

Seminário de Educação Inclusiva no
Ensino Médio e Técnico do IFSul



ANAIIS DO SEDINETEC

3º Seminário de Educação Inclusiva no
Ensino Médio e Técnico do IFSul

19 a 21 de maio de 2021
Sapucaia do Sul, RS

Anais do SEDINETEC

3º Seminário de Educação Inclusiva no
Ensino Médio e Técnico do IFSul

19 a 21 de maio de 2021
Sapucaia do Sul, RS

© 2021, Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Sapucaia do Sul.
Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. O conteúdo e as opiniões expressas nos trabalhos publicados são da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Sapucaia Do Sul
Av. Copacabana, 100 - Piratini
Sapucaia do Sul - RS
CEP 93216-120
Telefone: (51) 3452-9240
E-mail: comunicacao@sapucaia.ifsul.edu.br

Organizadoras:
Profª. Drª. Jennifer Rodrigues Silveira
Profª. Drª Renata Porcher Scherer

Publicação anual

ISSN 2764-1457

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S471 Seminário de Educação Inclusiva no Ensino Médio e Técnico no IFSul (3: 2021 : Sapucaia do Sul, RS)
Anais do SEDINETEC [recurso eletrônico] : 3º Seminário de Educação Inclusiva no Ensino Médio e Técnico do IFSul, 19 a 21 de maio de 2021, Sapucaia do Sul, RS / Instituto Federal Sul-rio-grandense. — Sapucaia do Sul : IFSul, 2021.

Modo de acesso: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/sedinetec/>
ISSN 2764-1457

1. Educação inclusiva - Eventos. 2. Acessibilidade - Eventos. I. Título.

CDU 376(063)

Bibliotecária responsável: Vanessa Levati Biff — CRB 10/2454

COORDENAÇÕES E COMISSÕES

Coordenador Geral do Evento Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

Comissão Científica Jennifer Rodrigues Silveira
Maria de Fátima Medeiros
Maria Raquel Caetano
Renata Porcher Scherer

Comissão Organizadora Fernanda Lopes Guedes
Jennifer Rodrigues Silveira
Marcelio Adriano Diogo
Maria de Fátima Medeiros
Maria Raquel Caetano
Renata Porcher Scherer
Dafny Boff da Silva

REALIZAÇÃO

Núcleo de Apoio da Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
(IFSul), campus Sapucaia do Sul

APRESENTAÇÃO

*Eis o que aprendi nesses vales onde se afundam os poentes: afinal, tudo são luzes, e a gente se acende é nos outros.
(Mia Couto, Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra)*

Iniciamos apresentando os Anais do 3º Seminário de Educação Inclusiva no Ensino Médio e Técnico do IFSul (SEDINETEC) com uma frase do escritor moçambicano Mia Couto, na obra “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”. Nesta obra Couto nos lembra da importância do outro para a nossa própria construção como sujeitos, afinal: “a gente se acende é nos outros”. Essa frase resume o sentimento que envolveu a todos os participantes nesta edição do evento. Uma troca de saberes, experiências e reflexões entre pessoas de todo o Brasil.

O evento ocorreu nos dias 19, 20 e 21 de maio de 2021 com o objetivo de ser um espaço de discussão e troca de saberes e experiências a respeito da educação inclusiva no ensino médio e técnico. Em sua terceira edição, o evento deu visibilidade às histórias sobre a educação inclusiva que estão sendo escritas a partir do acesso de estudantes com deficiências nas instituições de ensino médio e técnico, refletindo sobre os desafios e conquistas deste cenário. Em 2020, em razão da pandemia da Covid-19, o evento foi cancelado, e em 2021, ocorreu em formato virtual.

Assim, com alegria, apresentamos para a comunidade os Anais do 3º SEDINETEC que estarão organizados em duas partes. Na primeira parte temos três textos escritos por palestrantes do evento. O primeiro texto, escrito por Lelei Teixeira, consiste na resenha da obra: “Maternidade e Deficiência Visual: Do sonho ao nascimento de Natália”. Na resenha, Lelei apresenta a obra da jornalista Mariana Baierle e nos convida à sua leitura. No segundo texto, Mariana Baierle escreve a resenha da obra “E fomos ser gauche na vida”, da jornalista Lelei Teixeira. Através da escrita de Mariana conhecemos um pouco da obra e vida de Lelei e somos convidados à leitura da obra. O terceiro e último texto dessa primeira parte foi escrito pela professora Marcia Pletsch. No texto a pesquisadora apresenta uma discussão acerca da implementação de políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva no período de 2008 a 2019.

Na segunda e terceira parte do livro encontram-se os textos dos autores que apresentaram seus trabalhos no evento. Um conjunto de textos que apresentam reflexões teóricas e relatos de experiência sobre os desafios e possibilidades para construção de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do Ensino Médio e técnico.

Convidamos os leitores e leitoras para conhecer os trabalhos aqui apresentados e que a leitura nos conduza para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas!

Profª. Drª. Renata Porcher Scherer

Membro da Comissão Científica
Sapucaia do Sul - RS, Brasil, outubro de 2021.

SUMÁRIO

Parte 1 – Contribuição dos convidados

RESENHA DO LIVRO: MATERNIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL: DO SONHO AO NASCIMENTO DE NATÁLIA	10
RESENHA DO LIVRO: OBRA “E FOMOS SER GAUCHE NA VIDA”, DA JORNALISTA LELEI TEIXEIRA, CONTA SUA TRAJETÓRIA DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS COM O NANISMO..	12
APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS	17

Parte 2 – Resumos expandidos dos trabalhos apresentados do 3ºSEDINETEC

A DISLEXIA E OS POSSÍVEIS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA (parte 1)	23
A DISLEXIA E OS POSSÍVEIS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA (parte 2)	32
O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MARIA DOLORES ALCÂNTARA E SILVA – HORIZONTE/CE.	42
UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	49
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E AVANÇOS	58
O PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	70
AULAS REMOTAS ADAPTADAS – DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS.....	80
ANÁLISE COMPARATIVA DA ADAPTAÇÃO LITERÁRIA PARA LEITURA FÁCIL DO CONTO “MISSA DO GALO”	88
A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE	98
CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO	108
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E LITERATURA: CONSTRUÇÃO DE UM ROTEIRO PEDAGÓGICO A PARTIR DE UM CONTO MACHADIANO	119
O USO DA PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O DISLÉXICO NO ENSINO DE BIOLOGIA.....	130
“NOSSO TRABALHO FOI RECONHECIDO”: A INCLUSÃO ESCOLAR COMO TRABALHO COLETIVO NA REVISTA NOVA ESCOLA.....	137

Parte 3 – Resumos simples dos trabalhos apresentados do 3ºSEDINETEC

REFLEXÕES ACERCA DA LINGUAGEM DOS SURDOS.....	150
O PROCESSO INCLUSIVO DE JOVENS COM COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	151

A INCLUSÃO DE JOVENS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A ENTRADA NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO.....	152
ARTICULAÇÕES ENTRE A COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO IFSUL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO TRABALHO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA - EPT DURANTE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS.....	153
A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO USUÁRIO DE CADEIRA DE RODAS EM UM CURSO TÉCNICO	154
A CONTRIBUIÇÃO DAS CRÔNICAS COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO IFMS – CAMPUS CAMPO GRANDE	155
ACESSIBILIDADE NO IFSUL:	156
PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	156
ADAPTAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS SURDOS	157
ALUNAS COM SURDEZ NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO	158
DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR À ACESSIBILIDADE CURRICULAR: UMA MUDANÇA NA COMPREENSÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO.....	159
DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	160
DOCENTES FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	161
DOENÇA DE STARGARDT: ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	162
ECOSSISTEMAS ASSISTIVOS PARA PCDVs COMO AUXÍLIO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO NA INTERNET DAS COISAS	163
ENSINO HÍBRIDO PARA ALUNOS COM TEA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO EM AULAS REMOTAS NO ENSINO MÉDIO	164
ENSINO REMOTO E AUTISMO: AÇÕES E RELAÇÕES	165
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS ESPECIAIS	166
FERRAMENTAS DIGITAIS INCLUSIVAS PARA O ENSINO REMOTO.....	167
O CUIDADO, O PROTAGONISMO E AS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNES): A EXPERIÊNCIA DO NAPNE DO IFSUL, CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	168
O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MARIA DOLORES ALCÂNTARA E SILVA – HORIZONTE/CE	169
O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA AFETADAS PELA PANDEMIA: SERÁ A PROCURA PELO REFORÇO ESCOLAR UMA SAÍDA?.....	170
O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	171
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: ESTUDO DE CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)	172
TRAJETÓRIA PARA REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFMT	173

VIVÊNCIAS DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DURANTE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS 174

PARTE 1

CONTRIBUIÇÕES DOS CONVIDADOS

RESENHA DO LIVRO: MATERNIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL: DO SONHO AO NASCIMENTO DE NATÁLIA

Lelei Teixeira

Jornalista

- um livro delicado e firme sobre o desafio de se tornar mãe -

É comum nos depararmos com manifestações em diversas plataformas – ou em artigos, conferências, falas – que abordam a maternidade e enaltecem mulheres que, apesar da deficiência, tornam-se mães. Em alguns casos, essas mulheres são tratadas como heroínas e louvadas pela coragem, quase uma negação das suas possibilidades de gerar uma vida. Em outros, são apontadas como irresponsáveis e culpadas pelo desejo de ser mãe. Diante destas constatações, minha pergunta é – De onde vem este olhar carregado de preconceito avassalador, que não consegue perceber que mulheres com deficiência podem ter desejos e possibilidades como as outras? Nenhuma delas é a mulher maravilha ou a guerreira imbatível, mas certamente todas são humanas nos seus sonhos. E é justamente neste ponto, quando a diferença fala mais alto, que a sociedade obriga-se a lidar com o que não sabe e não quer saber. Já não está diante do estereótipo criado pelo senso comum, mas da pessoa real, de carne e osso, com sentimentos, contradições, dificuldades, aptidões e a sua diferença. E é aí que, saudavelmente, a desordem aparece e desarticula a frágil perfeição da ordem social, apontando para outras questões, tantas vezes negadas.

Quando desconhecemos, rotulamos ou excluimos as diferenças tomamos o caminho mais fácil para a anulação do humano, da cidadania, do caráter criativo e inusitado dos indivíduos que está no encontro de suas múltiplas perspectivas e limites. E é nesta negação que reside o perigo para o acirramento da discriminação e da intolerância em todos os níveis. Não reagir aos discursos já dados não desafia nenhuma norma, logo não inquieta ninguém e não muda nada. Cabe, portanto, às pessoas, a partir da sua diferença, subverter a ordem e recusar os lugares determinados. Só assim é possível construir relações agregadoras e libertárias, fundamentais para a eliminação do preconceito. É vital fazer com que a sociedade entenda as múltiplas possibilidades que as diferenças trazem, fora dos discursos instituídos, ultrapassados e redutores.

Está mais do que na hora de nos despirmos das fantasias e crenças que não dizem nada de nós. Apenas revelam a insensatez da estrutura social que não consegue encarar com naturalidade as condições de uma pessoa que tem uma deficiência e entender que esta condição não a impede de ter vida profissional, vida pessoal e constituir família. A deficiência em si não é uma sentença que afasta um indivíduo do trabalho e dos sonhos, até porque aptidões e limites são da condição humana. E como diz a canção de Caetano Veloso “Dom de Iludir”: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

A jornalista Mariana Baierle, no livro ***Maternidade e Deficiência Visual: Do Sonho ao Nascimento de Natália***, reitera esta luta tão necessária por acessibilidade e inclusão ao abordar estas questões com delicadeza e verdade, sem medo de mexer nas feridas que a discriminação muitas vezes abre e sangram. O conteúdo emociona pelo depoimento singular e firme da autora, uma mulher com deficiência visual que decide ser mãe. E tudo acontece em meio à pandemia do coronavírus, quando o cenário muda radicalmente e ficamos mais vulneráveis e mais sozinhos. Ao mesmo tempo,

este cenário possibilitou que sua gravidez fosse cercada de muita reflexão, cuidados e carinho, apesar do distanciamento.

Mariana tinha plena consciência de que a sua vontade não era diferente da vontade de outras mulheres, sem problemas aparentes. Sabia que poderia ter algumas dificuldades, mas não tinha dúvidas do seu querer e da sua disposição para cuidar de um filho, uma filha, ao lado do marido Rafael, também com deficiência visual, e de amar a criança incondicionalmente.

Mesmo questionada por muitas pessoas que ficavam espantadas com a sua gravidez, para ela a deficiência visual não representava um obstáculo. Mariana nasceu com um problema congênito, enxergando cerca de vinte por cento. E desde que soube objetivamente do que teria que enfrentar para o resto da vida, não virou as costas para os seus desejos. Muito pelo contrário, saiu em busca de entendimento, tratamento e de conforto para seguir estudando, trabalhando e realizando seus sonhos profissionais e pessoais. Caminhos que, ao longo da narrativa, ela mostra com muita sensibilidade, comentando cada momento da gravidez, até o nascimento tão esperado de Natália. Foram nove meses de descobertas, medo, expectativas, ansiedade, alegria, acolhimento, adaptações e desafios, sublinhados pelo enfrentamento de preconceitos e estigmas, pela falta de informação, de acessibilidade e de empatia.

O resultado? A mãe Mariana Baierle renasceu com o nascimento da filha em 10 de junho de 2020, ainda mais forte, sem fantasias e sem idealismos, pronta para viver a maternidade na sua essência que, segundo ela, “desde a gestação, passando pelo parto e depois com o nenê nos braços – é real, com coisas boas e outras difíceis”. O pai Rafael, que também tem uma deficiência visual, e a mãe de Mariana acompanharam tudo, assim como os amigos e demais familiares, mesmo à distância. Sobre essa redescoberta, Mariana reforça: “A mãe encontra dentro de si uma força, uma dedicação, uma capacidade de resiliência e reinvenção que jamais havia imaginado que existisse dentro de si”.

Só tenho a agradecer a oportunidade de fazer a resenha de um livro onde me encontrei em muitas situações, com a minha deficiência. Mariana e eu vivemos histórias semelhantes, como muitas que relatei no meu livro *E fomos ser gauche na vida* (Publicato Editora, 2020), lançado pouco antes da pandemia. Essas identidades reforçam a certeza de que nossa luta é fundamental e não pode parar. Como ela me disse, “São livros com muitos diálogos, muitas histórias em comum, sem mesmo a gente se conhecer antes”. Não deixem de ler Mariana Baierle que também é editora do blog “Três Gotinhas” - <http://tresgotinhas.com.br/>. Ativista incansável pelos direitos das pessoas com deficiência, ela atua em várias frentes, dá cursos e oficinas sobre estes temas e organizou também o livro *Histórias de Baixa Visão* (Editora CRV, 2017).

RESENHA DO LIVRO: OBRA “E FOMOS SER GAUCHE NA VIDA”, DA JORNALISTA LELEI TEIXEIRA, CONTA SUA TRAJETÓRIA DE VIDA E AS EXPERIÊNCIAS COM O NANISMO

Mariana Baierle

Jornalista pela PUCRS, mestre em Letras pela UFRGS, autora e organizadora do livro “Histórias de Baixa Visão” (2017) e autora de “Maternidade e Deficiência visual: do sonho ao nascimento de Natália” (2021). Edita o blog Três Gotinhas desde 2011, onde trata da temática da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Marlei Teixeira, mais conhecida como Lelei Teixeira, é jornalista, nascida em Jaquirana, no interior do Rio Grande do Sul. Autora do Blog “Isso não é comum”, hoje hospedado no endereço <https://giraconteudo.com.br/blog/>, lançou em dezembro de 2020 a obra “E fomos ser gauche na vida”. O livro, cujo título faz referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, é uma narrativa autobiográfica que conta sua trajetória e da irmã Marlene, ambas com nanismo e que desde cedo se depararam com um universo nada amistoso com as pessoas com algum tipo de deficiência ou diferença.

A obra intercala uma narrativa em tom ora descontraído, leve e bem humorado, ora de denúncia e repúdio a todas as formas de preconceito enfrentadas, ora de leveza e vontade intensa de viver e desbravar o mundo. O livro é lançado por Lelei anos após a morte da irmã, que é acometida por um câncer, mas é fruto do sonho conjunto das duas, de seus aprendizados, de suas conversas e reflexões, de suas contestações, enfim, é resultado do anseio de ambas por uma sociedade mais justa, humana e acessível para se viver quando não se está dentro dos padrões da dita normalidade.

A marca de suas trajetórias é a não-acomodação e a intensa vontade de viver. A biografia traz as experiências de Lelei e Marlene ao saírem de uma pequena cidade do interior, rechaçando todos os “nãos” e portas que lhes são fechadas. As duas viajam por diversos países, rompendo barreiras e driblando os dedos de repúdio, deboche e pena, frequentemente “apontados como armas”, nas palavras da autora, em suas direções.

“Eu sou uma pessoa com um metro e dez centímetros, de proporções físicas diferentes da maioria das pessoas. Um adulto em um corpo de criança? Pode parecer, mas não é. E, frequentemente, preciso provar que sou um ser humano capaz como qualquer outro, com o meu limite, é claro. Mas é bom salientar que o limite não é só meu. É também do outro que não consegue me ver e respeitar como eu sou.”

Paradoxalmente sua deficiência é bastante aparente – não há como olhar para ela e não perceber sua estatura bem abaixo da média – o que, ao mesmo tempo, a invisibiliza e a apaga em incontáveis momentos. É como se a sociedade fosse incapaz de enxergá-la, reconhecê-la e até de olhá-la de frente. A maioria das pessoas ainda não consegue conversar com naturalidade e respeito com uma pessoa com

deficiência, sem ares de piedade, incredulidade ou enaltecimento extremo, escutando suas ideias e percebendo o ser humano que está ali, para além de sua limitação física.

É como se a deficiência se sobrepusesse e perpassasse todas as demais características e instâncias do indivíduo. E como Lelei diz, a deficiência não é apenas sua, mas também do outro que não consegue interagir com ela e que muitas vezes chega a ficar paralisado, sem saber como se comportar ou o que dizer diante de uma pessoa com nanismo ou com algum outro tipo de deficiência.

A falta de compreensão do significado do que é uma pessoa com nanismo é descrita na obra de forma intensa e muito clara. O uso que se faz da palavra “anão” é apontado pela autora como agressivo e de forma a desqualificar as pessoas que vivem com esta condição. Expressões e frases corriqueiras na mídia e em conversas cotidianas contribuem com uma visão pejorativa e de menosprezo pelos indivíduos com nanismo. “Salário com perna de anão”, “anão moral”, “anão diplomático”, “anões do orçamento”, “anões do poder”, entre uma infinidade de usos depreciativos do termo corroboram com um discurso que subestima e deprecia cidadãos com esta característica.

“Nanismo é uma condição física. Está relacionado à altura de um indivíduo, menor que a média, o que a genética e a medicina explicam. Portanto, não é um adjetivo, muito menos uma palavra para depreciar ou julgar comportamentos, falas ou posicionamentos ou uma expressão para acusar alguém por atitude mesquinha, medíocre, vulgar. Logo, não serve para definir a falta de moral que domina o Brasil. Não sou dada a radicalismos nem apegada ao politicamente correto, mas às vezes alguns usos da palavra incomodam muito. Ora, falta de moral não tem nada a ver com nanismo. Pode relacionar-se à falta de caráter, de limites, de respeito, enfim, ao nanismo não”.

Mas os preconceitos não são apenas da ordem da linguagem ou oriundos de pessoas distantes. A maior resistência muitas vezes começa pelos mais próximos. Não foram poucos os conselhos e as indicações para que os pais colocassem Lelei e Marlene em um internato para não ficarem “expostas”, como se sua condição física fosse motivo de vergonha ou tivesse que ser escondida. Contrariando tais sugestões, as duas vão para escolas comuns, estudando com crianças e jovens sem deficiência. Primeiro em Jaquirana, depois em São Francisco de Paula, em Novo Hamburgo, Caxias do Sul e, por fim, ganham os bancos universitários com a faculdade em Porto Alegre. De Jaquirana para o mundo afora, passando por Cuba, Argentina, França, Alemanha, entre outros países.

A narrativa faz um fascinante passeio por seus sonhos, por suas viagens, pelo desejo de desbravarem o mundo. Convida-nos a refletir sobre os relacionamentos interpessoais e sobre a resistência ao diferente. O esforço que as irmãs precisam fazer para serem aceitas nos ambientes que circulam é árduo e exaustivo, sendo descrito de forma primorosa por Lelei. “E fomos ser gauche na vida” revela muito acerca do processo de aceitação da autora sobre sua própria condição.

A angústia da família por respostas, explicações e até uma possível cura para o nanismo foi grande. Um dos médicos que atendeu as duas irmãs quando crianças trouxe uma espécie de sentença libertadora, pois afirma aos pais e avós: “Apostem na

inteligência delas. Elas terão as mesmas condições de aprender, de se desenvolver, enfim, vida normal na medida do possível”. E de fato é o que acontece. Desde muito novas Lelei e Marlene manifestam uma enorme sede pelo conhecimento. Apresentam um enorme gosto pelos estudos, pela música, pela literatura, pela pesquisa.

O primeiro dia de aulas na primeira série é motivo de muita ansiedade, inseguranças e expectativas. Como será que as outras crianças a receberão? Terá amigos na escola? Como os colegas irão lidar com ela? É com alegria e entusiasmo que Lelei aguarda aquele grande acontecimento: o coração pulsando forte de tanta ansiedade, o material escolar e o uniforme em ordem, organizados e preparados cuidadosamente para o tão esperado dia.

Aquele mar de expectativas que nutre referente aquele momento e de tudo o que ele representa para ela, contudo, acaba sendo frustrante logo ao chegar ao pátio da escola. Lelei escuta a frase que virá a se repetir muitas e muitas vezes ao longo de sua trajetória: “Olha uma anãzinha!”. A sentença, que é proferida em um grito, somada aos dedos das crianças apontados em sua direção, retumba tão forte em sua mente sonhadora de criança que a faz retornar correndo e chorando de volta para casa, perdendo o tão esperado primeiro dia de aulas.

O desejo dela e da irmã Marlene é simplesmente o de serem vistas com um olhar natural, o que na maioria das vezes não ocorre. A sensibilidade e o acolhimento acontecem por parte do diretor da escola, que após o ocorrido, passa com Lelei de sala em sala, apresentando a nova colega e convidando os alunos para que a recebam de braços abertos, com todo o respeito e carinho que merece.

Após a resistência inicial, Lelei é acolhida na escola e o estranhamento vai embora. Ela torna-se uma aluna muito dedicada, sempre com notas excelentes. Inclusive, na formatura recebe uma homenagem por ser a melhor aluna da classe.

Marlene, a irmã mais velha, termina a escola primeiro e ingressa na universidade em Caxias do Sul, onde vai cursar Letras, tornando-se doutora mais tarde, pela PUCRS, e referência na área da linguística. O ambiente acadêmico surge como um espaço libertário, de novos caminhos possíveis e de renovação de esperanças para as duas. Através dos estudos o mundo amplia-se em possibilidades e diversidades, até então não exploradas.

Nas palavras de Lelei, Marlene mergulhou na vida através da literatura. Apaixonou-se pelo movimento Modernista. As irmãs relacionam a Semana de Arte Moderna de 1922 com o período de adolescência e depois de juventude que vivenciam.

“Erámos saudavelmente responsáveis e irresponsáveis”.

Em meio à censura, ao ambiente de contestação política, mas ao mesmo tempo de efervescência cultural, as duas vivem intensamente o samba, o tropicalismo, o cinema novo, o teatro de arena, as artes plásticas, a MPB... As artes em geral trazem uma dimensão toda especial às suas vidas, saborosamente retratada no livro.

“Era possível uma vida à margem, fora do instituído, sem a padronização cerceadora. “Ver com olhos livres”, uma das máximas do movimento, foi o primeiro mantra das nossas

vidas. Para quem se via e se sentia completamente fora do padrão foi mais um momento revolucionário, porta que se escancarava rumo à diversidade”.

O fato de que a sociedade não poderia ser formada toda por pessoas dentro do mesmo padrão é um entendimento óbvio e claro para Lelei e Marlene, mas não necessariamente para as pessoas que as cercam. A consciência com relação ao preconceito que sofrem constantemente vem associada a dores e a vontade de fazer algo para mudar aquela amarga realidade.

“Aos poucos fomos nos dando conta da maneira como as pessoas com nanismo eram vistas quando saíam da invisibilidade. E são ainda hoje alvo de piadas infames, grotescas e desrespeitosas. Ficamos impressionadas e tomamos consciência do tratamento dado aos anões, como se fossem qualquer coisa, menos seres humanos com sentimentos, sensibilidade, desejos. Como viver naturalmente em meio a tudo isso? E dos comentários maldosos que os comunicadores repetiam em nome da fama e da audiência e que a população repetia sem pensar?”.

Pelas inúmeras andanças e situações descritas no livro, uma das perguntas mais recorrentes e que mais as incomodava, vinda de todos os lados: “De que circo vocês são?”. Ou então eram as mães que diziam a seus filhos que se não comessem toda a comida do prato ficariam como ela e a irmã.

A partir de situações como estas, Lelei e Marlene percebem que inevitavelmente precisavam levantar a bandeira da acessibilidade e do combate ao capacitismo. Passam a batalhar por um mundo menos preconceituoso.

“Passamos a defender com mais garra o nosso direito à vida e, conseqüentemente, o direito à vida das pessoas que, como nós, têm alguma diferença”.

O volume descreve também o início da carreira da autora como jornalista e seu primeiro emprego no jornal Zero Hora. Lelei conta ainda como se sente ao receber a negativa para estagiar em uma editora mesmo apresentando um excelente currículo e sendo uma das primeiras colocadas em um teste de português para revisora de textos. O rapaz que a entrevistou ficou visivelmente incomodado e, por fim, disse que como ela estava no primeiro semestre da faculdade seria melhor dedicar-se aos estudos. Um visível subterfúgio para não contratá-la, tendo em vista que a vaga era justamente para estudantes nos semestres iniciais da graduação.

A autora compartilha com o leitor muitos de seus gostos literários, musicais e de suas influências culturais. Citando a música de Caetano Veloso, “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, a obra é uma biografia ímpar que nos permite conhecer muitas das dores e das delícias da personalidade de Lelei Teixeira. A forma de ser e estar no mundo a partir do nanismo permite que a autora vivencie “dores” e “delícias”, muitas das quais só possíveis em função desta condição.

Simultaneamente aos estigmas e preconceitos enfrentados, inúmeras são também as histórias engraçadas, divertidas, as aventuras, as alegrias, os prazeres e

encantos intensamente narrados na obra. As contradições do dia-a-dia, do mundo, dos olhares que a estigmatizam e da in/exclusão experimentados cotidianamente trazem reflexões importantes.

A deficiência, neste caso o nanismo – mas poderiam ser tantas outras – traz uma forma particular e única de vida a Lelei. Certamente se não tivesse nascido com nanismo não teria tantas e tantas histórias para contar. Não posso falar por Lelei, mas digo por mim – Mariana Baierle, pessoa com deficiência visual, autora deste texto – se não tivesse nascido com retinose pigmentar talvez não passasse por inúmeros preconceitos e barreiras, mas ao mesmo tempo não seria eu. A deficiência visual me constitui como cidadã, como ser humano e alicerçou todos os aprendizados e experiências ao longo de toda minha história.

O livro de minha autoria “Maternidade e deficiência visual: do sonho ao nascimento de Natália” – embora tenha sido escrito antes de eu ler a obra de Lelei – apresenta inúmeros diálogos e relações com “E fomos ser gauche na vida”. Nós duas, dentro de nossas condições específicas, somos mulheres inconformadas e, ao mesmo tempo, persistentes. Lutamos por um mundo no qual esperamos que um dia não seja mais necessário lutar por acessibilidade e inclusão. Sonhamos com uma sociedade em que talvez, em algum momento do futuro, falar sobre respeito às diferenças e aceitação do outro como ele é seja chover no molhado.

Retomando Drummond, “No meio do caminho tinha uma pedra/ Tinha uma pedra no meio do caminho”. As “pedras” no caminho das pessoas com deficiência são inúmeras, desgastantes, pesadas, muitas delas inevitáveis e intransponíveis. Nenhum de nós – pessoas com deficiência – escolhe nascer com determinada deficiência. Mas podemos, sim, escolher viver e sermos felizes. E foi o que fizeram Lelei, Marlene e tantas outras pessoas. A vida, a intensidade e a alegria da autora são pulsantes, contagiantes e transbordam as páginas do livro.

Nós, pessoas com deficiência, sim, podemos ser e somos felizes. Ao mesmo tempo precisamos estar constantemente lutando por nossa aceitação e por nosso espaço na sociedade – o que acaba sendo desgastante e cansativo emocionalmente. Precisamos de menos peso, menos “pedras” e mais leveza e acolhimento.

“E fomos ser gauche na vida”, uma bela e inspiradora leitura para o nosso tempo.

APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Márcia Denise Pletsch – Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e em Humanidades Digitais (PPHD) da UFRRJ. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e Pesquisadora CNPq- nível 2. Editora chefe da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e Editora Coordenadora da *Education Policy Analysis Archives* (Arizona/EUA) em português. Coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

Resumo: Discutimos a implementação de políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva no período de 2008 a 2019, considerando as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, institucionalizada no Brasil como emenda Constitucional em 2009. Analisamos documentos federais em diálogo dados nacionais e resultados de pesquisas publicadas em periódicos científicos. As análises qualitativas indicam avanços no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiências, assim como problematizam retrocessos recentes. A pesquisa mostra também as disputas históricas sobre o locus de escolarização das pessoas com deficiências. Por último, indica demandas para a pesquisa considerando a interseccionalidade dos conceitos de classe, raça, gênero na construção do objeto de pesquisa e na elaboração de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Especial, políticas de educação inclusiva, pessoas com deficiência.

Este capítulo apresenta uma discussão sucinta sobre as políticas de educação inclusiva no Brasil contemporâneo, principalmente mediante a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), lançada no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). O PDE previa diversas políticas públicas para intensificar a inclusão educacional e social de pessoas com deficiências, dentre as quais o Programa Escola Acessível, a ampliação do número de contratação de profissionais de suporte educacional, a aquisição de ônibus escolares acessíveis, a ampliação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e a formação continuada de professores e gestores prioritariamente por meio da educação à distância (PLETSCH, 2014).

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) consiste em uma pensão vitalícia pago pelo Estado, no valor de um salário mínimo mensal, destinado a pessoas com deficiência que não possuem meios de garantir sua subsistência, ou dispõem de renda familiar mensal inferior a 25% do salário-mínimo. Em 2007, criou-se o programa “BPC na Escola”, com o objetivo de estimular a escolarização destas pessoas. Graças a este programa, em menos de uma década todos os beneficiários do programa passaram a frequentar a escola, muitos pela primeira vez (SOBRINHO et al., 2018; PEREIRA E PLETSCHE, 2021). Em um país tão desigual como o Brasil, este benefício representa uma conquista fundamental em matéria de direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência economicamente mais vulneráveis.

No que diz respeito à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oficializada em 2008, é importante destacar que o termo *educação inclusiva* é apresentado como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Além disso, a educação inclusiva figura como parte do debate dos direitos humanos, razão pela qual a deficiência é entendida segundo uma perspectiva social, que busca conjugar “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” (BRASIL, 2008, p. 1).

Tal política prevê a matrícula de todos os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação na rede comum de ensino, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente – a ser oferecido de forma complementar (para alunos com deficiência e TEA) ou suplementar (para alunos com altas habilidades/superdotação) em turno alternativo ao das atividades escolares. A política de 2008 superou a visão da Educação Especial como uma modalidade segregada de ensino para as pessoas com deficiência em escolas ou classes especiais, concedendo a essa modalidade de ensino um status transversal a todos os níveis de educação – desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, aspecto importante, sobretudo para ampliação das matrículas nestes níveis educacionais.

Segundo dados estatísticos sistematizados em recente documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) com base no Censo Escolar, elaborado pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que trata do quantitativo de matrículas na educação básica e, de forma específica, da modalidade da Educação Especial temos atualmente 1.251 milhão de matrículas. Desse total, 1,1 milhão de matrículas em turmas comuns do ensino regular e 160 mil em espaços exclusivos (BRASIL, 2020). O aumento de matrículas também ocorreu na Educação Superior e atualmente 0,5% do total de matrículas são do público da Educação Especial, o que indica também a necessidade de ações políticas e suportes especializados nesse nível educacional.

Os dados sistematizados pelo MEC mostram ainda a predominância de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física e com transtorno do espectro autista em todos os anos, representando 94% das matrículas na Educação Especial, com destaque para o número de estudantes com deficiência intelectual que detém o maior número absoluto (846 mil matrículas). O documento também apresenta os indicadores sobre o AEE que indicam 484,2 mil matrículas, o que corresponde a um aumento de 273,3% em relação a 2009, quando foram registradas 129,7 mil matrículas nesse tipo de atendimento. No entanto, conforme o MEC “o número de matrículas no AEE representa, no Censo Escolar de 2019, apenas 38,7% das matrículas dos educandos do público da Educação Especial, o que significa que este serviço não alcançou nem ao menos a metade desses educandos”. Essa realidade evidencia os enormes desafios postos para a pesquisa científica e para as políticas públicas em educação para garantir processos de ensino e aprendizagem adequadas para essa parcela da população.

Em que pensem os desafios e avanços legais, nossa legislação orienta os sistemas de ensino (nacional, estaduais e municipais) a se transformarem em *sistemas educacionais inclusivos*, em sintonia com os princípios dos direitos humanos previstos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). No Brasil, a CDPD e seu Protocolo Facultativo foram promulgados por meio do Decreto Federal nº 6.949/2009, passando a ter *status* de Emenda Constitucional por força do §3º do Art. 5º da Carta Magna de 1988.

Em consonância com a CDPD, em 2015, o governo brasileiro instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como também é conhecida. Segundo essa lei, a *acessibilidade* (em suas diferentes dimensões) está ligada a uma compreensão da deficiência entendida a partir de sua funcionalidade, em articulação com o modelo social e de direitos, mas em particular com a compreensão

biopsicossocial da deficiência. Essa mudança significou um considerável avanço conceitual, pois tirou o foco sobre os impedimentos do sujeito e centrou o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas. Isto é, como já discutimos anteriormente o foco deslocou-se do sujeito para o ambiente e a acessibilidade passou a ser compreendida não mais como uma questão restrita de acesso físico, mas também em sua dimensão pedagógica, comunicacional e instrumental, bem como atitudinal (PLETSCH, LINS E REBELO, 2021). Nossa discussão a partir dessa perspectiva é que a acessibilidade passou a ser entendida como um *princípio* vinculado aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

A institucionalização e o cumprimento desses marcos legais têm sido fundamental para acelerar o processo de inclusão de pessoas com deficiências em escolas comuns de ensino público e até mesmo em instituições de ensino superior (neste caso, mediante reserva de vagas nas universidades públicas federais estabelecida pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016). Isso evidencia os avanços realizados no Brasil para assegurar o acesso de pessoas com deficiência à educação pública. No entanto, o país enfrenta enormes desafios para garantir o direito à aprendizagem dessa parcela da população, os quais, em grande medida, não diferem daqueles enfrentados pela educação pública em geral.

Apesar desses avanços legais, o Brasil tem sofrido recentemente enormes retrocessos em matéria educacional, decorrentes da redução do orçamento público para a educação, a ciência e a cultura. Neste contexto, também temos acompanhado o avanço dos discursos conservadores de extrema direita e a intensificação de *fake news* que, em 2018, contribuíram para eleger Jair Bolsonaro para o cargo de presidente da república. Em seu segundo ano de gestão e em plena pandemia do novo “coronavírus” (SARS-CoV-2), o governo federal apresentou, no dia 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502, substituindo a política de 2008 pela nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. O documento, contrariando a CDPD, volta a dar centralidade aos espaços segregados de escolarização de pessoas com deficiência. Houve ampla mobilização social e pedidos de suspensão de tal política ao Supremo Tribunal Federal (STF). Houve mais de duzentas notas de repúdio criticando o decreto produzidas por pesquisadores, associações científicas, organizações de famílias de pessoas com deficiência, associações de pessoas com deficiências, a confederação

dos trabalhadores na educação, congressistas e setores do Ministério Público Federal (PLETSCH; SOUZA, 2021; PEREIRA ET AL, 2021).

Em defesa dos princípios da educação inclusiva inscritos na CDPD e na Lei Brasileira de Inclusão, criou-se o movimento Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, que representa mais de 40 entidades da sociedade civil, além da Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos (AMPID). Em 18 de dezembro de 2020, a proposta de uma nova política para educação de pessoas com deficiências foi, finalmente, suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

É importante dizer que, historicamente, há uma disputa pelo lócus da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil entre a defensores da educação pública universal e defensores da educação segregada em instituições filantrópicas privadas. Até o início dos anos de 2000, 59% das pessoas com deficiências estavam matriculadas em escolas especiais, a maioria delas filantrópicas financiadas pelo Estado (BRASIL, 2001). Ou seja, ainda temos muito a melhorar no campo da inclusão educacional. Os estudos sobre a deficiência ainda não se situam, claramente, no campo dos direitos humanos. Ademais, em escala municipal (local), o debate sobre políticas públicas educacionais ainda tem sido fortemente marcado pela perspectiva biológica e assistencialista.

Por outro lado, diversas convenções do passado têm sido postas em xeque, como aquela que supunha que a homogeneidade sociocultural dos educandos favorecesse a aprendizagem, quando hoje sabemos que o reconhecimento da diferença potencializa as possibilidades humanas. Isso implica uma série de mudanças na agenda de pesquisa em Educação Especial como área de conhecimento, alargando a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência enquanto experiência social.

Para tal, é necessário reconhecer a interseccionalidade dos conceitos de classe, raça, gênero e cultura (que, no Brasil, tem grandes diferenças regionais) na construção do objeto de pesquisa e na elaboração de políticas públicas. Não se trata apenas de olhar para a diversidade humana, mas de compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva *com todos e para todos* é parte da construção permanente de uma sociedade democrática e mais justa.

Referências

BRASIL. *Educacenso*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 6.094/2007*. Brasília, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Lei 13.146/2015 (LEI ORDINÁRIA)*. 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. *Educacenso - Resumo Técnico*. Brasília, 2019.

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em: dezembro de 2020.

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCHE, M. D. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. vol.26, Rio de Janeiro 2021 Epub 20-Ago-2021

DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260057>

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. de V.; CAVALCANTE, L. C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, F. R. L. de V.; GUERRA, S. F. de M.; FURTADO, M. M. F. D. (Orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Encontrografia Editora, Campos dos Goitacazes, 2021.

Disponível em: <https://inlui.org/2021/09/17/educacao-superior-inclusao-e-acessibilidade-reflexoes-contemporaneas/> . Acessado em: Setembro de 2021.

SOBRINHO, R.; CUNHA, M.; PANTALEÃO, E. Tensões na gestão do Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(143).

DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3439>

PARTE 2

**RESUMOS EXPANDIDOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS DO
3ºSEDINETEC**

A DISLEXIA E OS POSSÍVEIS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA (parte 1)

Edilaine Vieira Lopes¹
Marta Helena Blank Tessmann²

RESUMO

Este estudo pretende iniciar as discussões acerca do tema Dislexia, sob o ponto de vista da Educação Inclusiva inserida no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Para responder aos objetivos propostos, organizou-se uma revisão sistemática quanto à Aquisição da Linguagem, sobretudo no que tange à Aquisição de Segunda Língua (no artigo parte 2, nos anais deste evento). Os pressupostos metodológicos e a revisão bibliográfica, ainda que breve, permeiam o campo teórico que embasa o trabalho da Bolsista de Auxílio Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), no Campus de Sapiranga. Para contextualizar, na parte 1, aqui, apresentar-se-á uma breve retrospectiva cronológica a partir do Edital PROEN Nº53/2020. Sabe-se que, embora pareça utópico, cabe a nós, profissionais da educação, ampliarmos os estudos, as pesquisas e as discussões para qualificarmos o ensino, do modo mais igualitário e justo possível.

Palavras-chaves: Dislexia. Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Inclusão.

Achados introdutórios

Este estudo teve acesso a alguns achados que incluem o Censo Escolar de 2020. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve 47,9 milhões de matrículas registradas nas escolas de educação básica no Brasil, sendo que 1,25 milhão corresponde à Educação Especial (78% a mais do que em 2010).

Os números apontam para o aumento das matrículas e para os avanços na legislação que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Sabe-se que, porém, nem sempre esses direitos estão assegurados na prática.

Conforme a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n.º 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), deficiente é quem tem impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, obstruindo a igualdade de condições.

¹ Doutora em Letras. Mestre em Educação. Tem pós em Educação a Distância, AEE e Educação Inclusiva. Escreveu "Será tão difícil escrever?" e "A leitura do jornal na sala de aula". Pesquisa sobre Escrita Criativa. Editora Adjunta da Revista Pastoral ANEC. Com estágio Pós-Doutoral na Indústria Criativa, é docente na pós-graduação "Gestos de Escrita como Prática de Risco"/SP. Bolsista e Professora Substituta no IFSUL/Sapiranga (edilaine.nh@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-0786-0911>)

² Graduada em Letras e Mestre em Aquisição de Segunda Língua. Fez Doutorado Sanduíche na University of Edinburgh -Uk, sob a orientação da Profa. Dr. Antonella Sorace, com fomento CAPES. É professora efetiva de inglês no IFSUL- Campus Sapiranga. Foi coordenadora acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico em Rede - PROFEPT e coordenou o Curso Técnico em Eletromecânica no Campus Sapiranga, onde atualmente é a Diretora (martatessmann@ifsul.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/6017628757567250>)

Constam no Censo a baixa visão, a cegueira, a deficiência auditiva, a física, a intelectual, a surdez e a surdocegueira, além do transtorno do espectro autista (TEA) e das altas habilidades/superdotação. Apesar de a Política Nacional de Educação Especial não considerar as pessoas com transtornos funcionais específicos como público-alvo da educação especial, entende-se que as escolas possuem autonomia quanto aos atendimentos, sem prejudicar a oferta aos alunos acima descritos.

Sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado tem conquistado o seu espaço no âmbito educacional, independente da esfera, tendo em vista a sua alta demanda e as suas necessidades, amplamente discutidas e defendidas por meio de lutas e de debates históricos.

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica isso não é diferente. Prova disso é o movimento que tem acontecido em alguns institutos Federais do Brasil.

Fortalece a discussão a defesa pela vaga específica para docente com formação em Educação Especial, com vistas ao atendimento dos estudantes que são o público-alvo, ou seja, os discentes que carecem dos atendimentos advindos da Educação Especial.

Enquanto tal pleito ainda não é efetivo, a realidade em alguns campi aparece em forma de oportunidade, como o Edital PROEN Nº 53/2020, responsável pelo processo seletivo de bolsista para provimento de vagas e cadastro de reserva.

O Edital PROEN Nº 53/2020

Foi por meio desse Edital que ocorreu a entrada de 16 bolsistas para a função de COLABORADOR para atuar no programa de ensino do IFSUL “Atendimento Educacional Especializado: Potencializando as Ações dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) nos câmpus do IFSUL”.

Dos 22 nomes homologados, 16 foram selecionados para atuarem nos 14 campi, em caráter emergencial e temporário devido à necessidade de atendimento aos estudantes com necessidades específicas durante o período de desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP).

De 16 de outubro a 31 de dezembro de 2020, no Câmpus IFSUL Sapiiranga, sob a Coordenação do Professor Dr. Valter Lenine Fernandes, a bolsista Edilaine Vieira Lopes colaborou ao atuar no projeto, apresentando 11 fluxos de trabalho, entregues semanalmente durante as 11 semanas.

Foram 75 dias, sendo 47 dias úteis, permeados por 32 reuniões, sendo 4 de Ensino (com a maioria dos servidores) e 7 Multidisciplinares (com os coordenadores, o chefe de ensino e a equipe técnica), uma com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especializadas (NAPNE) e 3 com a Equipe Técnica.

Houve 9 tentativas de contato com as 9 famílias e/ou estudantes, sendo que apenas um atendimento não ocorreu, devido ao não-retorno quanto ao agendamento. Assim, foram repassadas sugestões e orientações às 8 famílias e aos alunos atendidos via reunião, sempre na presença da orientadora educacional e/ou da psicóloga do Campus.

Até o final de 2020, foram deixados 8 PAEEs atualizados com base nos atendimentos, para análise da Equipe Técnica, da Equipe Multidisciplinar e do NAPNE, via e-mail. Os casos, porém, não foram lidos e discutidos coletivamente, devido ao período de férias de vários servidores, professores e coordenadores. Além disso, a entrega do relatório ocorreu via e-mail em 31/12, durante o período de recesso.

Logo, a retomada e a discussão junto ao corpo docente ocorreram somente após o retorno oficial, em 19/1, quando houve a partilha por parte da bolsista quanto aos PAEEs, apontando algumas das dicas e das sugestões quanto a cada aluno.

Com a renovação automática da bolsa por mais 6 meses (até 17/7), foi possível esquematizar fluxos, de modo a contemplar a ampliação de algumas atividades importantes, retomando o que foi executado.

Uma das metas foi a criação de uma pasta no computador, de modo a transferir e compartilhar via Drive o registro das informações e alguns dados como a pasta chamada “Leis”, onde foram indexados o Regimento do Napne, a Instrução Normativa da PROEN 03/2016 com as estratégias educacionais para Inclusão.

Lá, também estavam disponíveis os Planos de Atendimento Educacionais Especializados (PAEEs), além do modelo PEI (Plano Educacional Individualizado), do Parecer do Conselho Nacional de Educação 08/junho/19, o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) de julho de 2020 a junho de 2024.

A Política Nacional para a Educação Especial de 2020 e a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFsul estavam compartilhadas ali, juntamente com os demais materiais de outros grupos de estudos.

No drive do NAPNE, ficaram disponíveis para leitura alguns itens focados nos casos de AEE que constam no Campus Sapiranga, com base nas demandas que

surgiam junto à Equipe Técnica, que participava das Reuniões da Equipe Multidisciplinar, juntamente com os coordenadores e com o chefe de ensino.

Com acesso ao Moodle (por meio de um novo cadastro, com usuário e senha), identificou-se os pedidos dos professores e servidores nas Reuniões semanais de Ensino. Definidos os atendimentos aos alunos e às suas famílias, com o acesso às planilhas dos Auxílios e dos Editais, como o de Inclusão Digital, foi possível mapear as dificuldades.

A cada atendimento, era percebida a angústia e os altos níveis de ansiedade sentidos pelos discentes, pelo não contato presencial com os professores e por toda a situação de incertezas do ensino remoto. Com base nisso, foram sendo listadas algumas sugestões.

Sites, links, vídeos, leituras e estratégias pedagógicas passaram a ser reunidas, com base naquilo que já tinha sido feito presencialmente ou durante as poucas disciplinas já cursadas entre outubro de 2020 e março de 2021.

Leituras como “O cérebro adolescente: A neurociência da transformação da criança em adulto” foram indicadas nos casos de deficiência intelectual, ainda que a equipe estivesse no aguardo da retomada dos atendimentos psicológicos junto à Instituição Parceira, Feevale.

As estratégias didático-pedagógicas eram focadas na condição de cada aluno e algumas das sugestões acabavam direcionadas aos conteúdos que não puderam ser trabalhados em 2019, conforme constava na ata do Conselho de Classe do ano referido.

Com base nos atendimentos realizados, abordavam-se a cada reunião os próximos passos, ajustando a pauta de cada agendamento. Nas pastas que foram reorganizadas virtualmente para cada aluno, constavam alguns diagnósticos, Planos de Ensino; textos, PAEEs, devolutivas e laudos cedidos pelas famílias ou profissionais, conforme as orientações dadas aos pais e ao Instituto.

Livros, artigos e e-books como “Autismo”, da UFT, e “Direitos das pessoas com autismo” foram disponibilizados como alternativa de leitura técnica. Em alguns casos, foi sugerida a possibilidade de haver um monitor para explicar as tarefas ao aluno e ajudar na retomada e na fixação dos conteúdos, acompanhando de perto os problemas de aprendizagem e buscando alternativas junto à equipe, principalmente junto à Bolsista de AEE.

Um profissional poderia complementar a aplicação daquilo que os professores iniciam nos horários agendados com os alunos que possuem dificuldades, para além da sua carga horária de aulas síncronas ou assíncronas.

Bibliografias como “Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral” e a indicação de acesso aos sites oficiais das associações brasileiras de cada transtorno em questão foram apontadas como sugestão, de acordo com o DEPEI (Diretoria de Políticas de Ensino e Inclusão e Departamento de Educação Inclusiva).

Um dos casos chamou a atenção de modo especial, incluindo sugestões de leitura como “DISLEXIA, Como Identificar e Intervir” e “Como interagir com o Jovem e o Adulto Disléxico”. Refinando o foco com relação ao que não foi possível de executar durante os 47 dias úteis citados, a bolsista concluiu um novo levantamento.

Quanto àquilo que ainda faltava ser feito, mas que foi inviável durante os 75 dias de bolsa, é sabido que há outros alunos com dificuldades e possivelmente novos casos a serem identificados, por apresentarem algumas dificuldades.

Dos 9 PAEEs recebidos, alguns eram evadidos e faltava a criação de 3 novos. Ao final dos 3 meses iniciais da bolsa, ficaram 8 PAEEs disponíveis no sistema compartilhado via drive para leitura e atualização da equipe.

Como sugestão, em 2021 foram retomadas as Reuniões mensais do Napne (sendo realizada uma reunião a cada 15 dias entre o coordenador do Napne, da Bolsa e a bolsista). O objetivo era que o Napne tivesse mais participação e presença, representatividade, na reunião semanal Multi, de modo que a inclusão se faça perceber.

Este objetivo foi atingido integralmente, pois além das reuniões ocorrerem, Multi e Napne estão a par das demandas pedagógicas, planejando e promovendo ações conjuntas, inclusive tendo o Napne aberto os links das reuniões à comunidade escolar.

No entanto, sabe-se que para o Napne ter mais articulação política junto aos demais núcleos do Campus, são necessárias ações coletivas em parceria com o Coletivo Feminino e Feminista (COFFE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Da mesma forma, parece necessário estreitar laços com o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), com os GRIFS (Subgrupos: dança, futsal, handebol e música/ Profª Thais), ampliando parcerias com o Grupo de Teatro, por exemplo.

Aliás, projetos coletivos e integrados com os Grupos de Artes, com os demais Grupos de Pesquisa, com os Alunos Bolsistas, como o de História, que pesquisa junto ao coordenador do Napne; sem falar nas possibilidades de parceria com o Grêmio Estudantil.

No relatório final, houve menção à possibilidade de o Napne ter mais articulação política junto aos demais Núcleos de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Especializada dos outros 13 Campus, em ações coletivas com os Bolsistas AEE.

Para o Napne Sapiranga ter ainda mais articulação política junto ao DEPEI (Departamento Educação Inclusiva), o levantamento apontou que seria preciso ver as intenções da equipe e ouvir o coordenador (que, inclusive, já havia mencionado ter a intenção de propor uma especialização em AEE).

Aumentar as opções de “cursos” à comunidade, com mais palestras voltadas à inclusão, chamando as equipes por convite via Moodle ou de modo aberto (como em lives no Youtube), parece ser uma alternativa para unir os professores, uma vez que o material poderia ficar gravado e disponível para as famílias e alunos também.

Há, no entanto, a necessidade de se promover algumas palestras “mais restritas ou fechadas” sobre cada discente, com algumas equipes convidadas, de modo cronológico à medida que houver a institucionalização de uma agenda do Napne.

Rerler os documentos como o regimento do Napne e rever itens possivelmente deficitários seria uma saída para ajudar na organização dos eventos e ações de inclusão, aumentando a visibilidade e a representatividade da causa.

A bolsista AEE sugeriu o contato e os atendimentos semanais com os alunos, com as famílias, professores e equipe, apontando a preocupação com as evasões, que ocorrem normalmente. Não é possível atribuir aos servidores da Multidisciplinar a falência de alguns casos, mas o Napne consegue atuar rapidamente em acordo com as técnicas, de modo que as informações sejam compartilhadas com os coordenadores e com os professores com mais frequência.

A partir de tais sugestões, no relatório escrito e entregue em 31/12/20 e apresentado em 19/01/21, iniciaram os momentos semanais de pautas inclusivas nas segundas-feiras, nas reuniões Multi, e nas quartas-feiras, nas reuniões de Ensino.

Com as trocas fluídas e as partilhas, concluiu-se que é preciso buscar mais parcerias com a rede pública (não só em Sapiranga, mas nas redes municipais, onde os alunos moram, como Dois Irmãos, Novo Hamburgo e Campo Bom, por exemplo).

Outras parcerias com Universidades são possíveis, como a que já existe com a Feevale. Uma ideia é trazer os alunos, docentes e pesquisas dos Mestrados em Diversidade Cultural e Inclusão Social; Processos e Manifestações Culturais; Psicologia; Indústria Criativa e Letras, assim como dos Doutorados.

Sabe-se que para o AEE os laudos e diagnósticos não são os itens mais importantes. Necessário é perceber a história de cada aluno e valorizar isso, respeitá-lo. Porém, obviamente trazendo os profissionais técnicos que atendem esses alunos, juntamente com os seus documentos e avaliações.

Atualizar as pastas sistematicamente é importante no processo. Ao propor ajuda nessa sistematização e, principalmente, na digitalização do que há para universalizar o acesso aos casos, com as devidas ressalvas de privacidade, a bolsista apresenta uma possibilidade de cooperação.

Com a prorrogação do edital referido, a bolsa foi renovada para mais 6 meses e, a partir da apresentação aos professores e das falas da bolsista com algumas sugestões quanto a alguns casos, iniciaram as trocas entre os professores, o AEE, o Napne e a Equipe Técnica e Multi (vale, aqui, o registro quanto ao excelente trabalho que já era feito antes, considerando que as trocas já ocorriam, porém, não com relação às APNPs).

A Bolsista AEE e um dos 7 alunos com PAEEs no Campus Sapiranga

Feita essa breve retrospectiva quanto ao Edital, é possível mencionar a realidade encontrada entre 2020 e 2021 no Campus Sapiranga com relação aos 9 alunos com Plano de Atendimento Educacional Especializado, dos quais 7 permanecem.

De modo geral, houve uma desistência oficializada de um aluno que completou 18 anos. Além disso, há uma possível evasão, ainda em análise, a se confirmar (de um aluno adulto, do Pro-EJA, noturno, que teria mudado de estado, a trabalho).

Dos 3 alunos com PAEEs maiores de idade, um é aluno cotista, com diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem, Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O outro, é discente cotista com diagnóstico de Paralisia

Cerebral e dificuldades de aprendizagens, em decorrência de crises de Epilepsia (de ausência). O último é cotista com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com dificuldades cognitivas associadas que refletem na sua aprendizagem.

Outros dois alunos, dessa vez com quase 18 anos (a completar em 2021), apresentam dificuldades de aprendizagens e estão com o diagnóstico em andamento, com questões emocionais e fortes crises de ansiedade. Apresentam atrasos globais de desenvolvimento, transtornos de conduta e, conforme descrito em alguns documentos, “retardo mental, com funcionamento intelectual global médio, deficiência intelectual”. Sua baixa capacidade de compreensão verbal é uma das características que podem ser associadas ao Transtorno de Espectro Autista.

Com 16 anos, há dois alunos; um com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, e outro com Paralisia Cerebral Quadriplágica Espástica, com paraplegia não especificada (Deficiência Física).

Dos 7 alunos mencionados acima, que permanecem no Campus IFSUL Sapiranga, por opção, aqui serão aprofundadas algumas discussões acerca do aluno já com 18 anos, com diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem, Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Traçando um paralelo com a sua contextualização cronológica nos ambientes e espaços formais de educação, pretende-se elucidar um pouco da trajetória do aluno, ainda que brevemente, de modo que se possa compreender pelo menos um pouco dos caminhos trilhados até aqui.

A Família do V. (identidade preservada propositalmente) o trocou de escola por causa da sua dislexia. A fonoaudióloga que o acompanhava percebia resistência na escola anterior, onde ele reprovou no 6º ano.

No Ensino Fundamental, a sua psicopedagoga ficava revoltada não apenas com a reprovação, mas com as atividades, cobranças e exigências em várias disciplinas. Ele sempre se destacou em matemática, mesmo assim teve fases em que não queria ir para a escola, porque o chamavam de “burro”.

Alguns professores o cobravam como se ele não quisesse fazer as atividades. Ele ficou com a autoestima baixa. O pai inicialmente era contra levá-lo no atendimento psicológico, pois achava que podia resolver em casa, cobrando-o. Para o aluno isso tudo foi ainda pior.

Com fono, psicopedagoga, psicóloga e equipe, a família sempre esteve bastante envolvida e preocupada com a inserção do aluno no contexto escolar e sensível às demandas apresentadas através do quadro clínico.

Desde cedo, acompanham o filho/aluno, buscando diagnósticos e tratamentos (fonológicos, psicopedagógicos, neurológicos e psicológicos). Os pais informaram que o irmão do aluno já fez tratamento para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e o pai verbalizou ter tido dificuldades de concentração no período escolar.

Considerações finais

Até aqui foram apresentadas as considerações iniciais do estudo (parte 1). A continuação está neste documento (nos Anais do Evento, como Parte 2).

Referências

- FRIEDMAN, N.P., MIYAKE, A., CORLEY, R.P., YOUNG, S.E., DEFRIES, J.C., HEWITT, J.K. Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17, 172- 179, 2006.
- GAZZANIGA, Michael S., IVRY, R. B. & MANGUN, G. R. *Cognitive neuroscience: The biology of the mind*. New York: Norton & Company, 2002.
- GILBERT, S.J., BURGESS, P.W. Executive Function. *Current Biology*, 18, R110-114, 2008.
- HAMDAM, A. C. BUENO, O. F. A. Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. *Estudos de Psicologia*, n. 10, v. 1, p. 63-71, 2005.
- KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M.; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos em neuropsicologia. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 14, n. 2, 2001.
- LEZAK, M. D. *Neuropsychological Assessment*. New York. Oxford University Press, 1995.
- LIMA, Ricardo Franco de; AZONI, Cíntia Alves Salgado; CIASCA, Sylvia Maria. Atenção e Funções Executivas em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento. *Psicol. pesq., Juiz de Fora*, v. 7, n. 2, p. 208-219, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 maio 2021. <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300020009>.

A DISLEXIA E OS POSSÍVEIS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA (parte 2)

*Marta Helena Blank Tessmann³
Edilaine Vieira Lopes⁴*

RESUMO

Este estudo pretende dar a continuidade à parte 1 publicada nos anais deste evento e contribuir com as discussões acerca do tema Dislexia, sob o ponto de vista da Educação Inclusiva inserida no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico. Para tanto, como na parte 1 houve um apanhado sobre o Edital PROEN Nº53/2020 e quanto às práticas da Bolsista de Auxílio Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), no Campus de Sapiranga, aqui na parte 2 tem-se a visão docente acerca das dificuldades e/ou facilidades do aluno Y na disciplina de Língua Inglesa durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), por meio de algumas das aulas síncronas e assíncronas, ministradas entre 2020 e 2021, durante a Pandemia COVID-19. Há uma revisão sistemática quanto à Aquisição da Linguagem, sobretudo no que tange à Aquisição de Segunda Língua, como complemento dos sites apontados na parte 1. A revisão bibliográfica, ainda que breve, fez uso dos pressupostos de alguns autores que permeiam o campo teórico que embasa o trabalho cujo problema de pesquisa procurou a(s) resposta(s) para a pergunta: o que se pode fazer para ajudar o aluno Y, adulto e disléxico, a se comunicar da melhor maneira possível em Língua Inglesa, para além dos ambientes formais de educação e, sobretudo, durante o ensino remoto?

Palavras-chaves: Dislexia. Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Inclusão.

Introdução

Como vimos no artigo parte 1, o aluno descrito como V. apresenta bons vínculos afetivos, mostrando-se tímido em certas ocasiões que requerem exposição. É detalhista, gosta de ter voz ativa e mostra-se interessado e comprometido com os afazeres escolares.

Quando criança, sofria bullying na antiga escola em função das dificuldades de pronúncia e escrita e por expor as dúvidas em sala de aula. Possui sentimentos de

³ Graduada em Letras e Mestre em Aquisição de Segunda Língua. Fez Doutorado Sanduíche na University of Edinburgh -UK, sob a orientação da Profa. Dr. Antonella Sorace, com fomento CAPES. É professora efetiva de inglês no IFSUL- Campus Sapiranga. Foi coordenadora acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino Profissional e Tecnológico em Rede - PROFEPT e coordenou o Curso Técnico em Eletromecânica no Campus Sapiranga, onde atualmente é a Diretora (martatessmann@ifsul.edu.br) / <http://lattes.cnpq.br/6017628757567250>)

⁴ Doutora em Letras. Mestre em Educação. Tem pós em Educação a Distância, AEE e Educação Inclusiva. Escreveu "Será tão difícil escrever?" e "A leitura do jornal na sala de aula". Pesquisa sobre Escrita Criativa. Editora Adjunta da Revista Pastoral ANEC. Com estágio Pós-Doutoral na Indústria Criativa, é docente na pós-graduação "Gestos de Escrita como Prática de Risco"/SP. Bolsista e Professora Substituta no IFSUL/Sapiranga (edilaine.nh@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0786-0911>)

culpa e baixa autoestima em função das dificuldades apresentadas e dos esforços familiares para suprir suas demandas.

V. tem computador e afirmou não ter dificuldades para mexer nele durante as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais e assistir às aulas. Mencionou estar feliz com o curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio.

Sempre menciona que pretende focar no desenvolvimento de jogos ou como analista de sistemas, embora tenha ciência da sua dificuldade com a linguagem computacional dos softwares. Até já se matriculou em um curso de inglês para tentar ajudar nessa parte, mas acabou trancando as aulas.

Completo 18 anos e passou em três etapas seletivas para o Exército, mas voltou para casa assim que recebeu a primeira atividade escrita e relatou ter dislexia. Apesar dos “Nãos” recebidos na vida, tanto ele quanto a sua família têm boas expectativas em relação à inserção do aluno no IFSUL e acreditam na superação das dificuldades.

V. às vezes ainda não sabe lidar com as dificuldades que surgem e costuma fugir. Sempre é válida com ele uma conversa para reforçar a importância de persistir, mesmo que encontre dificuldades. Um dos seus grandes limites é não gostar de apresentar trabalhos em grupo e de escrever textos. V. verbaliza ter muitos trabalhos para fazer e diz que isso o desagrada, principalmente durante a pandemia, quando acumulam disciplinas e há mais tarefas para ler e escrever, demandando alto nível de atenção, foco, tempo de leitura e muitos textos.

V. relata angústia para fazer e entregar “15 textos”, mas elogia os professores que ajustam a matéria para ele, pedindo um texto em vez de dois, por exemplo, adaptando possibilidades, negociando prazos ampliados e admitindo outras formas de avaliação. Para ele, isso auxilia, pois consegue focar-se na qualidade e na quantidade de um texto bem feito.

Realizou avaliação neurológica e neuropsicológica, bem como psicoterapia. Através da avaliação neuropsicológica, constatou-se que, de maneira geral, apresentou habilidades cognitivas muito desenvolvidas, principalmente em relação às capacidades perceptivo-visuais. Contudo, apresentou dificuldades nas seguintes áreas avaliadas: memória semântica de longo prazo, capacidade de abstração, flexibilidade cognitiva e velocidade de processamento visual.

Seus prejuízos mais significativos estão ainda nas seguintes áreas: atenção visual; memória verbal episódica-semântica; linguagem; funções executivas

(componentes de planejamento, organização, capacidade de inibição e monitoramento). Devido a isso, fez uso de Ritalina algumas vezes durante 2020, sobretudo quando havia entregas para algumas aulas.

Com relação às suas necessidades educacionais especiais, quanto aos conteúdos, na grande maioria dos componentes curriculares do curso eles mantiveram-se os mesmos que aqueles trabalhados com a classe comum. Em alguns casos, houve alguma supressão dos conteúdos exigidos nas avaliações.

Sobre as estratégias metodológicas diferenciadas, é importante dar orientações claras para realização de atividades e exercícios; textos curtos e/ou resumidos, além da disponibilização de informações e materiais prévios para realização de atividades situando o tema a ser trabalhado dentro do conteúdo. As avaliações e as atividades podem ser, sempre que possível, de forma oral.

Quanto aos instrumentos e procedimentos avaliativos, há a proposição de atividades realizadas de forma sucinta e com um tempo adicional para sua resolução. Avaliações sempre que possível, de forma oral.

Em consonância com o Napne, com a Equipe Técnica e com a Equipe Multidisciplinar, foi disponibilizado pela Bolsista do AEE um breve resumo que aponta 17 estratégias didático-pedagógicas como algumas das possibilidades com relação aos cuidados sugeridos pela equipe para a condução do trabalho com o aluno.

Sobretudo com relação ao ensino remoto (2020) e à possível retomada presencial ou híbrida (2021), é importante levar em consideração que o aluno possui amparo legal no que diz respeito a ter o direito de acesso às outras formas de avaliação.

A Associação Brasileira de Dislexia recomenda o uso de gravador de voz, áudio, equipamentos de transcrição e outros acessórios tecnológicos para evitar apenas o registro de textos por escrito.

Como forma de Escrita Criativa, sugere-se a gravação de áudios e a sua transcrição via whatsapp, Google Docs e outros. Recomenda-se, portanto, a unificação de 2 ou mais textos e tarefas em 1 só, bem como a aceitação de parágrafos ou de trechos menores, como resumos (tanto os elaborados pelo professor como os que seriam exigidos como entrega por parte do aluno).

É viável a menção de gravação de vídeos, áudios e apresentações orais, a serem negociadas com o aluno, uma vez que ele também não se sente à vontade para tais modalidades. Por envolverem grande capacidade de abstração e tempo para

ensaio, produção de texto/ roteiro, sugere-se um prazo maior para as entregas do discente. Ou prazos menores, desde que a entrega possa ser reduzida, adaptada.

É recomendável “dar um start” para que ele inicie as atividades: esta orientação precisará ser verbal/oral e passar tranquilidade (como se fosse uma “tradução” da escrita, adaptando ao universo remoto). De forma escrita ou verbal ele pode “se perder” no meio de uma atividade e não conseguir dar sequência à organização do pensamento.

Seria interessante dar orientações curtas e objetivas, passo a passo, uma por vez, tentando obter a assertiva de que cada item foi compreendido e executado, tendo o cuidado com a adaptação do planejamento com as atividades propostas ou com a adequação dos trabalhos e exercícios para ele.

O ideal seria propor atividades estruturadas, com as indicações detalhadas com o que o aluno deve responder/fazer, principalmente quando exigem resolução de problemas. Parece uma boa alternativa propor atividades com roteiros para as respostas ou com os tópicos que devem ser respondidos.

Sugere-se que o trabalho, a prova ou o teste seja dividido em partes, com a descrição do passo a passo ou com questionários menores. Acredita-se que quanto mais as questões e orientações forem claras, objetivas ou curtas, mais rápido será o processamento.

A família pede que a equipe o auxilie a pensar sobre o que precisa colocar no papel. No momento em que ele passa a escrever as ideias uma a uma, poderá visualizá-las. A Equipe também entende que ainda é necessário pedir a ajuda da família, embora ele já seja maior de idade.

Ficamos à disposição por meio de oficinas terapêuticas de saúde mental e surgiu a ideia de convidarmos profissionais para conversarem com as equipes e com os professores sobre mais dicas para adaptar atividades.

V. evidencia aprender melhor com atividades visuais para poder organizar a estrutura do pensamento antes de produzir uma resposta. Sempre que possível, algum link de vídeo, filme ou documentário pode ser uma boa alternativa complementar.

A Aquisição da linguagem, a Dislexia, o Déficit de Atenção, a Hiperatividade e as Aulas de Inglês

Já foi dito aqui neste estudo e em outras instâncias que a linguagem e a cognição andam juntas. Sabe-se também que as crianças adquirem as suas línguas

aproximadamente na mesma idade, e este espaço de tempo é determinado pelo desenvolvimento cognitivo. Com o passar do tempo, as crianças desenvolvem diferentes competências e estratégias linguísticas. Para Bialystok et al (2009), na idade adulta a habilidade de usar a língua em tarefas como recuperação ou geração de palavras depende tanto da competência linguística quanto de processamentos cognitivos de acesso e monitoração. Assim, os níveis de vocabulário determinam quantas palavras podem ser associadas a uma categoria, mas os níveis de controle determinam quantas palavras podem ser selecionadas para cada critério. Isto é, o uso do controle executivo para controlar a atenção da língua e evitar a interferência de outros estímulos pode alterar ou potencializar os processos do controle executivo em geral. Nos próximos parágrafos, explicaremos um pouco mais sobre as funções executivas e a sua interação com a linguagem.

Definir funções executivas é uma tarefa que merece um cuidado especial. Como é um termo “tão amplo que pode desmerecer o seu significado” (TOWSE et al. 2000, p. 349), é necessário um sobrevoo nas mais variadas nuances do termo para esclarecer como foi usado nos estudos passados e como é visto neste estudo.

As FEs estão entre os aspectos mais complexos da cognição e envolvem seleção de informações, integração de informações atuais com informações previamente memorizadas, planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva (GAZZANIGA et al, 2002; LEZAK, 1995) e por isso são fundamentais para a compreensão da aquisição e uso da linguagem.

O controle inibitório é um componente chave das FEs, porque lida com o controle consciente do pensamento e da ação. Outros componentes das FEs são resistência à interferência, memória de trabalho (habilidade de manipular informações da memória de curto prazo) e a habilidade de planejamento.

Como o próprio nome diz, o controle inibitório inibe a atenção aos estímulos menos importantes. A falta deste controle torna a pessoa mais confiante com o que é mais exercitado, familiar e parte da rotina – o que caracteriza respostas automáticas – e menos capaz de ter pensamentos originais. Além disso, sem a adequada inibição, a memória de trabalho se ocupa com informações irrelevantes e há a diminuição da eficiência do processamento cognitivo.

Nos próximos parágrafos exploraremos a definição de dislexia e a sua relação com a cognição. Sendo assim a dislexia não significa somente dificuldade com as

palavras, mas é uma disfunção linguística ampla, uma dificuldade em identificar e organizar símbolos de maneira geral (GONÇALVES, 2020)

Não é raro que indivíduos disléxicos sejam também diagnosticados com transtorno de hiperatividade TDHA, que é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde como deficiência, sim. Aliás, em inglês, também é chamado de ADD, ADHD, AD/HD (em Português, também DDA - Distúrbio do Déficit de Atenção).

Como uma Disfunção nas Funções executivas, ele é reconhecido oficialmente por vários países. Em alguns, como nos Estados Unidos, os portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola.

No Brasil, atualmente há vários Projetos de Lei em trâmite sobre TDAH e existe uma luta pela causa ser aceita como deficiência. Paralelo à briga jurídica, há disputas científicas também. Tem vários estudos em andamento, que apontam para causas como hereditariedade, uso de substâncias na gravidez, sofrimento fetal, exposição ao chumbo ou problemas familiares.

Outros fatores já foram abandonados como causa. Antigamente, acreditava-se que o corante amarelo, o aspartame, a luz artificial, a deficiência hormonal (principalmente da tireoide) e as deficiências vitamínicas na dieta eram possíveis causas. Mas todas foram investigadas cientificamente e foram desacreditadas.

O fato é que o aluno V. convive diariamente com a dislexia, com o TDA e com a Hiperatividade, da qual infelizmente nem poderemos iniciar uma discussão ou abordagem aqui, pelo menos não agora, não neste momento.

Imaginem este aluno, com todo esse contexto, antes e durante a pandemia, nas aulas regulares em que a comunicação oficial ocorre na língua materna. Agora pensem na problemática ampliada para uma segunda língua, no caso a Língua Inglesa. Eis o contexto desafiador em que a professora Marta se encontrou, cujo relato segue.

Estratégias de Ensino e a Mediação da Aprendizagem em Língua Inglesa

Pessoas com dislexia têm grande dificuldade em aprender a leitura e escrita da língua materna. É sabido também que essa dificuldade se espalha para o aprendizado de língua estrangeira, mas é também um grande empoderamento para qualquer pessoa ser bilíngue, ainda mais para um disléxico. Este empoderamento mencionado aqui vai muito além dos aspectos sociológico-culturais de saber uma língua estrangeira e poder comunicar-se com outras pessoas no mundo, mas também

cognitivo, visto que a aprendizagem da língua estrangeira é fundamental para saúde mental e neural.

Bialystok (2001) define indivíduos bilíngues como aqueles que são capazes de falar duas ou mais línguas num certo grau de proficiência. Assume-se esta última definição como a mais plausível para este trabalho, reiterando que, de acordo com Bialystok (2001), o bilinguismo traz consigo uma grande carga psicológica, principalmente afetiva e identitária. A língua é um dos instrumentos da nossa identidade que, segundo Derrida (1996), é sempre estrangeira, na medida em que provoca estranhamentos, e é sempre materna, na medida em que nela nos inscrevemos. São variadas as definições e classificações de bilinguismo, que se diferenciam dependendo das dimensões linguísticas, cognitivas, sociais.

Dessa forma, entende-se o ensino de língua inglesa para os alunos do ensino médio integrado como mais um elemento que propicia a cidadania e formação integral, omnilateral[1].

O aluno em questão é aluno cursa o segundo ano do curso médio integrado de informática, tem 18 anos de idade e estudou em outras escolas públicas, antes de chegar ao IFSul. Desde sua chegada no câmpus apresentou laudos, conforme já descrito anteriormente.

Os professores foram orientados a darem atendimentos especiais e individuais para os alunos com necessidades específicas, portanto o alunos Y teve vários momentos de estudo com as professoras de língua inglesa.

Mesmo com cuidado pedagógico e adaptação das atividades de língua estrangeira, observa-se que o aluno tem grande dificuldade em elaborar respostas próprias, mesmo que simples, por escrito e oralmente.

Como o objetivo deste estudo é discutir algumas ideias sob o ponto de vista da educação inclusiva em língua estrangeira, apresentaremos nos próximos parágrafos o que tem sido feito nas aulas de língua inglesa.

Em março de 2020, com a pandemia COVID-19, as aulas foram suspensas. O IFSul trabalhou então em regulamentos para que as atividades pedagógicas acontecessem de forma remota denominadas APNP (Atividade Pedagógica Não Presencial). Em outubro de 2020 as aulas foram retomadas apenas com atividades remotas e com disciplinas dadas em blocos concentrando a carga horária.

A disciplina de Língua Inglesa II, cursada pelo aluno Y, teve a duração de seis semanas sequenciais, com uma aula síncrona por semana, que equivaleram todo o

ano letivo de 2020. As aulas foram estruturadas no Ambiente de Aprendizagem Virtual – AVA - MOODLE e foram disponibilizadas todas as seis semanas. As atividades, com foco na metodologia comunicativa, foram variadas: atividades de escuta (listening), leitura, gramática, fala (speaking) e etc. Foram avaliadas todas as atividades feitas e entregues pelos alunos sendo uma delas com maior peso: fazer um vídeo ou um podcast de no máximo um minuto e trinta segundos contando sobre sua rotina diária em inglês. O aluno Y entrou em contato com a professora para pedir auxílio nessa atividade especificamente, a qual fez escrevendo frases, colocando no Google para que lesse para ele e assim repetisse e gravasse para entregar para professora obtendo assim resultado satisfatório na disciplina de Língua Inglesa II.

Considerações finais

Durante o tempo de aulas remotas (APNP) percebe-se muito pouco da particularidade de cada aluno, pois as aulas estão dispostas no AVA e cada um acessa ao seu tempo e quantas vezes achar necessário. Este fato deve favorecer o aprendizado visto que o tempo de exposição e a repetição do conteúdo estão a critério do aluno.

Se por um lado as APNP favorecem a autonomia do estudante, por outro lado desfavorecem o conhecimento que os docentes têm: é preciso desenvolver mecanismos de dialogicidade através das ferramentas virtuais para que se tenha mais aproximação com a realidade de cada estudante. É importante lembrar que as APNP em nada se assemelham à Educação a Distância e sim uma alternativa para suprir as aulas em momento de isolamento social.

Ainda que ninguém goste da situação, é o que temos. Todos precisaram se adaptar, alunos, famílias, professores, gestores. Ainda que à distância, cada aluno merece e precisa ser cuidado. A atenção é redobrada quando se fala em inclusão.

Assim, este estudo que se pretendia artigo, mas está sendo concluído e apresentado quase como um relato, pretendia chamar a atenção para as discussões acerca do tema Dislexia, sob o ponto de vista da Educação Inclusiva inserida no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.

Para tanto, trouxe a visão docente acerca das dificuldades e/ou facilidades do aluno X na disciplina de Língua Inglesa durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), por meio de algumas das aulas síncronas e assíncronas, ministradas entre 2020 e 2021, durante a Pandemia COVID-19. Para responder aos

objetivos propostos, sintetizou-se uma revisão sistemática quanto à Aquisição da Linguagem, sobretudo no que tange à Aquisição de Segunda Língua.

Além disso, como pressupostos metodológicos, a revisão bibliográfica, ainda que breve, fez uso dos pressupostos de alguns autores que permeiam o campo teórico que embasa o trabalho da Bolsista de Auxílio Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), no Campus de Sapiranga. Como problema de pesquisa, talvez não tenha sido encontrada a resposta para a pergunta.

Embora ainda não se saiba bem o que pode e deve ser feito para ajudar o aluno Y, adulto e disléxico, a se comunicar da melhor maneira possível em Língua Inglesa, para além dos ambientes formais de educação e, sobretudo, durante o ensino remoto, pelo menos segue a busca por essa resposta. Para contextualizar, apresentou-se uma breve retrospectiva cronológica a partir do Edital PROEN Nº53/2020. Sabe-se que, embora pareça utópico, cabe a nós, profissionais da educação, ampliarmos os estudos, as pesquisas e as discussões para qualificarmos o ensino, do modo mais igualitário e justo possível, vendo, sim, cada caso como um caso.

Aqui foram apresentadas as considerações finais do estudo (esta parte 2 é a continuação da Parte 1).

Referências

BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism in development: language, literacy and cognition. New York. Cambridge University Press, 2001.

CÂNDIDO, Edilde da Conceição. Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C.S.; COZZA, H. F. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. Avaliação Psicológica [online]. jun. 2007, vol.6, no.1 [citado 24 Agosto 2008], p.51-60. Disponível na World Wide

Web:<http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16774712007000100007&lng=pt&nrm=iso>

CARLSON, M. Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*; 28(2):689-729, 2005.

DERRIDA, J. Encyclopedia of World Biography. 1996. Encyclopedia.com. 22 Feb. 2010 <<http://www.encyclopedia.com>>.

FONSECA, Rosamaria Maria Reboredo Martins da. O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf. Acesso em: 01/04/2016.

FRIEDMAN, N.P., MIYAKE, A., CORLEY, R.P., YOUNG, S.E., DEFRIES, J.C., HEWITT, J.K. Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17, 172- 179, 2006.

GAZZANIGA, Michael S., IVRY, R. B. & MANGUN, G. R. *Cognitive neuroscience: The biology of the mind*. New York: Norton & Company, 2002.

GILBERT, S.J., BURGESS, P.W. Executive Function. *Current Biology*, 18, R110-114, 2008.

HAMDAM, A. C. BUENO, O. F. A. Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. *Estudos de Psicologia*, n. 10, v. 1, p. 63-71, 2005.

KRISTENSEN, C. H.; ALMEIDA, R. M. M.; GOMES, W. B. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos em neuropsicologia. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 14, n. 2, 2001.

LEZAK, M. D. *Neuropsychological Assessment*. New York. Oxford University Press, 1995.

LIMA, Ricardo Franco de; AZONI, Cíntia Alves Salgado; CIASCA, Sylvia Maria. Atenção e Funções Executivas em Crianças com Dislexia do Desenvolvimento. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora , v. 7, n. 2, p. 208-219, dez. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472013000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 maio 2021. <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300020009>.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MARIA DOLORES ALCÂNTARA E SILVA – HORIZONTE/CE.

Leideane Lima de Oliveira 1

1 Graduada pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: leideanelima.17@gmail.com

RESUMO

A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus, tem mudado radicalmente a rotina mundial. O ensino híbrido tem se apresentado como uma luz no fim do túnel para o retorno de atividades presenciais na educação, mas é fato que diversos alunos e professores tem encontrado dificuldades para desenvolver esse modelo de prática pedagógica. As condições de acesso à internet, de equipamentos tecnológicos, etc. fazem parte dessas dificuldades, mas para além desses fatores, existem sujeitos com a necessidade de atendimento educacional especializado, onde os contratempos supracitados se configuram como uma objeção agravante, limitando ainda mais a capacidade de desenvolvimento cognitivo que possivelmente já era defasada em condições normais da rotina escolar. Pensando nesses indivíduos, busco o desenvolvimento de minha pesquisa, onde será utilizado o método de estudo de caso, na busca pela observância da utilização do ensino híbrido das ciências humanas para alunos com necessidades especiais perante a ocorrência e permanência por tempo indeterminado da pandemia de SARS-CoV-2, tendo como lócus a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Dolores Alcântara e Silva, localizada no município de Horizonte-CE. De forma qualitativa, buscarei identificar os alunos com necessidades especiais, suas necessidades e obstáculos no processo da educação híbrida. Entender as dificuldades de todos perante essa realidade de educação e buscar equidade deve ser uma das preocupações no planejamento dos professores, consequentemente suprimindo possíveis desistências e animosidades referentes ao processo de ensino de alunos com necessidade de atendimento educacional especializado. A realidade observada em escolas de educação básica, referente as condições que alunos com essas necessidades especiais tem enfrentado, desperta a busca pela integração desses alunos em relação as tecnologias digitais e a valorização dos mesmos.

Palavras-chaves: Educação. Especial. Híbrido. Humanas.

Introdução

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, designado SARS-CoV-2, que se apresenta variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Altamente contagiosa, a SARS-CoV-2, coronavírus, ou COVID-19, chame como preferir, tem mudado radicalmente a rotina de pessoas no mundo todo. O isolamento forçado, e necessário, tem também obrigado a comunidade escolar a ser resiliente e

se adaptar a esse novo desafio educacional que surge decorrente do fechamento de escolas.

Nesse contexto, se insere o ensino remoto, baseado principalmente em aulas síncronas e assíncronas em ambientes virtuais de aprendizagens e plataformas e aplicativos diversos. Ganha espaço também, embora com grande discussão devido a variação dos períodos de aumento e diminuição de casos de COVID-19, a educação híbrida, conceito e metodologia que não são tão recentes quanto a pandemia de SARS-CoV-2, mas que ganharam força total diante do inesperado isolamento e da necessidade de continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

O ensino híbrido tem se apresentado como uma luz no fim do túnel para o retorno de atividades presenciais na educação, mas é fato que diversos alunos e professores tem encontrado dificuldades para desenvolver esse modelo de prática pedagógica. As condições de acesso à internet, condições de equipamentos tecnológicos, afinidade com plataformas e aplicativos, etc. fazem parte dessas dificuldades, mas para além desses fatores, existem sujeitos com a necessidade de atendimento educacional especializado, onde os contratempos supracitados se configuram como uma objeção agravante, limitando ainda mais a capacidade de desenvolvimento cognitivo que possivelmente já era defasada em condições normais da rotina escolar.

Diante da perspectiva acima e da indispensável adequação observada a partir da vivência em sala de aula, é imprescindível agir sobre essas dificuldades, integrando o sujeito, como executor da aprendizagem, e se fazendo adaptar sempre que necessário, possibilitando o ensino, nesse caso, o das ciências humanas, e garantindo a acessibilidade e equidade que o discente necessita para desenvolver seu cognitivo.

Contextualizar práticas e metodologias que permitam essa acessibilidade e a interação entre professor e aluno em um momento tão delicado, é permitir que a marcha em direção ao sucesso desses alunos com necessidade de atendimento educacional especializado seja fruto e reflexo da preocupação e esforço do docente e da comunidade como um todo.

Contudo, o ensino híbrido das ciências humanas tem permitido que alunos com necessidades de atendimento educacional especializado agreguem e tenham parte no fazer pedagógico e composição do seu conhecimento? Quais dificuldades, referentes ao acesso às aulas, permanência do aluno com necessidades especiais no processo de ensino híbrido, entendimento de conteúdos ministrados esses alunos tem

enfrentado? E não menos importante, o grupo gestor e corpo de professores de escolas que contém esses alunos, como a EEEP Maria Dolores Alcântara e Silva, locus da pesquisa, estão preparados para acompanhar esses alunos?

Como afirma Moran (2015),

em uma sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória.

A desigualdade, já presente em nossa sociedade, principalmente nos processos e condições de ensino, nunca foi tão evidente como em tempos de pandemia. É dever do Estado, da comunidade, garantir que todos, inclusive os que necessitam de educação especializada como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996. Art. 58), consigam “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015. Art. 27).

Portanto, garantir uma intervenção pedagógica eficiente, com todos os participantes da comunidade escolar pode fortalecer vínculos entre a escola e o núcleo familiar atendendo de forma personalizada e coerente esses alunos, que buscam muito mais do que a integração no processo de ensino, ansiando pela inclusão na dialógica de ensinar e aprender, sobretudo nas circunstâncias de educação híbrida.

Nossa função basilar, como educadores, mediadores e ponte para o desenvolvimento do indivíduo, é definir estratégias de aprendizagem que ofereçam situações-problema em que os alunos que apresentam deficiência intelectual elaborem artifícios para que possam acessar o conhecimento.

O ensino das ciências humanas ao ser estimulado pela possibilitando da acessibilidade, pode transformar temas para serem trabalhados de forma ampla em salas de aula virtuais e físicas, para que pessoas sem ou com algum tipo de deficiência, consigam aprender diante de possíveis obstáculos do ensino remoto ligado ao presencial.

Valente (2008) considera que muitas barreiras entre a pessoa e o mundo são minimizadas com o uso da tecnologia (apud BEZ, 2016). Cuidar para que o uso da tecnologia no ensino híbrido não se torne a própria barreira para educandos com necessidades especiais é extremamente importante para um processo exitoso na educação. Compreender o momento vivido e capacitar os profissionais da educação

para o uso de tecnologias a favor do desenvolvimento cognitivo de pessoas com necessidades especiais é elementar para a constituição de uma pedagogia exitosa.

De forma geral, pretende-se analisar o desenvolvimento da acessibilidade do ensino das ciências humanas no contexto da educação híbrida, visando a consolidação do progresso cognitivo de discentes com necessidades de práticas pedagógicas especializadas na EEEP Maria Dolores Alcântara e Silva.

De maneira mais incisiva, busca-se diagnosticar dificuldades de acesso e permanência do aluno com necessidades especiais no processo de ensino híbrido, além de produzir estratégias que impeçam a segregação de alunos com necessidades especiais. Conceber metodologias e práticas pedagógicas, referentes ao ensino das ciências humanas, que sejam eficazes aos alunos com necessidades especiais em face da educação híbrida. Criar oportunidades para o desenvolvimento do eu protagonista com alunos com necessidades especiais na dinâmica da educação híbrida e realizar oficinas que preparem os docentes das ciências humanas para atuar com alunos com necessidades especiais na educação híbrida.

Materiais e métodos

Para desenvolvimento da pesquisa, será utilizado o método de estudo de caso, na busca pela observância da utilização do ensino híbrido das ciências humanas para alunos com necessidades especiais perante a ocorrência e permanência por tempo indeterminado da pandemia de SARS-CoV-2, tendo como lócus a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Dolores Alcântara e Silva, localizada no município de Horizonte-CE. A escolha do local de pesquisa foi baseada principalmente no fato da escola apresentar discentes com histórico de atendimento educacional especializado.

De forma qualitativa, tentar identificar os alunos com necessidades especiais, quais suas necessidades e obstáculos no processo da educação híbrida. Perceber como os professores das ciências humanas atuam e como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem, que ferramentas e ambientes, síncronos e assíncronos, tem se dado suas aulas e se eles elaboram materiais e planejam atividades inclusivas para esses alunos.

Para a coleta de dados e informações necessárias, serão utilizados formulários e questionários, para descobrir as práticas utilizadas pelos professores. Há

também a possibilidade do uso de entrevista para atestar a especificidade das necessidades do aluno, da família e da comunidade escolar. Serão imprescindíveis a observância sistemática de aulas e a posterior realização de oficinas para o desenvolvimento de metodologias e materiais que sejam utilizados posteriormente com esses alunos com necessidades especiais. Além da busca por bibliografias que amparem aos envolvidos, principalmente os professores no processo de criação de aulas com metodologias ativas e acessíveis, disponíveis em meios digitais, devido ao fechamento de estabelecimentos não essenciais no período de pandemia.

Será possível inferir o perfil desses alunos, suas necessidades, habilidades, grau de adequação ao nível de conhecimento exposto pelo professor e obter conclusões sobre suas especificidades na busca pela tentativa de personalização e inclusão da educação dos mesmos, buscando com a comunidade, gestão e corpo docente quais os problemas a serem estudados e solucionados de forma cooperativa e participativa por todos.

Resultados e discussão

Nas sociedades moderna, a escola é uma das instituições que mais cresce e se expande, e esse crescimento é pautado na busca do desenvolvimento da criatividade, habilidades e competências nos educados para que eles saibam lidar com desafios diários numa sociedade na qual devem viver e trabalhar.

É importante evidenciar os mais diversos caminhos para que nenhum educando seja deixado para trás nessa corrida, já tão desleal, da educação no que se refere ao ensino comum público e privado. No tocante da educação especializada, a inserção de metodologias mixadas a tecnologia, trazendo o ensino híbrido como foco e fonte de acessibilidade são de exímia relevância para o processo de ensino e aprendizagem desse grupo. As respostas rápidas apresentadas pelas escolas para a inserção de estudantes comuns e com necessidade de atendimento especializado nesse processo híbrido e remoto foram essenciais para a acessibilidade e desenvolvimento dos mesmos, mais não o suficiente.

Entende-se o pesquisador, o corpo docente e toda comunidade escolar como fatores essenciais para a continuidade desse processo de educação mista, pois é sabido que mesmo com o controle da pandemia de SARS-CoV-2 a tecnologia, aliada fundamental nesse período, não abandonará nem regressará em seu papel. Sendo

assim, de grande valia a discussão e trabalho de metodologias, técnicas, softwares que deem suporte e apoio no ensino comum e especializado, sendo capaz de promover equidade na educação.

Considerações finais

Alguns círculos em nossa sociedade sofrem constantemente com a exclusão e segregação de espaços comuns, pessoas com necessidades especiais são alguns dos principais alvos dessa segregação. Manter o mesmo sistema de ensino, com as mesmas abordagens e práticas pedagógicas no ensino remoto ou híbrido, se configura como mais um fator de exclusão.

Entender as dificuldades de todos perante essa realidade de educação e buscar equidade deve ser uma das preocupações no planejamento dos professores, conseqüentemente suprimindo possíveis desistências e animosidades referentes ao processo de ensino de alunos com necessidade de atendimento educacional especializado. Conforme Moran (2015), a possibilidade de sistematizar o modelo híbrido, e trabalhar com foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração, com tecnologias digitais, pode garantir a evolução não apenas da sistemática como também da educação e progressão desses alunos.

A realidade observada em escolas de educação básica, referente as condições que alunos com essas necessidades especiais tem enfrentado, desperta curiosidade na busca pela integração desses alunos em relação as tecnologias digitais e a valorização dos mesmos nesse momento tão substancial da humanidade, e essa busca deve ser executada de maneira criativa e crítica, na esperança de incitar a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores e provedores de informações.

Referências

BACICH, L., NETO, A. T., TREVISANI, F. M., (Organizadores) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** – Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL [Leis, etc. (2015)] **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015** / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p. Conteúdo acessível para pessoas com deficiência. Disponível:

< www.pcdlegal.com.br>.

Acesso em: 15 de dez. de 2020.

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.45 p. – (Série legislação; n. 118).

GOMES, R. V. B., FIGUEIREDO, R. V., SILVEIRA, S. M. P, FACCIOLI, A. M., (Organizadores) **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** – Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a Doença:** O que é COVID-19?. Página inicial. Disponível em: < <https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Crisna Sousa Maia 1

1 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Pedagoga. Docente Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Camaçari/BA. E-mail: crisna.arquivos@gmail.com

RESUMO

A dificuldade de aprendizagem compromete a pessoa na sua totalidade. Nesse contexto o presente artigo busca trazer uma abordagem voltada para “Um olhar psicopedagógico para a Inclusão escolar” e para este foram desenvolvidos como objetivos: aprofundar os conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem; identificar prováveis fatores que influenciam nessa dificuldade; e trazer a baila o conhecimento sobre como a psicopedagogia poderá contribuir para minimizar os problemas envolvendo a aprendizagem, favorecendo a inclusão escolar. Foi utilizada como metodologia, a pesquisa explicativa em uma abordagem qualitativa, por meio da fundamentação teórica. Foram utilizados métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica de diversos teóricos e autores que abordam sobre o tema. Em suma, todo percurso por meio da fundamentação teórica e da pesquisa tem a finalidade de trazer a baila como resultado, o trabalho psicopedagógico contribuindo na resolução dos entraves encontrados na aprendizagem, proporcionando dessa forma, a inclusão escolar.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Dificuldade de aprendizagem. Inclusão. Psicopedagogia.

Introdução

A dificuldade de aprendizagem, segundo Fernández (1991), é reconhecida como um problema que tende a provocar outras dificuldades de adaptação, podendo se estender ao longo da vida. Desta maneira, para contribuir com a resolução da dificuldade de aprendizagem é necessário que o profissional, o psicopedagogo, tenha um direcionamento e siga as indicações mais apropriadas para que o seu trabalho, dinâmico, oportunize o prazer de novas aprendizagens e consequentemente a inclusão escolar.

Nesse contexto, o tema “Um olhar Psicopedagógico para a Inclusão Escolar”, nasceu a partir da necessidade de uma atenção maior aos problemas concernentes a aprendizagem e o trabalho do psicopedagogo favorecendo a inclusão escolar. O

trabalho desenvolvido ganhou força na medida em que abordou diversos aspectos fundamentais a fim de compreender: “Quais os fatores que impactam a aprendizagem e como o olhar do psicopedagogo poderá contribuir para a inclusão escolar?”.

Para tanto, elegeram-se como objetivos: aprofundar os conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem; identificar prováveis fatores que influenciam nessa dificuldade; e trazer à baila o conhecimento sobre como a psicopedagogia poderá contribuir para minimizar os problemas envolvendo a aprendizagem, favorecendo a inclusão escolar.

O presente artigo está dividido em seções importantes para a compreensão e o desenvolvimento do mesmo. A proposta é abordar com detalhes o processo que envolve a aprendizagem e a sua dificuldade, atento ao olhar clínico do psicopedagogo, mostrando que através desse olhar há sim a possibilidade de novos horizontes.

Materiais e métodos

No presente artigo houve uma abordagem minuciosa sobre o tema proposto, onde foi utilizada como metodologia, a pesquisa explicativa em uma abordagem qualitativa, por meio da fundamentação teórica. Foram empregados métodos e técnicas da pesquisa bibliográfica através de diversos teóricos e autores voltados para o tema. Nesse quesito seguem descritos sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem, fatores prováveis que influenciam a mesma e como esses afetam a inclusão escolar. Assim como as teorias da aprendizagem e os fatores psicossociais da mesma. O levantamento apresentado nessa seção vem subsidiar o trabalho e são indispensáveis para a realização do mesmo.

1. Dificuldade de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são causadas por diferenças no funcionamento cerebral e na forma pela qual o cérebro processa a informação. As crianças com tais dificuldades não são incapazes ou preguiçosas. Ocorre que seus cérebros processam a informação de uma forma diferente da maioria.

Constatar um problema na aprendizagem da criança não é uma tarefa fácil. Nessa fase, na maioria das vezes passam a “esconder” suas dificuldades através de

condutas, como por exemplo: chamando a atenção da classe onde estuda, mantendo-se calada, adoecendo, fugindo das responsabilidades, desinteressada ou, muitas vezes, por meio do mau comportamento.

Existem diversos fatores prováveis que exercem forte influência para inúmeras dificuldades na aprendizagem, a saber: carências afetivas; deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição; pobreza da estimulação precoce; privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e culturais; ambientes repressivos; nível elevado de ansiedade; relações interfamiliares; o transtorno na esfera da leitura, caracterizando-se por dificuldades específicas em compreender palavras escritas, denominado de Dislexia; na esfera da escrita onde se percebe inabilidades quanto à ortografia, caligrafia, incapacidade de compor textos o que se identifica como quadros de Disgrafia ou Disortografia e entre outros fatores.

Em alguns casos são encontrados indicadores neurológicos que podem ser à base do problema, estes se manifestam de acordo com a individualidade de quem aprende.

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos. (GRIGORENKO, STERNEMBERG, 2003, p. 29)

As dificuldades de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar e nas atividades da vida diária da criança, tornando o processo cada vez mais difícil e excludente. Para a compreensão do processo de aprendizagem é fundamental o conhecimento sobre as muitas teorias norteadoras. Desde modo faz-se necessário um breve passeio pelas mesmas.

2. Breve passeio pelas Teorias da Aprendizagem

Em um contexto de Teorias que norteiam a aprendizagem e pela necessidade do artigo, foram contempladas três Teorias, a saber: Teoria do desenvolvimento cognitivo (Jean Piaget), Teoria da mediação de Vygotsky e a Teoria da Psicogênese da Pessoa completa de Henri Wallon.

No processo de desenvolvimento, tal como é visto por Piaget, cada criança se desenvolve através de estágios. Para Piaget (1977, p. 127, apud Moreira, 1999, p. 99):

Para entender o mecanismo desse desenvolvimento, distinguiremos quatro períodos principais em sequência àquele que é caracterizado pela constituição da inteligência sensório-motora.

A partir do aparecimento da linguagem, ou, mais precisamente, da função simbólica que torna possível sua aquisição (1 a 2 anos), começa um período que se estende até perto de quatro anos e vê desenvolver-se um pensamento simbólico e pré-conceptual.

De 4 a 7 ou 8 anos, aproximadamente, constitui-se, em continuidade íntima com o precedente, um pensamento intuitivo cujas articulações progressivas conduzem ao limiar da operação.

De 7 ou 8 até 11 ou 12 anos de idade, organiza-se as “operações concretas”, isto é, os grupamentos operatórios do pensamento recaindo sobre objetos manipuláveis ou suscetíveis de serem intuídos.

A partir dos 11 a 12 anos e durante a adolescência, elabora-se por fim o pensamento formal, cujos grupamentos caracterizam a inteligência reflexiva acabada.

A teoria de Jean Piaget faz um alerta aos educadores com respeito ao estágio de desenvolvimento do pensamento infantil, adequando as atividades escolares às características evolutivas das crianças para que a inclusão dessas seja realizada de forma plena no meio escolar.

Outra teoria importante para o desenvolvimento do indivíduo é a teoria da mediação de Lev Vygotsky (1896-1934), que parte do pressuposto de que o princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo não ocorre sem o contexto social, cultural e histórico. Além disso, defende que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de mecanismos de origem e naturezas sociais peculiares ao ser humano (Garton, 1992, p. 87). Vygotsky destaca que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis, Oliveira diz (1997, p. 33): “[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]”.

Compete salientar que a interação social promove a aprendizagem e, graças a ela, o indivíduo se desenvolve cognitivamente. Cabe ao docente servir de mediador, promover a socialização de conceitos (e nesse instante a intervenção da psicopedagogia contribui para que a aprendizagem aconteça).

Para finalizar com “chave de ouro” sobre as teorias da aprendizagem, Henri Wallon traz a Psicogênese da Pessoa Completa. O teórico buscou relacionar seus

estudos sobre a evolução da criança com a educação. Wallon propôs o estudo contextualizado das condutas infantis e para que isto ocorra, é necessário levar em conta aspectos do seu contexto social, familiar e cultural. Para ele o desenvolvimento humano é visto em conjunto, onde o enfoca em seus domínios, afetivo, cognitivo e motor sem privilegiar nenhum deles. Por levar em conta todos esses domínios, que a teoria Walloniana é considerada como a “Psicogênese da pessoa completa”.

Após abordar sobre algumas das principais teorias da aprendizagem e sobre a visão de cada teórico; nesse instante há a necessidade de se tratar a respeito dos fatores psicossociais da aprendizagem, relevantes no processo de inclusão.

3. Fatores Psicossociais da Aprendizagem

Segundo Vygotsky (1991, p. 67):

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente àqueles proporcionados por sua herança. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

Na aprendizagem o sujeito é compreendido em sua totalidade, ou seja, aprende através de diversos esquemas, como: corporal, emocional, intelectual e referencial. Contudo, descobre a si mesmo, distinguindo-se como um *eu* diferente dos demais. A aprendizagem ocorre através da interação da realidade com a própria aprendizagem de si mesmo. Contudo, a aprendizagem é uma relação vincular, que se inicia na família.

A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nas crianças autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender. Segundo Smith & Strick (2001, p. 31): “Um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira.”

Outro fator é o seu vínculo escolar e a intervenção pedagógica para a construção individual do conhecimento. Com propriedade, Alicia Fernández e Sara Paín relatam “[...] que para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 48). Vygotsky (1991, p. 570), defende a indivisibilidade entre as dimensões afetivas e

cognitivas, com isto confirma-se que o pensar e o sentir estão intimamente ligados. Dessa forma, os professores interferem positiva ou negativamente na formação do educando, podendo levar ao sucesso (inclusão escolar) ou ao fracasso (exclusão escolar).

Os Referenciais Curriculares Nacionais afirmam que, “[...] desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto [...]” (RCN's, 1998, p. 50-51). Em concordância, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que: “Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz.” (PCN's, 1997, p. 39). Assim, a aprendizagem resultará da interação afetiva do sujeito/objeto com outros sujeitos.

Resultados e discussão

Pode-se considerar o trabalho psicopedagógico contribuindo na resolução dos entraves encontrados na aprendizagem, proporcionando dessa forma, a inclusão escolar. O objeto de estudo da Psicopedagogia são justamente os atos de aprender e ensinar, levando em conta as peculiaridades. Todo ser humano tem particularidades para aprender, mais rápido, outros devagar, visuais, auditivos, entre outros. E também existem diversas formas de ensinar.

A Psicopedagogia apresenta um caráter multidisciplinar devido à complexidade dos problemas de aprendizagem, isto pelo fato de haver razões que determinam o sucesso ou o fracasso escolar. Ela se propõe a integrar os conhecimentos e princípios das diferentes ciências humanas com o objetivo de adquirir compreensão ampla sobre os variados processos da aprendizagem.

A Psicopedagogia possui um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente, ela atua não só no âmbito escolar, mas tenta alcançar a família e a comunidade, onde as diferentes etapas do desenvolvimento possam ser esclarecidas e compreendidas e assim, sejam evitadas cobranças de atitudes que não são próprias da idade. Terapeuticamente, a psicopedagogia deve: identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento. Ela intervém de modo a remover ou minimizar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem. SCOZ (2002, p. 34) sobre essa perspectiva de conhecimentos da psicopedagogia, afirma

que: “[...] lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas, também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas [...]”.

O psicopedagogo é um profissional preparado para atender pessoas com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento institucional ou clínico. Poderá atuar em escolas e empresas (psicopedagogia institucional) ou na clínica (psicopedagogia clínica).

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

O olhar do psicopedagogo está voltado para alguém que deseja evitar ou superar algum tipo de dificuldade de aprendizagem, de diversas causas (já discutidas no corpo desse artigo). Para que haja uma intervenção correta é necessário que seja feito um diagnóstico psicopedagógico, e para isto, o psicopedagogo avaliará as condições necessárias à aprendizagem: família; prática docente; aspectos físicos, psicomotores; psicossociais; afetivas, emocionais e cognitivos.

O intuito do olhar do psicopedagogo é compreender o sintoma apresentado pelo sujeito. Através da análise, ele deve elaborar o diagnóstico e descobrir as causas que geraram as dificuldades, que pode se dar de maneira consciente ou de forma inconsciente, quando a criança age de forma não adequada aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. No caso de um sujeito em idade escolar, de acordo com Bossa (2002, p. 48): “[...] o sintoma na aprendizagem escolar pode ser uma resistência sádica a algo que pode transformar-se em uma total violência à natureza humana”.

Um elemento fundamental na atuação do psicopedagogo é o lúdico, pois os jogos e brincadeiras são usados para que o profissional possa intervir de maneira adequada, dessa forma possibilitando que a criança adquira conhecimentos e habilidades. Através do lúdico a criança passa a criar um mundo simbólico,

desenvolve aspectos intelectuais, trabalha a perseverança e a persistência. Esses aspectos são fundamentais na atuação do psicopedagogo e na sua intervenção, pois através dessa abordagem lúdica, pode-se trabalhar a busca pelo êxito em determinados jogos, a persistência, a segurança. Para que o psicopedagogo alcance um resultado, Sampaio (2010, p. 17) afirma que: “[...] precisa levar em conta todos os aspectos objetivos e subjetivos observados nos diversos âmbitos: cognitivo, familiar, pedagógico e social.”

O diagnóstico psicopedagógico não se resume apenas nas aplicações de instrumentos. É um trabalho minucioso de investigação, onde são analisados os dados obtidos para compreensão de cada caso. É ele que possibilita os encaminhamentos necessários, ele é tão importante quanto o tratamento. A forma de realizar o diagnóstico depende da postura teórica adotada por cada profissional. Seu objetivo é identificar as causas dos bloqueios que se apresentam nos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

A aprendizagem é inata ao ser humano, mas, para que seja desenvolvida de forma satisfatória requer diferentes meios e intervenções. Uma dificuldade de aprendizagem requer investigação e nesse ponto o psicopedagogo tem importante papel o que fomenta a inclusão escolar.

Nesse artigo, a aprendizagem foi tratada a luz de alguns teóricos. Ela foi abordada para propiciar ao leitor maior esclarecimento tendo por base a importância da psicopedagogia nesse processo.

Foi de fundamental importância para o trabalho, o olhar do psicopedagogo, pois através dele há uma análise e uma busca minuciosa pela resolução dos problemas na aprendizagem.

Corroborando, toda a pesquisa foi meticulosamente selecionada e tratada de forma a propiciar um maior esclarecimento a respeito da aprendizagem e dos diversos aspectos que fazem parte da mesma. A leitura desse trabalho tem por objetivo

fortalecer o interesse em conhecer ainda mais os aspectos concernentes à aprendizagem e o que envolve a sua problemática.

Referências

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: ARTMED, 2002.

_____. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **RCN – Referências Curriculares Nacionais – Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARTON, Alison F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale. U.S.A., 1992, Lawrence Erlbaum.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas - O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico Clínico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SMITH & STRICK. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E AVANÇOS

*Thaís Oliveira Andrade*¹

*Cleize Araujo Sandes*²

*Roseneide Passos Vitória de Oliveira*³

¹ **Thaís Oliveira Andrade**, coordenadora pedagógica na rede municipal de São Francisco do Conde / Ba, graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas (UESB e UESC), especialista em: Educação Infantil, Ensino de Sociologia no Ensino Médio (UESB) e Desenvolvimento Infantil (UNIVASF), mestranda em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (UNEB). E-mail: thaisoa04@gmail.com

² **Cleize Araujo Sandes**, gestora e docente na rede municipal de Ilhéus / BA, graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas (UESC), especialista em Gestão Escolar (Dom Eduardo) e em Psicopedagogia. E-mail: nynhasandes@gmail.com

³ **Roseneide Passos Vitória de Oliveira**, docente na rede municipal de São Francisco do Conde / BA, graduada em Pedagogia (UNIFACS), Letras Vernáculas (FACIBA), especialista em Educação Infantil (UFBA) e mestranda em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (UNEB). E-mail: roseneidepassos30@gmail.com

RESUMO

A sociedade contemporânea vem enfrentando diversos desafios para assegurar a efetivação de uma sociedade inclusiva para o sujeito com deficiência. Essa realidade engloba várias instituições sociais e a escola por ser um local de grande importância na formação do cidadão ativo e crítico, precisa vivenciar na sua prática ações que permitam a inclusão de todos os alunos sem exceção, através de uma educação democrática e de qualidade. As políticas públicas que abordam o tema da inclusão escolar buscam garantir o acesso e permanência do sujeito com necessidades especiais no âmbito escolar e alguns desafios são passíveis de reflexão ao considerar a realidade da escola pública e dos seus documentos norteadores. Diante do problema exposto o presente artigo buscou através de pesquisas de campo e bibliográficas entender como acontece o processo de inclusão em duas escolas públicas do município de Ilhéus na Bahia e como as legislações vigentes estão sendo empregadas na vivência escolar. Optamos pelos passos metodológicos de caráter exploratório, visto que o foco do trabalho centrou-se na subjetividade do objeto observado, análise do ambiente físico, pesquisa qualitativa e estudos bibliográficos. Para tanto, o embasamento teórico fundamentou-se em autores como: Fernandes (2007, 2011), Facion (2009), Bergamo (2009) dentre outros. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que existem desafios a serem superados como: a necessidade de reestruturação na prática docente e a compreensão do real papel da escola perante aos documentos legais para que haja mudança do paradigma social e consequentemente a efetiva prática inclusiva, além de ter trazido pontos de análise sobre as legislações vigentes para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Espaço escolar. Legislações.

INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um direito subjetivo de todo ser humano, o processo de escolarização torna-se uma forma essencial de democratização, então, os diversos alumbamentos para alcançar a efetivação do direito cidadão devem pautar-se no empreendimento efetivo da aplicabilidade das leis no ambiente escolar direcionada a educação inclusiva e de acessibilidade das pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas.

Refletir sobre os múltiplos processos e articulações que desafiam a aplicabilidade e efetivação das legislações voltadas à inclusão nos espaços escolares torna-se necessário. Interessante notar que os processos de inclusão e acessibilidade abrangem dimensões multidisciplinares, nesse formato a acessibilidade e a inclusão dos cidadãos com necessidades especiais nos espaços escolares tornam-se uma exigência marcada por fatores que precisam ser examinados e reexaminados através de várias perspectivas, haja vista, que sua proposta transformadora implica na mobilização e reestruturação da dinâmica escolar.

Investigar e analisar como acontece a acessibilidade e inclusão em uma escola pública da Educação Básica Ensino Fundamental II e Ensino Médio são o objetivo central desta pesquisa, pois é fundamental compreender os enredos que se desenrolam nas práticas inclusivas em espaços da Educação Básica. A pesquisa através dos objetivos específicos busca: averiguar quais políticas públicas são direcionadas ao Ensino Médio, observar como acontece a acessibilidade dos alunos nesses espaços escolares e analisar as legislações que norteiam e garantem os direitos dos alunos com necessidades especiais.

Neste íterim, os traços metodológicos foram embasados na pesquisa qualitativa de cunho exploratório, já que requer estudo, interpretação e análise. A Escola X no município de Ilhéus foi o lócus da pesquisa de campo, pois oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além das observações foram realizadas entrevistas com gestores e docentes com a finalidade de responder aos questionamentos levantados nos objetivos e estudo do tema em questão.

A eficiência e aplicação de práticas inclusivas ainda é um tema que levanta vários debates, visto que apesar das conquistas e ganhos na esfera das políticas públicas, leis e normatizações, a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos ambientes escolares ainda é um grande desafio, principalmente em escolas

públicas que abarcam discentes heterogêneos, cuja diversidade pode levar a desigualdade e exclusão social.

Em síntese, ainda existem diversos empecilhos para que se alcance uma educação inclusiva adequada como rege a legislação e desejada por toda comunidade escolar, a temática precisa ganhar visibilidade e ultrapassar os esforços da inclusão física e material dos alunos com necessidades especiais. Assim sendo, a escola precisa garantir o pleno direito aos seus discentes, inclusive ambiente e permanência adequada à constituição de aprendizagens e qualidade de vida. Ainda faz-se necessário estruturar, promover, disponibilizar uma educação especial de qualidade, propositiva e dinâmica. O tema em questão precisa enquadrar-se como conteúdo valorativo e os diálogos sobre as formulações, implementações e aplicabilidade das legislações e políticas públicas no campo educacional devem ganhar amplas dimensões, saindo da teoria para ser efetivada na prática, e assim, enriquecer a área científica, educacional, profissional e social.

INCLUSÃO ESCOLAR: DEMOCRATIZAÇÃO E DESAFIOS

Por entender a importância e urgência da inclusão de forma eficaz, é necessário fazer um breve apanhado histórico sobre os períodos de mudança referentes aos comportamentos e acessibilidades direcionados as pessoas com deficiência. Passando desde a fase do extermínio até o momento atual que tem buscado o fim da exclusão, principalmente na escola que é o foco dessa pesquisa.

O período de extermínio foi caracterizado pelo não direito à vida das pessoas com deficiência, diferentemente do segundo período conhecido como período de segregação em que se enxergava a deficiência como passível de ações assistencialistas principalmente pela igreja católica que acolhia essas pessoas enxergando a deficiência como um castigo divino e desta forma, eram cobradas exigências éticas e religiosas, tornado o indivíduo dependente desse cuidado religioso.

Neste ínterim, no período científico no século XIX, outras duas fases importantes acontecem no que tange a pessoa com deficiência na sociedade: a integração que apresenta uma característica social pacífica colocando no deficiente a responsabilidade por seu desenvolvimento e a inclusão que busca a junção entre o sujeito com deficiência e órgãos competentes que promovam recursos e serviços para tornar eficiente as ações de inclusão.

Exposta essa realidade histórica sobre a deficiência, torna-se cabal entender a atual situação no se refere à pessoa com deficiência e como acontece sua inclusão no seio escolar, além de compreender a necessidade de criar políticas públicas para essa população e perceber através de pesquisas como acontece a aplicabilidade das legislações para benefício e acessibilidade do discente da educação básica de duas escolas públicas no município de Ilhéus.

A ideia de inclusão não raro se confunde com o processo de integração sendo necessário o olhar crítico e criterioso da escola e comunidade escolar em diferenciar esse processo.

“Na integração pressupõe-se que as relações entre pessoas com e sem deficiência estimulam a solidariedade, em detrimento da piedade, de modo a inseri-las, gradativamente, nos círculos sociais comuns. Analisa a autora que esse pressuposto tem como consequência uma forma de organização escolar que varia de ambientes mais segregados, como as classes e escolas especiais, aos mais segregados, tal como as classes regulares” (FERNANDES, p.70, 2011).

Assim, o modelo de integração que perdura em muitos locais até hoje, mostra um retrato de inserção parcial com caráter segregador, responsabilizando a própria pessoa com deficiência. Já o movimento de inclusão perpassa pela forma assistencial e traz uma postura receptiva e acolhedora do sujeito com deficiência, não apenas no espaço escolar, mas em toda sociedade. De acordo com Fernandes (2011):

“O movimento pela inclusão objetiva resgatar todas as crianças potencialmente excluídas sob o argumento de que a diversidade na escola é um fator potencializador da aprendizagem no sentido acadêmico, relacional e humano. Seus defensores apoiando-se nos princípios da igualdade e equiparação de oportunidades na educação resguardam a prerrogativa de que cada sujeito tem interesses e características que necessitam ser atendidas no processo educacional” (FERNANDES, p. 76, 2011).

Desta forma, é necessário que a escola faça o caminho inverso de afastamento e segregação. Apoiada em políticas que oriente sua estrutura pedagógica, o trabalho de inclusão precisa estar presente no currículo da escola de modo a combater a desigualdade e diferenciação baseada apenas nas diferenças individuais de cada sujeito, de modo a garantir o direito e permanência do aluno com deficiência.

Essa discussão precisa estar presente em todo espaço escolar fazendo parte da vivência de toda equipe. O direito a inserção desses alunos na escola regular é um avanço para a real democratização da educação, caracterizando-se como um desafio

para professores e instituições que necessitarão renovar suas práticas e concepções pedagógicas.

Considerando que a inclusão precisa fazer parte da realidade escolar, a mesma só acontecerá de forma efetiva a partir de uma sociedade também inclusiva. No entanto, apesar dessa forte contradição ao se considerar a desigualdade social e a forte estruturação capitalista, os atores educacionais ainda assim, são fundamentais na luta pela igualdade de direitos e prática inclusiva.

“O grande desafio que o processo de inclusão nos impõem é justamente sua contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter sua lógica de existência via concentração de riquezas nas mãos de uma minoria” (FERNANDES, p. 87, 2011).

As questões sociais que influenciam fortemente a inclusão escolar não podem ser desconsideradas, o papel fundamental da escola não torna menos importante a luta social pela igualdade. Com isso, é preciso ter clareza sobre os limites da atuação da escola nessa realidade social. Muito embora ela não seja neutra, não se devem depositar falsas expectativas em relação ao seu papel salvador nos processos de inclusão e nas desigualdades sociais.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente um dos termos mais utilizados quando se fala em educação é a inclusão. Essa conquista se deve após muitas lutas e mudanças na ótica social através da busca por igualdade de direitos e o reconhecimento da dignidade que deve ser dispensada a todos os seres humanos. No Brasil documentos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e posteriormente as Diretrizes e Bases da Educação Básica (2001), buscaram garantir o direito de todos ao ensino na rede regular e isso incluía os portadores de deficiência.

Apesar de não haver uma lei específica que trate a inclusão, o Brasil vem delineando avanços significativos para outra percepção sobre o sujeito com deficiência à medida que busca um atendimento preferencialmente na escola regular. Assim, esse contexto inclusivo “implica rever concepções e paradigmas ligados ao potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo necessidades por meio da promoção da sua acessibilidade, aprendizagem significativa e real participação social” (Fernandes, 2011).

A garantia da matrícula, porém, não garante uma educação de qualidade, tampouco o sucesso escolar dessa clientela, por isso torna importante a investigação de como tem acontecido essa inclusão na escola regular, visto que “apesar de contemplar o ensino em escolas regulares da rede pública, a legislação brasileira não define quem é o alunado, onde deve ser desenvolvida sua escolarização e qual deve ser a relação entre escola e o atendimento especializado” (Facion, 2009). Essa é com certeza uma questão limítrofe para que o processo de inclusão aconteça de forma valorativa.

Interessante notar que três importantes documentos estimularam a adoção do paradigma inclusivo pelos sistemas de ensino foram eles: Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), e a Convenção de Guatemala. Apesar da importância desses documentos para a efetivação de uma inclusão escolar existem ainda contradições entre discurso e prática, no entanto, todas as orientações presentes apontam caminhos a serem trilhados pelos sistemas de ensino na organização de suas práticas.

Percebe-se então a necessidade da interpretação e análise das políticas inclusivas brasileiras para aplicabilidade no seio escolar, pois:

A análise crítica do conjunto de fundamentos legais que norteiam a educação escolar é o que possibilita, em primeira instância, que as diversas idéias pedagógicas sejam compreendidas nas políticas públicas voltadas à educação, de modo a definir o tipo de cidadão que se pretende formar e as estratégias para sua materialização em diferentes situações socioeconômicas. Esse conhecimento é imprescindível ao educador comprometido com as transformações sociais (FERNANDES, p. 48, 2007).

Considerando a Constituição Federal de 1988 que traz em seu artigo 208 o dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, coadunando com o Estatuto da Criança e do Adolescente que assegura em seu Artigo 54 parágrafo III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, P.41), há também outro documento já citado que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

Capítulo V – Da Educação Especial

Art. 8. Entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p.25)

Ambos documentos trazem a prerrogativa do ensino ser ministrado “preferencialmente” na rede regular de ensino o que indica prioridade e dependendo da realidade há de se traçar limites para esse atendimento, haja vista que “são as necessidades concretas dos alunos que determinam o tipo, o momento e o local de atendimento especializado” (Fernandes, 2007). Desta forma, a escola não precisa ser a única instituição responsável pela inclusão, socialização e desenvolvimento do aluno com necessidades especiais.

INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

A inclusão escolar perpassa por diferentes ações de modo a garantir práticas democráticas, acesso e permanência do sujeito na escola. Sua proposta transformadora mexe na dinâmica, reestruturação e mobilização dos agentes e rotina escolar e esse é um grande desafio para a educação apesar de não existir uma lei específica que decreta a inclusão na escola, mas sim, uma orientação inclusiva a partir de documentos legais que orientam para esse fim.

Ao analisar as diferentes teceduras que precisam ser construídas na prática pedagógica e no currículo escolar, o entrelaçamento da educação com a realidade social, aspectos esses indissociáveis, mostram que apesar da introdução dessas políticas inclusivas, ainda há um longo percurso para se ofertar um ensino de qualidade a todos, como aponta Facion “a inclusão, na sua forma original, propõe uma reformulação social que parece extrapolar o âmbito escolar, pois demanda alterações que são de ordem governamental” (FACION, 2009, p.61).

Muitos questionamentos são passíveis de serem feitos quando se pensa em um currículo, práticas pedagógicas e adaptações curriculares voltadas para a inclusão escolar, pois a proposta de uma escola inclusiva deve respeitar as diferenças individuais de cada aluno sem deixar de atender as necessidades individuais de cada um sem deixar de atendê-las. Não é uma tarefa fácil, no entanto, não se pode protelar essas adaptações, e mudança de postura, com um currículo adaptável e flexível que possa acompanhar também aqueles indivíduos que possuem dificuldade em acompanhar o currículo tradicional, possibilitando ao aluno aprender os mesmos conteúdos de maneiras diferentes.

Nessa perspectiva, tão substancial quanto às adaptações pedagógicas, está à formação continuada do professor. Este profissional é quem vai orquestrar o ritmo da

aprendizagem e desenvolvimento dos conteúdos, sendo assim, caso não se identifique ou não se sinta preparado, pode enxergar nessa prática grande dificuldade e até mesmo um empecilho para o trabalho inclusivo na instituição.

O ambiente acolhedor também precisa ser levado em consideração nesse processo de autonomia do sujeito com deficiência, sendo assim, várias esferas de ordem educacional, social e humana precisam estar voltadas para gerar respostas aos desafios de uma escola de qualidade para todos, pois como afirma Bergamo “uma escola somente é inclusiva se: estiver organizada para favorecer cada aluno, garantindo a qualidade de ensino; reconhecer e respeitar a diversidade; e responder a cada educando de acordo com suas potencialidades e necessidades”. (Bergamo, p. 56. 2010).

Conseqüentemente, ao observar a realidade de duas escolas na produção desse trabalho, foi possível perceber que as dificuldades são passíveis de reflexão. Uma questão pertinente se dá sob o inexpressivo número de adolescentes com necessidades especiais atendidos no Ensino Fundamental II e Médio. As dificuldades de acesso e permanência considerando o modelo de exames e notas para aprovação não se mostram significativas para esses alunos, tornando a permanência na escola desinteressante e sem um fim que os estimulem a estar no ambiente escolar.

Diante de tais realidades, reflexionamos sobre até que ponto as políticas públicas para inclusão garantem o combate à exclusão escolar ou apenas mascaram a necessidade de se pensar de forma ampla uma reestruturação de toda uma sociedade marcadamente excludente? A prática no chão da escola mostra a fragilidade de a escola sozinha atingir o que deveria ser a diminuição da desigualdade garantindo um ensino de fato inclusivo e de qualidade para todos.

É necessário que todas as crianças possam estar na escola, sim, mas com garantia de desfrutar, no âmbito social, de uma vida mais digna, pois de nada adianta planejarmos leis e políticas inclusivas voltadas para o ambiente escolar, se não promovermos no social uma equidade econômica capaz de não só levar os alunos para a escola, mas, principalmente, de reduzir a exclusão a que se acham submetidos inúmeros seres em nossa sociedade (Facion, p. 61. 2009).

O esforço e trabalho da equipe escolar são imprescindíveis para a educação inclusiva, no entanto diversos desafios envolvem sua efetivação. O papel do professor, as estruturações nos currículos, o ambiente acolhedor são ações importantes e devem acontecer, no entanto, não se pode esperar que apenas a instituição escolar possa vir a garantir a permanência desse aluno na escola, pois “o foco do processo da inclusão

repouso, justamente, na ação receptiva e acolhedora a ser desenvolvida pela sociedade para garantir que pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados sintam-se totalmente integrados” (Fernandes, p. 76. 2011).

As legislações existem e apesar de algumas inconsistências como a não definição do alunado, é pertinente refletir acerca da necessidade educativa especial e o público que pode ser atendido na escola, sendo necessário para isso discutir o que realmente compreende a educação especial no ensino regular, para assim buscar a efetivação de um trabalho pedagógico que precisa caminhar, apesar de todos os desafios. Desta forma, é substancial que a escola após reflexionar possa entender seu papel frente ao que dispõe as leis e atue efetivamente frente à inclusão escolar e a busca de uma sociedade mais democrática.

METODOLOGIA

Os traços metodológicos foram embasados na pesquisa qualitativa de cunho exploratório, já que requer estudo de caso, interpretação e análise. A escola X no município de Ilhéus foi o lócus da pesquisa de campo, pois oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Além das observações foram realizadas entrevistas com gestores e docentes com a finalidade de responder aos questionamentos levantados dos objetivos e estudos em questão.

Os momentos de planejamento foram explorados através de questionamentos e observações a respeito da busca por metodologias diferenciadas para cada aluno com necessidades especiais, desta forma, notamos que os planos de aula foram pensados em sua maioria para atender diferentes tipos de alunos. Em alguns momentos e a depender da disciplina, o mesmo plano era utilizado para toda a turma com algumas adaptações metodológicas no momento da aplicação.

O trabalho desenvolvido na sala de aula também foi acompanhado e observado em suas peculiaridades. O currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola foram disponibilizados, no entanto, necessitam de atualizações e adaptações para atender toda a realidade da instituição.

As adaptações físicas do espaço escolar também foram consideradas e apesar de se perceber alterações na estrutura física do prédio, ainda não é o ideal para atendimento de pessoas com cegueira, baixa visão e até mesmo que utilizem cadeiras

ANAIS

3º SEDINETEC

19 a 21 de maio de 2021

ISSN 2764-1457



de rodas. Sendo assim, as modificações existentes ainda não permitem a autonomia de todos os sujeitos com necessidades especiais que possam vir a ser atendidos naquela unidade.

As reuniões com a equipe gestora aconteceu de forma satisfatória e tivemos acesso a todos os profissionais da educação inclusive colaboradores e funcionários. O amplo acesso a escola se deu de forma satisfatória para análise e compreensão do tema pesquisado.

O foco do trabalho centrou-se na subjetividade do objeto observado, buscando compreender o comportamento dos sujeitos, analisando as experiências individuais e coletivas proporcionadas pela realidade do processo de inclusão, além da observação em loco do ambiente escolar, legislações e estudo bibliográfico sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A efetivação e aplicabilidade de práticas educativas inclusivas ainda é uma temática que promove diversos discursos e debates, já que apontam que apesar dos ganhos e conquistas no âmbito das políticas públicas, legislações e normatizações, a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos espaços formais de educação ainda é um grande desafio, principalmente no setor público, que englobam em seus espaços indivíduos heterogêneos, nos quais a diversidade pode levar a exclusão e desigualdade.

Nessa perspectiva, a escola apesar de passar por desafios diários é o espaço que tem o papel fundamental de promover a inclusão e a acessibilidade, já que a ela compete o desenvolvimento e a capacidade de possibilitar a apropriação de determinados conteúdos da cultura para a formação integral de todos os alunos, para assim, serem inseridos na sociedade. Para tanto, a escola regular precisa embasar-se em alguns princípios fundamentais como: flexibilidade, funcionalidade, participação de todos os agentes envolvidos no planejamento educativo e comunicação objetiva.

O grande desafio da escola não é somente a inserção dos alunos com necessidades especiais no espaço escolar, mas a promoção e a oferta de um ensino inclusivo, além da garantia da permanência dessas pessoas nos processos educativos. A sociedade e a escola devem se adequar a singularidade e necessidade de seus cidadãos e não o contrário.

Assim, diante de tudo que foi exposto, nota-se que ainda existem muitos obstáculos para que se obtenha uma educação inclusiva congruente com o que estabelecem as leis e almejada por todas as unidades escolares. O tema educação inclusiva necessita amplificar a visibilidade e transpor os entusiasmos da inclusão física e material dos discentes com necessidades especiais.

A instituição escolar precisa assegurar o pleno direito de seus alunos, no espaço e na permanência, baseando-se na qualidade e adequação do ensino, aprendizagem e qualidade de vida. Torna-se urgente e necessário a estruturação, promoção, disponibilização de uma educação inclusiva e especial propositiva e dinâmica.

A temática aqui colocada precisa elevar-se como assunto valorativo. Os debates sobre formulações, estruturações e aplicabilidades das políticas públicas e legislações na área educacional necessita ganhar dimensões, sempre saindo da premissa que deve ser efetivada na prática, as leis precisam sair do papel e

materializar-se no chão da escola, para assim, enriquecer o campo educacional, social e científico.

REFERÊNCIAS

Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI 8.069 de 1990. Brasil, Brasília, 13 jul. 1990.

Brasil, LEI n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional n. 9394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BERGAMO, Regiane Benzatto. Educação especial: pesquisa e prática. Curitiba: Ibpex, 2010 BRASIL

FACION, José Raimundo. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

O PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Guibison da Silva Cruz 1

1 Mestrando em Educação, pela Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: guibisonsilva@hotmail.com

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de discutir os processos e relações que circundam a educação brasileira com perspectivas à Educação Especial. O estudo aponta que os avanços sobre os direitos à educação surgem historicamente através de lutas e transformações de condições de vida, sendo o resultado de debates e reflexões filosóficas e políticas. No Brasil, somente na década de 1990 é que se assegura aos estudantes com deficiência o direito de frequentar instituições escolares em todos os níveis de ensino. Entre idas e vindas no percurso histórico da educação brasileira, onde destacaram-se segregação, institucionalização e integração das pessoas com deficiência, observa-se avanços quanto à constituição de políticas públicas para Educação Especial, na perspectiva da inclusão. No entanto, por conta de reformas políticas, há um estado de retrocesso com relação aos direitos precariamente garantidos no passado. Dentre os documentos reformistas, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento normativo homologado, em sua última versão, em 2018. O documento retrata dicotomia entre Educação Especial e Educação Regular, tendo a Educação Especial perdido seu espaço de concepções, orientações e práticas. A BNCC, em curso, reduz a Educação Especial às cinzas. Denota-se o desprezo às necessidades das pessoas deficientes e a ausência de atenção a esse público que, assim como outros públicos, têm direito à educação. Concluimos que a força do neoliberalismo tem influência direta no processo de precarização da Educação Especial, no Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. BNCC. Políticas públicas.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

Introdução

Para Martins, Giroto e Souza (2013), a problemática que envolve a *inclusão*, num contexto de diversidades, vem sendo ponto de debates. Esses debates levam em consideração o reconhecimento e respeito aos princípios da igualdade e equidade.

Nesse contexto, as *diferenças* são ponto de partida para a criação/reelaboração de leis e políticas públicas “[...] que garantam o pleno acesso de todos aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela humanidade” (p. 11). Sendo assim, “A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças” (FREITAS, 2004, p. 28). Entretanto, esses dispositivos legais não fornecem a garantia de uma educação para todos, nem asseguram uma sociedade que abrace a diversidade. Desse modo, o paradigma da inclusão ainda perdura (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013).

A importância das discussões em torno das relações históricas entre deficiência e direitos humanos, no contexto social-econômico, traz à tona o campo de disputas em que se inserem os direitos à vida e à educação das pessoas consideradas, até hoje, anormais ou incapazes. Diante disso, nosso objetivo é discutir os processos e relações que circundam a educação brasileira com perspectivas à Educação Especial. Como foco de análise temos a BNCC, por ser o documento regulatório mais recente no campo das políticas de currículo.

Para o escopo da pesquisa, utilizamo-nos da abordagem qualitativa como base metodológica. Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, selecionamos a BNCC como fonte primária para uma análise documental, referente ao objeto analisado.

O texto em tela traz, em um primeiro momento, uma breve contextualização histórica. Como segundo ponto, apresentamos a instituição da Educação Inclusiva no Brasil. Por fim, discutimos à luz de teóricos da educação, as reformas educacionais e o lugar da Educação Especial no currículo nacional.

1. Breves contextos históricos

Somente com o advento da Revolução Industrial (1760) foi que houve o interesse em estruturar sistemas de educação inclusivos, de modo que a força de trabalho pudesse ser estabelecida. Antes desse contexto histórico, as pessoas com qualquer tipo de deficiência ou superdotação eram deixadas à margem da sociedade e excluídas. Assim, no contexto da necessidade de mão de obra produtiva surgiram políticas públicas voltadas à educação dos deficientes que poderiam ter um potencial produtivo nas indústrias (MAZZOTTA, 1999).

Apesar de certa atenção dada ao público deficiente, desde o início do período fabril, foi a partir da criação da ONU, em 1948, e da *Declaração Universal dos direitos humanos* que os direitos à vida e à educação ganharam força. No Brasil, a iniciativa com relação à educação e ensino dos deficientes iniciou no século XIX⁵, sendo incluída na política educacional brasileira somente na década de 50 (MAZZOTTA, 1999).

A Declaração de Salamanca⁶ fortaleceu o movimento de lutas contra a exclusão dos deficientes. Dessa forma, a Constituição Brasileira de 1988 versa sobre direitos das pessoas com deficiência em diversos artigos, sendo considerada um marco (DICHER; TREVISAM, 2014).

2. A educação inclusiva no Brasil

No contexto educacional brasileiro, a Educação Inclusiva tem suas bases firmadas a partir da constituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). A última e vigente LDB, n. 9394, de 1996, garante, em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar –, Artigo 4º, Inciso III:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 2).

A partir dos direitos garantidos, através da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outras leis, programas e diretrizes foram sendo criadas para ampliar o atendimento especializado. A seguir, apresentamos um quadro que mostra os programas e leis criados nas últimas décadas voltados à inclusão de pessoas com deficiência.

Lei/Programa

Ano de criação

⁵ Os primeiros marcos históricos de atendimento às diferenças foram as instituições para o atendimento de cegos, surdos e pessoas com deficiência intelectual e física. No Brasil Império (1822-1889) foram criados “[...] o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro” (BRASIL, 2008, p. 14).

⁶ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Lei das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica.	2001
Programa de Educação Inclusiva e direito à diversidade, do MEC.	2003
Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).	2005
Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).	2006
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).	2008
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.	2009
Alterações na LDB-EN nº 9.394/96, por meio da Lei n.º 12.796.	2013
Novo Plano Nacional de Educação.	2014
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	2015

Fonte: o autor

De acordo com Kassar, Rebello e Oliveira (2019), após a conclusão do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, houve uma série de mudanças no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do MEC, e na Diretoria de Políticas de Educação Especial.

Segundo Garcia e Favero (2020), a aprovação de um conjunto de leis, após o *impeachment*, denota um retrocesso dos direitos à educação. Dentre estas, destacamos:

A Emenda Constitucional nº 95/2016, que restringe os gastos públicos; [...] a Lei nº 13.415/2017, a chamada *Reforma do Ensino Médio*, que aprofunda as desigualdades educacionais e mercantiliza a Educação Básica; além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] (GARCIA; FAVERO, 2020, p. 21).

As repentinas mudanças, ocorridas com a saída da presidenta, deram início a uma nova administração das políticas públicas que indicaram “[...] o fortalecimento de grupos privados de educação especial” (KASSAR; REBELLO; OLIVEIRA, 2019, p. 13).

3. As reformas educacionais, o direito à educação e o lugar da Educação Especial

O Currículo, nas últimas décadas, vem assumindo centralidade nas políticas educacionais. Diante do processo globalização econômica, as mudanças nas políticas curriculares ganham destaque (LOPES, 2004). Atualmente, o campo educacional tem sofrido reformas por meio de documentos e leis que garantem um currículo nacional como referência, com a pretensão de garantir uma “educação de qualidade”.

A BNCC é parte do projeto de reformas do ensino brasileiro. Sua elaboração iniciou no ano de 2015 e sua versão final se deu em 2018. E qual é o lugar da Educação Especial na BNCC? Como o documento aborda o currículo pensado a partir das diferenças? O documento, em seu título *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade* defende a diversidade de culturas e a elaboração de currículos e propostas didático-pedagógicas “[...] que considerem as *necessidades*, as *possibilidades* e os interesses dos estudantes, assim como suas *identidades linguísticas, étnicas e culturais* (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos).

O documento ainda destaca:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a *igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas*. Essa *igualdade* deve valer também para as *oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza* (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a BNCC se caracteriza como um documento prescritivo/normativo, que tem como ponto central “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), desconsiderando, por tanto, as condições de aprendizagem diversas existentes em todo o país, bem como a diversidade cultural e as diferenças. Dessa maneira, temos um “[...] padrão cultural socialmente legitimado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185), em curso.

Ao tratar de equidade, ainda no mesmo título, o documento sugere a superação das desigualdades educacionais. O trabalho das redes de ensino, segundo a BNCC, deve voltar-se à equidade, pressupondo que há diferenças nas necessidades de cada estudante. A análise de Ferreira, Moreira e Volsi (2020, p. 20) mostra que o documento

[...] não vincula as origens das diferenças socioeconômicas às relações sociais capitalistas antagônicas e contraditórias, o que permite ao documento atribuir à própria educação/escola a responsabilidade pelo combate ou aprofundamento das desigualdades educacionais, econômicas e sociais.

A BNCC ainda traz:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15-16, grifos nossos).

Percebemos, neste trecho, menção ao “[...] compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...]” de acordo com as determinações da Lei que trata da Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015. No entanto, não fica explícito, no documento, um tratamento voltado especificamente à Educação Especial. Apesar de declarar que a educação “[...] tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16), a Base deixou de lado os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado. Deixou de lado o direito à aprendizagem escolar, à educação.

Nesse cenário, a globalização incide sobre as transformações das políticas públicas educacionais. A ausência de atenção à Educação Especial comprova esta tese e é prova do controle capitalista. Para Silva (2017, p. 40), essa globalização colonial capitalista se dá pelo avanço da mundialização do neoliberalismo. Segundo a autora, os objetivos do capital têm “[...] reduzido o papel social dos Estados nacionais e suprimindo a liberdade dos cidadãos sobre as decisões que implicam nos rumos de suas próprias vidas e de seus países”.

Como bem destaca Garcia (2017, p. 40):

[...] podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a

privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples, constituem o espírito da formação escolar.

Segundo análises de Stephen Ball, o papel desenvolvido pelas empresas de filantropia, os empreendimentos educacionais, as políticas educacionais e as novas formas de governo em rede, acarretam implicações na constituição de políticas educacionais e implicações frente à democracia, desigualdades sociais e à prática da educação (BALL, 2011). Dessa forma, “O discurso e as políticas de inclusão social não podem ser desvinculados da contradição fundamental da relação social entre capital e trabalho que sustenta o capitalismo [...]” (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 23).

De acordo com Lopes (2019, p. 62), as modificações curriculares propostas pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação, nas últimas décadas, têm evidenciado uma espécie de flexibilidade do currículo que está intimamente ligada “[...] à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social [...]”. Assim,

[...] com a reestruturação produtiva e a necessidade de se formar mão de obra adaptável aos modelos de produção, a escola exerce a função de moldar os sujeitos aos diferentes níveis de exigências do mercado de trabalho, o que, de certa forma, converge para a abordagem do capital humano sobre a educação (VAZ, 2017, p. 86).

As análises de Ferreira, Moreira e Volsi (2020) mostram que o sistema capitalista reestruturou suas políticas, e, dessa maneira, vem minimizando o poder do Estado frente à garantia dos direitos sociais. Partindo desse ponto, denota-se que a responsabilidade de elaboração e execução de políticas públicas ficam a cargo do setor privado.

Portanto,

Nesse cenário, o pacote de ajustes para as políticas públicas orienta-se para a privatização, a focalização e a descentralização pautado em um modelo gerencial de Estado e de sociedade regulado pelos princípios do mercado (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 24).

A BNCC defende um ideal cujo discurso se volta ao respeito das diferenças, preservação da dignidade humana e o exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, tal operacionalização emerge através das regras de mercado (GARCIA, 2004). Nesse sentido, diante do debate entre inclusão e exclusão, a “[...] educação especial na educação básica,

nesses termos, constitui-se em uma proposição de administração das desigualdades educacionais e não de sua superação (GARCIA, 2004, p. 189).

Para Alves (2019, p. 28-29), a compreensão da diversidade, frente à uma visão universalista,

[...] resulta no mascaramento das desigualdades, no apaziguamento da diversidade e, conseqüentemente, na prevalência dos interesses dos grupos dominantes. Os grupos coletivos diversos, nessa perspectiva, são oprimidos e levados a se adequarem ao modelo etnocêntrico e hegemônico, tido como parâmetro a ser seguido por todos.

Esse mascaramento das desigualdades, desenvolvido por meio dos grupos financeiros, acaba por suprimir o direito à educação precariamente garantido outrora. Todo e qualquer cidadão que necessita de atendimento diferenciado, visando oportunizar o processo de aprendizagem e formação, deveria ter a garantia de seu espaço e permanência na escola.

Algumas considerações

A partir das discussões tecidas até aqui temos um panorama geral sobre a construção/implementação de políticas públicas, no campo educacional brasileiro, com vista à Educação Especial.

A questão das desigualdades educacionais vem sendo discutida a partir do discurso sobre diversidade e equidade. Contudo, tal discurso sempre esteve vinculado aos ditames do mercado. A BNCC, com seu falso discurso sobre educação para todo, contribui para o desmonte da Educação Especial, em todos os seus aspectos.

O retrocesso político-democrático, que se mostra evidente hoje, já estava em curso desde o início da constituição das leis relacionadas à inclusão escolar em conjunto com as políticas de financiamento. Entendemos, então, que a construção do capital humano, produzido através das instituições de ensino, não tem mais a intenção de dispor recursos cabíveis para a manutenção do ingresso e permanência dos estudantes feitos da diferença, no ambiente escolarizado.

Referências

ALVES, E. **Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

BALL, S. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **Congresso nacional do conselho nacional de pesquisa e pós-graduação em direito.** v. 23, p. 254-276. Jun/Jul. 2014.

FERREIRA, G.; MOREIRA, J.; VOLSI, M. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, Issn 0719-4706, Volumen 7 – Número 1 – Enero/Marzo, 2020.

FREITAS, N. Políticas Públicas e Inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal De Políticas Educacionais.** n. 7, janeiro/junho. pp. 25–34. 2010.

GARCIA, R. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI.** FLORIANÓPOLIS: UFSC - CED – NUP, 2017.

GARCIA, R. **Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da educação especial brasileira.** Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis/SC. 2004.

GARCIA, R.; FAVERO, N. Educação Especial: políticas públicas no Brasil e tendências em curso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e184973894, 2020. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3894>.

GIL, C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educ. Pesqui.** 45 (e217170), 1-19. 2019.

LOPES, A. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75. 2019.

LOPES, A. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, maio /ago. n. 26, p. 109-118. 2004.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez. 2011.

MARTINS, S.; GIROTO, C.; SOUZA, C. (orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão.** São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

ANAIS

3º SEDINETEC

19 a 21 de maio de 2021

ISSN 2764-1457



MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez; 1999.

SILVA, M. **Educação Popular, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial: reinventar o Conhecimento e a Universidade**. 328 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

VAZ, K. A Concepção de Professor na Perspectiva Inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da Política de Educação Especial no início do século XXI. In: GARCIA, R. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. FLORIANÓPOLIS: UFSC - CED - NUP, 2017.

AULAS REMOTAS ADAPTADAS – DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS.

Samira de França Peixoto Passos 1

Lucenir Lucena Ferreira 2

Carmem Véra Nunes Spotti 3

1 Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Literatura – UFRR,
Pós-Graduada em Língua e Literatura – UNESC – RO. E-mail:

2 Graduada em Ciências Biológicas pelo IFPA, Mestranda em
educação, UERR. E-mail: lucenir.ferreira@uerr.edu.br

3 Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP (2017), professora da
UERR. E-mail: carmemspotti@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta a narrativa, de uma escola pública, localizada no estado de Roraima, na cidade de Boa Vista, por meio da história oral. A escolha pela temática se fundamenta nas sequências didáticas que foram elaboradas para alunos PCDs (Pessoa com Deficiência) no período pandêmico, pois, a princípio, no aspecto presencial tínhamos os professores auxiliares que acompanhavam *in loco* os alunos, contudo, com esta nova realidade, foi necessário pensar em novas estratégias para o ensino, outro aspecto, foi a necessidade de novas formações no que se refere ao uso das TICS - Tecnologia de Informações em aulas remotas. O trabalho apresenta adaptações feitas aos conteúdos programáticos da 3ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Mário David Andreazza, visando adequá-los aos alunos PCDs – DI. Assim, dentro do processo de planejamento mensal do professor titular de matemática e com abordagem de cunho qualitativo, propomos atividades complementares adaptadas, usando a estratégia de vídeo aula explicativa, jogos adaptados ao conteúdo de Geometria Analítica e atendimento online à família, visto que em tempos "normais" essa proposta já vigorava no âmbito da escola, mas tornou-se necessário enfatizá-la ainda mais através das aulas remotas - não presenciais, tão atípica quanto a Pandemia de Covid-19, cenário "diferente" caracterizado pelo distanciamento social.

Palavras-chaves: Vídeo aula; Adaptação; Conteúdos; Jogos Pedagógicos.

Introdução

A Pandemia de Covi-19 impôs um novo cenário educacional, com muitos desafios vivenciados nos últimos meses, mas a **Escola Estadual Mário David Andreazza**, com sua gestão participativa é presença constante no cenário estadual e nacional, com premiações e representações como a OBMEP, o Parlamento Jovem - Jovem Senador, Educação para o Trânsito, entre muitas, continuou buscando a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, pois o acesso à escola já não era

mais o problema, agora, o distanciamento social é que é fundamental para nossa própria sobrevivência.

O problema estava em como manter aulas de qualidade para todos os alunos através das aulas remotas - não presenciais e encontrar estratégias para atender aos alunos PCDs (Pessoa com Deficiência), sem resumir a aprendizagem a uma “listagem de conteúdos” postados nos grupos de WhatsApp ou nas Salas de Aulas Virtuais do Google, afinal a E.E. Mário David Andreazza vem a muito tempo fornecendo garantias dos direitos de aprendizagens dos alunos e seu protagonismo, com elevado padrão de qualidade no ensino que oferece, em particular aos alunos PCDs, a precisos trinta anos (30\08\1988), oferece turmas no turno matutino – Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano, e no vespertino com as turmas do Ensino Médio - 1ª a 3ª Série, com salas temáticas climatizadas, onde acontecem as aulas e simulados que elevam os índices de alunos da escola que ingressam nas instituições de nível superior (UFRR, UERR, IFRR), salas de apoio – biblioteca, sala de leitura, sala de recurso multifuncional (atendimento aos alunos com DF, DI, DV, BV, DA, TEA e TGAH), sala de gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional (psicossocial\saúde), Grêmio Estudantil, secretaria, copa\refeitório e uma quadra de esportes onde acontece o JIMDA – Jogos Internos MDA e as apresentações dos Projetos desenvolvidos na escola, como o Educando com Valores, Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena, Feiras do conhecimento, Miss e Mister MDA, fazendo justiça ao slogan que a promove: **“Educando com Valores, formando cidadãos felizes e vencedores.”**

Porém, tínhamos que passar pela prova de fogo das aulas remotas - não presenciais, sem eliminar ou empobrecer os conteúdos e criando estratégias para que os alunos continuassem a perceber as vantagens de continuar seguindo as aulas e com a possibilidade de atividades diferenciadas, adaptadas, efetivas - não tão novas, mas que passaram a ser nossa única alternativa, mantendo-se o Protocolo da OMS – Distanciamento Social. Então, preocupados em não perder\manter o alto nível de aprendizagem dos alunos da E.E.MDA, pensamos, inventamos e promovemos atividades na qual a “diferença” foi considerada um ponto de partida para contemplar todos os alunos, visto que a escola já estava habituada a pensar a partir das diferenças, educando os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial de suas diferenças. Insistimos, mesmo nesse momento de Pandemia, em manter as práticas já existentes no espaço da E.E.MDA, agora, à distância, mas mantendo todos

os aspectos que a colocaram sempre em evidência, mesmo sendo uma escola de periferia.

Nesse período de pandemia, a escola e os professores dessa turma, pensaram nas possibilidades pedagógicas diferenciadas que poderíamos mobilizar para essa aluna, e não ceder espaço para o diagnóstico clínico. Então, de posse do cronograma de matemática para o período de 01\05 a 29\05\2020, conteúdo de Ensino Médio - Geometria Analítica: Área do Triângulo e Retas (paralelas e perpendiculares), vimos a necessidade de diversificação, adaptação, criar situações em que a aluna percebesse o uso desse conteúdo, mesmo que não interpretasse um sistema de coordenadas cartesianas para localizar, por exemplo, algum estabelecimento ou rua do seu bairro, cidade ou no mapa, mas ela pode descrever oralmente uma figura geométrica, como o triângulo, sem o uso indiscriminado de fórmulas, que no caso dela, não se justifica.

Assim, realizamos uma análise qualitativa do processo de aprendizagem – contextualizar, construir, analisar e continuar, para que a aprendizagem da aluna fosse mais efetiva - presencial ou online.

Apresentamos, então, a aluna os vídeos explicando esse conteúdo através da lenda do Tangram e do jogo quebra-cabeça com o tangram e incluímos o jogo brincando com a tabuada\trilha paralela (estudo das posições relativas de duas retas, abrindo-se também espaço para a apresentação das figuras geométricas e as propriedades da Geometria Plana: altura e base do triângulo). O destaque dessa proposta é que se estabelece uma conexão dos conhecimentos (prévio com o novo), ao realizar a montagem ocorre a interação entre mente e mãos, observa-se na montagem\manuseio dos jogos a análise e a correção de possíveis erros e, como é uma situação-problema, busca-se solução para o desafio proposto. E assim procedemos em relação aos conteúdos de Física, Biologia, entre outras, porque as adaptações curriculares são possíveis e aumentam as possibilidades de o aluno desenvolver seu potencial. Os vídeos, que foram produzidos pela professora auxiliar Noêmia da Silva Oliveira, podem ser visto no link abaixo.

<https://drive.google.com/drive/folders/1--IjW2O4TcUBsYE08b-8eooiGgHQrUa4?usp=sharing>

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento. Aqui, ela não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. (BRASIL, 2007a, p. 27)

Nas devolutivas da aluna estavam nossos instrumentos avaliativos, pois podemos ver registrado em vídeos e fotos postados (imagens apenas com fins didáticos, em anexo), sua interação com familiares auxiliando na realização das atividades, o atendimento às necessidades específicas da aluna e o acesso aos seus direitos de aprendizagem, os professores promoveram o mais amplo acesso possível aos conhecimentos através de um currículo diferenciado, adaptado, flexível a aluna que faz parte da escola e já recebia o Atendimento Educacional Especializado – AEE, contemplado no Projeto Pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve a escola, um trabalho em equipe.

Materiais e métodos

Tendo em vista que na mesma turma, os alunos têm necessidades diferentes, há graus bastantes variados de conhecimentos e a aprendizagem não acontece em apenas uma intervenção, gravamos os vídeos explicativos dos conteúdos, com a história e jogo do Tangram e o jogo brincando com a tabuada (Tabela Pitagórica), adaptados ao conteúdo programático e com uso de materiais reaproveitáveis e de fácil obtenção para a aluna.

Disciplina: MATEMÁTICA

Série: 3ª

OBJETIVOS

- Distinguir as diferentes formas de escrita da equação da reta;
- Reconhecer retas paralelas e perpendiculares e suas equações;
- Determinar a distância entre um ponto e uma reta;
- Calcular a área de uma região triangular sabendo apenas as coordenadas de seus vértices em um plano cartesiano;
- Representar a circunferência e as cônicas por meio de equações num plano cartesiano e vice-versa;
- Desenvolver o raciocínio matemático estruturado através de uma abordagem financeira, buscando a compreensão e a aplicabilidade da matemática financeira.

CONTEÚDO

- 1. -Geometria Analítica:** Estudo da reta (Equação da reta nas formas segmentária e paramétrica); Posições relativas de duas retas (retas paralelas, retas concorrentes, retas perpendiculares); Ângulo entre duas retas; Distância entre ponto e reta; Área do triângulo;
- 2. Geometria Analítica:** Estudo da circunferência (introdução, equação reduzida e geral); Posição de um ponto em relação à circunferência; Posição de reta em relação a circunferência; Posições relativas de duas circunferências; Estudo das cônicas, parábola, elipse, hipérbole (introdução, equação reduzida e geral); assíntotas da hipérbole;
- 3. Matemática Financeira:** Introdução; Números proporcionais; Porcentagem (aumentos e descontos).

Para não deixar que se tornassem algo cansativo e de certo modo mecânico, alheio às necessidades educacionais da aluna PCD, da turma 304, 3ª Série do Ensino Médio da E.E. MDA, e a partir do conteúdo programático de matemática (tabela acima) para o período de 01\05 a 29\05\2020, realizamos adaptações para que a aluna pudesse identificar as formas geométricas que fazem parte do Tangram, destacando o triângulo, suas propriedades e sua relação com situações do cotidiano da aluna e através do jogo brincando com a tabuada, que ela estabelecesse pontos de referência para interpretar além da operação de multiplicação, a interpretação, representação e descrição de posições (horizontal, vertical, diagonal).

- **Jogo do Tangram**

1º vídeo - contar a lenda do Tangram; apresentar a aluna o tangram; mostrar o passo a passo para confeccionar o quebra-cabeça :desenhar e recortar; identificar cada uma das sete figuras geométricas que compõem o jogo (2 triângulos grande, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo);

2º vídeo - o Tangram queria ser outras coisas, desmontou-se em sete partes e agora pode se transformar em outras coisas; escolher figuras variadas para montar usando as sete peças do tangram; em forma de conteste, propor que a aluna realize com o auxílio dos familiares a confecção do próprio tangram e tente montar diversas figuras; solicitar que registre a realização da atividade e compartilhe;

3º vídeo - mostrar como reconhecer propriedades da Geometria Plana – altura do triângulo e base do triângulo, localizar objetos do se cotidiano que tenha essa forma e jogar com a família sem compromisso.

● **Jogo Brincando com a Tabuada**

1º vídeo - explicação\descrição de como confeccionar, com a ajuda dos familiares, a Tabela Pitagórica (tabuada fácil):organizar os números em sequências de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3...

2º vídeo - explicação sobre as posições: vertical, horizontal, diagonal e como brincar e aprender a tabuada, e assim, brincando, perceber que ao localizar o resultado de uma multiplicação encontra-se o conteúdo sobre posições relativas de duas retas, mas, aqui o nosso foco não é “cobrar” o conteúdo programático de matemática na complexidade que lhe é peculiar.

Resultados e discussão

É certo que durante o processo de ensino-aprendizagem é necessário verificar se as adaptações estabelecidas para o aluno estão sendo eficazes, se realmente estão facilitando a aprendizagem, porém, sem as adaptações curriculares (de objetivos, conteúdos e recursos), esse saber/conhecimento da aluna não seria consolidado, por isso, propiciamos esse outro momento, essa outra dinâmica que possibilitou a reflexão sobre a mesma temática, e nas devolutivas da aluna (vídeos, fotos e diálogo online) avaliamos o nível de sucesso alcançado por ela em função das adaptações, e não em relação aos conteúdos estabelecidos para a série.

A estratégia com jogos foi relevante para o desenvolvimento cognitivo, pois aluna saiu de uma condição passiva para uma postura de sujeito ativo, pois vivenciou, explorou, reconheceu e avançou dentro dos conhecimentos trabalhados, promoveu a autoconfiança até para utilizá-lo em outras experiências significativas e continuar a desenvolver novos saberes. Percebemos que, se considerarmos apenas a proposta curricular, os alunos PCDs ficarão num mar de exclusão, por isso nossa proposta é continuar servindo de instrumento, com um pensar inclusivo, acreditando sempre na capacidade de aprender desses alunos e

eliminando ou contornando as barreiras ou obstáculos que dificultem o processo de ensino.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. (BRASIL, 2007a, p.17)



Acervos Complementares

☐ Livro: Clat... Clat... Clat...

Autoras: Luana & Michele Lacocca

Editora: Abril educação

☐ Livro: As três partes

Autor: Edson Luiz Kosminski

Editora: Ática

Considerações finais

As Aulas Remotas Adaptadas, possibilitaram o trabalho com a matemática, abordado através das ideias e informações contidas num livro, possibilitando identificação e manuseio das figuras geométricas, isso foi um desafio que mobilizou a atenção da aluna, envolvendo-a em um processo de pesquisa e descoberta, além de

aproximar os conteúdos dos contextos vivenciados pela aluna, facilitando seu processo de aprendizagem. Então, podemos dizer que essa experiência foi exitosa, em nossa avaliação, trabalhar com o Tangram e com a Tabela Pitagórica - atividades manuais, possibilitou abordar o conteúdo de forma significativa, com vivências realísticas que contribuiram para o aprendizado.

Portanto, diferenciar as atividades, fazer adaptações ao currículo, tomar decisões metodológicas reconhecendo as características e necessidades dos alunos para ajustar a uma resposta positiva, é papel do professor, é determinante, seja presencial ou online

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - Secretária de Educação Especial. Secretária de Educação a Distância. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Documento curricular de Roraima, Versão preliminar, julho de 2018

Oliveira, Noemia da Silva. Lenda do jogo de Tangram. *Quebra cabeça em cartolina em forma de Tangram em cartolina*. Boa Vista-RR, volume, número, páginas (se houver), ano. Disponível em: < <https://drive.google.com/drive/folders/1-IjW2O4TcUBsYE08b-8eooiGgHQRUa4?usp=sharing>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

**ANÁLISE COMPARATIVA DA ADAPTAÇÃO LITERÁRIA PARA LEITURA FÁCIL
DO CONTO “MISSA DO GALO”**

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires 1
Anderson Brunetto Duarte 2

1 Doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.. E-mail:
vanessapires@ifsul.edu.br

2 Estudante de ensino médio técnico pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense -
Campus Sapucaia do Sul. E-mail: brunetto.duarte26@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise da adaptação para Leitura Fácil do conto “Missa do Galo”, de autoria de Machado de Assis. A adaptação foi realizada pela equipe do Programa “Literatura Acessível”, do campus Sapucaia do Sul, no último trimestre de 2020, que uniu projetos de ensino, pesquisa e extensão. A adaptação realizada é considerada de nível intermediário, e foi pensada para leitores estudantes de ensino médio com deficiência intelectual. Para a realização da análise, foram selecionados alguns trechos da obra adaptada e seus correspondentes na obra original. A técnica da Leitura Fácil surgiu em 1968 na Suécia, e é considerada mais profissional que outras existentes. Amplamente difundida na Europa, essa técnica é destinada àqueles cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas com diferentes perfis. A análise aqui exposta buscou mapear como a metodologia da Leitura Fácil foi aplicada neste contexto, especialmente para o encurtamento de textos e a supressão e/ou simplificação de termos e frases. Ao final do artigo, evidencia-se a necessidade urgente de um maior conhecimento sobre a metodologia da Leitura Fácil como um importante meio de suprir a falta de acesso de estudantes com deficiência intelectual aos textos literários.

Palavras-chaves: Adaptação literária. Leitura Fácil. Deficiência intelectual.

Introdução

Ao se pensar no objetivo da realização de uma adaptação literária, deve-se, inicialmente, buscar entender no que implica a adaptação de obras de literatura. O termo “adaptação” é classificado, na língua portuguesa, como um substantivo feminino que, por sua vez, significa: “ação ou resultado de adaptar, de adequar uma coisa a outra, ou a uma situação” (AULETE, 2021). Visto isso, devemos compreender que a adaptação, em termos gerais, consiste na iniciativa de alterar características de determinado sujeito para que o tal possa atender às especificações de uma dada conjuntura.

Na escrita de uma literatura acessível, podendo-se aqui ser pensada como uma literatura de fácil entendimento perante pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, a adaptação se torna essencial, pois a criação de

acessibilidade leitora em obras literárias raramente se estende a pessoas com diferentes tipos de déficits cognitivos. Com a existência de um sistema próprio de adaptação de obras literárias para um público com deficiências intelectuais, se compensa, assim, a lacuna de acessibilidade relativa a textos literários e se possibilita a inclusão desses indivíduos em diversos segmentos sociais.

A Leitura Fácil é um modo de escrita que contribui para conseguir mais equidade em sociedades caracterizadas por esta diversidade, porque compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão. A técnica em questão surgiu nos anos 60, na Suécia, sendo, hoje, considerada mais profissional do que outras técnicas de adaptação. A Leitura Fácil é o modo de escrever destinado a pessoas cujo a capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, podendo estar dirigida a:

- Pessoas com deficiência cognitiva;
- Pessoas com deficiência auditiva em fase de letramento;
- Pessoas migrantes que não dominam a língua destino;
- Adultos mais velhos com alterações próprias do envelhecimento;
- Pessoas que tiveram poucas oportunidades de escolarização.

O universo de leitores é muito extenso e diversificado, e possui inúmeros e variados tipos de dificuldades. Logo, quando falamos em Leitura Fácil, não nos referimos a utilização de um único e fixo padrão para todos os públicos, pois deve-se considerar também os diferentes níveis de leitura (GUTIÉRREZ, 2020). Portanto, é parte indispensável de uma adaptação adequada que o adaptador conheça seu público, considerando os diversos tipos de dificuldades existentes. Espera-se também que o adaptador respeite a identidade do texto original, mantendo as características próprias do autor e a atmosfera criada por ele.

Levando-se em conta importância de uma literatura acessível, este artigo tem como objetivo principal produzir uma análise comparativa, advinda do campo da literatura comparada, entre aspectos e trechos da adaptação da obra “Missa do Galo”, conto de Machado de Assis, com o texto original deste autor. O texto adaptado foi produzido por iniciativa do Programa Literatura Acessível, que desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados à elaboração e análise de adaptações literárias em Leitura Fácil, tendo como público-alvo estudantes e pessoas com dificuldades de

compreensão leitora. A adaptação analisada neste artigo foi de nível intermediário⁷, pensada para estudantes de ensino médio com deficiência intelectual. A partir dessa análise, busca-se compreender quais critérios de adaptação foram utilizados pelo adaptador da obra original, bem como quais aspectos foram adaptados, as finalidades dessas adaptações e como elas foram realizadas.

Materiais e métodos

A metodologia utilizada para desenvolvimento do presente estudo se dá pelo uso da análise comparativa (também chamada de ensaio de comparação e contraste) entre trechos da obra original de Machado de Assis e seus correspondentes no texto adaptado em *Leitura Fácil*, sendo essa metodologia consistida, segundo Fachin (2005), na investigação de fatos e na sua explicação de acordo com semelhanças e diferenças.

Serão comparados dois trechos correspondentes entre o texto original e o adaptado e, nesta comparação, será verificada a existência e a finalidade, de alterações gramaticais e de estrutura do texto adaptado em relação ao original. Para que essa verificação seja feita, observaremos a presença ou ausência dos seguintes aspectos adaptativos na obra:

- a) Utilização de vocabulário simplificado e estrutura direta; e
- b) Realização de encurtamento e supressão de termos e frases;
- c) Uso de elementos explicativos de suporte à compreensão leitora.

Resultados e discussão

Primeiramente, analisaremos, por meio da presença dos aspectos de adaptação, o trecho introdutório do texto, que se encontra nas páginas 1 da obra original e da obra adaptada. Nele, o personagem principal e narrador, Sr. Nogueira, discorre sobre uma conversa que teve com uma senhora em uma noite de Natal, ocorrida muitos anos antes, na casa de um parente distante. Neste trecho ocorre a ambientação da narrativa e a construção inicial dos personagens, sendo dados seus nomes, idades e sua correlação.

7 Segundo os níveis de referência propostos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as línguas e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (instrumentos utilizados para o nivelamento da *Leitura Fácil*).

Para a facilitação da análise comparativa das versões do texto citado, ambas serão dispostas no quadro dado logo abaixo:

Quadro 1: comparativo entre trecho 1 original e adaptado do conto Missa do Galo

Trecho original (página 1)
Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite. A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios.
Trecho adaptado (página 1)
<p>Nunca entendi uma conversa que tive com a senhora Conceição quando eu tinha dezessete anos. Fui de Mangaratiba, uma cidade do interior, para estudar na Corte, no Rio de Janeiro. Lá eu morava na casa do escrivão Meneses, que era meu parente distante.</p> <div data-bbox="751 1093 1034 1294" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"><p>A corte é o local onde vive a família do rei.</p></div>

Fonte: autoria própria.

No quadro 1, é possível observar a aplicação do aspecto adaptativo correspondido pelo item “a” (Utilização de vocabulário simplificado e estrutura direta;), como dado na metodologia de análise. No trecho original, a partir da adaptação do fragmento de texto “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta.” para “Nunca entendi uma conversa que tive com a senhora Conceição quando eu tinha dezessete anos”, é notada a utilização do aspecto adaptativo referido, sendo simplificado o uso de vírgulas e da ordem verbal — de indireta para direta, facilitando a compreensão leitora a partir de um uso mais natural da linguagem—, bem como usado um vocabulário de cunho mais

corrente e cotidiano, onde, por exemplo, o contexto do termo “conversação” foi adaptado para que se fosse utilizada a palavra “conversa”.

Como podemos observar no quadro, na adaptação do fragmento de texto “A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem, quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios” para “Fui de Mangaratiba, uma cidade do interior, para estudar na *Corte*, no Rio de Janeiro”, é feita utilização não só dos aspectos adaptativos previstos nos itens “a” e “b”, como também de um elemento explicativo, em quadro, de suporte à compreensão leitora (c) do termo “Corte”. No caso da aplicação de encurtamento e supressão de texto para fins de criação de objetividade no enredo do conto (b), pode ser evidenciada a exclusão das informações da passagem “A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem” e, na utilização de simplificação de vocabulário e estrutura textual (a), pode ser denotada a realização de uma escrita preferencialmente em ordem direta, como também o acréscimo, para fins de coesão e conexão entre diferentes partes da obra adaptada, do termo “Corte”, favorecendo, assim, uma melhor compreensão do texto. Já, com a utilização do antes citado quadro de suporte à leitura (c), podemos notar a intenção do adaptador de explicar, de modo simplificado, o termo “Corte”, que seria menos usual, sendo, por isso, dado como “o local onde vive a família do rei”.

Também se pode perceber na adaptação da expressão “A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas” para “Lá eu morava na casa do *escrivão* Meneses, que era meu parente distante.”, a utilização de todos os três aspectos adaptativos neste estudo analisados. Em relação ao aspecto (b), que diz respeito ao encurtamento e supressão de termos e frases, podemos observar que este se deu a partir da eliminação de detalhes da estória, a criação de objetividade no enredo da narrativa, havendo, por conseguinte, o uso de certa simplificação de vocabulário e estrutura textual (a). Esta simplificação pode ser exemplificada na mudança da passagem “que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas” para “que era meu parente distante”, onde é dispensada a necessidade de descrição específica dos laços familiares entre o narrador e o personagem Meneses. Já no que diz respeito ao uso do aspecto adaptativo (c) neste fragmento do texto, podemos notar, a partir da formatação em negrito do termo “escrivão” — como também visto no fragmento de texto analisado anteriormente, no termo “Corte” —, a indicação de que esse vocábulo possui um quadro explicativo que dê suporte à sua leitura, ou seja, que explique seu

significado de maneira mais simplificada. O quadro explicativo da palavra “escrivão”, na obra adaptada, possui as mesmas dimensões do quadro explicativo “corte”, e sua definição é: “Um escrivão é um funcionário público que escreve documentos.”

O segundo trecho da obra a ser escolhido para análise, foi o trecho que finaliza o conto. Esta passagem pode ser encontrada na página 7 do texto original e 9 do texto adaptado. Nela, o Sr. Nogueira cita a Missa do Galo e suas impressões sobre Conceição no dia posterior à conversa que tiveram. Além disso, ele descreve sua partida do Rio de Janeiro para sua cidade natal, Mangaratiba e, logo depois, sua volta para a corte, quando ele então descobre sobre a morte do Escrivão Meneses e sobre o casamento de Conceição com outro homem. Neste trecho, ocorre a finalização do desenvolvimento dos personagens e, assim, da memória narrada por Nogueira.

Para procedermos a análise comparativa, no quadro abaixo estarão dispostas as versões do trecho citado:

Quadro 2: comparativo entre trecho 2 original e adaptado do conto *Missa do Galo*

Trecho original (página 7)
Na manhã seguinte, no almoço, falei da missa do galo e da gente que estava na igreja sem excitar a curiosidade de Conceição. Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.
Trecho adaptado (página 9)

No dia seguinte, no almoço, falei sobre a Missa do galo,
mas Conceição não se interessou pelo assunto.

Durante o dia, voltei a vê-la como antes,
uma mulher casada e mais velha,
diferente da imagem da noite anterior,
quando conversamos.

Fui passar o ano novo com minha família.

Depois de três meses, voltei ao Rio de Janeiro, e fiquei sabendo
que o escrivão Meneses havia falecido.

Mais tarde, soube que Conceição havia se casado novamente,
não a visitei e nunca mais voltei a vê-la.

Fonte: autoria própria, 2021.

No quadro 2, se pode observar a não aplicação do aspecto adaptativo de item “c”, presente no quadro 1 e que condiz com a utilização de ilustrações e/ou elementos explicativos de suporte à compreensão do leitor. Apesar disso, é utilizada, na adaptação do fragmento de texto “Durante o dia, achei-a como sempre, natural, benigna, sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera.” para “Durante o dia, voltei a vê-la como antes, uma mulher casada e mais velha, diferente da imagem da noite anterior, quando conversamos.”, a construção de uma estrutura vocabular e textual mais simplificada (a). Nesta passagem, a simplificação de vocabulário se dá, principalmente, na troca dos termos “natural” e “benigna” para “casada” e “mais velha”, onde o adaptador parece buscar uma explicação menos subjetiva e mais coloquial — e sinonímica, visto que dentro do contexto da época retratada na história — para classificar Conceição como uma mulher discreta e de modos entendidos como respeitosos. No mesmo excerto, podemos também observar, a partir do uso deste aspecto adaptativo, a troca da expressão “[...] sem nada que fizesse lembrar a conversação da véspera.” para “[...] diferente da imagem da noite anterior, quando conversamos.”, se notando a busca do uso do termo “noite anterior” em vez de “véspera”, visto que o último é mais usado em situações de caráter formal. Além disso, através da simplificação da passagem citada e do reajuste de sua estrutura, há a utilização da expressão “quando conversamos” para, aparentemente, se evitar o uso

da palavra “conversação”, que provavelmente seria de menos recorrência ao vocabulário do público leitor.

Se pode também conferir neste quadro que, ao se adaptar o fragmento de texto “Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro em março, o escrivão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.” para “Fui passar o ano novo com minha família. Depois de três meses, voltei ao Rio de Janeiro, e fiquei sabendo que o escrivão Meneses havia falecido. Mais tarde, soube que Conceição havia se casado novamente, não a visitei e nunca mais voltei a vê-la.”, há supressão de informações consideradas desnecessárias ao entendimento total da narrativa (b), como os motivos da morte do personagem Escrivão Meneses e a identidade do novo marido de Conceição; não havendo, porém, encurtamento da estrutura textual. Se denota também a aplicação de um vocabulário mais corrente e simplificado, correspondente ao item (a) dos aspectos adaptativos, havendo troca da expressão “Ano-Bom” para “Ano novo” e o uso da palavra “voltei” para a substituição do termo sinônimo “tornei”. Além disso, é utilizado o termo “Depois de três meses” em lugar da expressão “em Março”, onde se parece buscar uma simplificação de contexto, visto que “em Março” não estabelece explicitamente, e de forma direta, a passagem de tempo ocorrida no relato da narrativa.

Considerações finais

Apesar do estudo aqui apresentado estar em sua fase inicial, consideramos que a busca de alternativas legítimas e validadas para a inclusão educativa e cultural de pessoas com deficiência intelectual o torna relevante e pungente. Textos criados ou adaptados para a Leitura Fácil parecem ser um caminho para esta inclusão, portanto, a criação de um acervo de obras literárias adaptadas à metodologia da Leitura Fácil permitirá que os estudantes com dificuldades leitoras tenham acesso às mesmas obras literárias que os demais colegas de classe, além de permitir a ampliação de seu vocabulário, conhecimento de mundo e integração às outras disciplinas, proporcionados pelo exercício da literatura. É visível que a obra literária adaptada em Leitura Fácil possui um potencial de alcançar outros públicos que estão distantes da leitura literária adulta, como pessoas surdas que possuem a língua portuguesa como segunda língua, pessoas com outras deficiências que comprometem a compreensão

leitora ou mesmo pessoas com dificuldade de aprendizagem, e por isso acreditamos na importância de levarmos adiante o estudo.

Ao realizarmos a análise comparativa entre o texto original e o texto adaptado, percebemos que a adaptação estudada utilizou de ferramentas de ajuste não só de escrita, mas como também de diagramação do texto apresentado. Muitos destes aspectos aplicados pelos adaptadores, alguns analisados aqui (como a simplificação de vocabulário e estrutura textual, encurtamento e supressão de frases presentes no texto, e uso de elementos de suporte à leitura), possibilitam, visivelmente, um importante acesso à obra. Ressaltamos, porém, que a utilização dos processos de adaptação aqui realizados requerem estudos e um olhar cuidadoso do adaptador, para que, durante a adaptação, não se percam, ou se modifiquem de modo dissemelhante, detalhes característicos da obra, como o tipo e gênero textual utilizado, traços de discurso marcantes dos personagens, e informações vitais e estruturantes da narrativa. Também sinalizamos a importância de estudos que analisem outros aspectos a serem considerados na adaptação e a recepção dos textos em versão de Leitura Fácil pelo público-alvo.

Referências

ADAPTAÇÃO. In: AULETE, O Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Lexikon, 2021.

Disponível em: <<https://aulete.com.br/adapta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em:

26/03/2021.

ASSIS, Machado. Missa do Galo. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>>. Acesso em:

10/09/2020.

Directrices para materiales de lectura fácil (2012) Tradução ao espanhol

CREACCESIBLE de Guidelines for easy-to-read materials (IFLA Professional Report

120) in 2010 in English by The International Federation of Library Associations and

Institutions (IFLA), La Haya, Países Bajos. Disponível em:

<<https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>>.

Acesso em 10/09/2020.

FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MUÑOZ, Óscar Garcia. Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Real

Patronato sobre Discapacidad: Madrid, 2012. Disponível em:

ANAIS

3º SEDINETEC

19 a 21 de maio de 2021

ISSN 2764-1457



<<https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>>. Acesso em: 26/07/2020.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. Missa do Galo/Machado de Assis: Adaptação em Leitura Fácil. II. Catarine Kemper. Sapucaia do Sul: IFSul, 2020.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

*Rose Anne Holanda*¹

¹ Psicopedagoga - Centro Universitário Christus. Psicóloga - Faculdade Luciano Feijão. E-mail: roseanneholanda@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva é um direito assegurado às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais e um dever da instituição educacional, tanto das instituições de educação básica como superior. Pensando na inclusão como direito em todos os níveis educacionais, o presente estudo foca na inclusão da pessoa com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). As IES também devem participar do processo inclusivo, que só será alcançado quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania. Dessa forma, o objetivo desse estudo é conhecer a atuação das Instituições de Ensino Superior no processo inclusivo, percebendo os possíveis desafios, possibilidades e limitações da sua prática docente. O estudo é uma revisão integrativa, realizada na SCIELO e Google Acadêmico, usando os descritores “docentes”, “ensino superior”, “inclusão” e “deficiência”. As 07 produções selecionadas e analisadas atenderam aos critérios estabelecidos: artigos completos, em língua portuguesa, a partir de 2010, relacionando a inclusão de pessoas com deficiência e a atuação docente nas IES. Em tempos de inclusão, as diferenças existentes precisam ser respeitadas, tornando-se essencial que as IES reflitam sobre sua participação no processo inclusivo, compreendendo as dificuldades existentes, buscando os conhecimentos e ferramentas de trabalho necessárias à inclusão e, finalmente, tomando seu lugar como também agente de mudança, que inclui toda a sociedade.

Palavras-chave: Docentes; Ensino Superior; Inclusão; Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito assegurado às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais e um dever da instituição educacional, tanto das instituições de educação básica como do ensino superior, mesmo sendo uma realidade ainda recente.

A inclusão é a garantia que todos devem ter para acessar continuamente o espaço comum da vida social, devendo a sociedade acolher à diversidade humana, aceitando e respeitando as diferenças individuais e se esforçando coletivamente para

equiparar as oportunidades de desenvolvimento para todos em todos os aspectos da vida (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino está em consonância com a perspectiva de educação para todos, pois, ao serem feitas adaptações pedagógicas para um aluno que tenha alguma deficiência, leva-se em consideração distintas formas de aprender e de ensinar (VILLELA; LOPES; GUERREIRO, 2013).

E, para que ocorra uma boa qualidade no processo de ensino-aprendizagem, é necessário não apenas mudanças arquitetônicas e alterações nos materiais didáticos, mas, sobretudo, mudanças de postura e recursos didáticos do docente. E, assim, o docente, que é um facilitador do acesso ao conhecimento, tem o desafio de se adaptar a essa nova realidade, promovendo o acesso da educação para todos (LIBANEO; PIMENTA, 1999).

Pensando na inclusão como direito em todos os níveis educacionais, o presente estudo foca então na inclusão da pessoa com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). As IES também devem participar do processo inclusivo que ocorre em outros níveis de ensino, que só será alcançado quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é conhecer a atuação das Instituições de Ensino Superior no processo inclusivo, percebendo os possíveis desafios, possibilidades e limitações da sua prática docente, a partir da leitura e análise de estudos já realizados sobre essa temática.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é uma revisão integrativa, que objetiva reunir e sistematizar resultados de pesquisas de um tema investigado, colaborando para o aprofundamento do seu conhecimento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A revisão integrativa percorre seis fases: 1ª Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª Estabelecimento dos critérios para inclusão e exclusão de estudos; 3ª Categorização das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; 4ª Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5ª Interpretação dos resultados e a avaliação das evidências e categorizar os resultados

obtidos; 6ª Apresentação da síntese do conhecimento, permitindo ao leitor avaliar os resultados obtidos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008); (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A coleta dos dados foi realizada na SCIELO e no Google Acadêmico, sendo utilizados os descritores “docentes”, “ensino superior”, “inclusão” e “deficiência”. Na SCIELO foram encontradas 06 produções, sendo 04 selecionadas. No Google Acadêmico foram encontradas 22 produções, sendo 03 selecionadas. Permaneceram, ao final, 07 produções para a análise.

Os critérios de inclusão definidos para a seleção foram: artigos completos, publicados em língua portuguesa, a partir de 2010 e que relacionassem a inclusão de pessoas com deficiência e a atuação docente nas IES. Os critérios de exclusão foram: produções que retratassem o trabalho desenvolvido nas IES sem dar ênfase à inclusão da pessoa com deficiência; que retratassem a inclusão da pessoa com deficiência nas IES sem mencionar o trabalho docente; que retratassem a inclusão da pessoa com deficiência e o trabalho docente, mas que não fosse em IES; e produções que sejam revisão de literatura.

Para uma melhor organização e análise das produções, foi realizada uma leitura do material selecionado, utilizando alguns itens do formulário de Ursi (2005), contendo as informações: identificação, tipo de periódico, tipo de estudo; objetivo ou questão de investigação.

A análise dos dados extraídos foi realizada por categorias, que ajudam ao pesquisador a organizar, classificar e validar as respostas encontradas na coleta de dados (BARTELMÉBS, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As 07 produções selecionadas, que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, estão apresentadas nos quadros a seguir:

Quadro 1: Amostra de acordo com título, ano, autor, periódico e base de dados das produções. Ceará, 2021.

	Título/Ano	Autor	Local/ Periódico	Base de Dados
01	Demandas de docentes do Ensino Superior para a	Ani Martins Silva; Raquel Cymrot; Maria	Revista Brasileira Estudos	SCIELO

	formação de alunos com deficiência 2012	Eloisa Famá D'Antino.	Pedagógicos, v. 93, n. 235. Brasília	
02	Inclusão de estudantes com deficiências na Universidade: estudo em uma Universidade Portuguesa 2016	Ana Claudia Rodrigues Fernandes; Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira; Leandro da Silva Almeida.	Psicologia Escolar e Educacional, Volume 20, n. 3 São Paulo	SCIELO
03	Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do Estado de São Paulo 2018	Rosimar Bortolini Poker; Fernanda Oscar Dourado Valentim; Isadora Almeida Garla.	Psicologia Escolar e Educacional, Número Especial São Paulo	SCIELO
04	Discurso do sujeito coletivo: a visão dos docentes do curso de Ciências Biológicas licenciatura de uma Universidade frente à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior 2020	João Paulo Xavier de Freitas; Ana Carolina Sales Oliveira.	Dialogia, n. 35. São Paulo	GOOGLE ACADÊMICO
05	Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes 2020	Francisca Geny Lustosa; Disneylândia Maria Ribeiro.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15. Araraquara	GOOGLE ACADÊMICO
06	Inclusão na Educação Superior: formação e experiência docente 2020	Elaine Gomes Matheus Furlan; Paulo César de Faria; Daniele Lozano; Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Claudia Gomes.	Avaliação, Campinas; v. 25. Sorocaba	SCIELO
07	Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná 2020	Eliane Pinto de Góes; Douglas Fernando da Silva.	Braz. Ap. Sci. Rev, v. 4, n. 3. Curitiba	GOOGLE ACADÊMICO

Fonte: Adaptado de Ursi (2005).

Quadro 2: Amostra de acordo com o objetivo e tipo de estudo. Ceará, 2021.

	Objetivo	Tipo de estudo
01	Oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência dos alunos com deficiência na universidade.	Pesquisa de campo, com análise estatística e descritiva.
02	Explorar as concepções de estudantes de uma universidade de Portugal sobre os desafios enfrentados ao experimentarem a inclusão no nível superior de ensino.	Estudo de campo.
03	Investigar e analisar a percepção de docentes de uma universidade paulista sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.	Estudo de Caso, de natureza descritiva.
04	Averiguar as percepções de docentes de uma universidade federal quanto à inclusão educacional dos alunos com deficiência em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.	Método do Discurso do Sujeito Coletivo.
05	Refletir sobre o desafio da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, observando as políticas de acesso, a percepção discente sobre acessibilidade, a identificação de barreiras e os desafios postos à Universidade e à docência.	Abordagem qualitativa do tipo exploratória.
06	Buscar o entendimento que docentes universitários possuem acerca do processo inclusivo, bem como as práticas inclusivas realizadas em cursos de licenciatura.	Abordagem metodológica qualitativa.
07	Analisar as políticas de inclusão e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Estudo de campo.

Fonte: Adaptado de Ursi (2005).

Após a leitura, realizou-se a análise das produções selecionadas, tendo como foco “os desafios e possibilidades da prática docente no processo inclusivo da pessoa com deficiência nas IES”:

O trabalho de Silva, Cymrot, D’Antino (2012) mostra que existe a necessidade de haver o desenvolvimento de programas que procurem preparar os docentes e demais profissionais da educação, nas Instituições de Ensino Superior (IES), para que possam atuar frente à diversidade de alunos, tanto alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais (NEE). Essa preparação pode ser realizada tanto nos cursos de graduação como em formações continuadas e os seus resultados podem alicerçar uma proposta de implementação de um serviço que possa apoiar os alunos com deficiência e ao mesmo tempo possa dar suporte aos docentes das IES. Esse serviço poderá unir ações que já possam existir nas IES, mas que se encontram dispersas, como acessibilidade física, mudanças atitudinais que podem favorecer à diversidade humana, em todos os espaços, especialmente na sala de aula.

Fernandes, Oliveira, Almeida (2016) mostram os desafios de uma universidade portuguesa para organizar o seu sistema de apoio à inclusão. O trabalho desenvolvido no Gabinete para a Inclusão (GPI) tem como foco ações como: mediação na comunicação entre docentes e alunos; adaptação dos planos de estudos e acompanhamento individualizado; esclarecimento de dúvidas e realização de ações solicitadas pelos docentes, dentre outras. A relação com os docentes nas IES em relação à inclusão acaba sendo traduzida como inflexibilidade, mas é uma barreira bastante enraizada enfrentada pelos participantes da pesquisa. Os autores mostram também que conciliar as práticas inclusivas e a meritocracia, tão comuns na atuação docente nas IES, demanda ter iniciativas criativas e problematizadoras, e, especialmente, deve proporcionar formação continuada aos docentes e profissionais da educação.

Poker, Valentim, Garla (2018) mostram que a inclusão do aluno com deficiência nas IES implica na construção de espaços fisicamente acessíveis, novos recursos pedagógicos, informações para a comunidade técnico-administrativa, formação para os docentes e apoio institucional. A pesquisa procurou identificar aspectos da formação dos docentes que poderiam interferir nas atitudes em sala de aula com os alunos com deficiência. Nas formações iniciais e continuadas, os docentes tinham conhecimento somente acerca dos aspectos legais, filosóficos e conceituais da educação inclusiva. Essas características evidenciam que essas formações não tratavam da prática pedagógica em sala de aula e inclusão, não estando relacionadas à utilização de recursos ou de conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Dessa forma, os docentes se sentem inseguros e despreparados para ensinar os alunos com deficiência nas IES, o que torna a educação inclusiva insatisfatória.

A pesquisa de Freitas e Oliveira (2020) apontou que as IES já deveriam repensar os modelos educacionais adotados, organizando ações práticas que consigam atender à diversidade de alunos, propondo uma flexibilização do currículo acadêmico, novas formas de avaliação e de adequação das atividades. Mesmo sendo percebido a necessidade da implementação de ações efetivas para a inclusão, como a formação docente, muitas instituições ainda não o fazem. As IES deveriam fornecer subsídios para que seus docentes estejam preparados para trabalhar com uma proposta educacional inclusiva, possibilitando o contato com outros profissionais da área e colocando em pauta a discussão desse assunto. A falta de recursos e de

experiências inclusivas nas IES pode deixar o docente com sobrecarga de trabalho, sendo necessário a elaboração de alternativas que facilitem a prática docente, pois os alunos com deficiência têm o direito de receber educação de qualidade, como os demais.

Lustosa e Ribeiro (2020) mostram que os docentes não conseguem lidar com as diferenças que se evidenciam nas práticas pedagógicas, nas formas de apoio e nos processos avaliativos tradicionais. Mesmo o processo inclusivo na educação ganhando voluptuosidade e os docentes das IES tendo conhecimento dessa situação, não demonstram ter mais “poder” de inclusão. Mostram que os docentes das IES já possuem, ao menos teoricamente, a defesa pedagógica sobre a necessidade de diversificação das metodologias de ensino que possam favorecer a aprendizagem das pessoas que possuem ritmos diferenciados. Os autores também mostram que o termo acessibilidade vai além da parte física, significando também uma reconfiguração das práticas pedagógicas, dos recursos materiais e uma (re)organização dos tempos didáticos, objetivando um melhor acesso ao currículo escolar, a partir da utilização de diferentes metodologias de ensino.

O artigo de Furlan et al. (2020) fala sobre a educação inclusiva e a diversidade de alunos que deve ter nos cursos de licenciatura. Dessa forma, os docentes das IES devem buscar fortalecer a sua formação inicial para que os futuros docentes estejam preparados para atenderem alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (NEE) em sua futura atuação profissional. A formação pedagógica dos docentes das IES para a educação inclusiva não deve ser uma ação isolada, direcionada apenas para o docente. Deve ser uma ação institucional, que busque envolver toda a comunidade acadêmica nas discussões realizadas sobre as práticas educacionais inclusivas. A formação dos docentes é um dos requisitos essenciais para que o processo inclusivo se torne realidade, já que não restringiria a inclusão como a aceitação de alunos com deficiência e/ou NEE em ambiente educacional, mas existiria a sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

A pesquisa de Góes e Silva (2020) mostra que a realidade da educação superior é desafiadora, pois mesmo os docentes que relataram já ter participado de formações continuadas, descreveram as formações como superficiais, que tiveram como objetivo apenas despertar para a inclusão da pessoa com deficiência nas IES, mostrando o quão necessário é o processo inclusivo. Os autores mostram a

dificuldade de universalizar e ampliar o debate do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas IES, pois os docentes apontam desafios que devem ser enfrentados na formação pedagógica para que as IES sejam mais inclusivas. Um dos aspectos descritos como sendo relevantes para a inclusão é a necessidade de mais conhecimento sobre a temática, o que acaba por demonstrar as limitações existentes na formação inicial e continuada do docente. Outro aspecto citado pelos docentes é a precarização de seu trabalho, o que exige uma reflexão relevante sobre o papel das IES na inclusão.

Pela leitura e análise das produções selecionadas, o que se percebe é que a prática docente na inclusão da pessoa com deficiência nas IES são abordadas de maneira superficial, teórica, sem detalhar como deveria ou poderia ser essa atuação na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de inclusão, as diferenças existentes precisam ser respeitadas, tornando-se essencial que as Instituições de Ensino Superior (IES) reflitam sobre a sua real participação no processo inclusivo.

Pensando na importância da inclusão no ensino superior, a revisão de literatura realizada procurou mostrar “os desafios e possibilidades da prática docente no processo inclusivo da pessoa com deficiência nas IES”.

A análise das produções selecionadas mostrou que o caminho ainda é longo no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência nas IES, principalmente no que se refere a atuação dos docentes. As produções mostraram que existem poucas formações docentes que realmente trabalham a parte pedagógica e novas metodologias de ensino que procuram preparar o docente para o seu trabalho inclusivo. As produções mostraram também que as poucas formações continuadas relatadas na pesquisa abordam a temática de maneira superficial, que não auxiliam como os docentes esperam.

A pesquisa foi realizada nas bases da SCIELO e no Google Acadêmico, sendo selecionadas poucas produções, a partir dos critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos, mostrando que muito ainda tem que ser produzido e realizado sobre essa temática tão relevante para toda a sociedade.

As IES (docentes, administração, técnicos e demais funcionários) precisam compreender as dificuldades existentes no processo de educação inclusiva, buscando os conhecimentos e ferramentas de trabalho necessárias à inclusão da pessoa com deficiência e/ou necessidade educacionais especiais no ensino superior. Percebendo-se como parte do processo inclusivo, as IES devem tomar o seu lugar como também agente de mudança, que inclui toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARTELMÉBS, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa**

(Desenvolvimento de material didático ou instrucional), 2012. Disponível em:

www.sabercom.furg.br. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB**

17/2001. D.O.U. Diário Oficial da União; Poder Executivo, de 17 de agosto de 2001, Seção 1, p. 46.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/qkMLxjQ6XKMzyBrpsH9KL6c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2021.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus; FARIA, Paulo César de; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; GOMES, Claudia. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, jul., 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2021.

FREITAS, João Paulo Xavier de; OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. Discurso do sujeito coletivo: a visão dos docentes do curso de Ciências Biológicas licenciatura de uma Universidade Federal frente à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Dossiê: Educação como Direito Humano e Social. Dialogia, São Paulo, n. 35, maio/ago., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16869>. Acesso em: 10 fev 2021.

GÓES, Eliane Pinto de; SILVA, Douglas Fernando da. Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Braz. Ap. Sci. Revista**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 2030-2039 mai./jun. 2020.

Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/12084>. Acesso em: 10 fev 2021.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez., 1999.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 10 fev 2021.

MENDES, K.D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVAO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto - Enferm.** [online], v.17, n.4, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2021.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sC6nPJRJvjG9KCJdDYzWZPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**: São Paulo, 2010.

URSI, E. S. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: revisão integrativa da literatura. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2005.

VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues; LOPES, Sílvia Carla; GUERREIRO; Elaine Maria Bessa Rebello. **Os desafios da inclusão escolar no Século XXI**. Educação Inclusiva, 2013.

CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO

Alessandra DagostimOgioni Martins

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela FUCRI/UNESC
Especialista em “Educação Especial, Gestão Pedagógica e Políticas para
uma Educação Inclusiva”, Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail:
alesdom@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência no atendimento a uma aluna com deficiência visual, matriculada na 1ª série do Ensino Médio da E.E.B. Professora Salete Scotti dos Santos, Içara, SC, na modalidade de ensino remoto, no ano letivo de 2020. Por ser baixa visão até 2019, a aluna está em processo de alfabetização em Braille, exigindo assim, diferentes estratégias para sua aprendizagem. Em relação à metodologia, devido à pandemia, foi necessário atendê-la de maneira remota. Parte do material tátil era produzido em casa e na escola, parte era produzido pelo Atendimento Educacional Especializado no município de Içara, além do fornecimento das impressões e alfabetização em Braille. As adequações ocorreram concomitantes às aulas na Plataforma do Google Sala de Aula, nem sempre cumprindo com a demanda das atividades postadas, porém, garantindo à aluna os conceitos essenciais básicos de cada componente curricular. O material tátil foi confeccionado utilizando variadas texturas para a compreensão de conteúdos na área das Ciências da Natureza, oferecendo mecanismos que auxiliam o processo educativo e oportunizando o acesso ao conhecimento. Todo o processo de ensino-aprendizagem dessa experiência deu-se através da parceria do Atendimento Educacional Especializado e o Núcleo de Produção de Materiais da Secretaria de Educação do município de Içara, atendendo às necessidades específicas da aluna e auxiliando a escola na sua inclusão ao Ensino Médio.

Palavras-chaves: Material didático. Deficiência visual. Ensino remoto.

Introdução

A Educação é um direito assegurado a todos na Constituição Federal de 1988, em seu inciso III, no art. 208, porém, cada aluno é único no que se refere à sua história e seus potenciais, especialmente, quando se trata de alunos com deficiência, e sua inclusão no ensino regular.

Diante disso, a legislação prevê a igualdade de oportunidades para a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso à escolarização. É necessária a compreensão de alguns conceitos para a construção da Educação Inclusiva:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Ainda que estejamos aqui discorrendo a respeito da aprendizagem de maneira remoto de uma aluna cega, houve muita dificuldade em se criar condições para a produção dos materiais, ora por falta de conhecimento, ora por falta de estrutura por parte do estado, o que fez com que a parceria com a AEE da Secretaria Municipal de Içara fosse fundamental para que se alcançasse o objetivo que levou a produção desse artigo, ensinar com excelência os conceitos essenciais de componente curricular que a aluna cursou na sua primeira série do ensino médio.

O sentido da visão é um importante meio para obtenção de informações e aprendizagens. Conforme Vygotski (2003), o sistema visual nos permite estabelecer relações tanto sutis, quanto complexas com o mundo externo; sua ausência, representa a perda de um analisador fundamental.

A esse respeito, os autores Danielson e Lamb, após estudos sobre a alfabetização de alunos videntes e com deficiência visual, concluíram que o processo de leitura e aquisição de habilidades são iguais para essas crianças, embora o modo de percepção sensorial na leitura nas duas situações são distintas.

Isso mostra que ao possibilitarmos o acesso às formas diferenciadas de comunicação com riqueza de estímulos, favorecemos, além da aprendizagem em sala de aula, suas relações interpessoais e com o meio.

Os materiais didáticos adaptados eliminam as barreiras que impedem o acesso à aprendizagem, atendendo a diversidade no processo pedagógico dos alunos com deficiência visual, proporcionando aulas mais dinâmicas, com sujeitos ativos e independentes na produção do conhecimento.

Materiais e métodos

Devido a pandemia, a aluna foi atendida na modalidade de ensino remoto, no entanto, em alguns momentos, foi possível atendê-la presencial e individualmente, respeitando os protocolos sanitários.

A produção dos materiais surgiu da necessidade de ensinar conceitos essenciais em certos componentes curriculares, a partir de situações concretas, uma vez que a aluna em atendimento encontrava-se em fase de alfabetização em Braille e essa metodologia daria maior significado aos conceitos desenvolvidos.

O material tátil era produzido conforme a demanda dos componentes curriculares e levados à aluna, por se tratar de uma aluna cega, juntamente com o material físico também eram encaminhados um vídeo explicando os conceitos e como usá-lo. Para alguns componentes curriculares foram feitos *podcast* e resumos impressos.

Para ilustrar o que fora dito até o momento, descreveremos nos parágrafos seguintes a maneira como os materiais foram construídos e as aulas aconteceram.

No componente curricular de Química, foi construída a tabela periódica (fig. 1)¹, com os seguintes materiais: E.V.A., com variadas texturas e alturas, diferenciando as famílias, períodos e cada elemento químico com número atômico e símbolo em Braille; os modelos atômicos (fig. 2)¹ com pedrarias e isopor; sistemas homogêneos e heterogêneos (fig. 3)¹ com pedrarias, tecido e E.V.A; as ligações iônicas (fig. 4)¹ com isopor e alfinetes (representando os elétrons na última camada); substâncias simples e compostas (fig. 5)¹ com bolinhas de isopor para demonstrar a quantidade e tipos de átomos, pintadas com tinta têmpera guache.

Figura 1: Tabela Periódica



Figura 2: Modelos atômicos

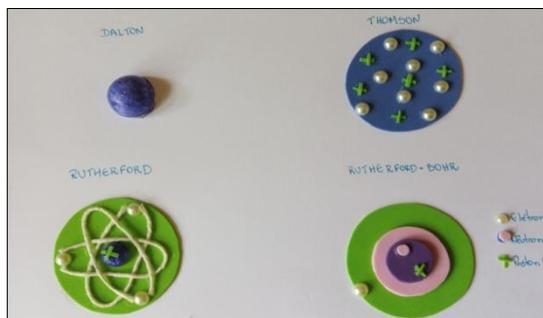
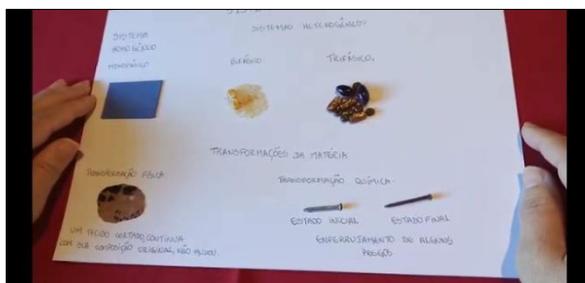


Figura 3: Sistemas Homgêneo e Heterogêneo



8

⁸ Fonte: Imagem da autora, 2020

Figura 4: Ligações Iônicas

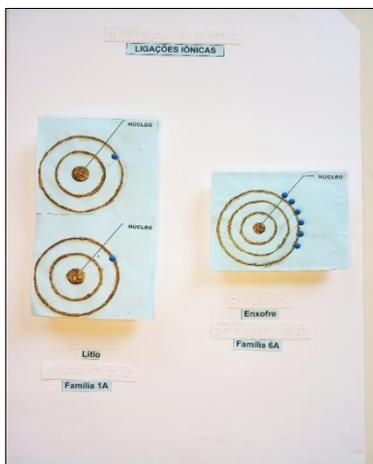
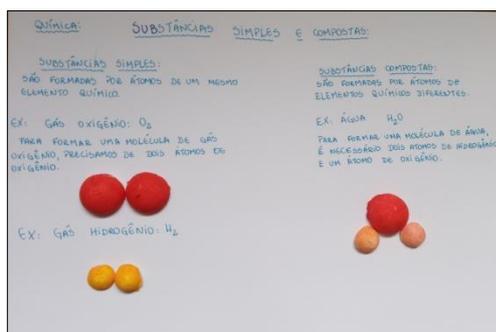
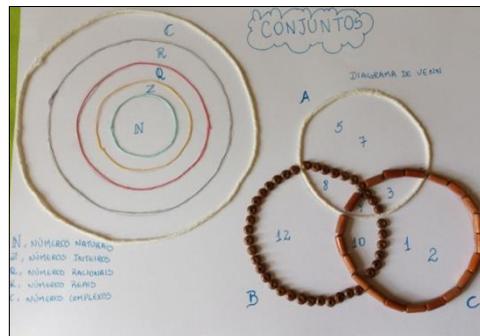
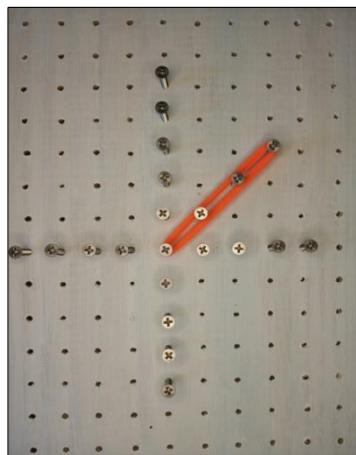


Figura 5: Substâncias Simples e Compostas



Para o conceito de Conjuntos no componente curricular de Matemática, foi construído o material tátil na forma de diagramas (fig. 6)¹, com variadas texturas para a compreensão de intersecção e união; no assunto Função Quadrática (fig. 7)¹, foi elaborado um plano cartesiano com madeira e parafusos, possibilitando a aluna analisar a representação da função.

Figura 6: Conjuntos**Figura 7: Plano Cartesiano**

No componente curricular de Física, o atendimento foi presencial e os conceitos de Cinemática foram relacionados ao cotidiano, envolvendo repouso, movimento, velocidade e aceleração. O assunto foi representado através da construção do Sol, Terra e Lua (fig. 8)¹ com bolinhas de isopor de diferentes tamanhos (desconsiderar a proporcionalidade), alfinetes, papelão e tinta têmpera guache; representação do Movimento Retilíneo Uniforme com o mesmo material utilizado para o conteúdo de funções (fig. 7)¹; o conteúdo sobre atrito (fig. 9)¹ foi demonstrado através de lixa grossa, carrinho e superfície lisa.

Figura 8: Sol, Terra e Lua**Figura 9: Atrito**

Na área de Ciências Humanas, alguns componentes curriculares eram enviados em *podcast* e resumos impressos. No conteúdo sobre o Egito, foi produzido o mapa em relevo do Continente Africano (fig. 10)¹ em folha de cartolina A4 amarela, destacando o Egito e o Rio Nilo, com barbante, canutilhos de madeira e cola gliter dourada; representação da Pedra de Roseta (fig. 11)¹ com escrita cuneiforme, a partir de isopor, cola branca, soldador de estanho e areia; hieróglifos (fig. 12)¹ com cartolina A4, cola gliter dourada e alfabeto Braille; representação de uma pirâmide (fig. 13)¹, com camadas sobrepostas de papelão e finalizada com cola branca e areia.

Figura 10: Continente Africano



Figura 11: Pedra de Roseta



Figura 12: Hieróglifos

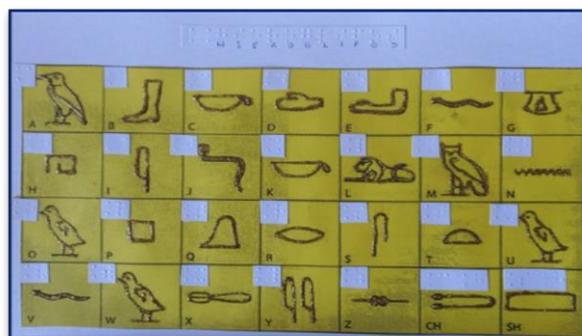


Figura 13: Pirâmide

No conteúdo de Citologia, foi confeccionada uma célula animal (fig. 14)¹, em cartolina A3, com destaque para as organelas celulares modeladas em massinha de E.V.A., o núcleo feito com uma bola de isopor, além de miçangas e cola gliter para completar outros detalhes. Na ocasião, o atendimento foi presencial e apresentado à aluna, um microscópio óptico, que através do tato, observou a localização das lentes oculares, objetivas e posição do material biológico a ser observado. Ela mencionou que foi a primeira vez que entrou em contato com o equipamento.

Figura 14: Célula Animal

Resultados e discussão

Cabe ressaltar que as produções não levaram em conta normas técnicas sobre a elaboração, legendas e textos em Braille, tendo em vista que a aluna estava iniciando sua alfabetização nesse sistema. No entanto, consideraram-se alguns critérios: materiais que não prejudiquem a sensibilidade tátil, uso de texturas diversificadas e tamanhos adequados nas figuras adaptadas em relevo. Alguns dos materiais produzidos ficaram com a aluna para rever conteúdos quando necessário.

Um dos maiores desafios foi trabalhar os componentes curriculares envolvendo cálculos, pois a aluna ainda está em processo de alfabetização em números e símbolos matemáticos. Foram trabalhados os conceitos essenciais dentro de cada conteúdo, sem a preocupação do uso de fórmulas.

Durante todo o processo de construção e uso dos materiais, a aluna era consultada sobre a eficácia dos mesmos, sendo ajustados em tamanhos ou texturas para melhorar a percepção tátil e logo, a aprendizagem dos conceitos que não foram apropriados por ela.

A aluna obteve um bom desempenho, atingindo os objetivos previstos, produzindo vídeos com os materiais adaptados, construindo seus conceitos e imagens mentais a partir do que foi apresentado a ela.

Considerações finais

A Escola Inclusiva deve enfatizar a importância de ambientes heterogêneos que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos e contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, sendo um processo que leva todos os alunos a variadas aprendizagens.

É desafiador, mas fundamental para educação de qualidade:

Criar ambientes inclusivos é um grande objetivo da melhoria da educação. Este ambiente inclusivo é um processo em que se identificam e procuram eliminar barreiras à aprendizagem de forma a conseguir a participação e o sucesso de todos os alunos. O ambiente inclusivo é um ambiente de aprendizagem em que é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, em que todos possam interagir e cooperar de uma forma cidadã e ética. Claro que pressupõe alterações muito substanciais na forma como a escola está organizada. Cito apenas três delas: modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico. (RODRIGUES, 2017)

As aprendizagens tornam-se significativas quando partimos de contextos reais, usando situações concretas e flexibilizando os conteúdos, criando ambientes de interação científica, pessoal e interpessoal, porque também há aprendizagens na interação.

Nesse processo de construção de materiais e atendimento, foi imprescindível a colaboração da família, o comprometimento da escola, o apoio técnico do Atendimento Educacional Especializado e Núcleo de Produção de Materiais da Secretaria de Educação do município de Içara, contribuindo para a inclusão e permanência da aluna no Ensino Médio.

O objetivo maior com todo esse movimento sempre foi a aprendizagem da aluna, bem como fazê-la sentir-se acolhida e incluída num mundo novo, que é a aprendizagem na situação de cega e no ensino médio, pois a aluna havia saído de um ambiente confortável de nove anos na mesma unidade escolar enquanto cursava o ensino fundamental, bem como de pessoa com baixa visão.

Acreditamos que houve sucesso em todos os quesitos citados acima, uma vez que a aluna foi aprovada por mérito próprio e cada vez mais demonstra interesse na sua autonomia como estudante e cidadã inserida num mundo com poucas oportunidades para o cego.

Referências

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L.E. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva*. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2019.

SOFIATO, Cássia Geciauskas e ANGELUCCI, CarlaBiancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa* [online]. 2017, v. 43, n. 1 [Acessado 22 Julho 2021], pp. 283-295. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/200, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E LITERATURA: CONSTRUÇÃO DE UM ROTEIRO PEDAGÓGICO A PARTIR DE UM CONTO MACHADIANO

*Luís Carlos de Abreu Menezes 1
Renata Porcher Scherer 2*

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica em Rede/ ProfEPT. Professor na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: luiskmenezes@hotmail.com
2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora no IFSul e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede/ProfEPT. E-mail: renatascherer@ifsul.edu.br

RESUMO

O presente estudo surge no contexto do Projeto de Extensão voltado para a organização da adaptação literária do conto *Missa do Galo* escrita por Machado de Assis através da metodologia da leitura fácil para estudantes com deficiência intelectual. Juntamente com a adaptação literária nos propomos a construir um roteiro pedagógico para o trabalho com a obra literária junto a estudantes de ensino médio com deficiência intelectual. Nesse sentido temos como objetivo desse trabalho apresentar as etapas para a construção desse roteiro e atentar para a importância da construção de matérias acessíveis para estudantes com deficiência intelectual no âmbito de todas as etapas de ensino, favorecendo seu processo inclusivo. O Roteiro pedagógico foi construído com inspiração no Desenho Universal para a Aprendizagem. O conceito de Universal Designer Learning, que em português tem sido traduzido como “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, surgiu nos Estados Unidos no ano de 1999. Essa proposta consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Os principais teóricos que têm trabalhado com essa proposta pedagógica são Zerbato, Mendes, Nunes e Madureira. Importante ressaltar que a organização pedagógica do DUA consiste em três redes principais, a primeira é a rede afetiva. Essa rede envolve o “porquê” da aprendizagem sendo importante estimular meios para engajar e motivar os estudantes. A segunda é a rede de reconhecimento, que envolve o “quê” da aprendizagem. Nesse princípio torna-se importante diferenciar a forma de apresentação das informações e conteúdo, pois não há um meio de representação ideal para todos os alunos. A terceira e última é a rede das estratégias, que envolve o “como” da aprendizagem. Nessa rede torna-se importante oportunizar diferentes maneiras de o estudante expressar o que sabe sobre o conteúdo trabalhado. Dentro dessa proposta construímos um Roteiro Pedagógico para ser utilizado com estudantes de ensino médio a partir do trabalho com a obra “*Missa do Galo*” de Machado de Assis.

Palavras-chaves: Desenho Universal para Aprendizagem. Inclusão. Recursos pedagógicos acessíveis.

Introdução

O ato de escrever é sempre um afeto destinado, há de se presumir que o leitor entenderá o que o primeiro intenta, e que ele seja capaz de reconhecer que há sempre um desejo intrínseco na palavra emanada a fim de que o pensamento registrado torne-se concretude e que possa dar origem a outros pensamentos, afetando o tecido posto haja vista que todo texto é uma tessitura de ideias que se sobrepõe se misturam mas nunca se desfazem sem antes terem servido ao propósito primeiro: provocar o exercício do pensamento. Se toda a escritura é algum tipo de afeto quem lê sempre é afetado de alguma forma, porém há de se entender que nem todas as pessoas descobrem muito rápido o que está aí em diante dos olhos, o conteúdo de uma narrativa fantástica ou outra mensagem que lhes fale sobre como o mundo é ou como poderia ser.

Tal como aquele que irá a qualquer lugar desde que possa dar a mão alguém durante a jornada ou ainda que esse alguém lhe fale um pouco mais sobre o caminho adiante, imaginemos - talvez como metáfora ou como uma urgência de inclusão, aquelas pessoas com deficiência intelectual que estão separadas por uma linha tênue entre o texto e a sua compreensão. O que nos parece tão óbvio, muitas vezes, carece de confirmação de facilitação por parte de quem já compreendeu para que outros também possam.

O projeto literatura acessível talvez não seja a única forma de auxiliar no acesso à leitura para aqueles com deficiência intelectual, no entanto vem a corroborar para que todas as pessoas tenham condições de usufruírem da cultura de forma irrestrita, principalmente no que tange a língua materna e suas grandes obras literárias.

Desta forma, ensejamos compartilhar com o leitor, algumas possibilidades da utilização do DUA, verificadas a partir de um projeto de intervenção pedagógica que teve como ponto de partida a adaptação de um conto literário de Machado de Assis.

O presente artigo, escrito a quatro mãos, não tem a pretensão de ser um “guia definitivo” para a utilização de um ou outro recurso pedagógico, visando a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no âmbito da literatura. No entanto, apresenta-se como uma descrição empírica, contribuindo para instruir, sensibilizar e encorajar a outros profissionais docentes a compreenderem que é possível a utilização da literatura erudita como forma de oferecer qualidade de ensino para todos, inclusive para aqueles que de outro modo talvez ficassem segregados deste universo.

O conto escolhido e possibilidades didáticas

O texto selecionado para a adaptação e construção do roteiro pedagógico foi “Missa do Galo”. Este conto machadiano foi escrito em 1893, mas dada a genialidade do autor, expressa sua capacidade de descrever o âmago humano.

A partir da construção das personagens machadianas, percebemos a atemporalidade do conto, ou no mínimo da sua contemporaneidade, haja vista que as angústias e os prazeres da vida humana, embora em contextos diferentes (épocas diferentes), de certa forma são universais. Temas como sedução, paixão, romantismo (entenda o leitor que não se tratam de sinônimos); os conflitos morais, patriarcado, sexismo, traição, humor entre outros, estão presentes em toda a obra de Assis, não de forma explícita, mas provocante, o que por si só poderá ser um fator diferencial em se tratando da formação de novos leitores ou da qualificação do repertório destes.

O conto “Missa do Galo”, que trata da relação improvável entre um adolescente e uma mulher casada, faz suscitar muitos questionamentos, trazendo a possibilidade do trabalho a partir da discussão dos diversos temas contemporâneos que se apresentam na prática pedagógica de forma transversal.

Queria e não queria acabar a conversação; fazia esforço para arredar os olhos dela, e arredava-os por um sentimento de respeito; mas a idéia de parecer que era aborrecimento, quando não era, levava-me os olhos outra vez para Conceição. (ASSIS, 2012, p.20).

Após a adaptação do conto, através do método de leitura fácil, confeccionamos um Roteiro Pedagógico, baseados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A saber, esta metodologia surgiu nos Estados Unidos no ano de 1999. A proposta consiste na “elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (ZERBATO, MENDES, 2018, p. 149-150).

A organização pedagógica do DUA consiste em três redes principais. A primeira mencionada é a rede afetiva. Essa rede envolve o “porquê” da aprendizagem sendo importante estimular meios para engajar e motivar os estudantes. Segundo Nunes e Madureira (2015, p.135), considerando que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem, “o primeiro princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser envolvidos e motivados a aprender”. A segunda é a rede de reconhecimento, que envolve o “quê” da aprendizagem. Neste princípio torna-se importante diferenciar a forma de

apresentação das informações e conteúdo; pois, não há um meio de representação ideal para todos os alunos. “É essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, nomeadamente disponibilizar a informação de diferentes maneiras, no sentido de facilitar a sua compreensão” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 136). A terceira e última é a rede das estratégias, que envolve o “como” da aprendizagem. Nessa rede torna-se importante oportunizar diferentes maneiras de o estudante expressar o que sabe sobre o conteúdo trabalhado. “Nesse contexto, o processo de avaliação dos alunos deve ser coerente, quer com o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer como a forma como revela o que aprendeu” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 136).

Nosso roteiro embasou-se, além da metodologia do DUA e na legislação educacional vigente, mas especificamente, com a Lei 9131/95 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora controversa entre especialistas e educadores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é o documento que determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender.

A BNCC, em síntese, propõe novas políticas educacionais, visando uma redução das desigualdades a fim de garantir o direito a aprendizagem para todos os brasileiros. Obviamente, não é nossa pretensão, a partir do presente trabalho, realizar um estudo aprofundado do referido documento, no entanto, a fim de contextualizarmos nosso estudo e proposta de trabalho, não poderíamos deixar de evocar o que talvez seja o “cerne estruturante” da BNCC, que são as Dez competências gerais.

De acordo com a BNCC, entende-se por competência, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 09).

A Base Nacional Comum Curricular, pretende que todos os estudantes do país, independente da raça ou classe socioeconômica, tenham garantido o direito de aprender e desenvolver as mesmas competências e habilidades. A BNCC não deve ser confundida com o Currículo, no entanto é ela que vai subsidiar a organização deste, inclusive oferecendo possibilidades para que haja um alinhamento do Currículo escolar com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujos princípios são: **proporcionar diversos meios para a aprendizagem, proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido e manter a motivação e permanência dos estudantes.**

Trata-se de um documento extenso e que abrange desdobramentos para cada etapa da Educação brasileira, tendo como ponto nevrálgico para todas as etapas da educação básica, o desenvolvimento do aprendizado a partir das dez competências gerais, que são: conhecimento; **pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação**; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular, ao enfatizar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades, que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica, numa escala de complexidade ascendente de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, concebe o ensino dos conteúdos a partir do (e para o) contexto vivencial dos estudantes, o que sugere uma visão conciliadora entre a teoria e a prática, respeitando a singularidade do estudante e instigando a criatividade do professor para novas abordagens didático-pedagógicas.

Já dizia o grande educador e filósofo da educação, Paulo Freire, em uma de suas mais célebres obras (FREIRE, 1989, p. 05): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Não por acaso o nosso trabalho, traz consigo o cerne do pensamento Freiriano, no sentido de que, ao mediar a leitura do mundo por meio da adaptação de textos, para aqueles com deficiência intelectual, estamos simplificando o texto para que eles possam compreender a complexidade do mundo.

Dessa forma, em consonância com a BNCC e com o pensamento de Paulo Freire, no tange a necessidade de oferecer uma educação pariforme a todos os estudantes, construímos algumas possibilidades de trabalho a partir do conto “Missa do galo” de Machado de Assis.

Sob a responsabilidade de produzir atividades para alunos com deficiência intelectual, levando-se em consideração o direito de cada estudante de usufruir a cultura produzida, de uma forma acessível, respeitando as peculiaridades de cada aprendente e garantindo-lhe a sua dignidade durante esse processo, confeccionamos algumas atividades intrinsecamente relacionadas ao texto, mas de alguma forma vinculadas ao cotidiano de cada um.

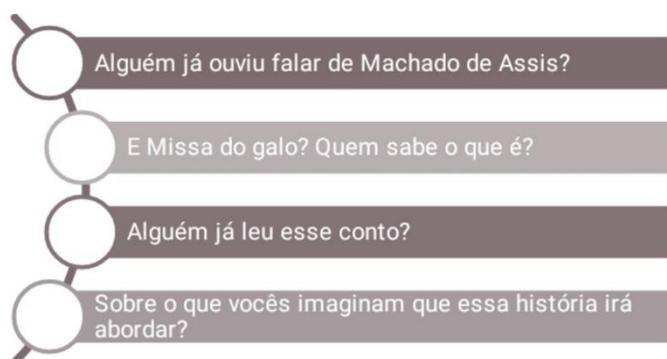
Há de se lembrar de que mesmo atividades pedagógicas simples como por exemplo, expressar a opinião sobre um texto ou fragmento deste, ou ainda, associar imagens à trechos específicos na obra, para pessoas com deficiência intelectual, podem

constituírem-se como importantes atividades visando o seu desenvolvimento. No entanto, nosso propósito, ao elaborar o Roteiro Pedagógico, nunca se afastou do objetivo de trabalhar a metacognição, ainda que as atividades elaboradas possam parecer demasiadamente simples.

Quase a totalidade das atividades produzidas contaram com ilustrações de cenas ou objetos relacionados ao texto. Isso com certeza é um fator que auxilia no trabalho pedagógico com os estudantes oferecendo diferentes possibilidades de apropriação dos conteúdos e habilidades desenvolvidas. Assim na próxima seção apresentamos algumas imagens do Roteiro e explicamos os critérios pedagógicos para a sua proposição.

Resultados e discussão

Nessa seção iremos apresentar algumas imagens do Roteiro Pedagógico e dialogar sobre as justificativas pedagógicas para a sua proposição. O primeiro conjunto de atividades propostas encontra-se relacionado a rede afetiva, objetivando o engajamento e o interesse dos estudantes nas atividades propostas. Para contemplar essa rede propomos que o professor ofereça debates e contextualização da obra e do autor. A seguir apresentamos uma imagem do Roteiro com uma sugestão de questões para o debate.



O segundo conjunto de atividades se refere a rede de reconhecimento que objetiva o trabalho com a leitura, interpretação e vocabulário. Para essa rede foi proposto um conjunto de atividades que envolvem o trabalho com o conto adaptado. Como exemplo apresentamos a atividade a seguir na qual o estudante realiza três procedimentos. O primeiro consiste na observação de uma imagem que se encontra na obra adaptada e após na identificação do trecho na obra que se refere a essa imagem e uma posterior escrita do estudante com suas palavras do que aquela cena remete no contexto da história como é possível observar nas imagens abaixo:

Observe essa imagem:



Figura 2 - Ilustração de Catherine Kemper

Retome no conto a qual trecho essa imagem se refere e realize uma nova leitura. Tente escrever com as suas palavras qual acontecimento do conto essa imagem representa:

Na presente proposta o estudante precisa realizar três atividades de níveis de complexidade distintos. Na primeira ele precisa observar a imagem e identificar qual parte do conto a imagem remete. Na segunda atividade o estudante realiza uma nova leitura desse trecho para então ao final realizar uma reescrita da narrativa com suas próprias palavras. Sobre a proposição dessa atividade importa ressaltar que a deficiência intelectual tem sido abordada em termos científicos, a partir de um desenvolvimento neurológico deficitário que envolve prejuízos cognitivos (funções intelectuais) e prejuízos adaptativos (funções sociais, emocionais e práticas). Mesmo que não seja possível uma reversão completa é importante atentar que avanços escolares significativos são possíveis através de estratégias pedagógicas adequadas, considerando às peculiaridades do quadro da deficiência e à individualidade de cada sujeito (SANTOS, 2012). Considerando tais dimensões acerca da deficiência intelectual tais atividades buscam promover o desenvolvimento da leitura, da compreensão, da expressão escrita e da autonomia dos estudantes.

Por fim na rede de estratégias o Roteiro Pedagógico apresenta atividades que envolvem um trabalho de contextualização de objetos específicos apresentados na obra e qual seria o objeto correspondente atualmente como mostramos na próxima imagem.

Essa é uma imagem de um canapé. Observe a imagem:



Figura 5 - Ilustração de Caterine Kemper

Após observar a imagem identifique e copie o trecho do conto que fala sobre este objeto:

Escreva qual objeto nos dias de hoje tem a mesma função desse objeto na história. Explique a sua escolha:

Nessa proposta o estudante precisa realizar novamente uma releitura da obra e identificar o trecho que fala sobre o objeto proposto e após compreender e indicar qual objeto no contexto atual da sua realidade teria a mesma função que o objeto indicado. Tal proposição convoca o estudante a realizar aproximações entre o conto e a sua realidade. Antes de concluir tal seção importa destacar que o presente Roteiro Pedagógico não busca se constituir como uma receita ou um manual, mas como sugestões de atividades que podem e devem ser adaptadas por cada docente no contexto da sua realidade e considerando as necessidades de cada estudante.

Considerações finais

Por fim, parece-nos conveniente dizer (e que o leitor não entenda como grosseria literária) da importância em se observar a quem destinamos a palavra e por conseguinte o ensinamento. Não há uma pedagogia para “especiais”, mas uma pedagogia especial para cada aprendente. Dessa forma, nos permitimos começar pela facilitação do texto; apresentamos um roteiro muito simples, pois não é ele o ponto de chegada, mas uma proposta de partida. Acreditamos na evolução de nossos alunos com deficiência intelectual.

O método DUA, que fora apresentado brevemente neste trabalho, não trouxe receitas prontas. Nem mesmo as competências propostas pela BNCC, listadas neste texto, estão explícitas nas atividades que propomos como exemplo, no entanto, numa análise mais apurada, o leitor terá condições de vislumbrar que o roteiro pedagógico, inspirado pelo conto de machadiano, só foi possível ser adaptado para a deficiência intelectual, graças a este método. No tocante às competências a serem desenvolvidas (e todas elas foram possíveis a partir do texto escolhido) diz mais respeito à sensibilidade de cada educador em se valer da

palavra para direcionar a prática e depois avaliar a própria práxis, reconhecendo os objetivos alcançados e aqueles mais distantes.

Sobre a maestria de cada educador no uso da palavra e da capacidade de torna-la concreta, nos remetemos à fala do personagem Nogueira (ASSIS.p.15) “Tal foi o calor da minha palavra que a fez sorrir”. As palavras compõem os textos que nos ajudam a entender a complexidade do ser humano, não apenas na dimensão cognitiva, mas na sua omnilateralidade.

Ao concluir nosso trabalho, esperamos ter, de alguma forma, inspirado a qualificação da prática docente junto aos alunos com deficiência intelectual, ao mesmo tempo em que compartilhamos as angústias que advém da complexidade do nosso “fazer pedagógico”. É preciso reinventar-se sempre, nesse sentido, concluímos com as palavras de Clarice Lispector (1978.p.28):

Hoje está um dia de nada. Hoje é zero hora. Existe por acaso um número que não é nada? que é menos que zero? que começa no que nunca começou porque sempre era? e era antes de sempre? Ligo-me à esta ausência vital e rejuvenesço-me todo, ao mesmo tempo contido e total. Redondo sem início e sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final. Do zero ao infinito vou caminhando sem parar. (LISPECTOR,1978)

Referências

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

NUNES, Clarisse. MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da investigação às práticas, v. 5, n.2. p.126- 143, julho, 2015.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.4, p.935- 948,out/dez, 2012.

ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v.22, n.2, p. 147-155, abr-jun, 2018.

LISPECTOR, Clarisse. **Um sopro de vida: pulsões**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.1978, p.28.

ASSIS *et al.* **Missa do galo – Machado de Assis: variações sobre o mesmo tema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**.21 ed. Rio de Janeiro.Cortez.1989. Disponível em

ANAIS

3º SEDINETEC

19 a 21 de maio de 2021

ISSN 2764-1457



<https://lelivros.love/?x=0&y=0&s=A+IMPORT%C3%A3ncia+do+ato+de+ler> . Acesso em 03 de jul.2021.

O USO DA PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O DISLÉXICO NO ENSINO DE BIOLOGIA

*José Wellington Macêdo Viana 1
Thais Faustino Bezerra 2*

1 Pós-Graduando em Microbiologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

E-mail: wellingtonmacedo1819@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela URCA.

E-mail: thaisfaustino00@gmail.com

RESUMO

De acordo com a literatura, a dislexia é caracterizada como um transtorno específico de aprendizagem que afeta as habilidades de leitura, escrita e soletração das palavras, o que pode dificultar o desenvolvimento do processo educacional do aprendiz em sala de aula. A partir disso, surge a necessidade do uso de estratégias inclusivas motivadoras para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do disléxico, seja no Ensino Fundamental I e II ou no Ensino Médio. Na disciplina de Biologia, o uso dessas estratégias faz-se premente ao se levar em consideração a dificuldade de compreensão e de interpretação de certos termos científicos que fazem parte da grade curricular dos conteúdos que muitas vezes são abordados em sala de aula pelo professor de modo sucinto a partir do livro didático. Com isso em mente, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre o uso da paródia como um recurso motivador e educativo para auxiliar na aprendizagem do educando com dislexia na disciplina de Biologia. Este estudo caracteriza-se como uma breve revisão da literatura, ancorada em autores como (FERREIRA; LIMA; JESUS, 2013), (GUEDES, 2017), dentre outros, cujos trabalhos foram pesquisados usando a ferramenta de busca Google Acadêmico junto ao descritor-chave “Paródia no Ensino-Aprendizagem de Educandos com Dislexia”. A partir desses pressupostos teóricos, confirmamos que a paródia torna-se um recurso didático que pode ser empregado com finalidades educativas no sentido de ampliar o processo de aprendizado do disléxico. Tal recurso educativo preza pela motivação e estimulação da aprendizagem do aluno, o qual tem a oportunidade de aprender a partir da contextualização e adaptação de músicas habituais do seu próprio meio, tornando o processo de aprendizado dinâmico e dando sentido aos termos científicos de Biologia estudados em sala de aula.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Dislexia. Ensino de Biologia. Paródia.

Introdução

De acordo com a literatura, a dislexia é caracterizada como um transtorno específico de aprendizagem que afeta as habilidades de leitura, escrita e soletração das palavras, o que pode dificultar o processo educacional do aprendiz em sala de

aula. Conforme Maia (2016, p. 85), “a dislexia é apresentada em várias formas de linguagem, frequentemente incluídos problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar”.

A partir disso, surge a necessidade do uso de estratégias inclusivas motivadoras para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do disléxico, seja no Ensino Fundamental I e II ou no Ensino Médio. Desse modo, “[...] o professor precisa criar estratégias que estimulem os alunos, proporcionando aulas mais motivadoras e interessantes para a educação básica, e neste caso em especial para o ensino médio [...]” (FERREIRA; LIMA; JESUS, 2013, p.2).

Com destaque para a disciplina de Biologia, o uso de estratégias metodológicas diferenciadas faz-se premente ao se levar em consideração a dificuldade de compreensão e de interpretação de certos termos científicos que fazem parte da grade curricular dos conteúdos abordados em sala de aula pelo professor, muitas vezes de modo sucinto a partir do livro didático.

Dependendo do que for ensinado e de como isso for feito, a Biologia, dentro do campo das ciências, pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos educandos (KRASILCHIK, 2004; CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004).

Com isso em mente, o presente estudo teve como objetivo refletir sobre o uso da paródia como um recurso motivador e educativo para auxiliar no ensino e aprendizagem do educando com dislexia na disciplina de Biologia.

Materiais e métodos

Este estudo caracteriza-se como uma breve revisão da literatura, ancorada em autores como (FERREIRA; LIMA; JESUS, 2013), (GUEDES, 2017), dentre outros, cujos trabalhos foram pesquisados usando a ferramenta de busca Google Acadêmico junto ao descritor-chave “Paródia no Ensino-Aprendizagem de Educandos com Dislexia”.

Mediante o cunho sugestivo, concatenado a auxiliar o docente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com dislexia, foi selecionada a “Paródia das Organelas” para ser trabalhada em sala de aula com os educandos. A paródia em específico permite sequenciar e explorar as possibilidades educativas dos educandos com dislexia quanto ao tema “organelas”, bastante estudado em Biologia Celular.

Paródia das Organelas

Mitocôndria, mitocôndria, é quem faz respiração,
ribossomo sintetiza proteínas de montão.
O complexo de Golgi armazena secreção,
lisossomo tem enzimas pra fazer a digestão.
O retículo apresenta a função de transportar
e o centríolo participa da divisão celular.

Fonte: <https://descomplicandoabio.blogspot.com/2010/04/musica-das-organelas.html>

Além disso, propondo tornar a experiência de aprendizagem mais exitosa, foram usadas imagens correlacionadas à paródia para indicação de propostas educativas. Por fim, foi feita uma postagem informativa no Instagram com a finalidade de sugerir a paródia como recurso auxiliar de aprendizagem no Ensino Médio.

Resultados e discussão

Através da prática educativa proposta neste estudo, associada aos vieses teóricos dos trabalhos analisados na revisão integrativa da literatura, resumimos no quadro a seguir os principais benefícios advindos do uso da paródia como ferramenta educativa auxiliar no ensino e aprendizagem dos educandos, incluindo aqueles com dislexia (Quadro 1).

Quadro 1: Vantagens do uso da paródia como recurso auxiliar de ensino-aprendizagem	
Torna o aprendizado mais atraente e motivador.	Estimula o interesse pelo aprendizado.
Inclui o cotidiano do aluno com o conteúdo.	Estimula a memorização.
Desenvolve a criatividade e a interpretação.	Trabalha a socialização.

Fonte: Autores, 2021.

No ensino de Biologia, a “Paródia das Organelas” torna o aprendizado de Citologia mais dinâmico, oferecendo muitas das vantagens acima apresentadas. De

modo geral, o educador pode iniciar a prática educativa com a leitura da paródia em conjunto com os educandos e, posteriormente, reservar um momento individual para melhor identificar as dificuldades leitoras de cada aprendiz, principalmente quanto aos termos técnicos existentes. Logo após que é possível dinamizar o aprendizado por meio da entrega da paródia com espaços faltosos para aos educandos preencherem e circularem os nomes das organelas, assim como escrevê-los no caderno, colorindo-os.

Prática educativa “Completando a Paródia”

_____, mitocôndria, é quem faz _____,

_____ sintetiza _____ de montão.

O _____ de _____ armazena _____,

lisossomo tem _____ pra fazer a digestão.

O _____ apresenta a função de _____

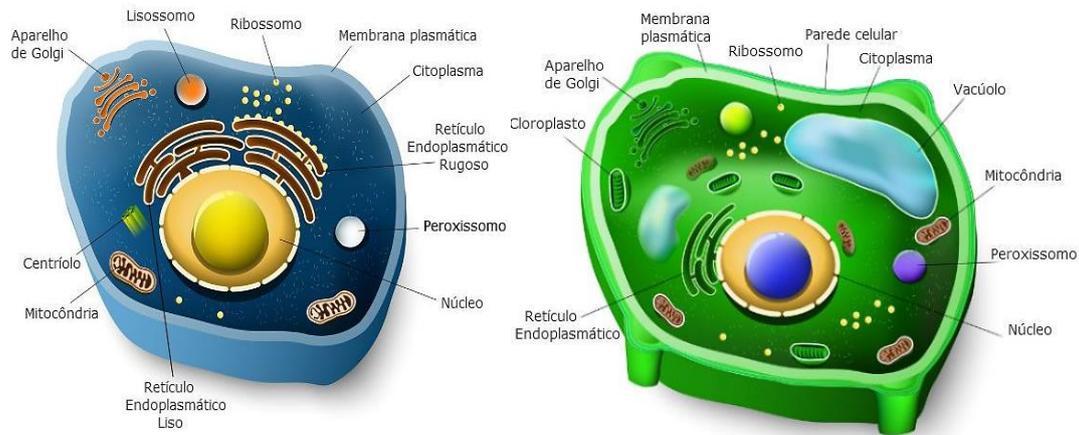
e o _____ participa da divisão _____.

Fonte: <https://descomplicandoabio.blogspot.com/2010/04/musica-das-organelas.html>

Adaptado pelos autores, 2021.

Em seguida, recomenda-se solicitar que o educando escolha os nomes das organelas citados na paródia e identifique-os nas imagens correspondentes (Figura 1). As imagens devem abordar de forma contextualizada os termos técnicos e a localização de cada um deles na representação esquemática. Diante disso, o educador pode perguntar se alguma das organelas parece com algo que faz parte do dia a dia do educando, qual delas é a mais bonita, o tipo de cor que ela assume e qual é a cor preferida do educando. Ademais, a fim de instigar a capacidade perceptiva do disléxico, é indicado observar qual as diferenças entre as imagens e a paródia.

Figura 1 - Representação esquemática e colorizada artificialmente das organelas presentes na célula animal (à esquerda) e vegetal (à direita).



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/organelas-celulares/>

Em um segundo momento educativo, pode-se propor que o educando pinte as organelas de acordo com as cores das imagens da figura 1 e em cada organela pintada busque relembrar os conceitos resumidos na paródia. Após concluída a pintura, sugere-se realizar a entrega das mesmas imagens para que o educando, desta vez, pinte com suas cores favoritas e, assim sendo, tenha mais protagonismo no seu processo de aprendizado (Figura 2).

Figura 2 - Representação esquemática das organelas presentes na célula animal (à esquerda) e vegetal (à direita) para os educados colorir.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/organelas-celulares/>

Adptado pelos autores, 2021.

Por fim, é indicado que os educandos disléxicos, dada as suas dificuldades no processo de leitura e escrita das palavras, identifiquem nas imagens letras conhecidas por eles, com a contextualização das temáticas do livro didático de Biologia. Isso irá oportunizá-los a construírem paródias correlatas ao assunto a partir dos seus gostos musicais e a compartilhar em sala de aula de acordo com a criatividade de cada um deles. Cabe mencionar que em cada etapa educativa com o uso da paródia é necessário atentar-se aos seguintes critérios:

"[...] respeitar o ritmo próprio do estudante com dislexia; trabalhar com a leitura compassada, pelo próprio estudante, o que o auxilia na identificação das letras de cada palavra lida, atentando às especificidades fonéticas de cada vocábulo; desenvolver *feedback* individual com o estudante sobre as principais dificuldades enfrentadas em cada processo avaliativo" (GUEDES, 2017, p.4).

Considerações finais

A partir desses pressupostos teórico-práticos, confirmamos que a paródia torna-se um recurso didático que pode ser empregado com finalidades educativas para ampliar o processo de ensino e aprendizado do disléxico.

Para tanto, é necessário que ela venha acompanhada de adaptações a partir de contextos diferenciados para que o aprendizado seja, de fato, significativo. Com isso, a paródia, aliada a outros recursos educativos, contribuirá para motivação e estimulação da aprendizagem do educando, dessa forma, tornando o processo educativo dinâmico e dando sentido aos termos científicos de Biologia estudados em sala de aula.

Referências

CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

FERREIRA, M.; LIMA, M. M. da C.; JESUS, R. S. de. Paródias como estratégia no ensino de biologia com intermediação tecnológica. **Salvador: EMITEC/SEC**, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/325.pdf>. Acesso: 13/07/2021.

ANAIS

3º SEDINETEC

19 a 21 de maio de 2021

ISSN 2764-1457



GUEDES, K. C. **Dificuldades de aprendizagem**: a dislexia no ensino médio. Anais CONBRALE... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/30286>. Acesso em: 13/07/2021.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. EdUSP, 2004.

MAIA, H. (Org.). **Necessidades Educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

**“NOSSO TRABALHO FOI RECONHECIDO”: A INCLUSÃO ESCOLAR
COMO TRABALHO COLETIVO NA REVISTA NOVA ESCOLA***Vivian Heinle*

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.
E-mail: heinle.vivian@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as representações de inclusão escolar produzidas e veiculadas na revista Nova Escola, analisadas sob a perspectiva dos campos dos estudos culturais e do pós-estruturalismo. Para compor o corpus de pesquisa, foram selecionadas duas publicações que discutem o tema de modo mais detalhado. A primeira edição escolhida é a de número 206, divulgada em formato físico, em outubro de 2007, com a matéria de capa sob o título: “Inclusão: é hora de aprender”, seguido da manchete: “Como as redes garantem a estrutura. O que as escolas fazem para ensinar. A parceria entre professor e especialista”. A segunda edição escolhida é a de número 288, disponível em formato digital e online, desde dezembro de 2015, com a matéria de capa sob o título: “Inclusão: um trabalho coletivo”, seguido da manchete: “Docentes, gestores, familiares e outros profissionais integram a rede que garante que as crianças com deficiência possam estar na escola”. O material empírico foi organizado com base nos pressupostos da análise cultural e como ferramentas analíticas foram utilizados os conceitos de representação e de inclusão escolar. O exercício de análise permitiu problematizar algumas das representações de inclusão escolar que estão sendo produzidas e veiculadas nestes materiais como “compromisso de todos”.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Análise Cultural. Revista Nova Escola. Representação. Compromisso de Todos.

Introdução

O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível após percorrer muitos caminhos que envolveram estudo permanente e atuação docente. Durante a minha vida profissional, com a inclusão de alunos público-alvo da educação especial⁹ nas classes regulares de ensino, algumas lentes permitiram olhar para o desenvolvimento destes estudantes e o trabalho de seus professores, por meio de diversas teorias.

Vivenciei, diariamente, por muitos anos, o processo de inclusão escolar e compartilhei também da grande utopia intitulada “escola para todos”. Ao longo deste percurso, um tanto sinuoso, repleto de desafios, atuando com diferentes alunos com

⁹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público-alvo da educação especial são “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, procurei por formações acadêmicas a fim de qualificar o meu trabalho. Nesta busca, minha forma de olhar sofreu modificações. Aproximei-me de outras teorias, como o campo dos estudos culturais e do pós-estruturalismo e, paulatinamente, minha visão se transformou em relação ao campo da educação.

O grande desafio dos professores e da gestão escolar no contexto da escola inclusiva é atender especificidades linguísticas (como a dos alunos surdos usuários da língua de sinais), de tempo (como alunos com deficiências intelectuais) e outras especificidades didático-metodológicas requeridas por alguns sujeitos para que suas aprendizagens possam de fato acontecer (THOMA, 2016, p. 198).

É neste sentido que, ao retratar a inclusão escolar, recorro à revista *Nova Escola*, pois compreendo que todos os professores do Brasil estão estampados em suas páginas, assim como seus medos, seus amores, suas lutas, suas realizações, tudo está ali, escancarado, por meio de entrevistas e imagens. Desde 1986, período de democratização da educação, o periódico escuta e expõe os docentes, pois eles querem e precisam ser ouvidos.

Tanto que, 35 anos depois, momento em que as discussões em torno da inclusão escolar estão latentes, principalmente porque, devido à pandemia da covid-19¹⁰, os maiores prejudicados com o ensino remoto são os alunos público-alvo da educação especial, o periódico continua presente e atual, no formato digital, na vida profissional de docentes de todas as áreas do conhecimento.

Com o objetivo de investigar *quais representações de inclusão escolar a Nova Escola produz e veicula*, escolhi a revista considerada o maior periódico educacional brasileiro e referência de magazine ao retratar a questão da inclusão escolar, para apoiar-me nesta empreitada.

Para compor o corpus de pesquisa, selecionei duas publicações que discutem o tema de modo mais detalhado. A primeira, a edição 206, divulgada em formato físico, em outubro de 2007, apresenta como matéria de capa: “Inclusão: é hora de aprender”. A segunda, a edição 288, está disponível em formato digital e online, desde dezembro de 2015 e apresenta como matéria de capa: “Inclusão: um trabalho coletivo”. Organizei o material empírico com base nos pressupostos da análise cultural e, como ferramentas analíticas, utilizei os conceitos de representação e de inclusão escolar.

¹⁰ Declarada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Materiais e métodos

É possível afirmar que a revista Nova Escola causa um grande impacto entre professores, seja pela sua grande circulação em território nacional, seja porque se apresenta como uma revista voltada para este público. Há alguns anos, era muito comum encontrar colegas com um exemplar em mãos. Nos dias atuais, a busca pelo periódico ocorre de forma online, principalmente por meio do celular. Os docentes discutem as reportagens propostas, procuram, de forma mais pontual, por planos de aula, disponibilizados mensal e gratuitamente.

Além dos aspectos já mencionados, minha escolha pela revista também está pautada na ideia de que o periódico possa funcionar com um representativo exemplo de “pedagogia cultural”. Utilizo tal denominação apoiada em autores que têm destacado o caráter pedagógico de outras instâncias além da escola, tais como: cinema, televisão, propagandas e revistas. A partir deste entendimento, várias pesquisas têm investigado os currículos culturais colocados em ação por essas instâncias, que podem ser entendidos como “representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Entendo a revista Nova Escola como um artefato cultural que desenvolve uma pedagogia cultural, porque exerce uma pedagogia que produz significados, ensina práticas e comportamentos. Para Costa (2004, p. 34), “a imensa disseminação e a sofisticação tecnológica de artefatos culturais, como o cinema, a televisão e a telemática, por exemplo, nos últimos trinta anos, instigaram o surgimento de novas e produtivas formas de pesquisa e debate”. Os artefatos culturais “compreendem-se as instâncias sociais que veiculam linguagem e que, portanto, divulgam e instituem significados” (SILVEIRA, 2014, p. 16).

A Nova Escola está intrinsecamente envolvida com a produção de conhecimentos, desejos e valores que contribuem para construir noções particulares sobre inclusão escolar. Por meio de uma abordagem simples e de imagens coloridas, o periódico mostra soluções, oferece sugestões ao trabalho pedagógico, e se propõe a auxiliar o professor na resolução de problemas.

Este estudo vincula-se à perspectiva pós-estruturalista com apoio nos estudos foucaultianos. A oportunidade de pôr as verdades sob suspeição e pensar o que ainda não foi pensado são fundamentais para esta escolha teórica. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 149-150), ao recorrer aos estudos foucaultianos, faz-se uma escolha política e estética:

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

A emergência da inclusão escolar incita tensões que se mantêm na Contemporaneidade e que estão distantes de serem minimizadas. Por isso, é relevante problematizar como a Nova Escola pode contribuir de forma produtiva para a análise desta temática no campo da educação.

Resultados e discussão

Das edições selecionadas, a primeira, de número 206, publicada em outubro de 2007, apresenta a inclusão escolar na capa, com a figura de duas mãos lendo folhas no sistema oficial dos cegos, o braile. A palavra “Inclusão” aparece em letras grandes com o destaque para a chamada: “É hora de aprender”, seguida da manchete: “Como as redes garantem a estrutura. O que as escolas fazem para ensinar. A parceria entre professor e especialista” (NOVA ESCOLA, 2007). A segunda edição selecionada, de número 288, está disponível em formato digital e online desde dezembro de 2015, sob o título “Inclusão: um trabalho coletivo”, seguida da manchete: “Docentes, gestores, familiares e outros profissionais integram a rede que garante que as crianças com deficiência possam estar na escola” (NOVA ESCOLA, 2015). Além disso, apresenta a imagem de uma menina sinalizando “oi” com uma das mãos, fazendo alusão à surdez e à Libras, a língua oficial dos surdos. Em seu entorno, figuras de profissionais que a auxiliam na inclusão escolar estão desenhadas, enfatizando a sua importância neste processo.

Após ler e reler as matérias das duas edições selecionadas, observar a estrutura, o design, visualizar as manchetes, penetrar nas imagens e ilustrações,

decidi concentrar meus esforços de análise naquilo que era insistentemente repetido nos exemplares sobre inclusão escolar. As recorrências permitiram escolher as edições supracitadas que discutem de modo mais detalhado a temática e mapear algumas representações de inclusão escolar produzidas e veiculadas na revista.

A Nova Escola, por meio de práticas de significação e sistemas simbólicos, constrói representações de inclusão escolar. Segundo Woodward (2000, p. 17), “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Para a autora, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Além disso, identificam-se, na revista, diversas estratégias envolvidas na produção e operação de representações que colocam algumas ideias sobre inclusão escolar como verdades, que naturalizadas, deixamos de entendê-las como invenções.

A partir disso, penso na importância de questionar as verdades construídas sobre inclusão escolar na Nova Escola. De acordo com Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Assim, pode-se perguntar: que significados acerca da inclusão escolar são construídos? Que posições de sujeito, professor e aluno, são produzidos pela revista?

Na edição 206, a matéria “Inclusão, só com aprendizagem” apresenta a “força da equipe escolar”, “o papel das redes de ensino”, “a importância dos recursos” e o “valor de uma boa parceria”, enfatizando a valorização do trabalho em equipe (NOVA ESCOLA, 2007, p. 40-41; 43-44). Oferece sugestões de como as escolas deveriam se organizar para receberem os alunos público-alvo da educação especial, por meio de exemplos que deram certo. A revista trabalha com a perspectiva do ensinar para alguém aprender, em que basta a união para que tudo funcione.

Na edição 288, a reportagem “A rede que inclui todos: várias conexões são necessárias para que as crianças com deficiência tenham acesso ao ensino” apresenta imagens com os diversos profissionais que apoiam o professor no processo de inclusão escolar (NOVA ESCOLA, 2015). Além disso, cita e descreve a função de cada um, abordando a sua importância dentro do contexto da escola regular. Utiliza a manchete: “o acesso à escola não prevê exceções” ao questionar a garantia do ensino ao considerar ou não as especificidades de cada aluno, além de defender o trabalho coletivo (ibidem).

Na prática, segundo ambas as matérias da Nova Escola, o sucesso depende das pessoas que se articulam em favor dos alunos público-alvo da educação especial. Ao longo das reportagens, é apresentada a equipe que auxilia os estudantes no processo clínico, nas questões de ensino-aprendizagem, na comunicação, na acessibilidade, na higiene, na alimentação e na locomoção. A revista enfatiza a importância do trabalho em equipe. Percebe-se uma tentativa de deixar evidente que, sozinho, o professor seria incapaz de conseguir resultados satisfatórios em relação aos estudantes.

É preciso um movimento grande para garantir que a inclusão aconteça. Logo que soubemos que o [...] [aluno] estaria conosco, fizemos uma reunião com a família. Em seguida, promovemos algumas conversas entre a avó dele e as professoras que o atenderiam. Depois, falei com os funcionários do corredor, as auxiliares de vida escolar e todos que estariam diretamente ligados à rotina dele. Ao mesmo tempo, fiz vários encontros com as docentes para o planejamento de estratégias didáticas, as quais continuo acompanhando. Esse trabalho em parceria tem sido recompensado ao ver a grande evolução que o [...] [aluno] tem tido, sempre se superando.

Coordenadora pedagógica de uma das escolas entrevistadas (NOVA ESCOLA, 2015).

O periódico compreende que se os professores, direção, funcionários da escola em conjunto com a família do aluno público-alvo da educação especial e os profissionais de saúde que o atendem trabalharem de forma coletiva, tudo ocorrerá da melhor forma possível.

Conforme Scherer (2015, p. 93), o trabalho em conjunto e os objetivos definidos podem ser significativos para o avanço no aprendizado dos alunos.

Acredito que o mais importante no trabalho desenvolvido é observar que não existe uma única solução a ser encontrada, mas que é possível pensar em soluções, alternativas, possibilidades que possam ser adequadas para aquela situação, buscando olhar/pensar/sentir/significar nossas relações com o outro de forma diferente. É preciso buscar, nas pequenas possibilidades de trabalho, algumas rupturas que possam produzir mudanças na educação, compreendendo o processo inclusivo dentro de seu caráter histórico, político e cultural para que possamos, então, entender a inclusão como um compromisso que deve envolver a escola como um todo.

Analisando os materiais de pesquisa, é possível afirmar que a revista Nova Escola apresenta a inclusão escolar como *compromisso de todos*: família, escola e profissionais da saúde, todos atuando juntos. No entanto, observa-se que alguns sujeitos são mais responsabilizados que outros. Neste sentido, compreende-se que o

periódico posiciona os professores como os principais responsáveis pelo processo de inclusão escolar.

No início, não sabíamos mesmo o que fazer e não temos vergonha de confessar isso. Hoje, posso garantir que não há um manual de instrução para a escola ser inclusiva, mas é essencial que a equipe se una para trabalhar em prol da aprendizagem.

Assistente de direção de uma das escolas entrevistadas (NOVA ESCOLA, 2007, p. 40).

Se por um lado, a revista posiciona os professores como responsáveis pela inclusão escolar, por outro, apresenta-os como despreparados, ou ainda, desqualificados para a tarefa, pois não sabem como incluir e/ou nem mesmo trabalhar com esses alunos.

Existe um ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Pesquisadora Maria Tereza Eglér Mantoan (NOVA ESCOLA, 2015).

Considerando que a inclusão escolar é um compromisso de todos, poderíamos perguntar: quais os efeitos políticos dessa responsabilização do professor? Pode-se argumentar sobre a desresponsabilização do Estado no que se refere, por exemplo, à elaboração e à implementação de políticas para a promoção da inclusão escolar com qualidade de ensino e aprendizagem, não apenas como socialização e/ou integração do aluno na escola.

Retomando a noção de representação cultural, na qual esta análise se apoia, pode-se argumentar que os modos como os professores estão sendo representados nos materiais analisados têm efeitos: as supostas descrições sobre o comportamento preconceituoso dos docentes, sobre seu receio, sobre seu não-saber, acabam por participar ativamente na constituição de suas identidades. Isso permite afirmar que, ao mesmo tempo em que a revista reitera a importância do professor como parceiro na inclusão escolar, também o responsabiliza pelo mau funcionamento deste processo.

Considerações finais

Algumas perguntas foram parcialmente respondidas, mas poderiam ainda ser exploradas. Ao colocar o ponto final, percebo as possibilidades de dar continuidade à pesquisa, discutindo outros elementos importantes encontrados durante a análise. Identificar e analisar as representações de inclusão escolar na Nova Escola foi uma tarefa que exigiu disciplina, dedicação e estudo.

Fiz uma minuciosa seleção dos exemplares da revista e optei por duas edições: a de número 206, de outubro de 2007, publicada apenas em formato impresso; e, a de número 288, de dezembro de 2015/janeiro de 2016, disponível em formato digital e online. Em ambos os periódicos, muitos significados se repetiram e outros romperam com a repetição. Decidi agrupar os textos a partir de ideias e temas que eram constantemente repetidos, utilizando os conceitos de representação e de inclusão escolar como ferramentas para a análise.

A Nova Escola compreende a representação da inclusão escolar como “compromisso de todos”. Na análise, foi possível identificar uma ambiguidade na narrativa porque apesar da inclusão escolar ser apresentada como compromisso de pais, professores e especialistas, alguns são mais responsabilizados que outros pelo sucesso e/ou fracasso do processo.

A representação é entendida neste trabalho como um sistema de significação. Isto implica pensar que os modos como a inclusão escolar está sendo representada na revista não podem ser analisados como meras descrições. As representações criam sentidos para a inclusão escolar. Desta forma, entendo que ao mostrar determinadas representações, a Nova Escola contribui tanto para a construção quanto para a legitimação de um determinado modo de entender e trabalhar com a inclusão escolar.

As representações analisadas contribuem para a criação de verdades sobre a inclusão escolar. Verdades essas que estão extremamente naturalizadas que se tornam difíceis de serem questionadas.

Parece quase impossível não reconhecer, depois de Foucault, a inexistência de verdades intrínsecas, de identidades fixas. Ficamos tão seduzidos pelas promessas de verdade das metanarrativas modernas, que não nos flagramos capturados por aquilo que o filósofo francês chama de “efeitos de verdade” (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 347).

Não pretendi esgotar o assunto, nem mesmo apresentar outras verdades, mas problematizar as representações sobre inclusão escolar, principalmente aquelas construídas e veiculadas nas edições selecionadas da revista Nova Escola. Entendo que, assim, poderemos suspeitar do que nos é apresentado como inclusão escolar,

com mais cuidado e menos salvacionismo, procurando problematizar as certezas sobre alternativas, métodos, soluções, enfim, duvidar do que está pronto, formatado e tomado como certo e/ou ideal.

Espero que não deixemos de acreditar na inclusão escolar, mas se por ventura isso acontecer, pensemos em Foucault: “o que o move é, no fundo, uma permanente suspeita; suspeita que se contorce e se volta até mesmo contra sua própria filosofia e sua intensa militância política, como se ele quisesse se libertar até de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 25).

Referências

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

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais - para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. *In*: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 343-378.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

NOVA ESCOLA. *Inclusão*. É hora de aprender. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 206, p. 38-45, out. 2007.

NOVA ESCOLA. *Inclusão: um trabalho coletivo*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 288, dez. 2015/jan. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8521/a-rede-que-inclui-todos>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SCHERER, Renata Porcher. O atendimento educacional especializado e suas articulações com o processo de inclusão escolar. *In*: PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). *Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2015. p. 82-95.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. *Escola e docência no programa saúde na escola: uma análise cultural*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

THOMA, Adriana da Silva. Inclusão na educação básica: contribuições para a formação de gestores escolares. *In: BATISTA, Neusa Chaves; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (orgs.). Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBEN.* Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 191-202.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Foucault e a educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

PARTE 3

**RESUMOS SIMPLES DOS TRABALHOS APRESENTADOS DO
3ºSEDINETEC**

REFLEXÕES ACERCA DA LINGUAGEM DOS SURDOS

Aline Pedro Feza

alinefeza86@gmail.com

Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS

Segundo autores a linguagem verbal que permite ao homem o domínio de processos mentais superiores. Justifica-se esta temática pois sabe-se que na língua portuguesa há variações em relação ao aprendizado de crianças surdas, tendo em vista a relevância da linguagem escrita para o desenvolvimento do conhecimento e da inserção social, destaca importância desta linguagem ser bem desenvolvida em todos os grupos sociais, sendo eles de destaque ou nesta sociedade. A linguagem tem como característica a imaginação, a qual permite libertar-se do concreto e representar, supor, levantar hipóteses. No que se refere à memória, nos primeiros meses de vida ela reduz-se aos comandos biológicos inconscientes. Com a aquisição da linguagem, a atividade mnemônica consciente se estabelece e o homem pode decidir o que, como e quando lembrar. Além de organizar e reorganizar os processos cognitivos, a linguagem é importante também para a formação dos sentimentos. No início da vida, as emoções resumem-se a aspectos de natureza reflexo lógica, independentes de controle. No aprendizado com o grupo cultural, a criança aprende a controlar e a expressar suas emoções em diferentes situações e contextos. Sabe-se que na língua portuguesa há variações em relação ao aprendizado de crianças surdas, o que pode facilitar ou não o processo de aprendizagem. Essas mudanças acontecem na conjugação verbal, na ortografia, nos pronomes, artigos, preposições, enfim em diversas partes da língua portuguesa embora para os ouvintes esse processo seja internalizado de forma natural. Será que o mesmo acontece no aprendizado da criança surda? É importante ainda evidenciar que no processo de ensino e aprendizagem de surdos deve ser adotado o sistema bilíngue desde a educação infantil. Este processo deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita. Neste sentido, o surdo precisa ser inserido em um ambiente educacional favorável para a aquisição da aprendizagem, o que se faz necessário cercar-se de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – Libras e de uma estrutura pedagógica em que há o planejamento e execução e um programa educacional para a inclusão do aluno com surdez, de modo a oferecer condições necessárias para o desenvolvimento deste perante as suas condições pessoais, propiciando a interação do sujeito com o ambiente social e escolar em que vive. Desta forma, este estudo pretende avaliar o desenvolvimento da escrita de surdos as maiores dificuldades enfrentadas por eles, o interesse pelos estudos na área da surdez, como um grupo isolado da sociedade, isto acontece devido a sua individualidade, que apresenta grandes dificuldades nas interações sociais. Nesta perspectiva, buscar contribuições para a construção de um currículo o qual atende a diversidade e as dificuldades dos surdos no aprendizado em especial na língua portuguesa escrita.

Palavras-chave: Libras. Língua Portuguesa. Bilinguismo. Linguagem.

O PROCESSO INCLUSIVO DE JOVENS COM COMPORTAMENTOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E A INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Aline Russo da Silva

E-mail: alinerussosir@gmail.com

Este trabalho busca relatar o caminho percorrido na busca da escola do ensino médio de três estudantes do ensino fundamental, alunos frequentantes do serviço de Atendimento educacional especializado na condição de altas habilidades/superdotação e o envolvimento e a articulação dos professores na busca por este espaço. Sabemos que o aluno com AH/SD tem características bastante peculiares e também necessidades diferenciadas, nesse sentido a legislação prevê este atendimento acompanhamento em toda a vida escolar dos estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior. Este relato de experiência parte da ação realizada na EMEF Jean Piaget de Porto Alegre/RS e retrata o caminho percorrido por três estudantes que apoiados pela sala de inclusão e recursos para AH/SD e pelos professores co-autores deste relato tiveram seu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Os casos aqui relatados tem suas especificidades, pois tem sua área de potencialidade além de fatores ambientais e de personalidade que o constituem, e nesse sentido a escola é grande aliada na busca desse estudante pelos espaços “adequados” para realização do ensino médio. No ano de 2019 os professores iniciaram um trabalho com o último ano do ensino fundamental, no sentido de apresentar espaços possíveis para estes jovens, empoderá-los a ocupar estes espaços que por vezes não se acham aptos. Nossa apresentação será sobre os alunos R, L e K, alunos da EMEF Jean Piaget em 2019 e também frequentantes da SIR AH/SD, que participaram desses processos e hoje são alunos do IFRS Campus Alvorada. Esse relato busca demonstrar a importância dessa articulação entre a escola de ensino fundamental, com ênfase nos alunos com AH/SD; e o processo de escolha, inscrição etc com a escola do ensino Médio.

Palavras-chave: Altas Habilidades - superdotação - ensino fundamental - articulação - ensino médio.

A INCLUSÃO DE JOVENS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A ENTRADA NO ENSINO MÉDIO/TÉCNICO.

Aline Russo da Silva

alinerussosir@gmail.com

Renata Vanin da Luz

reluzpp@gmail.com

Segundo a Organização Mundial da Saúde cerca de 5% a 8% da população apresenta indicadores para Altas habilidades/Superdotação (Ah/Sd). Segundo as legislações brasileiras estes estudantes fazem parte público alvo da educação especial/inclusiva, garantindo por lei a identificação e o atendimento educacional especializado com a oferta do enriquecimento curricular individualizado. A legislação prevê este atendimento acompanhamento em toda a vida escolar dos estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior. O presente relato de experiência parte da ação realizada nas escolas municipais de Porto Alegre, em especial da sala de inclusão e recursos para AH/SD e a articulação entre as famílias dos estudantes nos processos de escolha das escolas de ensino médio e técnico para esses alunos com necessidades tão específicas. O trabalho do Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD na perspectiva da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental abrange inúmeras esferas além do educacional, como o social e o familiar. Os estudantes com AH/SD apresentam um potencial em suas áreas de destaque, mas precisam de um direcionamento que possibilite condições para desenvolvê-las. Nesse sentido, a escolha da instituição para cursar o Ensino Médio precisa ser planejada em conjunto. Os estudantes precisam saber desde o que as instituições oferecem dentro da sua área de interesse até os critérios e etapas da seleção. Neste momento também precisamos acionar a família dos estudantes para planejar essa organização desde a parte documental, até a parte logística. Caso contrário, corremos o risco de perder oportunidades por falhas nesta articulação. Pensando que nosso trabalho vai muito além de acompanhar os processos deste aluno na escola, compreende a articulação deste aluno na complexidade de sua vida. Em se tratando de alunos com AH/SD sabemos que a sala de inclusão e recursos é um serviço de suporte seja para os alunos, seja para sua família, e no momento da escolha da escola para o ensino médio é importantíssimo que se efetive essa interlocução família x escola, visando o desenvolvimento das suas potencialidades a partir de espaços adequados. Importante sinalizamos também que muitos estudantes com indicadores para Ah/Sd iniciam o ensino médio/técnico ainda sem terem passado por uma avaliação com foco na identificação dos critérios para Ah/Sd, ficando na invisibilidade, sem atendimento e apoio para se desenvolver de forma harmônica.

Palavras-chave: Altas habilidades; superdotação; articulação; família; desenvolvimento.

ARTICULAÇÕES ENTRE A COORDENADORIA PEDAGÓGICA DO IFSUL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO TRABALHO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA - EPT DURANTE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro

alinecastro@ifsul.edu.br

Camila Besold

camilabesold@ifsul.edu.br

Marina Ribas – AEE

marinaribasae@gmail.com

IFSul – campus Sapucaia do Sul

A pandemia ocasionada pelo Coronavírus exigiu o fechamento de escolas e universidades a fim de evitar aglomerações de pessoas. Diante desse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) passou a ofertar Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP), regidas por diretrizes que apresentam princípios e orientações específicas para o planejamento das atividades letivas para estudantes com deficiência. Junto ao início das APNP a instituição passou a contar com colaboradoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento aos estudantes com deficiência. A Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) passaram a coordenar um Projeto de Ensino para essa ação, dando suporte e orientação para viabilizar o trabalho de AEE no Campus Sapucaia do Sul. O presente estudo descritivo de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência busca descrever ações desenvolvidas pela COPEP e colaboradora de AEE para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no Curso de Administração, na modalidade EJA - EPT, no contexto das APNP. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se o acompanhamento semanal dos estudantes, as articulações com os docentes no intuito de viabilizar atendimentos individualizados e colaborar com a proposição das adaptações necessárias para cada estudante e a mediação com as famílias, minimizando os impactos do distanciamento social e partindo das particularidades de cada estudante. Essas ações contribuem para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no contexto das APNP, pois buscam ativamente a manutenção do vínculo, a aprendizagem e a autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar, EJA-EPT, atividades pedagógicas não presenciais.

A EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO USUÁRIO DE CADEIRA DE RODAS EM UM CURSO TÉCNICO

Anália Ferraz Rodrigues

analia.rh@hotmail.com

Sabrina Fernandes de Castro

sabrinafcastro@gmail.com

Este relato de prática educativa inclusiva tem como objetivo compartilhar a experiência de uma professora da educação profissional e tecnológica da rede estadual de ensino do RS com um aluno com deficiência em um Curso Técnico em Comércio. Paulo (nome fictício) possuía uma carreira de sucesso como jôquei, trabalhou inclusive em outros países neste ramo, até que em 2008 foi diagnosticado com distrofia de cintura. Com a perda da profissão e o retorno a sua cidade natal, concluiu o ensino fundamental e o médio através do EJA e começando a tomar gosto pelos estudos, ingressou no curso técnico que a Escola Estadual de Educação Básica Dr. Lauro Dornelles, em Alegrete, oferecia. Quando Paulo chegou, já havíamos passado pela experiência de um aluno cadeirante, mas com comprometimento apenas de membros inferiores, o que lhe proporcionava mais independência, no caso de Paulo, foram necessárias outras adaptações na estrutura física da escola, assim, quando surgiu uma necessidade, conversava com a direção e esta prontamente providenciava. Apesar da dificuldade com escrita e principalmente com digitação, em função da perda muscular nos membros superiores, Paulo foi um dos alunos mais brilhantes que o curso, que possui mais de 10 anos, já teve, sua experiência de vida, seus posicionamentos e colocações agregaram muito saber as aulas. Fez muitas amizades, aprendeu a usar o computador, ferramenta a qual teve acesso pela primeira vez no curso e acabou se tornando referência de conhecimento e comprometimento para os colegas. Durante os 3 semestres de curso, o aluno fez questão de trazer sua realidade para as propostas didáticas, assim, seu trabalho de conclusão foi o planejamento de uma empresa de taxis adaptados, que esperamos que se torne realidade, assim como desejamos profundamente que todos os sonhos deste grande sujeito se realizem. Pretende-se com este relato contribuir para a discussão da inclusão na educação profissional e tecnológica, além de motivar alunos com deficiência a buscar nos cursos técnicos uma oportunidade de começar, ou no caso de Paulo, recomeçar sua trajetória profissional, visto que se percebeu que com a acessibilidade garantida pela gestão escolar a aprendizagem foi satisfatória.

Palavras-chave: EPT, Inclusão, Deficiência

A CONTRIBUIÇÃO DAS CRÔNICAS COMO FORMA DE SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO IFMS – CAMPUS CAMPO GRANDE

Thais Helena Pereira

thaishp@hotmail.com

Ricardo Pini Caramit

ricardo.caramit@ifms.edu.br

IFMS

A Educação Especial e Inclusiva é recorrente nos debates e estudos relacionados à formação profissional e assunto que traz bastante desafio para aqueles que lidam na prática com estudantes com deficiência em seu dia a dia. Em vista disso, este trabalho, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, do Programa de Mestrado do IFMS - *Campus* Campo Grande, objetiva desenvolver um produto educacional, no formato de *e-book*, que sensibilize e conscientize os profissionais da educação que lidam com a inclusão de estudantes com deficiência no referido *Campus*. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico e documental e foram entrevistados os docentes e membros da equipe do NAPNE que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio com estudantes com deficiência. O material coletado será analisado com base na Análise de Conteúdo a fim de estabelecer os temas para a escrita das crônicas, os quais estão ligados aos sentimentos que a vivência com a inclusão e com o outro trazem. Para avaliar o *e-book*, será enviado, junto com sua prévia, um questionário aberto, no e-mail institucional dos trabalhadores do *Campus*, a fim de analisarem o material. Pretende-se que o produto gerado seja espaço propício para se pensar e dialogar sobre os sentimentos desses servidores e de como são importantes para melhor se efetivar a Educação Inclusiva de estudantes com deficiência, uma vez que carrega uma linguagem mais leve e despretensiosa e um tom mais coloquial que humaniza e alcança os mais variados públicos; ademais, que a pesquisa e o recurso em si sensibilizem e conscientizem os profissionais do instituto quanto à relevância do tema, sendo que este possa ser, posteriormente, divulgado e utilizado como ferramenta de estudo.

Palavras-chave: Deficiência, EPT, Inclusão, ProfEPT.

ACESSIBILIDADE NO IFSUL: PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Fernando Luís Herrmann

fernandoherrmann@ifsul.edu.br

Kétilyn Azeredo

ketilynazeredo.va296@academico.ifsul.edu.br

Larissa Parkert

larissaparkert.va334@academico.ifsul.edu.br

Este projeto visa investigar, analisar e socializar práticas de acessibilidade, principalmente recursos tecnológicos, materiais pedagógicos e possibilidades comunicativas, de modo que, por meio de experiências, seja suscitado o desenvolvimento de produções acessíveis no Câmpus, promovendo a inclusão escolar/social de pessoas com deficiência. Para isso, nesta pesquisa exploratória, procedimental e metodologicamente, são realizadas: a. Pesquisa bibliográfica (livros e internet); b. Entrevistas com professores do IFSul; c. Análises e socializações de estudos; d. Construção experimental de produções acessíveis. Acredita-se nesta principal hipótese: o conhecimento produzido e socializado acerca de recursos de acessibilidade dá condições para experienciar produções inovadoras no Instituto e para promover a inclusão de pessoas com deficiência. O projeto conta com o apoio do NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), de docentes das áreas de Eletromecânica, de Informática, de Refrigeração e Climatização, além da participação de estudantes do Câmpus e de pessoas com deficiência (consultadores). Como resultados parciais, mesmo levando em consideração a pandemia COVID-19 e a necessidade de distanciamento, a pesquisa bibliográfica e a entrevista com professores do IFSul se encontram em andamento, a utilização de assistentes virtuais (Alexa e Google Nest) está sendo explorada, e, na construção experimental de produtos acessíveis, foi desenvolvido um jogo para deficientes visuais para ser utilizado em uma disciplina do ensino médio técnico integrado em informática.

Palavras-chave: Acessibilidade; Pessoas com deficiência; Inclusão; Aplicativos e softwares acessíveis; Educação Especial.

ADAPTAÇÕES NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS SURDOS

Dayana da Silva Oliveira

dayana.oliveira@ifpb.edu.br

Clézia Dionizio Silva

clezia.silva@ifpb.edu.br

Valdenusa Ferreira do Carmo Lucena

valdenusa.carmo@ifpb.edu.br

IFPB – Campus Monteiro

O presente trabalho refere-se ao relato da experiência exitosa com um estudante surdo de ensino médio técnico integrado fruto do trabalho em conjunto de docente e núcleo de apoio do campus. O objetivo é expor as estratégias metodológicas utilizadas pela docente para adaptação no ensino da educação física para alunos surdos. Primeiramente acredita-se que as construções que serão relatadas foram exitosas em virtude das orientações fornecidas previamente ao contato direto da docente com o estudante, apresentando o perfil do estudante (necessidades e potencialidades), e permitindo um melhor planejamento e adaptação das atividades utilizadas. A docente, recém nomeada ao IFPB, se deparou com dois grandes desafios ao iniciar sua atuação pedagógica no campus: o primeiro, foi o fato de sua inexperiência em trabalhar especificamente com alunos surdos; e o segundo, realizar as adaptações necessárias ao material que já necessitava de um novo formato de ensino também desafiador, o ensino remoto. A solução foi encontrada a partir de pesquisas, formações continuadas e reuniões de orientação e acompanhamento fornecidas pela equipe NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), neste trabalho representado pela coordenadora do núcleo e pela intérprete de LIBRAS que acompanhou todas as aulas e auxiliou a docente nas adaptações dos materiais didáticos. Metodologicamente, os materiais adaptados foram provenientes da disciplina de Educação Física II com o conteúdo de Práticas Corporais de Aventura na Natureza - foram criadas fichas digitais adaptadas (conteúdo conciso e com uso de imagens e esquemas); vídeos temáticos com interpretação em LIBRAS para o ensino do conteúdo; e avaliação materializada mediante formulário do *Google forms* também com questões adaptadas (contendo enunciado conciso e utilizando de imagens como alternativas de respostas). O estudante foi acompanhado pela docente com o apoio da equipe NAPNE durante as atividades síncronas e assíncronas, bem como, foi realizado atendimento em horários de núcleo de aprendizagem. Mediante reunião síncrona, o aluno surdo relatou em *feedback* a docente/equipe que as atividades estavam de fato sendo acessíveis/compreensíveis e atingiram o objetivo proposto. É importante enfatizar que a formação continuada e o trabalho colaborativo junto ao NAPNE do campus permitem um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva; Aluno surdo; Estratégias Metodológicas; Avaliação adaptada; Formação Continuada.

ALUNAS COM SURDEZ NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Francieli Pedroso Gomes Padilha

francieli21padilha@gmail.com

O presente relato de experiência tem como objetivo explicar a prática docente vivenciada no ano de 2020, num período de seis meses, quando atuei como professora substituta no Instituto Federal Farroupilha, atuando nos Cursos Técnicos Integrados de Informática e Agropecuária, ministrando aulas de matemática. Na qual tive uma experiência muito profunda e desafiadora, ao trabalhar com duas alunas com surdez, uma aluna cursando o 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária e outra o 1º ano do Curso Técnico em Informática. Já atuei no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas tenho pouca experiência na área da inclusão de alunos com deficiência, não havia deparado com a enorme responsabilidade de ministrar aulas de matemática para alunos surdos. A matemática é vista por muitos alunos como a matéria mais difícil, não é diferente para alunos com alguma deficiência, tornando mais difícil e desafiadora para os educadores e educandos. No decorrer do período de contrato, procurei cursos de formação direcionados a inclusão, pois precisava de subsídios para planejar aulas atrativas e diferentes, para que realmente as alunas tivessem um ensino e uma aprendizagem significativa e minhas aulas fossem de fato inclusivas. A Instituição fornece um suporte efetivo relacionado à questão da Inclusão, visto que os Institutos têm Políticas Afirmativas que contemplam desde o ingresso até a saída exitosa dos alunos com deficiência. A Instituição contava com duas intérpretes em Libras, que acompanhavam as aulas, e uma Educadora Especial, que acompanhava o desenvolvimento das mesmas e dava apoio para desenvolver os planejamentos direcionados para as alunas, foi desafiador planejar de tal modo que o ensino e aprendizagem fosse satisfatório e adequado para todos. As aulas tornaram-se mais complexas, quando passaram a ser remotas, devido a pandemia da Covid-19 que assola toda população. As aulas eram ministradas via *Google Meet*, que na maioria das vezes foram individuais, para um melhor acolhimento das alunas, contando sempre com a presença de uma intérprete para garantir a acessibilidade na comunicação. Foram momentos desafiadores, com a implementação de novas metodologias que me proporcionaram muitos aprendizados, e tendo a inclusão como o eixo principal para toda a transformação, que foi necessária.

Palavras-chave: EPT, Surdez, Matemática, Inclusão

DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR À ACESSIBILIDADE CURRICULAR: UMA MUDANÇA NA COMPREENSÃO DO ACESSO AO CURRÍCULO

Marcelio Ariano Diogo

m.celo1974@gmail.com

IFSul – campus Sapucaia do Sul

A adaptação no currículo escolar aparece pela primeira vez na legislação em 1996, por conta da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394), que diz que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos adaptativos e organização específicas para atender as necessidades do público alvo da Educação Especial, a saber, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (transtorno do espectro autista) e alto habilidosos e superdotados. Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 enfatiza esse direito, mas traz junto o termo flexibilização, sem esclarecer o seu significado, quando aponta que a escola da rede regular deve prever e prover flexibilizações e adaptações curriculares aos estudantes com necessidades educacionais especiais. No meio acadêmico há divergências na compreensão do papel das adaptações ou adequações curriculares no ensino. Ao passo que há quem entenda que se trata do único modo de promover o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento historicamente acumulado, há também quem critique a possibilidade da naturalização da eliminação de conteúdos importantes na trajetória educativa que o sujeito deveria ter ou mesmo quem perceba uma estratégia que não favorece uma educação inclusiva e emancipatória. Esse trabalho tem, portanto, a finalidade de explorar as diferentes concepções sobre o tema e mostrar a evolução de significado dos conceitos que se seguiram como flexibilização curricular, diferenciação curricular e acessibilidade curricular. Busca em autores dedicados à pesquisa em Educação Inclusiva pontos de vista e defesas do uso de uma terminologia em detrimento de outra, contextualizando o significado e mostrando o deslocamento temporal dos termos nos documentos oficiais e na legislação brasileira.

Palavras-chave: adaptação; flexibilização; acessibilidade; Educação Inclusiva

DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Raquel Caetano

caetanoraquel2013@gmail.com

Rosilane Teresinha Goulart Rocha

rosilane16rocha@gmail.com

O presente resumo refere-se a uma pesquisa realizada no ProfEPT, polo Charqueadas, com professores da educação profissional, cujo tema foi a garantia do direito à educação para alunos deste nível escolar que apresentavam dificuldades de aprendizagem, a qual foi entendida de modo genérico, sem considerar causas ou motivos específicos. O trabalho teve como objetivos compreender como os professores efetivavam o direito à educação com os alunos supracitados e conhecer quais dificuldades são encontradas no atendimento a esses educandos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário para traçar um perfil do grupo e coletar informações sobre sua realidade profissional. Posteriormente, foram realizados encontros formativos os quais permitiam aos educadores momentos de discussão, reflexão e troca de experiências sobre suas práticas e os entraves encontrados em sala de aula. Os achados da pesquisa apontam para a necessidade de formação continuada dos professores que atuam na educação profissional no que se refere às dificuldades de aprendizagem e inclusão, na medida em que as práticas inclusivas, já há muito tempo presentes no ensino fundamental, estão apresentando resultados positivos, levando estes alunos para o ensino médio profissional, onde as mesmas precisam continuar a fim de que se garanta seu acesso à educação de forma efetiva. Observou-se no estudo que a discussão sobre a garantia de acesso à educação para este aluno ainda é incipiente no final da educação básica, o que aponta a necessidade de uma nova proposta de formação docente, a qual leve em consideração a importância da garantia do direito à educação para o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Como resultado do trabalho, foi construído um material pedagógico sobre dificuldades de aprendizagem, com sugestões de abordagem e conceitos básicos.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional. Inclusão. Formação docente.

DOCENTES FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Daniela Tatsch Neves

danitatschneves@gmail.com

Sabrina Fernandes de Castro

sabrinafcastro@gmail.com

Frente às indagações e a curiosidade de como os profissionais da educação profissional e tecnológica, lidam com os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, surgiu o projeto de pesquisa com o qual ingressei no mestrado. Os alunos com dificuldades de aprendizagem estão presentes em todos os níveis da educação, uns com mais facilidades outros menos e cabe a nós educadores ter um olhar e práticas inovadoras sobre estes, principalmente atualmente com a pandemia do Covid – 19, que nos assola desde março de 2020. Devido ao distanciamento social ainda persistir entre nós, pretendo realizar grupos focais com estes docentes assim como com os gestores educacionais, coordenadores e diretores para investigar, dialogar como está sendo esta percepção, atuação frente a estes estudantes, assim como estão as formações, especializações destes frente a esta prática seja de maneira remota ou presencial. Após a coleta de dados será realizada a análise através de releituras, observações e buscas bibliográficas no portal da CAPES. Diante das informações coletadas e analisadas veremos a possibilidade de elaborar uma proposta de avaliação para ajudar os docentes no acompanhamento destes estudantes no processo ensino aprendizagem. Os docentes enfrentaram diferentes desafios em sala de aula regular, com estudantes com dificuldades de aprendizagem e diante ao cenário atual do distanciamento social estes desafios são maiores, pois como não há o atendimento presencial os estudantes ficam, muitas vezes, sem ter uma educação de qualidade, uma vez que muitos convivem com a impossibilidade de acompanhamento das aulas remotas. Cabe as instituições de ensino firmar vínculos com os familiares para incentivar este estudante a prosseguir nas suas aprendizagens e criar mecanismos para o enfrentamento dessa realidade pandêmica.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; inclusão; avaliação, docentes, pandemia.

DOENÇA DE STARGARDT: ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA DEFICIÊNCIA VISUAL

Bruno Richard Inêz

brunorichardroo@gmail.com

Flávia de Araújo Dias

fla-via21@hotmail.com

SEDUC-MT

A doença de Stargardt é uma doença congênita que causa a perda de visão progressiva do indivíduo ainda na infância ou juventude, deste modo, a inclusão de pessoas com deficiência visual na educação básica apresenta uma série de obstáculos que abrangem desde a falta de materiais adaptados até a dificuldade dos professores em lidarem com a adversidade. Para as ciências da natureza e em especial para o ensino da biologia, lecionar com qualidade a estudantes com baixa visão se torna um desafio elevado por seus conteúdos abrangerem com frequência o mundo microscópico. Os fatos desta pesquisa se deram no ano de 2013 nas aulas de biologia, com um deficiente visual que apresentava a doença de Stargardt, na época com apenas 20% da visão, o estudante cursava o 4º ano do ensino médio integrado com o curso Técnico em Recursos Humanos. A partir do contexto elencado, com o objetivo de descobrir se as representações da biologia microscópica em modelos tridimensionais táteis e demais adaptações do ensino, utilizados na época pelo professor, contribuíram para a aprendizagem e compressão dos conteúdos pela perspectiva do estudante. Esta pesquisa Ex-post-facto se desenvolveu com natureza qualitativa de abordagem exploratória, sendo este estudo de caso realizado por meio de entrevista semiestruturada com o sujeito pesquisado no ano de 2021. Finda-se que as adaptações visuais dos conteúdos de biologia foram de grande importância para a inclusão e amenização das adversidades que a deficiência visual causa, porém, nem todas as adaptações tiveram êxito na aprendizagem do aluno e que o ganho de experiência ao longo do ano letivo de 2013 contribuiu para a melhora na confecção dos materiais e na compreensão de como se ensina e como se aprende com um estudante de baixa visão.

Palavras-chave: Stargardt, biologia, inclusão.

ECOSSISTEMAS ASSISTIVOS PARA PCDVs COMO AUXÍLIO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA BASEADO NA INTERNET DAS COISAS

Janice N. Tavares
janicetav@gmail.com
IFSul

O presente trabalho visa mostrar o projeto de pesquisa de dissertação baseado no desenvolvimento de ecossistemas educacionais assistivos no contexto da internet das coisas (IoT). Apesar do crescente desenvolvimento tecnológico, constatou-se a inexistência de soluções que contribuam para as Pessoas Com Deficiência Visual (PCDVs). A Tecnologia Assistiva (TA) é apontada como importante aliada no processo de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual, e tem por objetivo romper as barreiras que limitam ou impeçam o aprendizado. O texto aborda o tema de pesquisa que está em fase de desenvolvimento e apresenta uma abordagem qualitativa, sendo como procedimentos metodológicos a execução de atividades prático-reflexivas sobre o contexto das tecnologias assistivas, produção de narrativas por PCDVs apoiado à internet das coisas. Em relação a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência visual diversos aplicativos apresentam uma oportunidade para esse percentual da sociedade, pode ser utilizado objetos com tecnologia embarcada para conexão à internet, inclusive, podem trazer funcionalidades de inteligência artificial para otimizar suas atividades e facilitar o aprendizado. Dentro das ações que serão realizadas se fará o uso da assistente virtual “Alexa” na produção de narrativas, contos, crônicas, poemas... Os discentes farão a produção de arquivos digitais de áudio que serão adicionados a uma skill criada na Alexa para, posteriormente, ser reproduzida e compartilhada com os colegas a partir do comando de voz. Nessa perspectiva o portador de deficiência visual será protagonista do processo contribuindo para a inclusão digital e educacional. Nesse contexto, como considerações finais pode se destacar a relevância da pesquisa em todo o contexto educacional, afinal, este tipo de pesquisa contribui para a inclusão das PCDVs, e tais questões me movem a buscar novos espaços para discussão e sensibilização das pessoas, mostrando, que através do uso das TA e com o auxílio da IoT pode ser obter relevantes avanços na educação inclusiva.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Pessoas Com Deficiência Visual. Internet das Coisas. Inclusão.

ENSINO HÍBRIDO PARA ALUNOS COM TEA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO EM AULAS REMOTAS NO ENSINO MÉDIO

Elaine Aparecida Ribeiro Xavier Rodrigues

elaine3dnany@gmail.com

Sérgio Maurício de Oliveira Júnior

prof.soliv@gmail.com

Centro de Ensino Superior de Vitória – CESV

Durante a pandemia causada pela expansão do vírus COVID-19, os agentes do campo da educação especial e inclusiva (pesquisadores, professores, gestores, entre outros) vêm se mobilizando para estabelecer reflexões e reinvenções enérgicas para amenizar as desordens neste momento caótico. Diante desse panorama, é imprescindível destacar que a motivação desta investigação se sucedeu a partir das incertezas geradas pela inserção do Ensino Híbrido na perspectiva da inclusão, mais precisamente para alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), além de possíveis estratégias para alcançar rendimentos satisfatórios em processos de ensino-aprendizagem. Logo, este ensaio objetiva uma reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas para alunos com TEA no ensino médio regular, em escolas da rede pública, diante das mudanças causadas pelos impactos da pandemia. Para isto, buscou-se investigar, por meio de análise bibliográfica, as estratégias e práticas docentes (didático-pedagógicas) diante da relação-interação com alunos autistas nas aulas remotas, como fatores imprescindíveis para uma aprendizagem consistente e inerente a formação de saberes e valores socioculturais. Por consequência disto, os resultados deste trabalho implicam-se como aporte teórico-científico para instigar pesquisadores e professores em discussões de temáticas acerca de tópicos relacionados à educação e inclusão de alunos com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) no contexto pandêmico atual.

Palavras-chave: Híbrido. TEA. Ensino-Aprendizagem. Aulas Remotas.

ENSINO REMOTO E AUTISMO: AÇÕES E RELAÇÕES*Flávia de Araújo Dias*fla-via21@hotmail.com*Bruno Richard Inêz*brunorichardroo@gmail.com

SEDUC-MT

O presente resumo trata-se de um relato de experiência, de um trabalho desenvolvido em uma unidade escolar da rede estadual de Educação no Estado de Mato Grosso, com 06 alunos do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, em 2020, no contexto do ensino remoto, devido a situação pandêmica vivenciada há mais de um ano, por toda população mundial. Sabe-se que o processo de construção de um sistema educacional inclusivo, é extremamente complexo e desafiador, portanto, é imprescindível que haja um esforço conjunto de toda comunidade escolar para que a educação inclusiva se concretize no cotidiano escolar, por meio de ações e sensibilizações. Nesse sentido, detectou-se que, alunos portadores de autismo, grau moderado, encontravam inúmeros desafios para acompanhar as aulas da referida disciplina, visto que todo planejamento das aulas baseavam-se no uso de material apostilado aliado as aulas *on-line*. No entanto, devido ao transtorno do espectro autista, estes estudantes não demonstravam consolidação no processo de aprendizagem das habilidades trabalhadas, sendo ali, negligenciados seus direitos a educação. Este trabalho utiliza-se de metodologia de abordagem qualitativa, sendo que os dados foram coletados através da observação direta e registrados em um diário de campo. Objetiva refletir sobre a imprescindibilidade da inclusão na educação, com foco nas pessoas com deficiências e necessidades especiais, a partir de indicadores de efetivação da aprendizagem destes alunos, pois incluir vai muito além de apenas garantir uma vaga em uma escola regular, mas consiste em acolher, auxiliar, e compreender que o aprendizado apenas ocorre de maneira diferente. Os resultados evidenciaram a importância do uso de materiais e atividades diferenciadas que respeitem o ritmo de cada estudante, proporcionando uma participação mais ativa de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Autismo, Ensino Remoto.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COM ALUNOS ESPECIAIS

Maurício dos Santos de Oliveira

disanantos@gmail.com

A experiência da transição de um aluno surdo para o ensino médio diante da pandemia de covid-19. Como professor de geografia da educação básica na rede estadual no município de Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá MT. As dificuldades vivenciadas pelo aluno e pelos professores são muitas perante a inclusão no primeiro ano do ensino médio regular. Podemos citar algumas questões pertinentes como a adaptação, o número de disciplinas, a não qualificação dos professores, a necessidade de um interprete de libras. Vale ressaltar que a inclusão se tornou um desafio para professores e alunos, pois sua prática ainda não consegue atingir o processo de ensino aprendizagem, não atinge nem mesmo direito a educação com qualidade para o aluno surdo presente no contexto educacional. São necessárias as discussões e medidas efetivas que possam facilitar a inclusão deste aluno no ensino médio. Podemos dizer que algumas conquistas já foram atingidas, como as leis sobre educação inclusiva, estabelecendo direitos, políticas sociais e educacionais necessárias a inclusão dos alunos. No entanto, é urgente pensarmos que a pandemia do covid-19, nos traz antigos problemas que se aprofundaram, como a dificuldade de interação do aluno com os professores e interprete de libras; pouca ou nenhuma experiência com a língua brasileira de sinais; os problemas como o acesso tecnologias, acesso à internet para aulas remotas; o isolamento social que está sendo empregado dificultando o contato entre os pares; a quarentena, os óbitos de amigos e familiares, dentre outras tantas dificuldades se apresentam à inclusão deste aluno nos processos educacionais. Em 2020 e 2021 a educação inclusiva que já era tão difícil de ser promovida ficou esquecida. Essa transição do 9º ano para o 1º ano do ensino médio está sendo um desastre, tão ruim como o promovido pela vivencia na pandemia. Claro que os processos educacionais principalmente a educação inclusiva sofre as consequências de anos anteriores de má gestão política, falta de acesso e agora sofre com a covid-19.

Palavras-chave: educação, inclusão, covid, pandemia, dificuldades

FERRAMENTAS DIGITAIS INCLUSIVAS PARA O ENSINO REMOTO

Erika Aranha Fernandes Barbosa¹¹
erikaranhafernandes27@gmail.com
Instituto Federal da Paraíba - IFPB

Nos últimos anos, o Brasil tornou-se reconhecido mundialmente pela mudança de paradigma nas questões relativas às pessoas com deficiência, a partir do marco legal introduzido com a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais, que ensejaram a ascensão da promoção e garantia dos direitos individuais e coletivos para efetivação da sua inclusão social, no âmbito maior dos direitos humanos. Para além das mudanças legislativas, o Estado brasileiro passou a desenvolver ações que permitem transformar o modelo assistencialista, tradicionalmente limitante, em condições que possibilitem às pessoas com deficiência exercerem a posição de protagonistas de sua emancipação e cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do país. Após um ano como tivemos em 2020, devido a Pandemia que gerou o isolamento social como ação principal em um processo contínuo de adequação e aprendizagem, repleto de desafios e adaptações, criamos um E-book com a finalidade de colaborar com as aulas dos docentes, e acolher os alunos do ensino médio e técnico que além de desafiados ao ensino remoto, necessitam se sentir pertencentes a toda essa mudança. Para isso, realizamos, mais uma tentativa de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem nesta missão tão importante de implementar novas formas de aprender e ensinar. Não temos a intenção de esgotar todas as possibilidades, todavia, temos o objetivo de construir pontes, cada vez mais próximas da nossa comunidade acadêmica. Rompendo barreiras e qualificando esse momento de adaptação para os típicos e atípicos. O e-book, foi desenvolvido a partir da busca por aplicativos gratuitos e acessíveis atendendo a uma lógica para atender a pessoas com dificuldade em leitura, como conversores de texto em voz; para mídias acessíveis que adicionem anotações ou comentários aos vídeos; para ampliar o som em até 600%; para legendas, com criação de transcrições automáticas. Afinal, a informação é um ato de cidadania e respeito com aqueles que acolhemos no espaço escolar e social, neste caso acolhemos ainda aos alunos com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem em seus espaços domiciliares.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ferramentas digitais. E-book.

O CUIDADO, O PROTAGONISMO E AS POSSIBILIDADES INCLUSIVAS DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNES): A EXPERIÊNCIA DO NAPNE DO IFSUL, CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Antonio Soares Junior da Silva
antoniojunioedu@yahoo.com.br

Os Núcleos de Apoio/Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) são coletivos importantes para efetivação das políticas públicas de educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. Esta pesquisa bibliográfica, de campo e documental de abordagem qualitativa, adota como objetivo investigar as ações institucionais fomentadas e desenvolvidas pelos NAPNEs considerando o ensino médio da Educação Profissional e Tecnológica tendo como cenário o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense a partir das contribuições do NAPNE – campus Sapucaia do Sul. Os resultados da pesquisa apontam para a importância dos NAPNEs para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Destaca-se ainda, a relevância das ações institucionais conduzidas pelos núcleos dentro das instituições que integram a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão; NAPNEs.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA: UM ESTUDO DE CASO NA EEEP MARIA DOLORES ALCÂNTARA E SILVA – HORIZONTE/CE

Leideane Lima De Oliveira
leideanelima.17@gmail.com

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, que se apresenta variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Altamente contagiosa, tem causado períodos de isolamento forçado e distanciamento social necessários, e tem também obrigado a comunidade escolar a se adaptar a esse novo desafio educacional. O ensino híbrido tem se apresentado como uma luz no fim do túnel para o retorno de atividades presenciais na educação, mas é fato que diversos alunos e professores tem encontrado dificuldades para desenvolver esse modelo de prática pedagógica. As condições de acesso à internet, de equipamentos tecnológicos, etc. fazem parte dessas dificuldades, mas para além desses fatores, existem sujeitos com a necessidade de atendimento educacional especializado, onde os contratemplos supracitados se configuram como uma objeção agravante, limitando ainda mais a capacidade de desenvolvimento cognitivo que possivelmente já era defasada em condições normais da rotina escolar. Pensando nesses indivíduos, busco o desenvolvimento de minha pesquisa, onde será utilizado o método de estudo de caso, na busca pela observância da utilização do ensino híbrido das ciências humanas para alunos com necessidades especiais perante a ocorrência e permanência por tempo indeterminado da pandemia de SARS-CoV-2, tendo como lócus a Escola Estadual de Educação Profissional Maria Dolores Alcântara e Silva, localizada no município de Horizonte-CE. De forma qualitativa, buscarei identificar os alunos com necessidades especiais, suas necessidades e obstáculos no processo da educação híbrida. Entender as dificuldades de todos perante essa realidade de educação e buscar equidade deve ser uma das preocupações no planejamento dos professores, consequentemente suprimindo possíveis desistências e animosidades referentes ao processo de ensino de alunos com necessidade de atendimento educacional especializado. A realidade observada em escolas de educação básica, referente as condições que alunos com essas necessidades especiais tem enfrentado, desperta a busca pela integração desses alunos em relação as tecnologias digitais e a valorização dos mesmos.

Palavras-chave: humanas, ensino, híbrido, educação, especial

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA AFETADAS PELA PANDEMIA: SERÁ A PROCURA PELO REFORÇO ESCOLAR UMA SAÍDA?

Ayrton Matheus da Silva Nascimento
ayrtonmatheus2015@hotmail.com

O presente trabalho se propôs a partir da instauração da pandemia provocada pela Covid-19 vírus (SARS-COVID-2/*Coronavirus Diase 2019*), analisar como a procura pelo reforço escolar, enquanto uma forma de inclusão, nas áreas de História e Geografia aumentou significativamente enquanto uma possibilidade de sanar as dúvidas e as inseguranças acarretadas pela restrição do ensino presencial a modalidade virtual neste período pandêmico. Trata-se de um relato de experiência, além de lançar mão de entrevistas e questionários. Para isto, recortamos o caso de quatro estudantes, de modo a efetivar o exercício de uma escuta discursiva (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2012, etc.) acerca das questões colocadas pelos estudantes. Esta pesquisa nos permitiu compreender como as inseguranças foram aumentadas em consequência da pandemia e como o reforço escolar foi tomado e percebido por estes alunos enquanto uma possibilidade de apoio e reforço, a fim de produzir a sensação de amparo, diante do cenário tão incerto e caótico, provocados pela pandemia.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino de Geografia. Pandemia. Reforço Escolar.

O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO, DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ideilton Alves Freire Leal

ideiltonalvesfreireleal@gmail.com

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB

Na contemporaneidade o movimento de inclusão educacional da pessoa com deficiência tem ganhando força no âmbito educacional, fruto de lutas e resistências dos movimentos sociais e da sociedade civil em busca de equiparação de direitos que por muito tempo foram negados, sobretudo o acesso e permanência nos espaços de escolarização. No Brasil, os marcos internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca) constituem como importantes referências na reformulação do sistema educacional brasileiro, que a partir da LDBN (9.394/96) passa a garantir educação básica regular a todos e atendimento educacional especializado para os alunos público alvo da modalidade da educação especial. Diante dos avanços, outras indagações foram colocadas em pauta, especialmente no que diz respeito a circularização, estrutura pedagógica e a formação de professores para atuar frente as diversidades presentes no espaço escolar. Nesse contexto, para dar suporte ao professor em sala de aula e o aluno com deficiência, surge a figura do profissional de apoio que, na literatura é conhecido também como mediador, cuidador, facilitador escolar, segundo professor, auxiliar de ensino, assistente educacional, etc. Assim, o objetivo da presente pesquisa é promover a reflexão acerca desse novo profissional, sua atuação, formação, desafios em sua prática no espaço escolar frente as demandas da inclusão. Na tentativa de alcançar os objetivos da pesquisa, elegemos como percurso metodológico a abordagem qualitativa de investigação, utilizado como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado, obtendo a adesão de vinte mediadores que atuam em diferentes escolas dentro de um município no seminário baiano. Os resultados parciais da pesquisa apontam para a necessidade de reestruturação curricular dos cursos de graduação com o objetivo de proporcionar uma formação comprometida com as diversidades, bem como, a promoção de formação em serviço para todos os profissionais da educação, com o propósito de construir uma articulação com toda comunidade escolar (coordenação pedagógica, professor de sala de aula comum, professor do atendimento educacional especializado, profissional de apoio, etc...) na construção de um espaço colaborativo de ensino com base no respeito as diversidades.

Palavras-chave: Profissional de apoio; Inclusão educacional; Formação.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: ESTUDO DE CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)

Suzana Trevisan

suzana.trevisan@gmail.com

A Lei 13.409/2016 assegura a reserva de vagas nas instituições federais de ensino médio/técnico e de ensino superior e mostra-se como uma das respostas à exclusão histórica das pessoas com deficiência (PCDs) ao sistema educacional regular. Regido por esta lei, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) prevê a reserva de vagas desde o processo seletivo de 2018. Dessa forma, a pesquisa (realizada como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do IFTM –Campus Uberaba) tem o objetivo geral de construir um panorama da Educação Especial/Inclusiva no IFSul. Trata-se de uma pesquisa exploratória e caracteriza-se por ser um Estudo de Caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, cita-se o uso de questionário *online* para os Coordenadores do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), pesquisa documental e bibliográfica. Os dados apontam que houve crescimento significativo do número de matrícula de pessoas com deficiência, mas ainda há desafios em relação aos recursos físicos e humanos.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Educação Profissional Inclusiva. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

TRAJETÓRIA PARA REGULAMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFMT

Leila Cimone Teodoro Alves
leilacimone.alves@gmail.com

Anderson Souza Azevedo
anderazevedo@hotmail.com

Mychel Wheverardo Araujo Pessoa
mychelwap@gmail.com

Trabalhar para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, com tolerância e respeito às diferenças, promovendo a igualdade independentemente de cor, raça, classe social ou algumas limitações, sejam físicas ou intelectuais, é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, a criação Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, tornou mais visível a necessidade de regulamentação das políticas de ações afirmativas nas instituições públicas. Desse modo, este trabalho trata-se de relato de experiência sobre o caminho percorrido pela instituição desde a publicação da Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 até a elaboração do regulamento da política de ações afirmativas de inclusão socioeconômica, étnico-racial e para pessoas com deficiência do IFMT, no ano de 2017. A regulamentação alterou a forma de reserva de vagas para pessoas com deficiências, que até então concorriam com os demais candidatos dos processos seletivos das cotas sociais e raciais. Dessa forma, passou a oportunizar estudantes com comprovação da condição de deficiência a concorrer em vagas reservadas exclusivas respeitados os impedimentos ou as limitações do candidato com deficiência.

Palavras-chave: Educação; Reserva de vaga; Pessoas com deficiência.

VIVÊNCIAS DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DURANTE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Patricia Thoma Eltz

patriciaeltz@ifsul.edu.br

Renata Oliveira Melgarejo – AEE

re.melgarejo@gmail.com

Patricia Pinto Wolffenbuttel

patriciawolffenbuttel@ifsul.edu.br

IFSul – campus Sapucaia do Sul

Desde o primeiro ingresso de estudantes com deficiência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado a Coordenadoria Pedagógica (COPED) busca contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, com objetivo de assegurar a permanência e o êxito do estudante. Esse estudo descritivo de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência busca descrever ações desenvolvidas pela COPED e a colaboradora de Atendimento Educacional Especializado - AEE para a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Médio Integrado no contexto das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP), ocasionado pela pandemia do coronavírus. O IFSul - Campus Sapucaia do Sul conta, pela primeira vez, com a ação de uma profissional de AEE para auxiliar no processo de inclusão dos alunos. Com o início das APNP foi necessário um contato mais direto com os estudantes com deficiência para acompanhamento e suporte individualizado. O trabalho desenvolvido pela colaboradora de AEE tem o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade nesta nova modalidade de ensino, o remoto, incluindo-os tecnologicamente e minimizando barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades educacionais especiais, para sua autonomia na realização das atividades síncronas e assíncronas, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem de cada um.

Palavras-chave: Educação inclusiva, ensino médio integrado, atividades pedagógicas não presenciais.



INSTITUTO FEDERAL

Sul-rio-grandense

Câmpus Sapucaia do Sul