência são experienciadas diariamente numa sociedade excludente como a nossa. No ambiente escolar a situação também faz-se presente. A figura do intérprete minimiza o problema, mas não é suficiente para promover a inclusão. Segundo Abdalla,

A importância de se conhecer as representações no contexto escolar, uma vez que tanto alunos, professores, gestores e funcionários representam e compartilham suas opiniões para determinada situação. Nesse sentido, conhecer estas representações se faz oportuno, pois, todos os que atuam na escola são responsáveis pela inclusão do aluno com deficiência e a mobilização da comunidade escolar é necessária para que se firme um compromisso com a inclusão. (ABDALLA, 2016, p. 28).

A escola tem papel imprescindível como espaço que promove conhecimento e experiências de trocas que possibilitam o reconhecer do outro, o contato com a diversidade e a (des)construção de representações. Faz-se necessário um trabalho de popularização da libras em escolas, tanto regulares quanto especiais.

Os entrevistados surdos colaboradores deste trabalho expõem que muitas vezes preferem fingir que não estão atentos ao que está sendo oralizado à sua volta devido à insegurança. Essa situação não é incomum para a comunidade surda. Infelizmente os ouvintes segregam o indivíduo surdo, na maioria das vezes. O preconceito muitas vezes não está expresso em palavras, mas se manifesta em gestos ou olhares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente, nos relatos, que a aquisição e domínio da língua de sinais propiciaram o melhor desenvolvimento pessoal e social dos

entrevistados. E, quando a família participa desse processo de aprovação da linguagem, o êxito chega com mais rapidez e plenitude. A família deve se integrar o mais cedo possível na cultura surda para que o indivíduo se sinta valorizado, confiante e amparado para desfrutar de seus direitos como cidadão.

Com relação à análise do filme, personificou-se na protagonista Laura os conflitos e lutas enfrentadas pela comunidade surda, desde o preconceito no âmbito familiar às dificuldades enfrentadas no meio social, tais como: a dificuldade de comunicação, de relacionamento interpessoal, bem como na trajetória escolar e profissional.

Em comparativo com a ficção, observou-se, portanto, que a adoção de posturas inclusivas, por parte das famílias e da comunidade escolar, além do domínio da língua de sinais são imprescindíveis para que o indivíduo se desenvolva em suas capacidades e potencialidades para interagir plenamente com o meio social e sua ampla diversidade.

Palavras-chave: Ficção; Realidade; Inclusão

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. *Representações de professores sobre a inclusão escolar*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

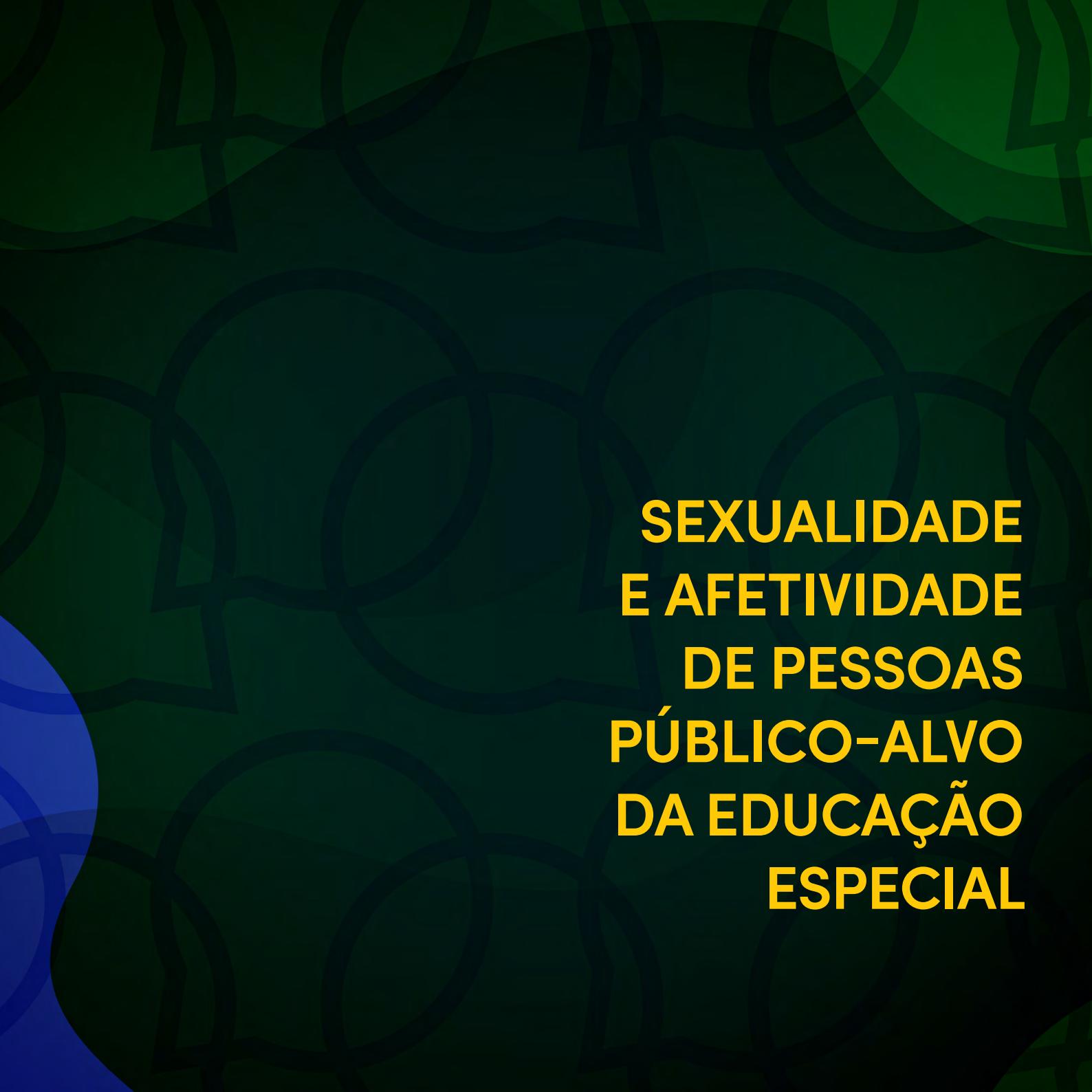
BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, SP, v. 16, nº 68, p. 272-287, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8646499>.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos*, Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 f.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de;

VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.



SEXUALIDADE E AFETIVIDADE DE PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

69

JOVENS COM T21 EM AMBIENTE VIRTUAL: REFLEXÕES SOBRE AFETIVIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Giulia Castellani Boaretto

Simone Neri da Silva

Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui como um relato de experiência e tem por objetivo refletir sobre as vivências e dimensões afetivas de um grupo de jovens com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), denominado “Fala-Down - Jovens”, relatadas em um grupo do aplicativo WhatsApp, durante os meses de maio a dezembro, do ano de 2020, diante da pandemia mundial causada pela Covid-19. O embasamento teórico está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (THC).

O grupo “Fala Down - Jovens” foi criado no ano de 2017 em resposta a uma solicitação de mães e familiares de jovens com síndrome de Down pelo fato de estes jovens estarem restritos às suas casas sem atividades sociais, em alguns casos já entrando em estado de depressão. O grupo de jovens conta, atualmente, com 18 jovens, sendo 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, tendo os integrantes idades que variam de 19 a 41 anos, 10 estão matriculados em escolas regulares e 8 já não frequentam a escola. O grupo se reúne semanalmente para compartilharem suas vivências e participarem de atividades realizadas pelos pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Diante das restrições sociais impostas para evitar que a doença Covid-19 se propagasse com maior intensidade, as reuniões presenciais foram suspensas desde o mês de março de 2020.

Ao suspendermos as atividades presenciais, o grupo do WhatsApp, que antes tinha como finalidade confirmar as reuniões ou postar informações aos jovens e seus responsáveis, tornou-se mais ativo sendo um espaço em que muitos dos jovens passaram a buscar para relatar suas angústias, compartilhar vivências familiares, reconstruindo as relações de amizade estabelecidas e expressando suas emoções, nos possibilitando diferentes análises quanto às dimensões afetivas.

Mustachi (2013) salienta que na síndrome de Down um dos fatores que pode levar ao surgimento de psicopatologias severas precocemente é a falta de possibilidades de compartilhamento das emoções, sobretudo no que se refere à sexualidade. Para o autor, isso ocorre principalmente na adolescência, por falta de oportunidades, pois, devido a uma preocupação excessiva dos pais, os indivíduos com SD são impedidos de frequentar, com um grupo de amigos, por exemplo, locais públicos como barzinhos, lanchonetes etc., como qualquer adolescente.

Na compreensão de desenvolvimento humano que adotamos, apreendendo o homem como consequência das condições oferecidas sócio históricas, percebemos que não há como separar o pensamento do afeto, das emoções. Esse pressuposto é importante para o entendimento das falas dos jovens no grupo. Para Vigotski (2001), existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade de processos afetivos e intelectuais, sendo que em toda ideia existe uma relação afetiva do homem com a realidade.

Dessa forma, entendemos como relevante refletir acerca das dimensões afetivas expostas no grupo de WhatsApp uma vez que nos ajuda a compreender como esses jovens têm se sentido e se relacionado, tendo em vista que muitas vezes esse público alvo da educação especial, e principalmente em cenário de pandemia, é invisibilizado.

OBJETIVO

Refletir acerca das dimensões afetivas encontradas nas falas de jovens com T21 em grupo do aplicativo WhatsApp, durante os meses de pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

A abordagem dada ao presente estudo é qualitativa, o ambiente, neste caso o grupo de WhatsApp, é uma fonte direta de dados e os investigadores são responsáveis por interpretar os acontecimentos diante das situações discursivas. Tendo como foco as dimensões afetivas, foram selecionadas todas as conversas dos jovens com T21, integrantes do grupo Fala Down – Jovens, realizadas entre os meses de março a dezembro de 2020, período do isolamento imposto devido ao aumento de casos de Covid-19. Dos 18 jovens integrantes do grupo apenas 11 estão alfabetizados, nesse sentido, no decorrer das conversas existem falas digitadas e áudios. Para análise, os áudios foram transcritos. A análise se baseou nos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

RESULTADOS

O dia 21 de março é considerado o dia da conscientização sobre a pessoa com síndrome de Down. Devido ao isolamento, estabelecido poucos dias antes, não foi possível que atividades fossem realizadas como geralmente são planejadas, no entanto, os jovens levaram o tema ao grupo e receberam parabéns das pesquisadoras e familiares. Em uma das trocas de mensagens por áudio GA³ agradece KA por ter o parabenizado pelo dia da pessoa com SD e ela responde demonstrando seu carinho pelo amigo:

[21/03/2020 – transcrição de uma mensagem de áudio] KA: Amigo para você tudo mais que sobra.O que importa é que a gente se ama. Não é isso?! Então não se esqueça uma coisa, que a vida, que as pes-

3 São adotadas siglas para preservar a identidades dos sujeitos.

soas que têm síndrome de Down é que a gente tem que ser a gente mesmo e agradecer a tudo que a gente tem nessa vida não é isso? E também, realmente, isso vai ser muito importante para as pessoas que tem SD, isso vai alegrar cada nós [...] Meu amigo, não esqueça disso. Beijo.

[21/03/2020 – transcrição de uma mensagem de áudio] GA: Beijo e abraco, eu te amo com muito carinho.

É possível perceber como GA e KA fazem questão de reforçar os laços afetivos existentes, fazendo com que um motive o outro a continuar mandando mensagens e promovendo a interação virtual. Com relação à motivação e atividade de falar, para Vigotski (2001), a motivação antecede a atividade de falar, cada frase é sustentada por necessidades afetivas.

Em 23 de março, LA sugeriu um desafio para os colegas do grupo: todos deveriam postar um vídeo dançando. GA fez seu vídeo e postou, LA respondeu:

Inicialmente, é importante ressaltar como o grupo se tornou um espaço de oportunidades para usar a criatividade e proporcionar que os jovens com T21 também se apropriem de práticas culturais que vêm sendo utilizadas por outros jovens sem deficiência, como a elaboração de pequenos vídeos com danças e brincadeiras. A emoção, que fundamenta troca de mensagens entre LA e GA, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é um conceito significativo compreendido como uma vivência histórica e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os meses de março a dezembro do ano de 2020, diante da pandemia da Covid-19 e do consequente isolamento social, o grupo de WhatsApp se constituiu como uma ferramenta significativa para que os jovens com T21 pudessem demonstrar diferentes dimensões afetivas, expressando suas emoções e, dessa forma, traçando novos caminhos para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Palavras-chave: afetividade; síndrome de Down; covid-19.

REFERÊNCIAS

MUSTACHI, Z. *Sexualidade e síndrome de Down: programa ligado em saúde*. Exibido em 20/05/2013. Disponível em: < www.canalsaude.fiocruz.br> Acesso em 20 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA COMUM PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

70

INGRESSO A UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DOS DISCENTES SURDOS DO ENSINO MÉDIO

Ismênia Tácita Menezes de Lima

Marleide Francisco de Lima

Adilma Gomes da Silva Machado

INTRODUÇÃO

No nosso país, temos como o primeiro marco na mudança da educação de surdos a Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002), dando ao sujeito surdo a emancipação de poder se comunicar e receber instruções em sua língua natural, uma conquista árdua da comunidade surda alcançada através de lutas e movimentos sociais realizados incessantemente por líderes e apoiadores da comunidade surda brasileira. Em seu art. 1º a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). Em 2005 a Lei nº 10.436/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu art. 3º reconhece que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

De acordo com o art. 4º do Decreto nº 5.626/2005, a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Ao longo dos anos, o número de alunos surdos que ingressam no ensino superior aumentou. Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2018, eram de 2.235 o número de matrículas em cursos de graduação de alunos surdos (BRASIL, 2019). Essa nova realidade de inserção de alunos surdos, demanda uma formação dos professores e uma preparação da universidade para receber esses alunos (SANTA-

NA, 2016). Além da necessidade da formação dos profissionais para atendimento do aluno surdo nas instituições de ensino, percebe também a falta de tradutores e intérpretes de Libras em salas de aula nas instituições de ensino público de todo o Brasil, vindo a comprometer o desenvolvimento e aprendizado desse aluno.

Ao observar as mudanças ocorridas acerca da educação dos surdos, surgem questionamentos como: o que pode ter transfigurado no comportamento das pessoas surdas diante da sociedade no que diz respeito a sua formação superior? O que essas mudanças têm influenciado o sujeito para que esse tenha interesse em um ingresso no ensino superior? Atualmente há buscas e anseios para a formação superior por parte dos surdos, considerando concluintes do Ensino Médio? Diante do exposto, o intuito deste trabalho é fazer uma explanação sobre as condições de educação que levam ou não os sujeitos surdos, da cidade de Mamanguape- PB objetivar o ensino superior, mediante a educação oferecida pelas instituições de ensino público.

O ensino superior é desafiador para todos os jovens, os problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar novas informações e conhecimentos, esses jovens precisam contornar falhas que comprometem o desempenho acadêmico universitário, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (BISOL et al., 2010; SAMPAIO e SANTOS, 2002).

No tocante de alunos portadores de deficiência auditiva, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, assegura o compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: propiciar, sempre que necessário, o intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas; de adotar flexibilidade na correção das provas es-

critas, valorizando o conteúdo semântico; de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita; e oferecer aos professores acesso à literatura correspondente às especificidades linguísticas do deficiente auditivo (BRASIL, 2003). No entanto, como mencionado anteriormente, esses recursos só serão ofertados caso o aluno surdo solicite a instituição de ensino. Segundo Bisol, et al. (2010):

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (BISOL, et al. 2010, p. 148).

No entanto, constata-se baixa taxa de matrículas e ingresso de estudantes surdos na educação superior. Como mencionado anteriormente, em 2018 no Brasil, eram de 2.235 o número de matrículas em cursos de graduação de alunos surdos (BRASIL, 2019). Daroque e Padilha (2012), reconhecem que o ingresso de alunos surdos nos cursos de graduação, não significa que eles tenham condições de permanência na instituição de ensino superior, nem que terminarão os estudos e nem significa que as condições de ensino e de aprendizado sejam efetivas.

De acordo com Guarinello, et al. (2009 apud SANTANA, 2016) o letramento acadêmico que envolve trabalhos de conclusão de curso (TCC), relatórios, provas e livros didáticos são mais difíceis para os surdos. Principalmente porque os surdos universitários de hoje foram educados a partir de uma perspectiva oralista, o que não garantia o acesso dos surdos à cultura escrita nem a práticas significativas com a linguagem escrita. Em outras palavras, “os surdos que ingressam na

universidade têm uma aquisição precária do português escrito" (SANTANA, 2016, p. 86).

Diante do exposto, pode-se notar que apesar do avanço em relação ao ingresso e permanência de alunos surdos no ensino superior, ainda são encontradas dificuldades. A inclusão desses alunos será obtida através de mudanças de atitude por parte de funcionários, reitores, professores e alunos, no momento que os mesmos passarem a ter a consciência de que um aluno surdo é como qualquer outro aluno, porém com necessidades específicas, garantindo condições efetivas não só no ingresso, mas para sua permanência e consequentemente conclusão do curso.

METODOLOGIA

A coleta de dados será feita por meio de um questionário semiestruturado contendo perguntas previamente elaboradas em forma de roteiro, na ocasião faremos filmagens que posteriormente serão transcritas para melhor análise, nas quais serão usadas como critério a percepção dos mesmos acerca das mudanças ocorridas na história da educação dos surdos e o que isso tem influenciado na vida e perspectiva dos mesmos, bem como seu conhecimento de mundo. No questionário é composto por cinco perguntas pertinentes a essa entrevista, as quais serão expostas a seguir:

1. Como você relaciona a educação dos surdos nos dias de hoje e antigamente?
2. Na sua opinião a educação inclusiva funciona no dia a dia da escola?
3. Você tem interesse em ingressar em uma faculdade?

4. Sua família incentiva a sua vida acadêmica?
5. Você acredita que a pessoa surda pode ter qualquer profissão ou ainda sofre preconceitos?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na oportunidade participaram do estudo quatro surdos, sendo dois cursando o último ano do ensino médio e dois concluintes do ensino médio. Os dois surdos estudantes do ensino médio foram entrevistados de forma presencial na própria instituição de ensino que frequentam, com os outros dois que já concluíram o ensino médio, a entrevista foi realizada via internet através da web, nesse caso as informações foram armazenadas em arquivo textual.

- Perfil dos entrevistados

Os entrevistados têm idade entre 19 e 40 anos e não terão seus nomes revelados, por esse motivo, serão reconhecidos da seguinte forma: entrevistado 1 (E1), entrevistado 2 (E2), entrevistado 3 (E3) e entrevistado 4 (E4).

Pode-se constatar através das respostas, que antigamente existia barreiras na comunicação entre o aluno surdo, os professores e os demais colegas. Essa falta de comunicação por vezes dificultava a aprendizagem desse aluno. A inserção da Libras no ensino e a presença do intérprete na sala de aula, fizeram com que essa situação começasse a mudar.

Apesar dos avanços alcançados na educação dos surdos, o número de estudantes surdos no ensino superior ainda é inexpressivo. De acordo com Sá (2010, apud MOURA, 2016), muitas vezes o que

impede os surdos chegarem ao ensino superior é a oferta de uma educação que não considera suas diferenças, sua língua, sua cultura e sua identidade. Como podemos observar, frequentemente os surdos são apenas treinados para o mercado de trabalho e mantidos desinformados e condenados ao analfabetismo funcional. Diante disso, “a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996b).

Diante desse contexto, uma das contribuições que o ensino superior pode dar a jovens surdos, é a formação de futuros profissionais que representarão para as próximas gerações de surdos, possibilidades novas e mais amplas de realização e de qualidade de vida (BISOL, 2010). No entanto, o mercado de trabalho é competitivo e excludente, vale salientar que não são todos os surdos que conseguem dar continuidade aos estudos. Como também, muitas vezes os profissionais surdos podem enfrentar algumas dificuldades no mercado de trabalho devido ao despreparo das empresas em recebê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a educação dos surdos era vista como um problema insolúvel, em que antes os surdos eram vistos como não-humanos, por esse motivo eram impedidos de usufruir de seus direitos enquanto cidadãos e sofreram enormes privações tanto no contexto social, quanto no contexto familiar. Atualmente, os sujeitos carregam essas conquistas e as demonstram através de relatos de vidas, sonhos e perspectivas. Esperamos que esse estudo possa contribuir para a emancipação e desenvolvimento integral dos sujeitos surdos que estão nas instituições de ensino, incentivando-os a continuar em busca

por respeito e dignidade, fazendo valer seus direitos como cidadão surdo, principalmente na área educacional. Acreditamos que esse estudo seja um ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas alcançando mais números de entrevistados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, C. A. et al. *Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p.147-172, janeiro/abril. 2010.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2003

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. *Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

SANTANA, A. P. *A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil*. Journal of Research in Special Educational Needs, Inglaterra, v. 16, n. 1. 85-88, 2016.

71

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA ESCOLA REGULAR

Geisa de Sousa Cabral

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva dá a possibilidades de pessoas que historicamente são excluídas por parte da sociedade por apresentarem algum tipo de limitação nos afazeres do seu cotidiano, ou melhor, como diz Burbules (2012, p. 187), indivíduos com “diferentes tipos de corpos ou dos diferentes graus de capacidade ou incapacidade, considerados não como desvios de um tipo de corpo ‘normal’, mas sim como estados alternativos legítimos da identidade corporal”, serem inseridas no ambiente social.

Com o avanço das lutas por direitos pelos grupos e movimentos sociais, foram criadas diversas leis e alguns tratados que, têm a finalidade de garantir e proteger os direitos dos deficientes na inserção no ambiente escolar. Legislação essas que garantem desde a matrícula, até a manutenção dos estudos destes, com acompanhamento de profissionais capacitados para atendê-los.

A inclusão vem, no decorrer dos anos, buscando ações que garantam o acesso escolar e consequentemente a permanência no ensino regular, dos alunos deficientes, porém, a segregação está fortemente enraizada nas instituições que com as desafios a enfrentar acabam por reforçar o desejo de mantê-los em ambientes especializados.

Os indivíduos que apresentavam surdez, sempre foram muito discriminados pela sociedade. De acordo com Fernandes (2011), isto ocorre desde as civilizações mais antigas, que tratavam os indivíduos com necessidades especiais com muita discriminação, renegando-os e isolando-os do convívio com as pessoas ditas “normais”. Eram considerados como inválidos e incapazes de se desenvolver como cidadãos.

Este estudo tem por objetivo, analisar o processo de inclusão e seus desdobramentos para o indivíduo com surdez.

A metodologia utilizada foi a revisão teórica construída a partir de pesquisa bibliográfica em base de dados, como CAPES e livros, de autores embasados nas teorias pós-estruturalistas, refinando suas teses e discussões problematizando conceitos e narrativas contemporâneas, sobre a inclusão escolar.

APORTE TEÓRICO

O ponto de partida do conceito que se tinha sobre os surdos, começou a ser modificado no final da idade média, quando os estudiosos e pensadores passaram a divulgar a concepção da possibilidade de ensino-aprendizagem dos surdos, mostrando que compreender e expressar as idéias não dependia, absolutamente, da audição ou da fala.

A possibilidade de que os surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, místicas ou religiosas deu lugar a tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a concepção de que era possível educá-los. (FERNANDES, 2011, p.32):

Visto que, a inclusão escolar é uma realidade vivenciada nos dias atuais no Brasil e no mundo, e para que houvesse sucesso nessa empreitada, surgiram várias leis que sustentam este contexto. Todavia, implica a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensórias, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejamentos e organização que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (BRASIL, 1998). Desta forma, a educação inclusiva foi preconizada também no documento da Declaração de Salamanca, que relata sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, mos-

trando que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular. Essa lei é muito importante para que eles aprendam a conviver em uma sociedade com a diversidade cultural, social e física, fortalecendo sua formação social. (UNESCO, 1994).

Diante do contexto, muitas escolas devem perder o medo de incluir o aluno com deficiência, ou fazer isso somente para cumprir a legislação, mais do que isso esse aluno precisa sentir que faz parte da sociedade em que vive. Essas legislações estão esclarecendo como deve ser a formação de profissionais na escola de ensino regular e relata também que todos os alunos com algum tipo de deficiência, devem frequentar a escola de ensino regular, e para isso a escola deve estar organizada de acordo com as necessidades específicas destes alunos para poder acolhê-los da melhor forma (BRASIL, 2001).

Assim sendo, a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Há de se convir que a inclusão é um processo longo, que deve ocorrer dentro de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino, com vistas a diversidade da população escolar. (CARVALHO, 2006).

Diante do contexto exposto, pode-se observar que a inclusão é algo que vem sendo discutido durante muitos anos, na tentativa de combater a exclusão de muitos alunos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais e que muitas escolas não aceitam estas pessoas pelo fato de não saber lidar com as diferenças (ZUFFO; CHIARETTO, 2014). Sendo que, o que ocorre muito é a escola se dizer inclusiva, acolher os alunos com deficiência (sua matrícula), talvez até por força de lei, porém, suas práticas em relação a esse aluno se concentrem num nível superficial de atitudes, de mudança, de trabalho e de acolhimento.

O retrato a que se tem assistido, continuamente, é o de alunos ditos “incluídos” nas classes comuns, apenas fisicamente, mas excluídos de seu contexto de atividades, de trabalho pedagógico, de aprendizagem, ficando, dessa forma, muito aquém dos objetivos da escola e se transformando num problema para ela (VALENTIM, 2011, p. 17-18).

Desta forma, deve-se oferecer ao aluno, um espaço realmente inclusivo, saindo desses modelos ditados pelo tradicionalismo, e partindo para um modelo pautado na gestão democrática, e numa escola pronta para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um ambiente onde ocorre a socialização dos indivíduos, e por mediação dela e da gestão democrática, visando a inclusão, é possível mudar e melhorar a sociedade. Somente através de uma escola democrática, será possível haver a verdadeira inclusão, formando pessoas acolhedoras, capazes de tornar a sociedade cada vez mais lúcida, que terá como foco a proposição de um mundo melhor, que irá saber lidar com as diferenças.

Para que tal fato ocorra, é necessário que as instituições e o Governo trabalhem em conjunto para oferecer melhorias para as escolas, que irão dar suporte para o atendimento de todos os alunos, colocando pessoas especializadas para atender cada demanda, dentro das especificidades de cada aluno, sem sobrecarregar o professor que, na maioria das vezes, não tem a formação correta para atender essas demandas.

Apesar de atualmente, a sociedade buscar incluir a todos, muito ainda deve ser feito para que se alcance uma inclusão real na escola e na vida, oferecendo profissionais capacitados, e locais devi-

damente equipados para cada aluno, tendo em vista cada demanda e diversidade.

Palavras-chave: Processo; Deficiência; Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. BRASIL, 2001.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

FERNANDES, Suely. *Educação de Surdos*. 2.ed. Curitiba: IBEPEX, 2011.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE UNESCO. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02/01/2021.

ZUFFO, Daiane; CHIARETTO, Marcos Felipe. *A educação como “ferramenta mestre” no processo de inclusão*. 2014. Disponível em: <http://unicastelo.br/portal/a-educacao-como-ferramenta-mestre-no-processo-de-inclusao-2/>. Acesso em: 03/01/2021.

72

“QUEBRADA EM AÇÃO”:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
DAS VIVÊNCIAS JUVENIS
PARA A COLABORAÇÃO DE
POLÍTICAS DE INCLUSÃO

*Éderson Rodrigues Cordeiro
Adriano Ricardo de Campos*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o ensino médio tem sido alvo profundas críticas sobre os processos de aprendizagem e inclusão. Deste modo, o problema da pesquisa trata de investigar da possibilidade ser jovem na escola pública para além das redes sociais e dos estereótipos de desinteresse social.

Os discursos midiáticos se colocam a serviço de uma política que limita o reconhecimento de outras dinâmicas de ser jovem no ensino médio, na sociedade (DAMIANOVIC, 2016). As produções de likes constroem uma identidade entorno dos processos da falta, carência social, o desajuste corporal do perfil desejado a culturas referenciadas hegemônicas. No viver cotidiano da escola pública, o professor-pesquisador aos poucos vai encontrando muitas alternativas dos nossos educandos em se colocarem numa atitude da rebeldia estratégica, ou seja, organizam-se nas parcerias afetivas (LIBERALI, 2018) a partir dos encontros com outros colegas para ressignificar laços e o prazer de desfrutar a multiplicidade de viver esta fase para além da condição do consumo e da violência expressos pelas vozes dos adultos.

Neste solo que decorre a produção deste projeto intitulado “Quebrada em ação”. Conforme se aumentaram o fomento de políticas inclusivas para o ingresso e permanência na escola pública, os modos de atuar docente e da gestão escolar também se alteraram nos modos de se relacionar. O convívio cotidiano é o local do promover a inclusão, justamente, por isso, a integração de escola e cidade (MANTOAN, 2004) é fundamental para o desenvolvimento de ricas aprendizagens aos modos expansão humana. Assim, nada mais enriquecedor do que construir aprendizagens a partir dos agentes principais de formação da cultura escolar, os próprios jovens inseridos na condição permanente mudança.

OBJETIVO

Discutir uma experiência de alunos do primeiro ano do médio público sobre o papel das vivências juvenis para novas mobilidades de políticas inclusivas na escola.

METODOLOGIA

A elaboração da pesquisa-ação (GIL,2002) de modo qualitativo, decorreu na articulação de registros, questionários, entrevistas dos juvenis sobre o bairro, constituindo nos referenciais teóricos sobre a pedagogia dos multiletramentos para a ampliação de políticas inclusivas no ensino médio. Foram realizados 6 encontros, partindo de três situações problemas por diversos faixas etárias; investigação dos olhares da juventude sobre a condição do viver neste local. Depois ocorreu argumentação colaborativa sobre materiais, ampliando a divulgação de recursos multimodais sobre este trabalho.

RESULTADOS

A seguir, os dados apresentaram o quanto é significativo promover continuamente o ensino pautado na argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018), justamente porque reconhece em sua prática que os contextos vividos pelos jovens são dinâmicos necessitando, por isso mesmo a troca de experiências que fortalecem outros modos de reconhecer a diversidade de ser sem excluir o diferente (MANTOAN, 2004).

Os modos de ser afetado é uma direção dupla. Ainda que professores tenham uma maior responsabilidade sobre os processos de interação dos alunos nas atividades, este mesmo fazer modifica sua prática docente com os outros. Verificou-se por alguns relatos o quanto é libertador se reconhecer como sujeito de contradição (DAMIANOVIC, 2016), ou seja, a cada momento estamos num processo de refazer-se sobre as condições de vivências com as pessoas em busca de reconhecimento das identidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato desta experiência vem contribuir na permanência de ações colaborativas entre professores e alunos para um ensino médio público que atue na política inclusiva para todos.

Cada realidade escolar é uma oportunidade para recriar e oferecer novos modos de agências de colaboração para os diversos espaços sociais. Os alunos se sentem valorizados na sua história única e plural quando professores recebem formação a este horizonte de múltiplas afetividades em construção.

Deste modo, urge que a escola pública amplie sua condição de autoridade ao lado dos sujeitos que nela trazem os problemas reais da vida social, recolocando todos atuarem políticas inclusivas que se desenvolvem para além daquelas mais colocadas a grupos específicos.

Palavras-Chave: Afetividade; Argumentação; Colaboração.

REFERÊNCIAS

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Jovens e adolescentes em prosa*. Pontes, Campinas, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4^a Ed. Atlas, São Paulo, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em Contexto Escolar*. 2^a Ed. Pontes, Campinas, 2018.

MANTOAN, M.T.E. O direito às diferenças nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista de Educação Especial*. n.23, 2004.

73

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO: UTILIZAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos

Elenice Parise Foltran

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil possui uma longa história, marcada por muitas lutas em prol do direito à educação para todos. No entanto, foi com a promulgação e implementação da LDB -Lei 9.394/1996 (BRASIL. Lei...1996), que ela passou a ser entendida como uma modalidade de educação escolar, conforme destacada no artigo 58, sendo oferecida na rede regular de ensino para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim,

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular) (SANCHES e TEODORO, 2006, p. 66).

Mas será que realmente existe equidade na educação inclusiva? Todas as políticas públicas para a inclusão conseguem garantir um ensino de qualidade?

Tais indagações são bastante pertinentes e norteiam os debates e aflições dos docentes das redes de ensino. Há a efetivação da lei, porém as políticas de formação ainda não são tão evidentes aos docentes, muitos deles se sentem frustrados e inseguros no trabalho das flexibilizações e adaptações curriculares, afinal, as dificuldades do ensino são muitas e a inclusão também é algo complexo a estes trabalhadores, que na maioria das vezes, não tiveram uma formação específica nesta área. Por isso, “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2008, p.15)

Vilaronga e Mendes (2014) destacam que a política de formação continuada deve estar em consonância entre os especialistas das escolas e os professores das salas regulares, pois estes últimos não saem da graduação com uma formação específica na educação especial. Destacam ainda:

que o discurso da obrigatoriedade da matrícula e do enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 141).

Na mesma linha, Saviani (2009) ao produzir um relato histórico das formações de professores no Brasil, discorre sobre as limitações formativas na área da Educação Especial, relatando sobre a necessidade de instituir espaços específicos de formações para professores, pois, “do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje” (SAVIANI, 2009. p. 153).

Sob o mesmo ponto de vista, este trabalho buscou refletir sobre a formação continuada de professores na área da Educação Especial, destacando o aspecto do trabalho colaborativo.

OBJETIVO

Refletir sobre a formação continuada dos professores que atuam na Educação Especial no que tange ao trabalho colaborativo nas escolas.

METODOLOGIA

A efetivação deste trabalho ocorreu pela realização de uma pesquisa bibliográfica junto as publicações que abordavam como temática a formação continuada na área da educação especial e o trabalho colaborativo. A pesquisa foi realizada em dois periódicos qualificados: Revista Brasileira de Educação Especial (A1) e a Revista Educação Especial (online) A2 com a intenção de construir fundamentação teórica sólida e atual sobre a temática em reflexão.

RESULTADOS

A partir do levantamento elaborado, encontramos os seguintes trabalhos relacionados ao tema:

Quadro 1 - Artigos utilizados para a análise

| Autores | Periódico | Ano | Temática |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beatriz Buss e Graziela Fátima Giacomazzo | Revista Brasileira de Educação Especial | 2019 | As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina |
| João Carlos Vieira Casal, Francisca Maria Rochas Almas Fragoso | Revista Educação Especial | 2019 | Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial |
| Alessandra de Fatima Giacomet Mello, Regina Célia Linhares Hostins | Revista Educação Especial | 2018 | Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raíssa Matos Ferreira, Larissa Ferreira Ferro, Nágib José Mendes dos Santos, Raquel de Lima Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes | Revista Educação Especial | 2020 | Pesquisa colaborativa em Educação Especial: uma revisão sistemática de teses e dissertações |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: autoras

Considerando os artigos analisados, evidencia-se que a formação continuada e o ensino colaborativo entre professor da sala regular e especialista em educação especial devem ser amparados pela escola. O gestor e equipe pedagógica precisam proporcionar momentos em que esta troca pedagógica seja realmente efetivada, onde possam discutir estratégias para o benefício do aluno, sempre atrelados ao plano de ação individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos selecionados apontam para a necessidade de formação dos profissionais da educação, no sentido de instrumentalizá-los, para que tenham atitudes, estratégias e comportamentos favoráveis à efetiva inclusão educacional. Destacam ainda que é preciso planejamentos e ações colaborativas entre os profissionais especializados e os demais professores da escola, a fim a aprendizagem do aluno seja mais direcionada e focada em suas necessidades. Percebe-se também a grande relevância das políticas de formações continuadas na área da Educação Especial, evidenciando a necessidade de aprofundamento de estudos e pesquisas sobre essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Formação Continuada; Trabalho Colaborativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília: 07 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 63-83. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 09.out.2019

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Aderlan Silverio

Doutorando em Filosofia pela UFPR, Mestre em Educação em Ciências e em Matemática, Filósofo especialista em ensino de Filosofia no Ensino Médio e MBA em Gestão do Agronegócio pela UFPR. E-mail: aderlan0116@gmail.com

Adilma Gomes da Silva Machado

Especialista em Ensino de Libras pela Faculdade Maurício de Nassau (2018). É professora efetiva da Educação Básica II da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do município de Conde-PB, atuando na disciplina de Língua Portuguesa/Libras. E-mail: adilmachado@homail.com.

Adriana da Silva Maria Pereira

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). É graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá, com especialização nas seguintes áreas: Literatura Portuguesa, Educação Especial, Educação a Distância, Design Instrucional, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Psicopedagogia. Atua Mediadora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva da Fundação CECIERJ, Professora da SEEDUC/RJ, Professora Itinerante da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação em Nova Iguaçu e como pesquisadora voluntária no Projeto de Turismo, Hospitalidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense. E-mail: adri38pereira@gmail.com

Adriane Gusmão dos Anjos

Mestranda do Curso de pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI/UEPG. Graduação em Pedagogia pela UEPG, Pós-graduação- lato Sensu em Educação Inclusiva pela faculdade INEC, em Neuropsicopedagogia pela CENSUPEG e Neuropsicopedagogia Clínica pela CENSUPEG. Pedagoga - SEED_PR e coordenadora pedagógica - Secretaria Municipal da Educação de Castro. E-mail: adrigdanjos@hotmail.com

Adriano Ricardo de Campos

Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Direito e Licenciatura em Letras/Espanhol. Especialista em Libras na modalidade docência. Desenvolve estudos voltados para temáticas inclusivas, tendo participado como voluntário de um grupo de trabalho de atendimento às pessoas com necessidades especiais. Principal interesse reside em discutir a relação escola/inclusão social a partir dos diversos contextos socioculturais. E-mail: adrianorc@hotmail.com.

Aline Andrade de Camargo

Graduanda do Curso de Fonoaudiologia da UNIFESP. E-mail: alineandramarago@gmail.com

Aline Borba Alves

tem 29 anos, de Caxias/MA, licenciada em História (UEMA), especialista em História do Brasil (IESF), especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMA), atualmente cursa Pedagogia (UEMA), atua na área da saúde como Agente de Saúde do município de Caxias/MA. E, tem um livro solo, artigos e capítulos de livros publicados em meios eletrônicos nas áreas de educação e saúde, tais como Revista Em Rede e Editora Inovar. Além de poesias premiadas e/ou selecionadas em coletâneas de concursos literários diversos. E-mail: alineborba@hotmail.com

Aline Tamires Kroetz Castro

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2015), Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2012) e Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela mesma instituição (2010). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação política, educação superior, educação profissional e tecnológica, educação inclusiva. Atualmente é Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul, Campus Sapucaia do Sul. E-mail: alinecastro@if sul.edu.br

Almira Almeida Cavalcante

Graduada e mestra em Serviço Social, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Substituta do Departamento de Serviço Social da UFPB. Pesquisadora colaboradora no projeto "Em tempos da crise do Covid-19: participação e capacidade protetiva das famílias de pescadoras artesanais da RESEX Acaú/Goiana na Paraíba". Membro do Núcleo de Doutorandos Latino América do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Assistente Social

da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. E-mail: almiracavalcante@hotmail.com

Ana Lúcia Farias Vidal

Acad. Fisioterapia, Universidade do Estado do Pará. E-mail: ana.vidal@aluno.uepa.br

Ana Patrícia Rodrigues Lopes Ferreira

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa, Portugal (2018); Pós-graduação em Políticas Públicas e Contextos Educativos pela Faculdade Adelmar Rosado – FAR (2015); Graduada em Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade Adelmar Rosado – FAR (2007). E-mail: patricia.rodrigues.9@hotmail.com

Anágila Alves Ferreira

Professora. Pós-graduada em Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Trabalha atualmente na Escola Pedro da Costa Bezerra na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. Trabalhou na Escola Virgem das Graças na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. E-mail: anagilaferreira@gmail.com

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências (USP). Esp. em Ciências Sociais pela Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo. Graduação em Pedagogia (UNINOVE). Licenciada e Bacharel em Geografia (USP). Professora Associada II do Curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Subcoordenadora e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo/UFPI). E-mail: ascabello@hotmail.com

Andrezza Farias Viana

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (PPGECEM – UEPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Única. Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mauricio de Nassau - CG. Membro do Leitura e Escrita em Educação Matemática – Grupo de Pesquisa (LEEMAT). Tem experiência na área de Ciências Humanas e Matemática, como professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino

Fundamental desde 2012. Foi formadora local do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2017/2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica e Formadora Municipal do SOMA PB. E-mail: andrezafiana@hotmail.com

Arneida Coutinho Carvalho

Mestranda em Educação (UFES). Pedagoga pela Fundação de Assistência e Educação (FAESA - 2000). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG - 2012) e em Educação Especial pela mesma instituição. Tem vasta experiência na área de educação especial, com ênfase em deficiência visual. Já realizou vários trabalhos, capacitações e formação de professores na área de educação especial para pessoas de deficiências múltiplas e visuais. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial - GEPFEE/UFES e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia. E-mail: arneida2710@gmail.com

Brígida Lima Magalhães

Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Pós Graduada em Currículo e Avaliação na Educação Básica (2018) Pós graduada em Educação do Campo (2011). É integrante do grupo de Pesquisas Histórias do Maranhão da Universidade Estadual do Maranhão. Pesquisa sobre Identidade, Currículo e Formação de professores. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Caxias - MA e trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Educação/Inclusiva (2020) pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Participa do Grupo de Pesquisas Gênero, Corpos, Culturas, Subjetividades e Sociabilidades da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: brigidaeolga@gmail.com

Camila Besold

Mestre em Aquicultura pela Universidade Federal do Rio Grande (2015) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2012). Foi professora de ciências naturais na prefeitura municipal de Carazinho-RS de 2017 a 2019, onde trabalhou com projetos de ensino relacionados à aplicação de conhecimentos das ciências naturais. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais e exerce suas funções junto a Coordenadoria Pedagógica do IFSul - Campus Sapucaia do Sul assessorando, orientando e supervisionando os processos de ensino e aprendizagem. E-mail: camilabesold@ifsl.edu.br

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), fez doutorado na área de concentração Neurolinguística, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tem mestrado em Psicologia, na área de concentração Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP). Possui bacharelado em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp). Atua como professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na linha de pesquisa “Aquisição da Linguagem Típica e Atípica”. E-mail: carlaghipires@hotmail.com

Caroliny Capetta Martins

Mestra em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional UNINTER (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (2016), especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos - Libras/Português pela Faculdade de Tecnologia América do Sul (2017), especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Venda de Nova Imigrante (2017) e especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Venda de Nova Imigrante (2017). Atualmente é Professora - Tradutora Intérprete de Língua de Sinais pela SEED - Secretaria de Educação do Paraná. Tem experiência na área da tradução e interpretação com certificação pelo Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná - CAS-PR. E-mail: carolliny93@hotmail.com

Cleomara Martins dos Santos Costa

Graduanda em Pedagogia (2018 – UEMA); Especialista em Educação Especial Inclusão e libras (2019 – ATHENA); Experiência profissional: Escola Monteiro Lobato como professora do 2º ano do ensino fundamental I durante 3 anos; Pós-graduada em Educação Especial, Inclusão e Libras (2019 – UEMA); Curso: Libras Básico (2019). E-mail: cleo0045@gmail.com

Conceição de Maria Machado Costa Primo

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras/português pela Universidade Estadual do Piauí (2007). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: mara.con6ao@hotmail.com

Crisley de Souza Almeida Santana

Professora há 10 anos, atuando na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado. Graduada em Pedagogia. Especialista no atendimento educacional especializado. Atualmente é mestrande em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, membro do grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas. Atua na sala de recursos com alunos da educação infantil e ensino fundamental I. Na Educação Infantil com as turmas da pré-escola de 4 a 5 anos. É membro do grupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas. E-mail: crisley.breno@hotmail.com

Cristiane Dutra do Nascimento

Instrutora, intérprete de Libras e acadêmica do curso de Licenciatura em Letras libras pela UNIASSELVI. E-mail: cdncristie.tjls@hotmail.com

Dácio Machado Teixeira Neto

Instrutor Surdo e acadêmico do curso de Licenciatura em Letras libras pela UNIASSELVI. E-mail: dacioneto1@hotmail.com

Daiane Rodrigues de Almeida

Psicopedagoga, Mestre em Reabilitação e Inclusão, Doutoranda em Inclusão Social e Diversidade Cultural (FEEVALE), Especialista em Transtornos do Desenvolvimento. Atualmente desenvolve projeto de pesquisa na área da Alfabetização e do Letramento com objetivo de estabelecer relação entre estas competências e seu uso nas Atividades Instrumentais de Vida Diária da pessoa com T21. Tem experiência em intervenção Clínica e Institucional, envolvendo a prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem. Atua nas áreas de Alfabetização, Letramento, Síndrome de Down e Inclusão. E-mail: daianedo@gmail.com

Daiany Takekawa Fernandes

Graduação em Educação Física pela UNEMAT. E-mail: daianytakekawa@gmail.com

Daniela Resende Obolato

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Uberlândia(2000) e mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal de São Carlos(2002). Atualmente é Prof. do Ensino Básico, Técnico

e Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Metodologia e Técnicas da Computação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Descoberta de Conhecimento, Data Warehouse, Data Mining, Acompanhamento do Aprendizado, Educação a Distância. E-mail: danielaborlato@iftm.edu.br

David Glasiel de Azevedo Marinho

Professor graduado em Licenciatura Plena em História. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, na linha de Educação Popular. Doutorando em Teoria e História da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (conceito CAPES 5). E-mail: davidglasiel.marinho@hotmail.com

Débora Thalita Santos Pereira

Mestranda do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) na Linha de Pesquisa: Cultura, Educação e Tecnologia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini. Bolsista Fapema/BM-01057/20. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial – GPEEI/UFMA. Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: deborathalita2011@hotmail.com

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Possui graduação em pedagogia (2017) pela Uniube e em história (2003) pela Ufes, especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes. Foi professor da Prefeitura Municipal de Vila Velha de 2004 a 2017. É professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes e foi coordenador do Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUFES) (2017-2019). E-mail: dochris.ferrari@gmail.com

Éderson Rodrigues Cordeiro

Possui Mestrado em Educação de Formação de Formadores pela PUC-SP. Atua como professor de filosofia na rede pública estadual de educação de São Paulo, interessado nos processos de vivência, inclusão, formação de alunos e professores do ensino médio. Aprofunda-se em pesquisas no grupo de estudos em Linguagem e Atividade no Contexto Escolar (LACE) na PUC-SP, sobre

a orientação da professora Fernanda Coelho Liberali com foco em Linguística Aplicada. Contatos: ederddd@yahoo.com.br

Edilania Reginaldo Alves

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Especialista em Educação Especial Inclusiva com ênfase no AEE, pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN, especialista em Libras pela União Cultural do Estado de São Paulo. Atua como professora de AEE a nove anos e atualmente está compondo o quadro de professores efetivos da rede de educação básica do município de Milagres-CE, onde atua como professora de AEE. E-mail: edilaniaalves@yahoo.com.

Eduardo Henrique de Souza Machado

Mestrando em Educação (UFES). Especialização em Redes de Computadores (ESAB). Especialização em Impactos da Violência na Escola (ENSP/Fiocruz). Especialização em Informática em Saúde (UNIFESP) e Especialização no Ensino Interdisciplinar de Saúde e Meio Ambiente (IFES). Graduado em Licenciatura em Informática (IFES). Possui experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Infraestrutura de Redes, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia educacional, novas tecnologias, inovação. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial - GEPFEE/UFES, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia e Educação das Pessoas com Deficiência em tempos de pandemia no Espírito Santo. E-mail: eduardo.ifes@gmail.com

Elenice Parise Foltran

Doutora em Educação e Mestre em Educação pela UEPG. Licenciada em Pedagogia pela UEPG. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em rede - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -PROFEI-UEPG. Atua nas áreas de Política Educacional, Educação a Distância, Educação Inclusiva e Formação de Professores. E-mail: epfoltran@gmail.com

Eliane de Souza Ramos

Professora, fonoaudióloga, doutora em Educação pela UNICAMP. Há quinze anos, assessora escolas públicas e privadas na construção de uma escola para todos, trabalhando com os temas: inclusão escolar, Tecnologia Assistiva (TA) e Educação Bilíngue e Inclusiva (Língua Portuguesa e Libras). E-mail: souzaramos80@gmail.com

Fátima Aparecida Kian

Mestranda-Universidade Federal Do Abc em Educação; Direito- Universidade Nove de Julho, História - Universidade Metropolitana de Santos; Letras - Fundação Santo André, Ciências Sociais – Pela Universidade Metropolitana de Santos; Pedagogia-Universidade Nove De Julho.. Especializações: Linguagem e Educação - Universidade Federal De Santa Catarina; Tecnologia e Informática Para Professores - Universidade Federal de São João Del Rey; Direito Constitucional e Administrativo Pela Escola Paulista De Direito; Direito Humanos e Segurança Pública Pela Secretaria Nacional De Segurança; Direito Educacional Pelo Centro Universitário Claretiano; Processo Do Trabalho e Direito Do Trabalho – Pela Universidade Nove De Julho; Direito Penal e Processo Penal – Pela Faculdade De Direito Professor Damásio De Jesus; Direito Do Consumidor - Faculdade Legale. E-mail: fatume01@hotmail.com

Fernanda Caori Onuki

Graduanda do Curso de Fonoaudiologia da UNIFESP. E-mail: caori.onuki@gmail.com

Francine de Matias

Graduada em Bacharelado em Psicologia e em Licenciatura em Pedagogia. Mestranda do Programa de pós-graduação em rede - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI - UEPG. E-mail: francynedematias@yahoo.com.br

Geila Santos de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, com Linha de Pesquisa em “Infância, juventude e espaços educativos”. Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, com Linha de Pesquisa em Políticas Públicas, Desenvolvimento e Diversidade Amazônica, na área da Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (1997), com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva; cursos de aperfeiçoamento em Psicologia Escolar e em Políticas Públicas: A Escola e a Cidade. Atua profissionalmente como Especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. E-mail: geilases@gmail.com

Geisa de Sousa Cabral

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2002), pós-graduada em Educação Especial, pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER (2008) e mestrado em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO pela UNIVERSIDADE DAS AMERICAS (2015). Atualmente é professora da educação, pedagoga (CENTRO ESPECIALIZADO EM AUTISMOS) e docente da ESCOLA MUNICIPAL PRINCESA IZABEL - SANTARÉM PARÁ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com crianças DMU (deficientes múltiplos). E-mail: geisasc@yahoo.com.br

Germano Bruno Afonso

Graduado em Física e Mestre em Ciência Geodésicas pela UFPR; Doutor em Astronomia e Mecânica Celeste, pela Universidade Pierre et Marie Curie; Pós-Doutorado em Astronomia pelo Observatoire de la Côte d'Azur (França). Foi Professor Titular de Física da UFPR. Atualmente é professor/pesquisador do Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER. Tem experiência nas seguintes áreas: Educação Especial Inclusiva, Astronomia Indígena e Cálculo da Órbita de Asteroides Próximos da Terra. E-mail: germano.a@uninter.com

Giulia Castellani Boaretto

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB; Mestra em Linguística (UESB); Pós-graduanda em Psicopedagogia (UNIGRAD); Graduada em Pedagogia pela (UESB); Orientadora Pedagógica, com experiência no acompanhamento de crianças e jovens com deficiência e dificuldades de aprendizagem; Profissional integrante da Associação Conquistadora Down, coordenando projetos pedagógicos desenvolvidos. E-mail: gcbmonitoria@gmail.com

Glenda Miranda da Paixão

Terapeuta Ocupacional e Doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento), e docente da Universidade Federal do Pará. Desenvolve pesquisas e extensão voltadas em reabilitação na Terapia Ocupacional com crianças e adultos, assim como investigação de procedimentos de ensino em linguagem para crianças com TEA. E-mail: gle_miranda@hotmail.com

Greice Kelly Marinho de Andrade

Pós graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (CENSUPEG), Especialista em Tecnologias para educação profissional (IFSC/Cerfead), Espe-

cialista em Educação Ambiental (UNINTER), possui graduação em Pedagogia (UNOPAR), Bacharelado em Administração de Empresas (IPA,). Faz parte do Grupo Interinstitucional de Formação de Professores. Atualmente é professora efetiva no CEI Monteiro Lobato - Forquilhinha/SC. Tem experiência na área de Educação e administração, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, educação infantil e formação docente. E-mail: marinho.greicek@gmail.com

Iasmim Teles Corrêa

Estudante em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal do Pará. Participou de projetos de pesquisa voltados ao ensino de repertórios pré-escolares para crianças com TEA aplicados por pesquisadores e cuidadores respectivamente. E-mail: iasmimteles@gmail.com

Ideilton Alves Freire Leal

Licenciado em História (UNEB), Pedagogia (FAC); Especialista em Educação, Diversidade e inclusão social (INTERVALE); Metodologias Ativas do ensino e aprendizagem (UNIVASF). É membro do grupo de pesquisa em Diversidade, Discursos, formação na educação básica e superior (DIFEBA/UNEB. E-mail: mateusideilton@gmail.com

Iracema de Souza Reis

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) – Campus II de Três Lagoas/MS. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau/SP, curso de Especialização em: Atendimento Educacional Especializado-AEE (UFMS). Experiência profissional com: alfabetização Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente atua na Assessoria Técnica Pedagógica da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Bataguassu/MS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GFORP) e da linha de pesquisa: Pedagogia Universitária. E-mail: cema.souza14@gmail.com

Isabella de Cássia Netto Moutinho

Doutora em Neurolinguística Discursiva pela Universidade Estadual de Campinas, onde também cursou a graduação em Letras e fez mestrado em Linguística. O foco das pesquisas desenvolvidas pela autora na área é o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado de leitura e escrita,

sobretudo a dislexia. Tal processo, chamado de patologização das dificuldades normais do aprendizado, é combatido pela Neurolinguística, que problematiza a concepção de sujeito, cérebro e linguagem que embasam as avaliações clínicas e escolares. No doutorado, a autora estudou a maneira pela qual nos currículos de formação de professores predomina a literatura médica para a compreensão das dificuldades escolares o que explica o olhar patologizante dos professores e reivindica o protagonismo da Linguística e da Educação na avaliação das dificuldades escolares. E-mail: isabella.bel@gmail.com

Ismênia Tácita Menezes de Lima

Especialista em Ensino de Libras pela Faculdade Mauricio de Nassau (2019), é especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Educamais (2020). Atualmente trabalha como Tradutora/Intérprete de Libras no contexto Educacional. E-mail: ismeniatacita@hotmail.com

Jânio Oliveira Lima

Possui graduação em Letras Habilitação na Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão - CESC / UEMA (2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2018). Atualmente é professor-tutor presencial da Universidade Anhanguera - Uniderp. Professor do curso de Letras LIBRAS da Uniasselvi. E-mail: janio_jol@hotmail.com

Joelma de Carvalho da Silva Rocha

Graduada em Pedagogia, Graduanda em Artes e Filosofia. Especialista em Ead, Atendimento Educacional especializado e Neuropsicopedagogia. Professora substituta do Atendimento Educacional Especializado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira-CAP UERJ. e-mail: jo.cs.rocha@gmail.com

Jorge Lopes Rodrigues Neto

Acad. Fisioterapia, Universidade Federal do Pará. E-mail: jorgenetorodrigues@yahoo.com.br

Juliana Ferreira de Carvalho

Graduando do curso de Fonoaudiologia na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: jf.carvalho@unifesp.br

Kaio Germano Sousa da Silva

Possui graduação em Nutrição pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (2017). Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em Desenvolvimento de produtos e Ciências dos Alimentos, atuando principalmente nos seguintes temas: hibisco, antioxidante, coco babaçu, smoothie e mesocarpo, doenças inflamatórias e também acadêmico de Licenciatura em Letras - Libras pela UNIASSELVI, com ênfase em educação inclusiva, libras, Inserção do Surdo e Currículo adaptativos. E-mail: kaiogsds@hotmail.com

Kalina de França Oliveira

Mestra em Letras (UEPB). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (CINTEP); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (CINTEP). Graduada em Letras (UFPB). Graduada em Pedagogia (UFPB). Graduada em Psicopedagogia (UFPB). Exerce suas atividades laborais na Clínica Escola de Psicopedagogia (UFPB/CE), como Técnica em Assuntos Educacionais. Atualmente coordena o projeto de extensão Capacitando Cuidadores para Escolas Inclusivas (UFPB/CE). Tem interesse em inclusão escolar, capacitação de cuidadores escolares e gêneros digitais como ferramentas de produção textual. E-mail: kalina.ufpb.tae@gmail.com

Kátia Alexandra Santos Batista

Mestranda na Universidade Federal do Espírito Santo (2020). Pós graduada em Avaliação e Planejamento. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991). Atualmente é pedagoga escolar - Secretaria Municipal de Educação de Vitoria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Escolar. Membro do Grupo de Estudos: Relações Raciais, Territorialidades e Novas Mídias. E-mail: katiasb30@gmail.com

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Possui Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Esp. em Geografia e Ensino (UESPI); Esp. em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) e pós-graduanda em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER). Mestra em Geografia (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG/UFPI). Desenvolve pesquisas em Cartografia, Cartografia Escolar, Cartografia Tátil, Educação Especial e Inclusiva, Formação de professores, Currículo, dentre outras. E-mail: katiuscymarques@gmail.com

Kênia Aparecida de Lima

Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Possui Especialização em Gestão Pública pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. E-mail: kenia@iftm.edu.br

Laís Oliveira Bravo

Graduanda do Curso de Fonoaudiologia da UNIFESP. E-mail: la.bravo.fono@gmail.com

Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza

Estudante de Graduação - UNIRN9º período, estudante de Serviço Social - UFRN/3º período. Curso de LIBRAS concluído pelo Instituto Ágora em dezembro de 2019, na UFRN. Teve duração de 2 anos e meio/ Carga-horária semestral de 60h. Arte e Inclusão na infância- NEI 120H. Novos cenários da educação inclusiva no contexto pandêmico Covid-19 20h. Curso de aplicadores ABA- 40H. Atua como estagiária na clínica Sentir e Ser, no cargo de assistente terapeuta- Método Denver. E-mail: larissa-guilherme@hotmail.com

Larissa Verônica Moreira Ribeiro

Mestranda do Programa Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult) na Linha de Pesquisa: Cultura, Educação e Tecnologia, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com orientação da Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial – GPEEI/UFMA. Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Bibliotecária - Documentalista na Universidade Federal do Maranhão. E-mail: larissa.veronica@ufma.br

Leila Coutinho Dias da Silva

Graduada em Pedagogia pela UEG e Ciências Biológicas UFG. Especialista em Orientação Educacional/UNIVERSO; LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais/FAVENI e cursando Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva/IFTM. Tradutora Intérprete de Libras no IF Goiano Campus Ceres e Mediadora da Inclusão - Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Tem experiência em Educação Inclusiva e Libras. E-mail: leila.silva@ifgoiano.edu.br

Leonardo de Medeiros Diniz Dantas

Professor graduado em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com trabalho de conclusão de curso abordando o ensino jurídico. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela UFPB, com linha de pesquisa na área de Educação em Direitos Humanos. Professor de Ética, Direitos Humanos e Legislação Educacional. Escreve e pesquisa acerca de temas relacionados à Educação e Direitos Humanos. E-mail: prof.leonardodantas@gmail.com

Leonardo Gasques Trevisan Costa

Profissional de Educação Física, mestre em Educação Física na área de Atividade Física Adaptada - UNICAMP (2011) e doutor em Educação Física na área de Atividade Física Adaptada - UNICAMP (2015). Atualmente é membro pesquisador da Academia Paralímpica Brasileira e revisor das revistas Arquivos em Movimento e Conexões. É docente adjunto em regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal do Vale do São Francisco, lotado no colegiado de Educação Física - CEFIS, atuando nas disciplinas Educação Física Adaptada e Estágio Curricular Obrigatório. Exerceu função de coordenador do CEFIUNIVASF gestão de 2017 - 2019, membro do Núcleo Estruturante Docente do curso de Educação Física, líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada (GEPAFA/UNIVASF) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Canoagem (GEPECAN/CBCa). E-mail: leonardo.gasques@univasf.edu.br

Leyde Dayanna Alves da Silva Oliveira

Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2008), Graduanda em Ciências Sociais (7º Período- UEMA; Especialista em História do Maranhão (2014 - UEMA); Especialista em Educação do Campo (2012 – UEMA), Especialista em História, Cultura, Memória e Patrimônio (2011 – INTA); Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras (2019 – Athena); Exercendo a função de docente desde (2009) em rede pública municipal, também com experiência na rede pública estadual; Artigo publicado em livro com a temática: A formação do bairro mutirão na década de 80 do século XX em Caxias – MA; Caxias: memórias, histórias e outros saberes. Teresina - PI: Editora da Universidade Federal do Piauí. E-mail: leydedayannaalvesdasilva@gmail.com

Lílian de Sousa Sena

Mestranda em Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME; Especia-

lista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, pela Faculdade Santo Agostinho – FSA; Graduada em Letras-Português, pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI; Professora efetiva da Seduc- MA, com atuação em Timon – MA. E-mail: liliandisousa@hotmail.com

Loruana Raiza Dias

Mestranda e licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), 2019. Aluna do Projeto de Iniciação Científica (PIC). E-mail: lorianadias20@hotmail.com

Luciana Moraes Silva

Graduada em Geografia (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR de Paranavaí-PR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná – UniFatec de Paranavaí-PR. Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNESPAR de Paranavaí-PR. Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Bolsista da Capes. Participa do Grupo de estudos aplicado à visualização cartográfica e história da cartografia - GAVICH. Tem experiência na área de Geografia e Pedagogia, com ênfase em Ensino, atuando nos seguintes temas: métodos e técnicas de ensino em Geografia, alfabetização científica, cartografia escolar e educação socioambiental. E-mail: luciana_moraess@hotmail.com

Luciana Sá dos Reis

Graduanda em Pedagogia – EPT pelo Instituto Federal do Maranhão. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2016). Especialista Em Ensino de História do Brasil: Cultura e Sociedade pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2018). Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva – EAD, pela Universidade Estadual do Maranhão, intermediado pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação – UEMANET (2019). Produções em Capítulos de livros publicados no ano de 2017 e 2019 respectivamente - Educação Feminina, Ordem e Disciplina: as práticas educativas na Escola Normal São José. Reivindicações e Conquistas: Movimentos Sociais e Políticas Públicas Educacionais em Caxias-MA (2005 a 2012). Atualmente exerce a função de Professora Substituta da Rede Estadual do Maranhão da Unidade Regional de Caxias – URE. E-mail: lucianasareis@hotmail.com

Luciane Aparecida Michaloski

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPG, Pós-Graduação "Lato Sensu" em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação, Pós Graduação "Lato Sensu" Psicopedagogia Institucional e Clínica, Pós Graduação "Lato Sensu" em Educação Especial e Inclusiva. Professora de Educação Infantil: Prefeitura Municipal de Carambeí/ PR. E-mail: luciane.michaloski@yahoo.com.br

Magdeliny Lima de Albuquerque

Graduada e licenciada em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Especialista em Psicologia da Infância e da Adolescência pela FACISA. Especialista em Psicologia Jurídica e em Psicologia Investigativa e Criminologia, ambas pelo (UNIPÊ). Atua como Psicóloga Educacional na Rede Pública Educacional de João Pessoa/PB. E-mail: magdeliny@gmail.com

Manoel Gionovaldo Freire Lourenço

Profº. Doutor da Universidade do Estado do Pará - UEPA e Advogado Especializado em Direito Médico e da Saúde. E-mail: gionovaldo2@gmail.com

Márcia Moreira Custódio

Doutora em Letras/Estudios Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente é professora no campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marciamcustodio72@gmail.com

Maria Da Consolação Costa Mesquita

Graduada em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA; Pós-Graduada em Auditoria, Planejamento e Gestão em Saúde pela Faculdade Gianna Beretta; Pós-Graduada no curso de MBA em Gestão de Pessoas e a Educação Corporativa pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Pós-Graduanda no curso de Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Minas - FACUMINAS. E-mail: mariamesquita2018@outlook.com

Maria Luisa Pozzebom Benedetti

Professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Amparo/SP por dez anos, diretora durante cinco anos e coordenadora dos grupos de apoio escolar por oito anos. Há sete anos, coordena o Programa

de Educação Inclusiva dessa mesma Rede. E-mail: mlpbenedetti@amparo.sp.gov.b

Maria Luzia Henrique de Araújo Dantas

Graduada e licenciada em Psicologia pelo UNIPÊ. Psicóloga Clínica e servidora pública do município de João Pessoa/PB, lotada no Centro de Reabilitação e Cuidados da Pessoa com Deficiência. E-mail: mluziaha@gmail.com

Marisa Sacaloski

Fonoaudióloga e Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Libras e Educação Especial, Audiologia, Distúrbios da Comunicação Humana, Doutora em Ciências pela UNIFESP, Professora Adjunta do Curso de Graduação em fonoaudiologia da UNIFESP. E-mail: msacaloski@unifesp.br

Marisol Regina Pavani de Oliveira

Professora efetiva de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Amparo/SP por nove anos; diretora durante quatro anos, supervisora, com ações inclusivas, durante catorze anos; coordenou o Programa de Educação Inclusiva dessa mesma rede por quatro anos e há quatro anos atua como professora de Educação Especial. E-mail: marisololiveiramh@gmail.com

Marleide Francisco de Lima

Especialista em Ensino de Libras pela Faculdade Mauricio de Nassau (2019), trabalha na rede pública como professora de educação básica do fundamental I, também atua como Tradutora/Intérprete de Libras no contexto Educacional. E-mail: marleidefranlima@gmail.com

Matheus Modesto de Azevedo

Possui licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e licenciatura em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná. Pós-graduado em Educação Especial, Orientação Pedagógica e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é professor do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Miracema e Orientador Pedagógico do Espaço Crescer. E-mail: matheusmodestodeazevedo@hotmail.com

Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento Silva

Professor Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Segurança Pública e Direitos Humanos pela UFPB. Pesquisador nas áreas de educação, direitos humanos, ciências criminais e Segurança Pública. E-mail: E-mail: mazukyevicz@hotmail.com

Merieleen Carvalho Ferreira Martins

Graduada em Pedagogia pela UNINOVE e em Ciência/Biologia pela UENP; pós-graduada (lato sensu) em Educação Especial Inclusiva pela FACINTER, em Saúde para professores pela UFPR e em Atividades Física para pessoas com deficiência pela UFJF; mestrandona em Educação e Novas Tecnologias pela UNINTER. Atualmente, atua como professora da Educação Especial pela SEE-D-PR. Interessa-se pela educação especial, principalmente na alfabetização de alunos com deficiência. E-mail: merieleenm@hotmail.com

Nádia Cilene Pais de Arruda

Graduada em Bacharelado em Serviço Social do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – Unifacema (2018). E-mail: nadiacileene@gmail.com

Natália de Sousa Antunes

Especialista em Neuropsicopedagogia. Aperfeiçoamento Psicopedagogia Clínica - DOMUS 160H. Applied Behavior Analysis no Transtorno do Espectro Autista + Ensino e Habilidades - 180H. Ensino de Arte: Práticas Inclusivas na Educação da Infância - NEI 160H. Projeto Agir: Educação Inclusiva na Prática Escolar - Prefeitura Municipal de Parnamirim / RN 160H. Atuando na área de trabalho como Neuropsicopedagoga na clínica CEIT e membro da equipe multiprofissional do Gênesis Colégio e Curso, auxiliando professores, equipe gestora, pais e alunos nas dificuldades de aprendizagem. E-mail: neuropsicopedagogaliaantunes@gmail.com

Natália Dias Mota

Acadêmica de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão – Unifacema. E-mail: nataliadias363@gmail.com

Neireluce Neuza Yosiko Takekawa

Prof. da Rede Estadual do Mato Grosso. E-mail: neiretakekawa@gmail.com

Noemita Rodrigues da Silva

Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (PPGECM – UEPB). Especialista em Matemática e Física pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Licenciatura em Matemática pelo Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Regional do Cariri (URCA). Bacharel em Ciências Econômicas pela (URCA). Professora de Matemática na rede pública estadual de ensino da Paraíba. Membro do Leitura e Escrita em Educação Matemática – Grupo de Pesquisa (LEEMAT). Atuou como professora na escola Estado da Paraíba, em Crato - CE, formadora do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), professora na EEFM R. Moacir Alencar Mota, Assaré - CE; Coordenadora Pedagógica na EEIEF Batistina Braga em Assaré - CE. E-mail: noemitarodrigues@hotmail.com

Paloma Herginzer

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Internacional UNINTER com colação de grau prevista 03/2021, vinculada ao Grupo de Pesquisa: Educação Física na EAD; histórico, cenários e perspectivas. E-mail: paloma.h@uninter.com

Patricia Pinto Wolffentüttel

Doutora em Educação pela PUCRS e Mestre em Educação pela UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Habilidação Magistério. Experiência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação inicial e continuada de professores, educação superior, pedagogia universitária, psicopedagogia, problemas de aprendizagem, assessoria pedagógica ao ensino superior. Atualmente é professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense - Campus Sapucaia do Sul. E-mail: patriciawolffenbuttel@ifsl.edu.br

Patricia Thoma Eltz

Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Gestão e Desenvolvimento Humano e em Gestão de Polos/EaD. Graduada em Pedagogia - Supervisão Escolar e Magistério pela ULBRA. Tem experiência na área da Educação, principalmente na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos. Atua na Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Atuou no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Pro-

fissional em Educação e Tecnologia em rede nacional (PROFEBT). Atualmente exerce a função de coordenadora do curso técnico integrado em Eventos no IFSul - Sapucaia do Sul. E-mail: patricia.eltz@gmail.com

Patrícia Gomes Rufino Andrade

Doutora em Educação - Diversidades e práticas inclusivas (UFES). Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Graduada em Geografia (UFES), Pedagoga, Mestre em Educação (UFES). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFES, pesquisa Educação Quilombola, Educação do Campo, Práticas Pedagógicas para Educação Étnico-racial. Atua com Desenvolvimentos e Projetos de liderança, Conteúdo e Metodologias para o Ensino de Geografia. Membro do grupo de Pesquisa Cnpq - Territórios e Territorialidades Rurais e Urbanas, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, política educacional, etnicidade, afro-brasileira, territorialidade e interculturalidade. E-mail: patiruf.neab@gmail.com

Raimunda Nonata Paiva Andrade

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2011). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão (2018). Integrante do grupo de pesquisa pela universidade UEMA “ Histórias do Maranhão”. Especialista em Educação Especial/ Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão. Exerceu a função de voluntaria em uma instituição pública nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cursando Pós- Graduação em Ciências é 10 pela Instituição -UEMA. Prêmios e títulos, Aprovada no Concurso Público pela Prefeitura Municipal de Caxias -MA, em meados de 2018. Pós Graduada em Currículo e Avaliação na Educação Básica (2018). Pós graduada em Educação do Campo (2011). E-mail: raimundacxamor@gmail.com

Rayana Thyara De Lima Rêgo Ladeia

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela UESB. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEBA). Atua como docente na Universidade do Estado da Bahia - Campus VI e no Centro Universitário FG - UNIFG. E-mail: rayanaladeia@gmail.com

Renato de Oliveira

Graduado em Ciências Biológicas pela UFU e Especialista em Ensino de Ciências (UFU). Mestre em Ciências Fisiológicas pela UFTM. Professor de Biologia

de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba Parque Tecnológico. Tem experiência em Fisiologia Humana, Ensino de Ciências e Metodologias Ativas. E-mail: renatooliveira@iftm.edu.br

Rhayane Vitória Lopes

Graduanda do curso de Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: rhayanevitória.rv@gmail.com

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA (2005) - diplomado com laurea estudantil - e graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2013); especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa - UFRN (2007); especialização em Gestão Escolar - UFRN (2016); especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-árido/UFERSA (2017) e mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais - UFRN (2015). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância - NEI/Cap da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Atua nas áreas de Formação de Professores; Educação a Distância, Ensino de Artes Visuais e Educação Inclusiva. E-mail: rivaldobevenuto@nei.ufrn.br

Roberta Maria Spajari Anibal

Professora efetiva, da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Amparo/SP há vinte e sete anos, dois desses como coordenadora pedagógica, um como vice-diretora e dois anos como professora de Educação Especial. E-mail: robertaanibal@gmail.com

Robson Alex Ferreira

Doutor em Educação pela UNESP/PP - Prof. do curso de Educação Física da UNEMAT. E-mail: robsonalex@unemat.br

Rogério Oliveira Santana

Professor de Informática Educacional e Ciências Biológicas. Atuo como professor tutor na educação básica com as turmas da pré-escola e ensino fundamental I. Também ministra aulas na disciplina de ciências para alunos do ensino fundamental II e Ensino Médio. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Ambiental. Atualmente é tutor no curso de

Atendimento Educacional Especializado no contexto de pandemia pela UFMS.
E-mail: ro_santana07@hotmail.com

Rosemari Lorenz Martins

Graduada em Letras- Português/Alemão (1993), Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Letras e do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, inclusão escolar e variação linguística e ensino. E-mail: rosel@feevale.br

Sabrina de Oliveira Cândido Viana

Graduanda do curso de Fonoaudiologia na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: sabrinavian4@gmail.com

Silvana Maria da Silva Gil

Doutoranda em educação, mestra em educação, especialista em educação especial e inclusiva, pedagoga, professora. Já atuou como diretora escolar e assessora pedagógica para educação inclusiva na rede municipal de ensino do estado de Minas Gerais. E-mail: gilsilvana1@gmail.com

Simone Neri Da Silva

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada à linha de pesquisa acerca da Aquisição e Desenvolvimento da Língua(gem) típica e atípica. Mestre em Linguística pela UESB. Especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão pela Universidade Castelo Branco - RJ. Graduada em Letras Vernáculas pela UESB. Atua como pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (Lapen) da UESB, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. Docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental II da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA. E-mail: nerimones@hotmail.com

Sofia Stefania Agostinho da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua como professora efetiva dos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Queimadas PB, desde 2015. E-mail: sofiastefania@hotmail.com

Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos

Graduada em História pela UNIOESTE. Pós-graduada Lato-Sensu em Educação Especial, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFE I - UEPG. Docente da rede estadual de ensino do Estado do Paraná e coordenadora da Educação Especial, no Município de Marechal Cândido Rondon. E-mail: crystinapassos@gmail.com

Tatiane Calve

Possui graduação em Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e em Pedagogia pela Universidade de Conchas (2018), mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016). Atualmente é docente dos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia e Artes Visuais do Centro Universitário Internacional UNINTER e dos cursos de pós graduação da Universidade Nove de Julho, da Universidade Estácio de Sá e do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. Tem experiência nas áreas de Educação Física Adaptada, Comportamento Motor, Percepção e Ação, Psicomotricidade, Educação Física Escolar e Inclusão. E-mail: tatiane@calve.com.br

Tayná De Santana Leal Freire

Licenciada em Matemática (UNEB), Especialista em Educação, Diversidade e inclusão social (INTERVALE), Metodologias Ativas do ensino e aprendizagem (UNIVASF). E-mail: tayna1leal@gmail.com

Thami Riva

Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Feevale. Bolsista nos projetos: Aquisição da Leitura e da Escrita de Crianças com Transtornos de Aprendizagem e Desenvolvimento do letramento emergente de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) por meio de um aplicativo educacional. Já atuou como auxiliar de ensino e participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Do-

cência (PIBID). É professora de português e inglês, com foco em educação especial. E-mail: riva.thami@gmail.com

Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação (UNESP/Marília/SP), com Pós-Doutorado em Educação Especial (UFSCar). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Docente e Pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação da UFMA - Mestrado em Educação (PPGE) e em Cultura e Sociedade (PGCult). Professora Participante externo no Mestrado em Políticas Públicas da UFMA. Linha de Pesquisa: Inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho formal. E-mail: thelmachahini@hotmail.com

Thiago de Alencar Cordeiro

Estudante em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal do Pará. Participou de projetos de pesquisa voltados ao ensino de repertórios pré-escolares para crianças com TEA aplicados por pesquisadores e cuidadores respectivamente. E-mail: thiago.cordeiroto@gmail.com

Valéria Fernandes de Medeiros

Advogada (OAB/PB), Mestre em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Universitária de Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Pesquisadora nas áreas de direitos, tecnologia, educação, economia e humanitário. E-mail: valeriafernandes.adv@gmail.com

Vinicio Wallace Santos Brito

Graduando em Educação Física licenciatura pela Universidade Federal do Vale do São Francisco- UNIVSF, graduando em Educação Física bacharelado pela Uninassau Petrolina-PE, atualmente faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Atividade Física Adaptada-GEPAFA/UNIVASF, onde o grupo realiza ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas as pessoas com deficiência, estagiário do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-NAI/GR/UNIVASF, auxiliando alunos com deficiência na inclusão em aulas e na sua autonomia acadêmica e tecnológica, fez parte do Laboratório de Estudos Culturais e Pedagógicas da Educação Física em 2018, Foi bolsista pelo PET-Biomedicina 2017-2018, onde atuava em correção postural com crianças nas escolas no município de Petrolina-PE, foi bolsista no Programa Residência Pedagógica em 2018-2020. E-mail: viniwallace01@gmail.com

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Professora e Psicopedagoga, Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE). Possui graduação em Letras-Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (FEEVALE) e em Pedagogia (UNINTER). É especialista em Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (FEEVALE); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNILASALLE); Especialista em Formação de Docentes e de Tutores (Orientadores acadêmicos) em EAD (UNINTER); Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (UNINTER) e Mestrado em Letras (FEEVALE). Tem experiência nas áreas de: Aquisição da Leitura e da Escrita, Letramento, Letramento Emergente, Literacia Familiar, Tecnologia Assistiva, Transtornos e Distúrbios de Aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista (TEA) E-mail: vivimattos@feevale.br

Viviane Vieira Lacerda Rocha

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é Pós-Graduanda em Educação Inclusiva no campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: viviane-777@hotmail.com

Yara Lucy Fidelix

Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (Área de concentração: Biodinâmica do Desempenho Humano). Doutora em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (Área de concentração: Saúde, Desempenho e Movimento Humano). Atualmente é professora adjunta A nível I do Colegiado de Educação Física (CEFIS) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF-PE) e vice coordenadora do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e do Exercício (GEPEEX) CNPQ/UNIVASF. Revisora de periódicos nacionais e internacionais. E-mail: yara.fidelix@univasf.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

afetividade 27, 443, 448
 alfabetização 12, 58, 59, 60, 61, 114, 115, 116, 117, 172, 230, 234, 277, 278, 279, 280, 281, 292, 391, 420, 434, 485, 490, 493
 alunos 12, 15, 20, 23, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 53, 55, 67, 71, 76, 77, 78, 80, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 122, 123, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 159, 162, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 193, 194, 196, 197, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 215, 218, 222, 224, 234, 242, 243, 252, 255, 265, 268, 271, 275, 277, 278, 279, 280, 284, 287, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 299, 305, 308, 311, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 324, 331, 334, 337, 339, 341, 346, 347, 348, 362, 363, 364, 365, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 386, 392, 412, 415, 419, 420, 424, 425, 427, 434, 436, 439, 451, 452, 453, 454, 459, 460, 461, 462, 466, 467, 470, 480, 481, 493, 496, 499
 aprendiz 24, 260, 434
 aprendizagem 15, 20, 23, 24, 26, 30, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 46, 48, 58, 59, 60, 64, 70, 71, 73, 76, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 103, 104, 105, 108, 114, 116, 117, 120, 121, 126, 140, 141, 146, 152, 156, 157, 158, 159, 168, 169, 176, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 194, 196, 201, 204, 205, 206, 210, 219, 222, 241,

242, 243, 246, 249, 250, 253, 254, 255, 259, 260, 265, 271, 272, 274, 277, 280, 284, 286, 287, 290, 292, 295, 296, 297, 299, 305, 309, 312, 328, 331, 335, 342, 348, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 372, 373, 374, 376, 382, 385, 388, 391, 392, 397, 398, 407, 412, 417, 420, 424, 425, 427, 428, 455, 460, 462, 465, 470, 472, 473, 478, 480, 484, 485, 493, 494, 498
 autismo 10, 13, 15, 18, 54, 55, 126, 127, 129, 136, 174, 175, 233, 245, 249, 322, 325, 326, 330, 373, 374, 376, 377, 378, 383, 386, 387, 388
 avaliação 14, 17, 64, 66, 73, 78, 84, 104, 155, 156, 157, 159, 160, 170, 183, 187, 189, 207, 224, 230, 231, 249, 258, 259, 260, 261, 331, 363, 370, 392, 396, 431, 472, 485, 486

B

brincadeiras 25, 85, 292, 401, 402, 403, 404, 447

C

comunicação 9, 50, 53, 54, 55, 56, 76, 85, 91, 99, 103, 115, 121, 122, 126, 168, 234, 235, 246, 265, 277, 290, 292, 299, 304, 319, 322, 324, 326, 347, 366, 374, 378, 380, 382, 385, 387, 397, 402, 407, 408, 413, 432, 433, 437, 438, 440, 451, 455
 conhecimento 9, 35, 36, 40, 42, 43, 50, 86, 90, 114, 127, 128, 133, 134, 144, 147, 153, 165, 175, 188, 190, 206, 222, 223, 228, 230, 234, 242, 259, 260, 261, 291, 292, 310, 311, 341, 351, 362, 363, 364, 375, 397, 398, 402, 403, 408, 414, 419, 420, 421, 430, 436, 439, 454

- contemporaneidade 20, 21, 172, 289, 307, 308, 425
contexto escolar 9, 33, 34, 35, 36, 37, 50, 63, 66, 67, 162, 252, 254, 274, 299, 303, 439
contribuições 9, 15, 33, 34, 35, 37, 46, 58, 145, 150, 152, 161, 163, 164, 261, 272, 409, 440, 456
covid-19 10, 123, 343, 448
criança 18, 60, 64, 78, 80, 157, 158, 160, 169, 175, 194, 224, 230, 234, 236, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 255, 277, 320, 324, 328, 330, 335, 336, 362, 368, 373, 376, 377, 381, 383, 386, 388, 391, 395, 396, 397, 398, 403, 404, 405, 412, 418, 419, 426, 427, 432, 448
cursos 13, 70, 74, 131, 132, 133, 134, 135, 172, 188, 193, 195, 196, 200, 210, 211, 212, 259, 266, 275, 451, 453, 457, 483, 498
- D**
- deficiência 9, 11, 13, 19, 20, 22, 30, 34, 36, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 83, 85, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 108, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 132, 133, 134, 135, 136, 144, 146, 147, 151, 158, 177, 178, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 199, 202, 210, 211, 215, 216, 218, 229, 234, 252, 254, 255, 256, 259, 265, 266, 271, 272, 279, 284, 287, 290, 291, 296, 303, 304, 305, 306, 309, 311, 322, 323, 330, 334, 336, 337, 339, 340, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 356, 357, 358, 359, 362, 363, 364, 365, 366, 380, 399, 401, 407, 412, 413, 430, 432, 436, 439, 447, 452, 461, 470, 478, 484, 493, 499
desafios 9, 11, 14, 15, 19, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 83, 84, 86, 88, 90, 94, 111, 117, 136, 138, 139, 141, 146, 161, 190, 193, 197, 207, 222, 228, 242, 257, 271, 277, 284, 285, 297, 309, 316, 318, 336, 339, 340, 377, 378, 386, 389, 395, 398, 459
desenvolvimento 25, 28, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 55, 58, 59, 61, 63, 66, 71, 74, 77, 81, 90, 91, 103, 104, 105, 116, 120, 121, 122, 133, 135, 140, 145, 146, 151, 156, 157, 163, 168, 175, 177, 179, 181, 183, 194, 195, 210, 215, 223, 228, 230, 234, 241, 260, 265, 268, 271, 299, 305, 315, 324, 328, 329, 330, 331, 335, 340, 342, 346, 347, 351, 353, 354, 364, 365, 366, 368, 373, 375, 377, 381, 382, 387, 395, 396, 397, 398, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 418, 426, 427, 430, 432, 436, 439, 445, 448, 452, 453, 456, 465, 470
dificuldade 17, 58, 71, 110, 140, 144, 221, 225, 230, 234, 246, 249, 311, 365, 380, 387, 391, 397, 432, 438, 440, 452
discentes 27, 64, 85, 96, 97, 98, 99, 150, 193, 255, 256, 266, 272, 275, 345, 346, 347, 348, 450
dislexia 15, 167, 170, 171, 172, 486
docência inclusiva 14, 137, 138, 140
docente 13, 42, 53, 55, 64, 70, 76, 77, 112, 126, 128, 129, 138, 140, 141, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 175, 182, 185, 187, 189, 190, 195, 199, 204, 205, 217, 218, 219, 254, 259, 269, 306, 347, 386, 388, 391, 392, 420, 465, 467, 484, 485, 489, 495, 498
- E**
- educação especial inclusiva 10, 89, 120, 121
educação infantil 21, 25, 102, 129, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 166, 175, 177, 193, 230, 272, 292, 294, 328, 336, 386, 388, 394, 399, 480, 485

SUMÁRIO

- educandos 13, 84, 92, 116, 120, 121, 151, 183, 185, 195, 207, 254, 277, 346, 348, 358, 377, 386, 417, 465, 470
ensino 10, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 34, 37, 40, 43, 46, 56, 63, 64, 66, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 129, 135, 140, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 162, 166, 175, 176, 177, 184, 189, 191, 194, 195, 196, 199, 201, 204, 205, 206, 210, 212, 215, 216, 218, 222, 223, 234, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 259, 260, 261, 265, 269, 271, 272, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 286, 287, 290, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 310, 315, 316, 319, 320, 322, 325, 328, 329, 330, 331, 334, 336, 337, 342, 345, 346, 347, 348, 349, 357, 358, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 382, 386, 388, 392, 397, 398, 408, 409, 410, 412, 416, 417, 419, 421, 425, 428, 432, 434, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 460, 461, 465, 466, 467, 470, 472, 473, 475, 478, 479, 480, 481, 484, 485, 489, 490, 494, 496, 497, 498, 499
ensino colaborativo 28, 108, 142, 306, 473
ensino médio 27, 70, 81, 294, 434, 450, 451, 455, 465, 466, 467, 481
ensino regular 23, 40, 91, 126, 127, 129, 151, 175, 176, 195, 196, 271, 279, 304, 305, 331, 345, 347, 348, 365, 386, 388, 459, 461, 472
ensino remoto 11, 12, 69, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 82, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 108, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 425
espaço geográfico 26, 190, 416, 417, 418
espectro 10, 13, 24, 54, 55, 73, 121, 126, 127, 177, 238, 323, 372, 378, 379, 381, 383, 396, 397, 498
estudante 9, 67, 70, 104, 116, 122, 151, 211, 261, 265, 271, 272, 373, 375, 488
excluídos 23, 105, 177, 199, 462
experiências 11, 12, 23, 27, 29, 82, 84, 92, 102, 115, 117, 127, 128, 144, 158, 168, 178, 183, 188, 201, 328, 331, 367, 368, 396, 398, 401, 428, 435, 437, 439, 466
- F**
- fisioterapia 10, 63, 67
formação continuada 14, 28, 42, 43, 63, 70, 112, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 160, 165, 182, 185, 195, 201, 210, 211, 215, 274, 286, 346, 471, 472, 473
- H**
- habilidades 18, 34, 44, 46, 59, 60, 61, 84, 104, 105, 121, 123, 146, 147, 151, 175, 177, 181, 183, 184, 188, 193, 195, 200, 210, 215, 228, 234, 245, 247, 248, 249, 271, 305, 323, 330, 335, 341, 346, 347, 368, 370, 373, 375, 380, 382, 398, 401, 402, 403, 404, 452, 470
- I**
- inclusão 10, 11, 21, 24, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 46, 53, 55, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 81, 90, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 109, 112, 122, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 147, 150, 153, 165, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 190, 193, 194, 195, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 219, 223, 235, 241, 242, 244, 247, 252, 254, 256,

258, 260, 261, 272, 273, 275, 277, 279, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 334, 336, 337, 342, 348, 356, 362, 365, 366, 374, 376, 377, 378, 385, 386, 389, 391, 393, 395, 397, 398, 399, 403, 414, 430, 432, 433, 434, 436, 439, 440, 453, 454, 457, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 468, 470, 471, 473, 474, 476, 481, 482, 485, 487, 497, 498, 499
inclusão escolar 10, 11, 29, 38, 53, 55, 62, 63, 64, 67, 70, 81, 93, 109, 112, 127, 138, 139, 140, 141, 142, 185, 187, 190, 201, 210, 213, 219, 254, 261, 284, 296, 310, 311, 319, 322, 326, 331, 334, 337, 374, 440, 460, 468, 474, 482, 487, 497
indígena 25, 407, 408, 409, 410
instrumentos 17, 54, 55, 140, 156, 157, 225, 229, 231, 297, 299, 352, 381, 383, 425, 472
intervenção 23, 66, 84, 110, 121, 177, 229, 230, 231, 248, 281, 336, 367, 368, 376, 389, 418, 434, 457, 460, 480
investigação 18, 66, 99, 245, 248, 249, 302, 387, 391, 414, 438, 466, 484

J

jogos 25, 48, 59, 60, 78, 292, 365, 401, 402, 403, 404, 405
Jovens 27, 210, 443, 444, 446, 468, 475, 494

L

libras 19, 20, 279, 280, 299, 415, 439, 479, 480, 487
linguagem 24, 40, 55, 60, 73, 85, 168, 172, 177, 225, 234, 265, 290, 315, 353, 369, 375, 379, 380, 381, 382, 383, 387, 398, 404, 409, 418, 419, 420, 437, 440, 448, 452, 453, 484, 486, 497

M

matemática 18, 211, 212, 241, 242, 243, 244, 364
modelo híbrido 23, 367, 368

O

oportunidades 15, 40, 77, 85, 181, 183, 184, 204, 222, 236, 255, 304, 340, 351, 362, 375, 395, 417, 445, 447

P

pandemia 10, 11, 12, 13, 19, 26, 27, 71, 72, 74, 76, 77, 79, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 97, 102, 105, 108, 114, 117, 120, 121, 122, 123, 270, 274, 339, 341, 342, 343, 424, 425, 428, 443, 444, 445, 448, 482, 497
pedagógica 11, 30, 42, 84, 102, 108, 114, 135, 142, 150, 158, 160, 175, 176, 193, 201, 205, 206, 259, 284, 292, 296, 299, 311, 316, 330, 388, 397, 407, 417, 424, 471, 473, 475, 494, 496, 497
pessoas com deficiência 9, 20, 36, 46, 47, 48, 50, 70, 74, 96, 97, 98, 114, 120, 132, 134, 136, 144, 190, 194, 211, 216, 259, 265, 279, 284, 309, 322, 323, 334, 340, 343, 345, 346, 347, 356, 357, 358, 359, 366, 401, 436, 493, 499
plataforma digital 12, 85, 107, 108, 109, 110, 111
políticas 15, 22, 28, 40, 76, 112, 122, 123, 152, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 189, 193, 195, 196, 202, 215, 271, 275, 284, 302, 303, 309, 310, 311, 322, 326, 330, 334, 336, 337, 345, 347, 348, 354, 358, 362, 365, 386, 408, 418, 453, 461, 464, 465, 466, 467, 470, 473
Práticas pedagógicas 23, 24, 25, 166, 394
pré-escola 11, 76, 108, 242, 480, 496
professor 12, 16, 17, 30, 40, 41, 42, 44, 53, 92, 93, 103, 108, 109, 112, 117, 122, 128, 133, 139, 140, 141, 142, 144, 147, 148,

SUMÁRIO

152, 153, 156, 157, 158, 160, 176, 181, 182, 184, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 201, 210, 213, 215, 219, 234, 243, 244, 253, 256, 280, 286, 290, 292, 299, 312, 316, 318, 319, 326, 331, 364, 365, 376, 377, 378, 380, 388, 391, 392, 393, 395, 398, 436, 462, 465, 471, 473, 481, 484, 486, 492, 496
público alvo 10, 12, 27, 54, 76, 77, 80, 99, 102, 104, 105, 108, 109, 424, 445

R

realidade 27, 36, 58, 84, 85, 93, 96, 108, 112, 138, 141, 144, 152, 200, 201, 206, 207, 222, 225, 230, 271, 297, 310, 323, 352, 417, 419, 425, 445, 460, 467
reflexões 9, 27, 33, 50, 138, 182, 183, 185, 241, 300, 324, 377, 441, 443

S

sinais 19, 265, 266, 267, 268, 269, 279, 281, 294, 299, 315, 438, 439, 440, 452, 453

síndrome de down 10, 57, 129
supervisor escolar 18, 252, 253, 254, 255, 256
surdo 9, 26, 40, 41, 43, 44, 265, 266, 267, 269, 278, 279, 280, 290, 292, 296, 299, 300, 407, 413, 414, 433, 434, 437, 439, 451, 452, 453, 454, 455, 457

T

TEA 24, 53, 55, 56, 126, 128, 176, 178, 234, 235, 237, 246, 247, 249, 322, 323, 324, 325, 369, 373, 375, 379, 380, 381, 382, 484, 485, 498, 499, 500
Tecnologias 9, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 281, 408, 410, 477, 479, 484, 490, 493
transtornos 10, 13, 54, 55, 104, 105, 126, 129, 151, 169, 178, 181, 183, 184, 195, 210, 215, 271, 305, 326, 330, 346, 347, 377, 383, 470

U

universidade 17, 27, 189, 451, 454, 495

www.pimentacultural.com

Anais
do I Congresso Nacional
Online de Educação Inclusiva
CONEI

