ELÓI MARTINS SENHORAS
SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
(organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Métodos & Práticas



EDITORA
2023

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Métodos & Práticas

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Métodos & Práticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se 79 SENHORAS, Elói Martins; MENDES, Simone Rodrigues Batista (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Métodos & Práticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 221 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-55-7
https://doi.org/10.5281/zenodo.8329974

1 - Educação. 2 - Educação Especial. 3 - Educação Inclusiva. 4 - Metodologias. 5 - Práticas.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Cultura Escolar e Práticas Educacionais de Inclusão 13

CAPÍTULO 2 |
Práticas Pedagógicas na Educação Especial sob a
Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica 37

CAPÍTULO 3 |
A Escola e os Novos Desafios da Educação Inclusiva:
Contribuições da Didática e da Neurociência 61

CAPÍTULO 4 |
Propuesta Didáctica para un Centro de Educación Especial:
Proyecto Pasos Saludables, Caminos Virtuales 79

SUMÁRIO

CAPÍTULO 5 |
Aplicativo Inclui Aí: Educação Especial 115

CAPÍTULO 6 |
A Escolarização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial-PAEE:
"Jogo de Cintura para Incluir!" 137

CAPÍTULO 7 |
Estado do Conhecimento da Contação de
Histórias no Atendimento Educacional Especializado 157

CAPÍTULO 8 |
(Inter) agindo com a Literatura:
O Protagonismo dos Alunos vom Transtorno do Espectro Autista 181

SOBRE OS AUTORES | 209

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Em um contexto de crescente abertura das agendas educacionais para distintos temas, sujeitos e rotinas pedagógicas, o presente livro, intitulado "Educação Especial & Inclusiva: Métodos e & Práticas", tem o objetivo de corroborar com a expansão da fronteira do conhecimento educacional contemporâneo por meio de um conjunto de estudos que se fundamenta na pluralidade do pensamento e na valorização do respeito e da inclusão da alteridade nos ambientes educacionais.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo epistêmico da Educação, esta obra tem o objetivo de apresentar o estado da arte sobre a operacional concretude empírica de métodos e práticas educacionais, subsidiando assim conteúdos e debates para a construção de uma práxis educacional direcionada, tanto para os sujeitos com deficiência (Educação Especial), quanto para a inclusão da alteridade dentro do ambiente escolar (Educação Inclusiva).

Fruto de um trabalho coletivo desenvolvido a várias mãos por uma rede internacional de vinte e quatro pesquisadoras e pesquisadores de instituições públicas e privadas de Ensino Básico e Superior do Brasil, Colômbia e Espanha, este livro traz uma privilegiada imersão comparativa sobre as temáticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva a partir de diferentes recortes teóricos e da análise empírica em distintas realidades socioespaciais.

Organizada em oito capítulos, escritos nas línguas portuguesa e espanhola, a presente obra fornece uma instigante agenda de estudos sobre métodos e práticas empregados como rotinas na Educação Especial e Inclusiva, possibilitando assim a troca comparativa de experiências em razão de discussões

construídas a partir de diferentes realidades empíricas e recortes teórico-metodológicos.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas da Educação Especial e Inclusiva com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados.

A indicação deste livro é recomendada para um extenso número de potenciais leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem didática que valoriza o poder de comunicação e da transmissão de informações e conhecimentos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos interessados pelo campo da Educação Especial e Inclusiva.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Simone Rodrigues Batista Mendes

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Cultura Escolar e Práticas Educacionais de Inclusão

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Theresinha Guimarães Miranda

Susana Couto Pimentel

Carina Pimentel Souza Batista

Aline Ferreira Suzart

Este artigo é produto de estudos realizados, pelas autoras, durante o componente curricular "Educação e Diversidade no Contexto da Escola Brasileira" desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na UFBA. Esses estudos objetivaram analisar a relação entre sociedade e escola, na perspectiva da educação especial e inclusiva, refletindo sobre como os processos psicossociais de inclusão conduzem à construção de uma escola que respeite e valorize a diferença de seus estudantes.

No ano de 2023 a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) completa 15 anos de implementação no Brasil. Nesse tempo, a educação brasileira apresenta avanços por meio de indicadores importantes, a exemplo da ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial em todos os níveis de escolarização (básica e superior); o que implica também reconhecer que os índices de permanência têm se ampliado, pois tais estudantes têm chegado em maior número ao ensino superior. Tais indicadores de acesso, permanência e sucesso devem, necessariamente, conduzir a uma reflexão sobre como a operacionalização dessa política tem reverberado na sociedade e favorecido relações sociais de inclusão e, ainda, o que nos falta,

enquanto sociedade e escola, para que novas mudanças de mentalidades e novas práticas sejam fomentadas.

Importante registrar que em 2020 houve uma tentativa de substituição dessa referida Política, de 2008, por meio do Decreto 10.502/2020 que contrariava o modelo de educação inclusiva, tendo, por esse motivo, seus efeitos suspensos na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 referendada pelo plenário do Supremo Tribunal Federal. Em 1º de janeiro de 2023, o referido Decreto foi, de uma vez por todas, revogado, por meio do Decreto 11.370.

A educação na perspectiva inclusiva é, portanto, uma conquista e afirma-se como um paradigma que exige das escolas transformações em sua organização, estrutura e funcionamento. No entanto, para que esse modelo de trabalho inclusivo se efetive e se consolide no contexto social e escolar são requeridas, impreterivelmente, mudanças de âmbito cultural. Isso posto, no presente capítulo, o conceito de inclusão é usado como unidade de análise do processo de transformação da educação em prática cultural.

É certo que a escola, como um espaço sociocultural, recebe influências do contexto em que está inserida, mas também modifica o seu entorno. Pretendemos, portanto, neste capítulo analisar as implicações da cultura escolar na construção de práticas educacionais e sociais inclusivas.

Refletir sobre a relação intrínseca entre cultura e escola, permite compreender que a instituição escolar é historicamente produto e produtora de cultura, produzindo e reproduzindo normas, procedimentos, ritos, linguagens, formas, tradições e valores que podem ser opressores e excludentes ou emancipadores e inclusivas. Nesse sentido, a escola pode ser arena de lutas e resistências, porém

tem potencial para a promoção de relações e mudanças sociais positivas, libertadoras e críticas.

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura sobre o tema, visando tecer reflexões a respeito de um tópico particular, qual seja: cultura escolar e as práticas de inclusão. A revisão de literatura consiste na busca de um corpus teórico que possibilita reunir um conjunto de conhecimentos sobre uma determinada temática em estudo, com vistas a alcançar o objetivo proposto.

Para discorrer sobre os achados que permitem responder ao propósito deste estudo, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução, sendo que a segunda traz uma abordagem sobre a cultura escolar como instituinte de práticas de exclusão/inclusão; a terceira discute as relações sociais na escola e a cultura inclusiva e, por fim, a quarta seção propõe uma reflexão sobre as práticas educacionais e a cultura escolar inclusiva; ao final são apresentadas algumas considerações a título de fechamento do texto.

A CULTURA ESCOLAR COMO INSTITUINTE DE PRÁTICAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO

A escola é uma instituição social, historicamente situada e culturalmente constituída. A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar: seus ritos, linguagem, gestão, organização curricular, dentre outros aspectos (SILVA, 2006). Assim, os saberes socializados, a metodologia utilizada, os instrumentos de avaliação aplicados, as normas e sanções disciplinares, a estrutura arquitetônica, são elementos que constituem e manifestam a cultura escolar.

Ao refletir sobre a cultura escolar o historiador espanhol Antonio Viñao Frago afirma que a cultura escolar é o

> Conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização. Para o autor, o "conjunto de aspectos institucionalizados" inclui: práticas e condutas, modos de vida, hábitos, modos de pensar e compartilhamento de ideias (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

A cultura escolar se manifesta, portanto, de um modo próprio e é construída por diferentes atores, dentre os quais: aqueles que constituem a comunidade escolar - gestores, docentes, estudantes, familiares e demais profissionais da educação; e aqueles que atuam fora do espaço escolar, mas que, de alguma maneira, normatizam o seu funcionamento - gestores da educação e formuladores das políticas dos diferentes sistemas, conselheiros da educação etc.

Neste sentido, a cultura escolar está presente nas ações dos atores escolares, nos hábitos que são constituídos na escola, nas práticas e condutas ali desenvolvidas, nas regras e rotinas produzidas ou reproduzidas, de forma explícita ou indireta, de modo arbitrário ou democrático, dialogicamente ou não.

É importante destacar, entretanto, que a cultura construída na/pela escola, certamente, reflete valores, costumes e culturas da sociedade, sendo, de modo geral, fortemente referenciada a partir da cultura estabelecida como dominante. Assim, a escola não somente influencia a cultura de uma sociedade, como também é influenciada por ela. Talvez seja esse o grande desafio de se construir práticas culturais inclusivas na escola, tendo em vista que historicamente a sociedade manifesta, por meio de suas concepções, valores e práticas, um caráter excludente no que se refere às diferenças.

Dentre os conteúdos e saberes hegemônicos que constituem a cultura escolar, influenciados pela cultura dominante, encontram-se: a escrita, o ensino da gramática, do cálculo, das ciências e da técnica (GRIGNON, 2013). Tais saberes são eleitos como mais importantes que os saberes particulares, populares e locais. Nessa perspectiva, a cultura escolar legitima a cultura dominante, transformando-a em "cultura de referência, em cultura padrão" (GRIGNON, 2013, p. 176-177). Para Bourdieu (1998), a eleição desses saberes, por si só, representa o empenho da escola em perpetuar o "saber erudito" e a "cultura erudita".

Além disso, o modo como a escola é projetada arquitetonicamente indica que aquele espaço privilegia uns em detrimento de outros, a exemplo de: escadarias que tornam determinados locais inacessíveis a todos; sanitários que não permitem o uso, com autonomia, por todos os discentes; bebedouros com altura padronizada; bem como, inexistência de espaços de atividades colaborativa que podem ser compartilhada por diferentes estudantes.

Por outro lado, o ensino uniforme, que não considera as especificidades e nem a diversidade, também contribui para manter alguns estudantes afastados do processo de aprender por não serem contemplados na forma de ensinar, gerando, assim, sentimentos de não pertencimento, alheamento e, consequentemente, de exclusão.

De igual modo, o uso de instrumentos de avaliação padronizados, que não consideram as diferenças, pode produzir exclusões ao invés de envolver a todos os estudantes, reconhecendo seus avanços e dificuldades. Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação utilizados pela escola acabam por funcionar como forma de seleção daqueles considerados mais aptos e não como mecanismos para se repensar e reorganizar a forma de ensinar. Para Bourdieu e Passeron (1982):

> As funções do exame não se reduzem aos serviços que ele presta à instituição [...] é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos se eliminam antes mesmos de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada difere segundo as classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 163).

Outro elemento que constitui a cultura escolar são suas normas e sanções disciplinares que buscam uniformizar pessoas diferentes, desconhecendo que, em algumas situações, aquilo que é considerado indisciplina é, na verdade, resultado de um sentimento de esvaziamento do significado daquele espaço para o discente. Segundo Crochik (2012),

> Ser "obediente e bem adaptado" [...], não implica necessariamente algo desejável, quando significa submissão, falta de iniciativa; respeitar regras é importante, mas quando essas prejudicam as ações individuais dos alunos no aprendizado e nos relacionamentos tornam-se elementos propícios à marginalização, o que traz uma questão interessante: obediência não significa necessariamente bom comportamento, pode se referir também a inibição dos alunos (CROCHIK, 2012, p. 52).

Essa cultura escolar que reproduz os parâmetros de uma sociedade excludente e competitiva, é mantida e ratificada pelas narrativas produzidas pela/na escola que supervalorizam os considerados "mais capazes" ou "mais adaptáveis" e cancela aqueles que se distanciam do ideal, do padrão estabelecido.

Nesse contexto, o "maior desafio para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes" (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 108), privilegiando as relações sociais entre os diferentes atores integrantes do contexto escolar.

Para isso, a escola precisa reconhecer que as relações sociais são conteúdos a serem trabalhados de modo transversal – tanto nos diversos componentes do currículo quanto nos momentos de interações no pátio, nos momentos de entrada e saída da instituição escolar – e, com base nesse reconhecimento, deve promover práticas que possibilitem o desenvolvimento de valores (empatia, respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, justiça, altruísmo, amizade, dentre outros) a serem cultivados nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar e fora dele.

RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA E CULTURA INCLUSIVA

Para se construir uma cultura inclusiva, no âmbito escolar e que reverbere nas relações fora da escola, é necessário romper com a lógica heterônoma na qual os estudantes aceitam e submetem-se ao que é solicitado, simplesmente porque fora ordenado por alguém que ocupa uma posição hierarquicamente superior na estrutura de poder.

Isso não significa a ênfase na anomia como ausência de regras, mas sim um realinhamento na forma com que as normas e regras são construídas, devendo contar com a participação de todos que compõem a comunidade escolar, tendo a ética como elemento norteador. Na medida em que cada pessoa compreende a lógica das regras, por ter participado de sua construção, ela se responsabiliza

por sua operacionalização por já tê-la internalizado de modo autônomo.

Práticas heterônomas e impositivas anulam o reconhecimento da diversidade encontrada dentro da escola, o desejo e a individualização dos sujeitos, bem como não levam em conta o contexto cultural no qual a escola está inserida e nem as relações sociais estabelecidas nesses espaços. Portanto, a lógica heterônoma reforça a narrativa de marginalização e as práticas de exclusão.

Para rompermos com essas práticas é preciso inicialmente reconhecer a ênfase que historicamente a escola deu aos conteúdos conceituais em detrimento dos conteúdos atitudinais. Isso gerou, conforme nos traz Sacristán (2002, p. 101), "o desequilíbrio na escolaridade, a favor da função cultural ilustradora da educação (busca da extensão e domínio do conhecimento) e em detrimento da função socializadora também ilustrada (criação de uma sociedade aceitável) [...]". A superação dessa prática requer a ressignificação dessa visão conteudista, na qual o foco é somente os conceitos, e o estabelecimento de novas formas de socialização no espaço escolar.

Importante destacar que o reconhecimento da educação como direito de todos promoveu a inserção de novos participantes no cenário escolar, pois, como aponta Crochík (2012, p. 39), "a educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aulas regulares". Essa nova realidade exige respostas urgentes para que se combata a exclusão e a desigualdade em sala de aula, de modo que se garanta a todos o acesso aos instrumentos culturais, pedagógicos e sociais que possibilitam a promoção e a formação de todos os estudantes.

Uma cultura inclusiva tem como desejável que a escola assuma uma postura de aproximação plural dentro das relações estabelecidas em função dos vários contatos entre os pares, deixando

de determinar e impor uma única forma, dominante, que sobrepõe as outras, promovendo, assim, o respeito as diferenças. "A educação deve desempenhar o papel de firmar e estimular o que nos une e de diminuir o que nos distancia ou nos afasta [...]" (SACRISTÁN, 2002, p. 110).

Trazer luz a importância das relações sociais na escola não significa desconsiderar outros conteúdos do currículo. Certamente que a educação contribui para a formação cognitiva do indivíduo, mas, para além disso, deve deliberar e fundamentar duas importantes dimensões: "ser instrumento para autonomia e liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais" (SACRISTÁN, 2002, p. 103). Assim, a escola deve promover a aproximação dos estudantes e atuar no estabelecimento de relações sociais respeitosas e colaborativas, observando e orientando o modo como se relacionam com seus pares, com o objetivo de desenvolver atitudes de respeito às diferenças.

A construção dessa prática deve ser uma meta a ser perseguida pela instituição escolar, embora reconheçamos o quanto é desafiadora, tendo em vista que os estudantes chegam na escola com uma bagagem sociocultural e, ao ser inserido nesse novo espaço social, estará em convívio com diferentes atores (colegas, professores e outros membros da comunidade escolar), que também trazem as suas influências socioculturais. Nesse sentido, o desafio é que "a formação não deve se restringir à reprodução da sociedade existente, deve proporcionar a crítica desta sociedade com o fito de alterá-la, tornando-a justa, igualitária, propícia à liberdade'" (CROCHIK, 2012, p. 41).

Ferre (2001) aponta que a escola deve promover o estreitamento de laços, possibilitando que um discente passe a fazer parte do mundo do outro, favorecendo a ampliação de sua "cultura e [n]o desenvolvimento da sociabilidade" (SACRISTÁN, 2002, p. 101). Dessa forma, a educação precisa proporcionar um movimento

de mudanças de modo a tornar possível a convivência respeitosa e cooperativa com ou outro, independente de suas diferenças.

Nessa direção, alguns aspectos podem ser considerados acerca da inclusão do estudante com deficiência na escola comum. A escola deve trabalhar intensamente para a desconstrução de ideias capacitistas, isto é, baseadas no preconceito ao outro devido a sua deficiência. Esse trabalho deve ter ênfase na promoção de práticas de convivência e compartilhamento.

Tais práticas de aproximação permitem a ruptura com o sentimento inicial de estranhamento do que é considerado diferente, pois possibilitam a construção de vínculos que comporão espaços de: (i) significação, que se dá a partir do (re)conhecimento do outro em sua diferença; (ii) interação, quando após o (re)conhecimento inicia-se o compartilhamento de atividades a serem construídas conjuntamente, ainda que suscitadas a princípio por um mediador externa; (iii) responsabilidade, quando, após o (re)conhecimento e interação, cada um contribui com o seu possível; (iv) afetividade, quando a proximidade com o outro já acontece de modo espontâneo, baseada na amizade; e, por fim (v) pertencimento, onde todos se sentem parte integrante do grupo por serem respeitados em suas diferenças, mas, sobretudo, por serem valorizados como pessoas.

Assim, um movimento importante em direção a construção da cultura inclusiva na escola se dá por meio do incentivo a valorização de todos os estudantes a partir das vivências com a diversidade e suas especificidades com vistas à construção dos cinco espaços citados: (i) significação, (ii) interação, (iii) responsabilidade; (iv) afetividade, (v) pertencimento.

Portanto, a escola que pretende fomentar uma cultura inclusiva deve oferecer instrumentos básicos para a autonomia e liberdade intelectual, bem como, para o estabelecimento de laços sociais para a convivência (SACRISTÁN, 2002), sendo local de

convívio e de diversas aprendizagens, pois é nela que nos aproximamos ou nos distanciamos, agregamos ou não os que consideramos semelhantes ou estranhos a nós mesmos. Segundo Sacristán (2002), é a partir das relações simbólicas constituídas nesse espaço que estabelecemos diálogos com os demais, que nos conectamos com os considerados iguais/semelhantes e com os considerados "estranhos" e, assim, forjamos nossa identidade social.

O sentimento de pertencimento a esse espaço, escola, cria, de forma positiva, a proximidade entre os estudantes e faz com que compartilhem ideias, sonhos, vivências etc. Nesse espaço de relação podem, portanto, ser criadas condições de reconhecimento da diversidade de culturas e de pessoas, sendo possível também que essas relações eticamente referenciadas sejam reverberadas, de forma autônoma e respeitosa, em outros espaços sociais de convivência. Nesse sentido, a escola não somente seria influenciada pelo conteúdo cultural do seu contexto, mas seria ela também promotora de ressignificações e revisões dessa cultura.

Para que essas relações sociais sejam construídas em função da construção de uma cultura escolar inclusiva, faz-se necessário que a escola fomente o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que revelem e consolidem os aspectos dessa cultura de inclusão.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR

A relação entre práticas educacionais, na perspectiva da educação especial inclusiva, e cultura escolar nos leva à reflexão de Crochik (2012) acerca dos sentidos e significados atribuídos à deficiência pela cultura e que podem contribuir tanto com processos de segregação quanto de inclusão. Para o autor a contradição que

perpassa a sociedade contemporânea transcende para a educação inclusiva por meio da coexistência de espaços de luta contra a segregação e outros que ainda reproduzem e acentuam a diferença e a desigualdade.

Conforme visto nas seções anteriores, cultural e historicamente, a escola carrega um legado de práticas altamente excludentes e segregadoras, daí a inferência de que apenas a matrícula e o ingresso de estudantes com deficiência no sistema educacional não asseguram processos de inclusão escolar, havendo a necessidade de ressignificação do próprio papel da escola e das práticas educacionais assumidas em seu contexto (MARTINS, 2021).

As contradições e as constantes (re)construções e ressignificações que ultrapassam o contexto escolar é metaforicamente representada por Rodrigues (2021) como sendo a educação, "uma ilha de paz, num contexto turbulento" (RODRIGUES, 2021, p. 14). Uma alusão metafórica e realística sobre as aceleradas e importantes mudanças sociais que repercutem no sistema educacional, embora num contexto em que o próprio campo da educação perpassa pela representação da necessidade de estabilidade, previsibilidade e coerência sequencial, sendo que qualquer mudança no percurso escolar se constitui como ameaça à estabilidade de estudantes e familiares.

Bourdieu e Champagne (2011) reportam que apesar do universo escolar ser visto como um continuum, ele é permeado por instabilidade, tensões e contradições. Os autores ao fazerem um recorte para a realidade francesa, mas que, analogamente, podemos trazer para a realidade brasileira, de acordo com Bezerra (2017), denunciaram o crescimento acelerado das instituições escolares, numa falsa perspectiva de acolhimento e inclusão para todos, e que, contraditoriamente, com o avançar dos anos, acentuou as desigualdades impostas, a seleção e a exclusão dos que

aparentemente estavam incluídos. A seleção baseada na ordem, a hierarquização, a utopia da ascensão social para todos por meio da educação, a culpabilização individual pelo fracasso escolar e a redução simplista do "mal-estar escolar" contribuíram para o descortinamento acerca da falsa democratização escolar e o real papel conservador da escola libertadora (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011).

Bezerra (2017) ao fazer uma analogia do sistema educacional francês, a escola libertadora, com a realidade da educação inclusiva brasileira, sob a ótica bourdieusiana, aponta que apesar do direito que têm todos os estudantes, com algum tipo de deficiência, de ingressar na escola, o contexto interno escolar ainda se configura como seletivo, classificatório e excludente, ou seja, o processo de exclusão acontece por dentro do sistema escolar.

Embora este capítulo esteja tratando da educação especial e inclusiva, é importante afirmar que a educação inclusiva implica no reconhecimento do direito à educação para todos, sem distinção e não apenas para as pessoas público-alvo da educação especial, sendo imprescindível a inclusão de todos os educandos independente da sua condição (MARTINS, 2021).

Esse direito, materializado na Lei 13.145/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI, toma como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e visa promover e assegurar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo a mencionada LBI, a educação deve ser assegurada a todas às pessoas com deficiência por meio de um sistema educacional inclusivo, de modo que garanta acesso, permanência, participação e aprendizagem, oferta de serviços e de recursos de

acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão (BRASIL, 2015).

A citada Lei, no artigo 28, aborda ainda como parte do direito à educação: um sistema inclusivo em todas as modalidades e em todos os níveis; o aprimoramento dos sistemas educacionais; o Atendimento Educacional Especializado; medidas ambientais individualizadas e coletivas; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento pleno; adoção de práticas pedagógicas inclusivas; formação e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado; acessibilidade para todos os estudantes às edificações, ambientes e atividades; oferta de profissionais de apoio escolar; além de articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Os aspectos que compõem esse direito à educação inclusiva envolvem medidas intra e extra escola, portanto, a construção de uma cultura inclusiva deve permear não somente o âmbito das instituições escolares, mas também o contexto social no qual estejam inseridas.

Para Martins (2021), a escola ainda se encontra distante desta realidade, tendo o paradigma da inclusão como importante possibilidade de ressignificação, ao reconhecer o direito de todos a uma educação de qualidade, com valorização e respeito à diversidade e não apenas às diferenças e características individuais.

Apesar dos avanços da educação inclusiva, Rodrigues (2021) aponta que ainda existem questionamentos e resistências frente às reformas inclusivas, tais como: (i) a instabilidade que a presença de estudantes público-alvo da educação especial ocasiona num contexto que, presumidamente, deveria ser coerente e previsível; (ii) a coexistência de espaços de inclusão com espaços de exclusão no

contexto escolar e fora dele; e (iii) a preparação das escolas para realizarem práticas inclusivas.

Essas resistências se constituem em dificuldades que se expressam como instabilidades frente às mudanças no campo da educação. Tais instabilidades contribuem para manutenção de práticas excludentes. Por isso, mesmo sistemas inovadores, organizados e altamente providos de recursos, podem constituir-se em sistemas educativos excludentes.

Portanto, a educação inclusiva deve perpassar todo o sistema educacional, de modo que promova a criação de valores e práticas que conduzam à participação, à comunicação, à interação, ao sentimento de pertencimento a diferentes comunidades, respeitando a diversidade de todos os estudantes (RODRIGUES, 2021).

Conforme visto anteriormente, isso requer rupturas com práticas dominantes, voltadas para a homogeneidade, a transmissão de conhecimento, a seleção pelo mérito acadêmico e a reprodução de um único conhecimento para todos, tendo em vista que tais práticas produzem uma cultura escolar excludente. De igual modo é necessário romper com a relação dicotomizada entre saberes e práticas do ensino comum e da educação especial, construída culturalmente, pois essa concepção se configura num obstáculo ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Mudanças culturais nas práticas educacionais para uma perspectiva inclusiva, no entanto, vão além de novas abordagens teórica, metodológica e acadêmica. Elas perpassam por um processo de desconstrução e reconstrução das representações sociais sobre o pensar e o fazer numa escola inclusiva (GLAT, 2018).

Importante afirmar aqui que consideramos como prática educacional toda ação promotora de aprendizagem que acontece entre diferentes sujeitos, portanto no âmbito escolar pode envolver docentes, gestores, discentes, familiares e outros profissionais. Fora

do contexto escolar, a prática educacional acontece em casa, na rua, nos espaços religiosos, nos movimentos sociais, no trabalho etc. Embora reconheçamos a educação como uma prática social e política que se dá num contexto mais amplo, neste estudo o nosso recorte foi para a prática educacional no contexto das instituições escolares. Nesta perspectiva, Crochik (2012, p. 41) afirma que: "não adianta essas instituições se modernizarem quanto aos seus métodos e instrumentos, quando a mudança necessária só pode significar a superação da segregação estabelecida".

Assim, para Rodrigues (2021), a educação inclusiva deve estar ancorada na ética da inclusão, compreendida como um processo dialético cujas premissas devem ser passíveis de mudanças e devem assegurar condições de acesso, de participação, de permanência e desenvolvimento das potencialidades. Nesse sentido, todos os atores que compõem a comunidade escolar devem ser envolvidos nó desafio coletivo de construção de práticas educacionais inclusivas.

No entanto, há que se destacar a relevância da prática dos profissionais docentes na construção de uma cultura inclusiva, haja visto o tempo que permanecem em atuação direta com os estudantes no contexto da escola e a intencionalidade de suas práticas que, por tal característica, se transformam em práticas pedagógicas.

A ressignificação dessa prática pedagógica deve estar ancorada numa perspectiva sócio-histórico-cultural, permeada por processos colaborativos, com compartilhamento de experiências, entre todos os atores escolares envolvidos, professores da sala regular, do Atendimento Educacional Especializado, profissionais da rede especializada, gestores e familiares (MARTINS, 2021).

Nesse sentido, Glat (2018) defende como importante estratégia para a ressignificação da prática pedagógica, numa

perspectiva inclusiva, a construção de uma cultura colaborativa entre os professores frente à escolarização de estudantes com deficiência.

Embora essa chamada cultura colaborativa seja encontrada com diferentes denominações, tais como, coensino, bidocência, ensino colaborativo, entendemos que a perspectiva de atuação colaborativa deve compreender um redirecionamento da cultura escolar dominante, a partir da instituição de práticas de colaboração mútua entre os atores escolares.

Assim, o ensino colaborativo consiste na prática pedagógica compartilhada entre professores de educação especial, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, e da sala regular, que pressupõe planejamento conjunto, tomada de decisões compartilhadas acerca dos conteúdos a serem abordados no currículo, definição coletiva de adaptações curriculares necessárias, processos avaliativos, procedimentos organizativos da sala de aula e recursos a serem utilizados. Essa colaboração deve ser pautada na comunicação aberta de todos os atores do ambiente escolar (família, estudantes, professores, gestores) para que se proceda ao acompanhamento do processo de aprendizagem (VILARONGA; MENDES, 2014).

Encontramos diferentes estudos na literatura (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; RABELO, 2012; VILARONGA; MENDES, 2014; ZERBATO, 2014) que abordam o ensino colaborativo, com resultados profícuos que favorecem a participação, o aprendizado e a inclusão dos estudantes. No entanto, apesar de experiências exitosas no que diz respeito às práticas colaborativas, Glat (2018) chama a atenção para o distanciamento que, muitas vezes, há entre o discurso de colaboração e a prática que se efetiva no cotidiano escolar.

Para evitar esses distanciamentos, Rodrigues (2021) aponta para a necessidade de mudanças "*buttom-up*", ou seja, de baixo para

cima, o que implica em mudanças de valores, de atitudes e novas representações sobre a escola, os estudantes, os atores e o conhecimento.

Importante que a educação inclusiva se configure como uma prática cultural, com ressignificação de representações e saberes que se perpetuem através do tempo, e com a manutenção de padrões de comportamentos, no cotidiano escolar, que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem como direito universal para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo do capítulo, a instituição de uma cultura escolar inclusiva perpassa pela compreensão de como aspectos culturais, historicamente construídos de exclusão e segregação, ainda estão presentes nas práticas educacionais estabelecidas no cotidiano escolar.

Essa compreensão, muito mais do que uma constatação dos diversos atores da comunidade escolar (professores da sala regular; professores da Educação Especial; gestores e famílias, discentes e demais profissionais da educação), deve favorecer a crítica e o rompimento com práticas excludentes e a ressignificação do espaço escolar como transformador do contexto social no qual está inserido, portanto como promotor de uma nova cultura, a cultura inclusiva.

Portanto, a escola deve ampliar o seu olhar sobre o trabalho desenvolvido, envolvendo também as relações sociais como conteúdo a ser trabalhado, sendo, assim, instituinte de novas relações sociais baseada em valores de respeito, solidariedade, justiça, dentre outros.

Dentre a diversidade de práticas já experimentadas pela escola, a prática da colaboração se constitui como uma importante

estratégia para atenção às demandas de todos os estudantes e inclusão escolar. Essas práticas colaborativas devem envolver todos os atores da escola, favorecendo: as relações sociais de cooperação entre discentes; a participação de gestores, discentes, docentes, familiares e membros do corpo administrativo e de serviços gerais na construção de políticas institucionais inclusivas; bem como o ensino colaborativo como forma de ressignificação das práticas pedagógicas e instituição de uma cultura de inclusão.

Na medida em que essa cultura se fortalece, certamente vai reverberar no contexto social mais próximo da escola, formando verdadeiras ondas que funcionam no sentido de perturbação do já instituído, propagando-se nos espaços pela energia contagiante que carrega.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. "A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, n. 69, 2017.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. "Os excluídos do interior". *In*: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/12/2022.

CROCHIK, J. L. "Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica". *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação práticas e lugares. Salvador: Editora da UFBA, 2012.

FERRE, N. P. L. "Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta". *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poética da diferença. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

GLAT, R. "Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, 2018.

GRIGNON, C. "Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MARTINS, L. A. R. "Escola: um lugar de inclusão e diversidade". *In*: MARTINS, L. A. R. **Reflexões sobre a diversidade na educação**. João Pessoa: Editora Ideia, 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial São Carlos: Editora da UFSCar, 2014.

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. "A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora". **EccoS – Revista Científica**, n. 39, 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar** (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas). São Carlos: UFSCar, 2012

RODRIGUES, D. A. "Dimensões éticas da Educação Inclusiva". *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Editora Íthala, 2021.

SACRISTAN, J. G. "Educar para viver com os outros: os vínculos culturais e as relações sociais". *In*: SACRISTAN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SILVA, F. C. T. "Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa". **Educar em Revista**, n. 28, 2006.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. "Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores". **Revista Brasileira de Estudos Pedagogógicos**, vol. 95, n. 239, 2014.

VIÑAO FRAGO, A. "Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, 1995.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino** (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas). São Carlos; UFSCar, 2014.

CAPÍTULO 2

Práticas Pedagógicas na Educação Especial Sob a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Agda Cristina Fogaça Zuliani

João Henrique da Silva

O presente trabalho traz reflexões sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani com vistas a fundamentar as práticas pedagógicas desenvolvidas aos estudantes da Educação Especial em escolas do ensino regular.

Com a implementação de políticas públicas em prol das pessoas com deficiência e a garantia da matrícula de todos os alunos nas instituições de ensino com ou sem deficiência, cresce o número de matrículas de alunos público da Educação Especial, pois todas as pessoas têm o direito de ter ao acesso à aprendizagem e a uma escolarização com igualdade de condições com os demais estudantes, sendo o direito de aprender deve ser condição fundamental de todos os estudantes (MELO; MAFEZONI, 2019).

Todavia, os professores passam por grandes desafios em sala de aula: salas superlotadas, falta de infraestrutura adequada, falta de formação inicial e continuada específica para educação especial que venha de encontro com realidade escolar e possam ajudá-los no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que ajudem seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, este estudo traz como objetivo apresentar os aspectos mais importantes que a teoria da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica trazem para o campo educacional,

pois para que a educação seja fortalecida é preciso que os professores e toda equipe pedagógica tenham aprofundamento de uma prática pedagógica para uma práxis transformadora da realidade escolar.

Contudo, para que essa práxis ocorra é necessário que a relação teoria e a prática caminhem juntas, e só com uma fundamentação teórica que concebe o ser humano como histórico e cultural, e o professor sendo crítico em suas ações educativas poderá planejar estratégias que irá garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Para o presente estudo realizou-se uma revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", para que se possa aprofundar sobre o objetivo proposto. Foi feito então um estudo bibliográfico e documental da legislação e das publicações das perspectivas já anunciadas. Leituras das obras de Lev Semionovitch Vigotski, Dermeval Saviani, Lígia Márcia Martins, Gilberta de Martino Jannuzzi e outros, possibilitam aos interessados compreenderem a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica com objetivo de realizar práticas pedagógicas que levem os alunos da educação especial a adquirirem o conhecimento acadêmico e na possibilidade de propiciar uma educação de melhor qualidade, atendendo a especificidade de cada educando com ou sem deficiência.

O desenvolvimento deste estudo se dará em dois tópicos sendo que o primeiro apresentará uma breve descrição da trajetória da educação especial no Brasil e as políticas públicas que foram implementadas para que o direito a educação seja garantida a todas as pessoas e no segundo tópico será apresentado as contribuições da teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva de evidenciar a importância da fundamentação teórica que sustente as práticas pedagógicas dos professores desenvolvidas para os alunos público-alvo da Educação Especial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para discorrer sobre a Educação Especial, iremos primeiramente vir a entender como a Lei brasileira se refere à educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no 9394/96 (LDB) define que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p. 01). Esta lei foi estabelecida com o objetivo de garantir o direito para que todas as pessoas tenham acesso a educação gratuita e de qualidade e a Educação Especial é uma modalidade da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Segundo Saviani (2011), não é só na escola que se produz conhecimento, mas ela é o local ideal onde acontecem os saberes sistematizados, onde as práticas pedagógicas são desenvolvidas, são planejadas para que seus alunos possam ter acesso ao conhecimento elaborado, ao conhecimento científico. "É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola" (SAVIANI, 2011, p. 14). Também, é o local onde as diferenças devem ser respeitadas e que sejam desenvolvidas ações pedagógicas voltadas para o respeito e a formação para a prática da cidadania, onde os direitos humanos sejam vivenciados.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, determina os recursos e serviços educacionais especializados organizados para dar o suporte necessário para atender, complementar ou suplementar as

especificidades de cada educando. Além de promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e orienta os professores para poderem utilizar de forma adequada os recursos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do ensino regular, em classe comum (BRASIL, 2008). Dessa forma todos os estudantes desde a educação infantil têm direito de escolarização garantido por lei.

A modalidade da Educação Especial deve assegurar que todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, tenham uma educação de qualidade, cabendo ao Estado garantir esse direito fundamental, pois a educação é um direito subjetivo, garantida por lei desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nessa direção, a perspectiva de uma política de inclusão escolar ganha atenção e respaldo normativo com a intenção de garantir os direitos das pessoas com deficiências, pois todas as pessoas são consideradas como sujeitos de direitos, sem que haja exclusão social.

Segundo Jannuzzi (2012), o início do ingresso dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, como sujeitos de direitos, surgiu institucionalmente no início do século XIX. As escolas para as classes populares não eram do interesse da classe dominante e muito menos a educação para os indivíduos com deficiência, pois o interesse era para os filhos da elite.

Entretanto, a Educação Especial só veio a ter um grande avanço a partir da década de 1990, reforçado pela Declaração de Salamanca, confirmada por vários países incluindo o Brasil, que a escola inclusiva deve reestruturar seus currículos para que todos os alunos aprendam juntos nas escolas regulares atendendo suas diversidades (JANNUZZI, 2012). Dessa forma, a "educação para todos" refere-se a todas as crianças com deficiência ou não cujas necessidades educacionais específicas requerem uma atenção diferenciada, por meio da adoção de estratégias pedagógicas e

acompanhamento dos estudantes em seu desenvolvimento, objetivando o respeito ao direito humano, em uma escola realmente inclusiva.

Em 1996, houve outro avanço com a promulgação da LDB, dedicando um capítulo para a educação especial, em seus artigos 58 ao 60 do capítulo V, e definiu que o atendimento aos alunos público da Educação Especial como sendo dever do Estado, devendo ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino, com início na educação infantil (BRASIL, 1996). Essa lei trouxe importantes mudanças no ensino brasileiro e ampliou o acesso aos alunos com deficiência nas instituições de ensino regular e principalmente da rede pública.

Hoje a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 estabelece que "na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p.15). A Educação Especial deve atuar de forma conjunta com o ensino comum, para que os professores possam receber orientação de como atender os estudantes público da modalidade. Essa dinâmica ao se trabalhar com esses alunos, não deve pensar somente na definição do que vem a ser os alunos público-alvo, ou no seu laudo, cada pessoa age de um jeito e se modificam, neste sentido o professor deve ter sua prática pedagógica adequada, sem segregação, pois nas diferenças que poderá promover a interação e a aprendizagem de todos.

Essa mesma lei define quem são os alunos com deficiência:

> àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que

> em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, determina que todos os sistemas de ensino devem matricular seus alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns e no AEE, em período oposto a matrícula do regular, oferecidas em salas de recursos multifuncionais, ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Entretanto, este espaço não é uma sala de reforço, ele tem a função de complementar ou suplementar o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial, onde as práticas pedagógicas são planejadas para que o aluno possa acompanhar o currículo do ensino regular, onde professores da sala comum e da

sala de AEE possam trabalhar de forma colaborativa para que os alunos avancem em seus estudos e possam ser incluídos na vida escolar eliminando qualquer barreira que impeça sua aprendizagem e sua socialização.

Cabe reconhecer, que a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi essencial para melhorar a vida dessas pessoas, pois é "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, p. 01).

Nesse contexto, esta lei veio para garantir que as pessoas com deficiência tenham seus direitos respeitados e possam exercer suas funções em condições de igualdade, com total liberdade e como cidadão, tenha seu direito de ir e vir garantido, pois hoje se entende, que os espaços é que não estão adequados para atender a todos, pois a deficiência está nos espaços que ocupamos e não na pessoa em si, por isso faz necessário ter infraestrutura adequada e diminuir os obstáculos garantindo o acesso às pessoas.

Em se tratando do direito a educação a LBI em seu Art. 27, assegura:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 06).

É importante mencionar que a LBI defini a adoção de medidas individualizadas e coletivas que venham a melhorar o desenvolvimento escolar e social dos alunos com deficiência, ofertando profissionais de apoio e as escolas não devem cobrar por esses serviços prestados. Como se pode observar, cabe às instituições de ensino, com base na realidade e nas características singulares de cada aluno, buscar as melhores estratégias inclusivas que garantam o desenvolvimento pleno de seus alunos com qualidade e equidade.

As instituições escolares tinham e continuam tendo muita insegurança quanto às formas de se trabalhar com esses alunos e nos deparamos com as mais diversas situações nas condições de trabalho que prejudicam ainda mais o trabalho pedagógico: classes superlotadas, formação precária dos professores, professores despreparados para enfrentar as desigualdades sociais, culturais, falta de recursos para práticas pedagógicas significativas, problemas estes que dificultam a construção de uma sociedade realmente democrática, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa e eficaz (HORA, 2020; MARINHO, 2018).

Como pode observar, houve um avanço na legislação da educação especial brasileira, servindo tanto para nortear as políticas públicas, como também para fomentar debates por parte dos pais, profissionais da área da saúde e educadores, a fim de melhorar cada vez mais a inclusão dos alunos com deficiência nas instituições escolares, no sentido de não apenas atender esses alunos por terem um laudo, mas que sejam pensadas e planejadas novas estratégias pedagógicas que venham garantir a permanência e o aprendizado de todos os alunos (MARINHO, 2018).

Neste contexto para Silva e Miguel (2020), a escolha das práticas educativas aos alunos com necessidades educacionais específicas exige conhecimento teórico dos docentes, um currículo flexível e adaptado para intervir com clareza e que utilizem de

estratégias mais lúdicas e interativas, que tenham realmente sentido e significado para atender suas especificidades, favorecendo a inclusão de todos os alunos.

Como pode observar com o decorrer histórico da educação brasileira, sendo direito de todos, tem como objetivo alcançar a formação integral de todos os alunos com ou sem deficiência, mas ainda é um desafio para grande maioria dos professores desenvolverem práticas pedagógicas que atendam as necessidades educacionais das crianças com deficiência. Neste sentido, discorreremos nas linhas seguintes fundamentos de práticas pedagógicas na Educação Especial na visão da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Vigotski reconhece o homem como ser biológico e cultural que se desenvolve através do psiquismo humano e se dedicou também aos estudos com crianças com defectologia. Ele traz grandes contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem e da criança com deficiência. A tese que ele defendia é que: "a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém desenvolvida de outro modo" (VIGOTSKI, 2019, p. 31). Ou seja, ele afirma, que a segregação dos alunos com deficiência não vai ajudar em nada em seu desenvolvimento, para tanto as crianças precisam dessa interação social com os considerados "normais" onde todos aprendem juntos e proporcionando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A psicologia tradicional buscava uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil derivada pelo defeito, Vigotski (2019), defendia a característica qualitativa da criança com defeito, ou seja, a criança com deficiência não é menos desenvolvida que uma criança sem deficiência, mas essa criança desenvolve-se de outra maneira. O que diferencia a criança sem deficiência da criança com deficiência intelectual é a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, não sendo por si só as proporções quantitativas, não tem como quantificar o quanto a criança se desenvolve. Neste sentido o papel do professor como mediador é fundamental para desenvolver as potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial.

A compensação, para Vigotski (2019), aspecto essencial do desenvolvimento da criança com deficiência não está associada somente pelo seu caráter biológico, mas ao seu caráter social. Dessa forma, para que esse processo seja compensado, deve à escola fazer uso de práticas educativas adequadas, através de métodos e estratégias diferenciadas, permitindo que a criança considerada com deficiência tenha o mesmo desenvolvimento da criança considerada normal, possibilitando que a criança com deficiência, torne um adulto autônomo podendo contribuir na sociedade.

Dentro desta perspectiva, Melo e Mafezoni (2019), afirmam que não deve haver distinção e ajuste do currículo para alunos com deficiência, devendo ser oferecido o mesmo sem distinção para todos os alunos, somente ser diferenciado as estratégias para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e eficaz e o professor de forma intencional deve voltar seu olhar para atender a realidade do seu aluno com diferentes ações pedagógicas.

Assim Vigotski, ao atribuir o aspecto social no processo de compensação, traz novas contribuições para compreendermos a educação em crianças com deficiência, atribuindo às particularidades positivas:

> A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (VIGOTSKI, 2019, p. 38).

Diante do momento histórico em que Vigotski vivenciou com a revolução Russa de 1917, surgiu então uma nova psicologia, que aspirava que a sociedade precisava de um novo homem para uma nova sociedade, para atender a todos de forma justa e igualitária, nesse ponto as duas teorias a Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica seguem o mesmo ideal baseado no materialismo histórico-dialético. (NASCIMENTO, 2020; MARTINS, 2016).

Por esta via, destacaremos também a Pedagogia Histórico-Crítica que tem como principal formulador o educador Dermeval Saviani, que teve um grande impacto na história da educação brasileira na década de 1970 e 1980, em meio às lutas do período da ditadura civil-militar brasileira. Ele faz crítica à escola tradicional e a Escola Nova, culminando no desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Propôs uma pedagogia revolucionária, sendo a educação um instrumento importante de transformação da sociedade, onde o saber sistematizado proporciona defesa para a para

classe trabalhadora atender seus interesses. Saviani defende a escola pública de qualidade para todos e sendo a escola responsável pela formação humana se diferencia dos outros tipos de educação (SAVIANI, 1999; 2017; MARTINS, 2016).

Para a Teoria Histórico-Cultural quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, estabelece a natureza biológica e social (natural e cultural) do desenvolvimento humano. Segundo Martins (2016), essas teorias enfatizam que pelo trabalho o processo de desenvolvimento humano ganha avanços qualitativos, pois sendo uma condição essencial à vida humana, o trabalho que diferencia o homem dos animais, sendo uma ação intencional, o homem precisa garantir sua existência tirando da natureza o que necessita para sobreviver, transformando a natureza ele transforma a si mesmo, ou seja, o que a natureza não produz o homem tem que produzir historicamente.

Nesta perspectiva, o trabalho educativo, de acordo com Saviani "é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p. 02). O professor sendo o mediador desse conhecimento deve planejar estratégias elaboradas e intencionais para que seus alunos se apropriem desses conhecimentos acumulados na sociedade, inclusive, para os estudantes da Educação Especial que, geralmente, são relegados a aprendizagem de conhecimentos básicos e mínimos para o cotidiano apenas.

De acordo com Saviani (2017), a escola é o ambiente onde os alunos têm o acesso aos saberes elaborados, à cultura erudita, e os professores cabe à função de viabilizar condições para que os alunos saiam do espontaneísmo, do senso comum e tenham domínio desses saberes. O professor deve ter claro o objetivo da função da escola que é a transmissão de conhecimento, que se dá através do ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser garantir os objetivos de aprendizagem, pensada em qual estratégia levará o aluno a aprender de maneira crítica e o professor é o mediador nesse processo de humanização, incorporando a prática social, uma prática transformadora, proporcionando o conhecimento cultural e científico necessário ao desenvolvimento dos alunos.

Ainda sobre esse assunto, Souza (2016, p. 48), define que "para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente", ou seja, o docente precisa ter consciência de suas ações, com objetivos claros, necessita de um constante trabalho de pesquisa e planejamento de atividades que venham de encontro com as necessidades de seus alunos, para assim poder desempenhar sua prática, numa constante reflexão de sua prática diária para alcançar a aprendizagem de seus alunos.

Para Saviani, o saber escolar é quando o professor em um tempo determinado e planejado coloca em prática suas melhores estratégias pedagógicas, viabilizando a transmissão e assimilação de conteúdos relevantes, vivos e atualizados, e com isso o aluno domine o que está sendo proposto através das práticas pedagógicas significativas, que leve em conta os ritmos de aprendizagem de cada aluno, valorize o diálogo entre professor e aluno e entre todos e valorizando a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 1999; 2011; HORA, 2020).

De acordo com Melo e Mafezoni (2019), o que acontece na realidade escolar é que enquanto os alunos sem deficiência estão aprendendo as disciplinas escolares, a grande maioria dos alunos com deficiência estão realizando outra atividade ou até mesmo estão em outro espaço do ambiente escolar, assim professores e alunos podem dar continuidade no conteúdo escolar. Dessa forma, o aluno está na escola, mas na realidade seu direito de aprender está sendo negado na prática, deixam de ter os momentos de socialização e

apropriação do conhecimento sistematizado e consequentemente não participam do processo de humanização.

Com o aumento de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular, o despreparo e insegurança do professor para atuar com esses alunos ocorrem pela falta de um aporte teórico e formação docente continuada na educação especial para poder ajudar o professor a adquirir conhecimento e superar os desafios cotidianos frente à nova realidade escolar, eliminando barreiras para que a inclusão ocorra naturalmente (MARINHO, 2018).

Diante da sociedade capitalista em que vivemos dividida em classes, nada é distribuído de forma igualitária, assim à instituição escolar deve atender aos interesses populares, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, pois de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação deve assumir um compromisso com a transformação social, na defesa de educação de qualidade para todos, proporcionando sua participação consciente na sociedade (SAVIANI, 2011).

Corroborando com o assunto, Silva e Niesvaldi (2021, p. 13), descreve que "a educação é compreendida como um instrumento de luta que visa instaurar uma nova relação hegemônica que, por sua vez, só pode estabelecer-se como tal, através da promoção e elevação cultural do proletariado", ou seja, a escola pode ser o único meio pelo qual os alunos da classe trabalhadora terão acesso ao conhecimento científico, assim os professores tem essa função de mediador do conhecimento para todos os alunos.

Nesse sentido a escola agindo num processo intencional, com ações pedagógicas que proporcione o que há mais desenvolvido historicamente pelo homem, no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, podendo os alunos dominar esses conhecimentos (SAVIANI, 1999; MARTINS, 2016). O professor

deve desenvolver suas práticas pedagógicas superando o conhecimento cotidiano, levando os alunos ao conhecimento científico, para que se apropriem dele e permita o enriquecimento intelectual, assim melhorando a qualidade da escola pública brasileira.

No dizer de Nascimento (2020, p. 21), Vigotski como Saviani, defendia que a escola é o local ideal para o desenvolvimento da criança, pois é nas relações sociais que o professor sendo o mais desenvolvido culturalmente poderá ajudar os alunos a se apropriarem dessa cultura. É através da apropriação da cultura construída na história social humana mediado pelo adulto mais desenvolvido que a criança irá se desenvolver. Nessa interação com o outro que se desenvolvem as Funções Psíquicas Superiores, os professores utilizam meios diferenciados para que se chegue ao conhecimento, sem segregá-lo, mas adequando as estratégias para que sua aprendizagem seja efetiva levando em consideração suas especificidades e seu histórico social.

Ainda sobre o assunto Reily (2012, p. 19), descreve que para Vigotski as relações que o indivíduo se dá com o mundo é através da mediação por meio sígnicos, por exemplo: quando se utiliza de uma anotação no papel para se lembrar mais tarde. Para ele, a linguagem é a mediação fundamental entre os sujeitos. Esse processo de mediação é dinâmico, por isso todos se transformam nesse processo, quando o professor desenvolve suas práticas pedagógicas junto aos alunos da Educação Especial, realiza intervenções adequadas e sistematizadas, proporcionando o conhecimento sobre o objeto, ele também se transforma por conhecer outras formas do aluno conceber o conhecimento, podendo compreender os caminhos que o aluno levou para aprender o que foi por ele ensinado.

Sobre o papel do professor no processo de ensino, em seus estudos sobre Vigotski, Martins (2016, p. 59), esclarece que “mediação é interposição que provoca transformações no

comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação". Nesse sentido, o professor que já tem um conhecimento internalizado é o que irá mediar através de atividades intencionais, por meio de signos e instrumentos para que provoque transformações em seus alunos que estão em formação avancem no conhecimento.

> Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, não a tornou simplesmente como "ponte", "elo" ou "meio" entre coisas; tal como muitas vezes compreendido. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólico que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, inter psíquica, que, internaliza, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2016, p. 57).

Vigotski denominou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro se caracteriza com a zona de desenvolvimento real da criança, quando a criança consegue realizar suas atividades sozinhas, não precisa da ajuda de outro para desempenhar uma ação. E a zona de desenvolvimento iminente refere-se a funções psicológicas que estão em movimento, e este processo está em via de serem construídas. Na escola o professor que já tem uma habilidade adquirida sobre certo conhecimento, deve verificar o nível de desenvolvimento real dos alunos, abrindo o campo de possibilidades para que as funções psíquicas dos alunos se desenvolvam, não que o aluno vá aprender de imediato, mas conforme seu amadurecimento, sendo o bom ensino aquele que se antecipa a ele, projetando para o futuro, o professor é aquele que possibilita avanço das capacidades

psíquicas dos alunos que estão em desenvolvimento (MARTINS, 2016; NASCIMENTO, 2020).

Melo e Mafezoni (2019) destacam que professores com ações intencionais e bem planejadas, buscam entender cada aluno e descobrir qual é a melhor forma do aluno aprender, recorrendo a intervenções necessárias e trabalhando em colaboração com o professor da sala de AEE, possibilitando que sejam atendidas as particularidades de seus alunos, permitindo que os alunos realmente aprendam e que os conteúdos curriculares façam sentido para eles e atuar de maneira critica na realidade em que vivem, com práticas que proporcionem o desenvolvimento da zona iminente de todos ao alunos.

Em se tratando de bom ensino, a função da escola e fazer com que o conceito científico intervenha o conceito espontâneo, tendo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria histórico-cultural, baseando nos estudos de Vigotski em se tratando da aprendizagem dos conceitos, como se segue no excerto a seguir:

> a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síncrese para a síntese pela mediação da análise. O ensino por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos, ocorrendo a partir da síntese formulada por quem ensina tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento por quem aprende (MARTINS, 2016, p. 72).

A aprendizagem dos conceitos científicos só ocorrem na escola, através do trabalho pedagógico intencional e sistemático

gerando aprendizagem significativa, com práticas inovadoras, podendo assim superar qualitativamente os conceitos espontâneos que são desenvolvidos naturalmente pelas crianças em seu meio social. Uma vez que o professor muda sua prática, utilizando de estratégias que atenda a realidade de seu aluno poderá proporcionar o interesse e aprendizagem destes alunos que se encontram em desvantagem com seu colega de sala de aula, garantindo assim a formação integral de todos (SILVA; MIGUEL, 2020).

Nesse sentido, muitos são os desafios para os professores e profissionais da educação para saber atuar neste contexto de inclusão, diante de alunos com características próprias e com diferentes dificuldades de aprendizagem, necessitando a busca constante de fundamentação teórica para poder ter clareza e atuar de maneira crítica e consciente em seu trabalho educativo, deixando de ser apenas um executor de seu planejamento (HORA, 2020).

Pode se observar que Vigotski e Saviani defendem em suas teorias como uma construção teórica coletiva e contra-hegemônica, e evidencia o papel do professor em propiciar a formação dos alunos, sendo uma atividade intencional, de um saber científico, não negando o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano, mas ajudando o aluno a elevar seu conhecimento que ele traz de sua vivência, com os conceitos científicos que ele vai apropriar na escola, promovendo a aprendizagem de seus alunos na busca de soluções para os problemas das práticas sociais, mas que esse direito de aprender em sala de aula, não seja negado aos alunos com deficiência, para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva e verdadeira (MELO; MAFEZONI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente essas considerações, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, redimensiona o significado

da prática pedagógica, compreendo que o indivíduo aprende com o ambiente histórico e cultural, sendo a escola o espaço para que a criança se desenvolva com a mediação do adulto que tem a função de ensinar o que a criança não tem condições de aprender sozinha em especial os alunos com deficiência.

Assim, pensando numa relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, onde as práticas pedagógicas possam ser pensadas valorizando o potencial humano, a diversidade, que ela não seja excludente, que garantam aprendizagens significativas, diferenciadas e sistematizadas, que respeitem o ritmo e interesse de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo os conceitos científicos e do psiquismo humano.

Importante ressaltar que através de suportes teóricos que poderemos definir nossas ações, repensarmos nossas práticas, para sabermos que tipo de alunos queremos formar, qual sociedade queremos construir, pois é com a união da teoria e da prática que elas se completam, para garantir plena aprendizagem dos alunos.

Por fim, há de destacar que se almejamos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que atender toda forma de diversidade, olhando cada aluno como ser único e que sejam atendidas suas necessidades e desenvolvendo suas potencialidades, garantindo assim uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 29/05/ 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/06/ 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26/ 05/ 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/06/ 2022.

BRASIL. **Política Nacional da educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21/06/2022.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/06/ 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HORA, G. S. **Práticas pedagógicas inclusivas**: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas (Tese de Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2020.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos de ensino fundamental em escola pública**:

dificuldades apontadas por professores (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2018.

MARTINS, L. M. "Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 5, n. 2, 2013.

NASCIMENTO, N. A. **Lev Semionovitch Vygotsky e a educação escolar**: uma prática educativa humanizadora como princípio para o desenvolvimento da consciência humana (Dissertação de Mestrado em Educação). Cascavel: UNIOESTE, 2017.

SAVIANI, D. "A Pedagogia Histórico-Crítica". **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências**, vol. 3, n. 2, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SILVA, D. C.; MIGUEL, J. R. "Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar". **Revista de Psicologia**, vol. 14, n. 51, 2020.

SILVA, J. C.; NIESVALD, K. T. S. "Qualidade da educação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: alguns apontamentos". **Revista HISTEDBR On-line**, vol. 21, 2021.

SOUZA, M. A. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora UTP, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo V**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Editora da UNIOESTE, 2019.

CAPÍTULO 3

A Escola e os Novos Desafios da Educação Inclusiva: Contribuições da Didática e da Neurociência

A ESCOLA E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA E DA NEUROCIÊNCIA

Michelle Oliveira Correia

Muitas questões importantes apresentam-se como necessárias a serem debatidas no contexto educacional atual, uma delas é a crescente inclusão de deficientes na escola de ensino regular. Inerente a isto, há uma série de mudanças que acontecem nos mais diversos campos da sociedade, seja culturalmente, na maneira de ver o mundo e as pessoas que o compõem ou na própria realidade da convivência cotidiana. Cada vez mais, os deficientes têm lutado e conquistado espaço na sociedade: estão nas ruas, nas escolas e também no mercado de trabalho. Junto a isto há várias políticas e tomadas de decisões importantes, como leis que têm sido aprovadas mundialmente para garantir a inclusão dos deficientes nas escolas regulares.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é revisar teorias que se mostraram eficazes no ensino e que possam ser utilizadas em prol do sucesso da aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Muitas vezes, é perceptível um despreparo escolar e docente para lidar com a diversidade em sala de aula, somente as leis não garantem uma inclusão eficiente. As teorias e as leis destoam-se da prática, do chão de sala de aula, onde há uma realidade bastante peculiar que deve ser olhada com atenção, pois o que acontece nas escolas atualmente ainda está longe de ser uma verdadeira educação inclusiva, porém, o objetivo aqui não é encontrar culpados, mas sim propostas educativas que possam colaborar com a melhoria do ensino. Entendo que este despreparo inicial seja natural por ser uma

estrutura escolar relativamente recente já que, por muitos anos na história da educação, a educação do deficiente ficou restrita às escolas ditas especiais.

TRAJETÓRIA DAS GARANTIAS LEGAIS SOBRE INCLUSÃO

Para ilustrar um pouco sobre o que sustenta essa perspectiva de escolas para todos, que atendam as diferenças, serão apresentados alguns documentos basilares e legislação nacional referentes à inclusão. Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada entre os dias 7 e 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), que proclama:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas promovem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácias de todo o sistema educacional (UNESCO, 1998, p. 01).

Percebemos neste documento a clara recomendação de que as escolas devem se ajustar às necessidades educacionais dos seus alunos, independente das condições físicas e sociais deles. E, cinco anos depois, em 7 de julho de 1999, na cidade de Guatemala, capital da Guatemala, durante uma sessão da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), aconteceu a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra pessoas com deficiência, que ficou conhecida como Convenção da Guatemala e teve força de lei no Brasil a partir do Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001). De tal encontro participaram os seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Este evento tinha como compromisso garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Em 2006, a organização das Nações Unidas (ONU), contando com a participação de 192 países, representantes da sociedade civil do mundo todo aprovou, em Nova Iorque, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.959 de 25 de agosto de 2009): um acordo entre os países participantes que reconhece o direito à educação de todas as pessoas com deficiência, sem discriminação e com oportunidades iguais e determina aos Estados parte que assegurem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

O documento também menciona que as adaptações, sejam elas de ordem física, material ou humana, devem ser adequadas às necessidades individuais das pessoas com deficiência. Assim, percebemos o movimento mundial a fim de garantir os direitos destas pessoas de adquirirem o conhecimento escolar de forma igual como qualquer outro ser humano, no sistema regular de ensino, e sabemos que este tem sido um desafio dentro das escolas no mundo inteiro.

No contexto Brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborada pelo governo federal brasileiro, orienta a respeito da garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular e estabelece um novo modelo de educação especial no Brasil, deixando de ser substitutiva, assumindo caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, para a eliminação das barreiras à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Assim, a educação especial deixa de se configurar como um sistema paralelo e passa a integrar a proposta pedagógica da escola.

CONTEXTO ATUAL

Nunca o tema de inclusão de pessoas com deficiência foi tão discutido na educação, atualmente é uma realidade bem mais comum do que há algumas décadas, existem projetos, entidades e leis brasileiras que defendem a garantia dos direitos dos alunos com deficiência de frequentarem as escolas comuns. E como essas escolas têm lidado com a inserção cada vez mais frequente de estudantes com deficiência em suas salas de aula? Pois os alunos já estão nas salas com suas particularidades e é função da escola trabalhar com todos e para todos. Em tempos de inclusão, a escola não pode ‘apenas aceitar’ a matrícula do aluno para “cumprir a lei”, na verdade, deve cumprir a lei de fato, garantindo a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os que apresentam alguma deficiência ou diferença significativa que exija da instituição respostas educativas específicas. Diante deste cenário em transformação, a prática se faz tão importante quanto as leis pois, sem ela, não há sucesso educacional e isso seria um fracasso,

ocasionando uma pseudo inclusão. É perceptível que um dos caminhos a ser percorrido no sucesso da inclusão escolar passe pela didática. Como facilitar a aprendizagem do aluno? Muitos consideram quase impossível fazer isso em uma sala de aula com mais de trinta alunos, e incluir um deficiente?! Certamente esta fala já partiu de muitos professores realmente preocupados com o seu ofício e é um desafio novo. A partir de agora, vamos abordar alguns estudos realizados no campo da didática e neuroeducação que se faz relevante ao tema em questão, visto que o estudo e o conhecimento é fundamental em qualquer ramo do ensino.

REFLEXÕES TEÓRICAS

Façamos uma reflexão sobre a base da instituição escolar que conhecemos hoje e que tem suas origens ligadas às propostas teórico-metodológicas de autores ainda no século XVI (TEMPORETTI, 2014), e nasceram e se desenvolveram a partir de teorias e debates sobre o conhecimento ainda no período humanista europeu no século XVII. Assim, é notório que tanto no processo de inclusão quanto no processo educacional como um todo, torna-se imprescindível o uso da metodologia e o conhecimento sobre os estudos de didática para que a escola alcance sucesso em sua prática pedagógica. Pois a didática é uma atividade especializada e integradora que aborda políticas educativas considerando o proposto em cada época.

David Perkins (2000), aborda o fato dos educadores parecerem estar sempre procurando um "salvador" e essa busca parece nunca ser alcançada. Historicamente, passamos por vários "salvadores" e parece que nenhum resolveu o "problema" da educação. Tivemos teorias sobre o dever de casa, que só aprenderíamos se reforçássemos o conteúdo em casa; teorias sobre o

behaviorismo, a importância da aprendizagem através da descoberta, dentre outras. Atualmente, a mais popular parece ser a da teoria da aprendizagem cooperativa, que propõe que certos conhecimentos e habilidades são adquiridos quando os alunos formam pequenos grupos. Enfim, parece que durante a história, a educação busca alcançar soluções rápidas para o aprender eficaz. Há de se concordar com Perkins (2000) quando diz que "A educação é uma tarefa complexa", de fato é. Porém, talvez, a verdadeira salvação esteja em não buscarmos um método salvador.

Em outubro de 2015, Odet Moliner e Lucía Sánchez-Tarazaga escreveram um artigo sobre uma experiência inovadora no Mestrado em Psicopedagogia da Universidade Jaume I, que tentou adotar um modelo de ensino autêntico. A Aprendizagem Baseada em um Projeto (PBL) é uma metodologia que traz uma proposta didática desenvolvida de forma coordenada entre dois temas: Educação Inclusiva e Estratégias de Melhoria do Centro Educativo. Desta forma, através do trabalho em equipe e autônomo e do papel ativo do corpo discente, acontece o desenvolvimento de competências psicopedagógicas do ensino colaborativo, valorizando muito positivamente os alunos.

De acordo com David Perkins (2000):

> Existem três razões pelas quais um método novo e melhor é uma solução falsa. Em seguida, listamos-os brevemente. 1) Temos um grande número de métodos pedagógicos sofisticados, mas não os usamos ou não o fazemos com eficácia. 2) Na maioria dos casos, a instrução nem sequer satisfaz os critérios mínimos de métodos válidos e menos ainda de métodos sofisticados. O que precisamos mais urgentemente é implementar métodos razoavelmente válidos. 3) Dados esses métodos, a decisão mais importante diz respeito ao currículo e não ao método: ou seja, não

> como ensinamos, mas o que escolhemos ensinar. Portanto, qualquer reforma educacional voltada para a criação de uma escola inteligente deve ser guiada pelo currículo e não pelo método; não para teorias mais sofisticadas sobre como ensinar - por mais valiosas que sejam - mas para uma concepção mais ampla e ambiciosa do que queremos ensinar (PERKINS, 2000, p. 53).

Diante de toda esta explanação de Perkins, podemos entender que estamos tentando incluir todos os alunos?! Estarão todos necessitando de uma escola acolhedora e adaptada, ou somente os alunos com alguma deficiência?!

No livro "A escola inteligente", David Perkins aborda com ênfase uma teoria chamada de Teoria Um, que diz que as pessoas aprendem mais quando têm uma oportunidade razoável e motivação para o fazer, diz sobre a importância da prática reflexiva com informação clara, soma de números, solução de problemas matemáticos e redações; *feedback* informativo e forte motivação intrínseca e extrínseca. A teoria tenta estabelecer um ponto de partida para o bom ensino baseado no senso comum. E sabemos que o desafio de educar os jovens é muito grande e, na escola, geralmente o direcionamento pedagógico está voltado para o método, o *como* ensinar, ou para o conteúdo, *o quê* ensinar. E, frequentemente, dando-se mais importância ao método.

E, segundo Perkins, é esta preocupação maior com o método, muitas vezes, se esquecendo do conteúdo que alimenta a "síndrome do salvador", ou seja, a busca por uma forma de ensinar que os alunos aprendam e apliquem o que é ensinado, mesmo que aquele conteúdo não faça nenhum sentido na vida daquele aprendente, para ele temos que decidir "o que" queremos ensinar e não "como" ensinar. Um dos motivos seria porque não há muito a decidir sobre

o método básico, pois todo método educacional deve incorporar os fundamentos da Teoria Um.

Perkins parte do princípio das três encarnações da Teoria Um: a instrução didática, o treinamento ou ensino socrático (uma técnica de investigação filosófica feita em diálogo) e a escolha do método deve ser guiada pela necessidade do aluno e/ou o momento do ensino. É importante que o professor forneça informações diretas e claras sobre a disciplina a ser aprendida, além de promover uma prática reflexiva e feedback informativo, é preciso ter clareza do que se quer ensinar para que o aluno aprenda e isso deve ficar claro para ele também, para que assim possamos promover a motivação intrínseca.

A PBL ou Aprendizagem Baseada em Projetos é um método que permite que os alunos realizem um projeto (real e aplicado) em um determinado período para abordar uma tarefa. Assim, o aluno faz o planejamento e a realização de uma série de atividades e tem por características essenciais: atividades que tenham uma relação direta com o contexto em torno do estudante; a resolução do problema deve ser desestruturada e envolver um estímulo para o aluno adaptar-se, portanto, aos seus interesses e necessidades; a aprendizagem é orientada para a ação de forma autônoma; não se concentra em um nicho de conhecimento, mas sim em uma série de temas e processos (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser). Assim, a atividade segue uma abordagem holística ou integral.

Neste modelo de aprendizagem, os professores de diversas áreas se articulam, o projeto deve ter um caráter interdisciplinar e os professores não são a única fonte de informação. Reúne três aspectos inovadores: treinamento baseado na aquisição de habilidades, ensino e avaliação autênticos e coordenação de professores. O primeiro visa projetar as atividades em aplicações práticas, não em apenas acúmulo de conteúdos acadêmicos, ou seja, a PBL pretende orientar o ensino para a resolução de problemas reais. O segundo, a ligação

com a realidade do aluno, com recursos limitados, pressões emocionais, assim como na vida real que os alunos enfrentarão no seu dia a dia. Monereo, Sànchez-Busqués e Suñé (2012) são autores que:

> estabelecem quatro condições para o ensino: 1) realista (emular recursos tanto quanto possível, espaços físico, equipamento, etc. em que o projeto ou problema a ser resolvido é circunscrito); 2) relevante (a aprendizagem deve fazer pleno sentido para os alunos e que o competência desenvolvida é útil a curto ou médio prazo); 3) construtivista: design atividades em que os dispositivos estão disponíveis para capturar o processo de construção realizado pelos alunos, a fim de oferecer ajuda ajustada às dificuldades que possam surgir; 4) socializar (referindo-se ao processo de apropriação dos discursos, valores e signos de identidade da comunidade profissional em que os alunos serão integrados como o uso do mesmo vocabulário, costumes, ferramentas (MONEREO; SÀNCHEZ-BUSQUÉS; SUÑÉ, 2012, p. 03).

O terceiro aspecto, da coordenação de professores, é fundamental para a PBL, pois os docentes deverão assumir novos papéis e aprender a planejar juntos, a ser flexíveis e estar em comunicação permanente.

Podemos perceber que o estudo permanente dos casos específicos é primordial para um bom ensino, somente a partir da análise atenta do público aprendente podemos, primeiramente, escolher um conteúdo que faça sentido dentro da realidade dos alunos e, a partir daí, fazer a escolha do método mais adequado. É muito importante termos em mente que o aprendizado é individual e passa tanto pelas referências de vida de cada aluno quanto pelas

inteligências individuais do mesmo. Portanto, quando um professor ministra a aula o mesmo conteúdo ensinado passa pelo filtro individual de cada aluno.

Atualmente, existem vários estudos sobre inteligência e sobre como o indivíduo aprende. Um dos mais aceitos contemporaneamente é a teoria das inteligências múltiplas estudada pelo psicólogo cognitivo e educacional estadounidense Howard Gardner, ele abordou sobre a supervalorização histórica das inteligẽncias linguísticas e lógico-matemática, inclusive nos testes de QI (quociente de inteligência). O autor demonstra sobre a importância de dar igual atenção às outras inteligências e divide todas elas em sete: inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência linguística e inteligência lógico-matemática. Assim, mostra uma pluralidade do intelecto e a importância dos múltiplos perfis de desenvolvimento para diferentes funções sociais, por exemplo, engenheiros, cirurgiões ou pintores possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida. Howard Gardner diz:

> Em minha opinião, o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (GARDNER, 1995, p. 15).

Esta teoria foi enormemente aceita, mesmo entrando em controvérsia com a costumeira supervalorização do raciocínio lógico e da competência linguística, acima da solução de problemas

musicais ou aptidão interpessoal. Gardner colocou em voga estas questões quando escolheu a palavra "inteligência", segundo ele, chamar algumas habilidades de "talento" e outras de "inteligência" revela preconceito e para que isso não ocorra deveria-se chamar todas de "talento" ou todas de "inteligência".

É notório que esta teoria traz um divisor de águas para a educação contrariando a noção de uma única inteligência e, com ela, apareceram vários outros desafios assim como o da avaliação. Os estudos da neurociência na educação esclarecem cada vez mais como o cérebro aprende e, assim, fica mais fácil ensinar. Howard Gardner (1995) explicita também sobre a importante influência social na maturação das funções executivas dos indivíduos, pois o contexto social dos que serão os futuros adultos do século XXI é muito diferente do passado. Segundo ele, a inteligência intrapessoal desenvolve-se gradualmente ao longo da vida dos indivíduos e tem grande importância para que as pessoas adquiram as estratégias necessárias para viverem em harmonia na sociedade. Mas salienta para o fato da influência direta da mudança da sociedade, pois hoje os pais não são tão disponíveis, não há muitas regras claras de limites que "forcem" a criança a se autorregular, lidar com frustrações etc. Ou seja, as emoções que exigem a maturação do córtex pré-frontal e que desenvolve as funções executivas não fazem parte da rotina de uma criança moderna, como em outras épocas.

As funções executivas são responsáveis pela regulação do comportamento humano, é um conjunto de habilidades que nos leva a atingir objetivos, dos mais cotidianos aos mais complexos, e são fundamentais nas atividades escolares. Muitos estudos mostram que a parte do cérebro responsável pelas funções executivas é a "pré-frontal", que é uma região recente na evolução cerebral dos mamíferos, por isso ela demora a amadurecer e, geralmente, continua a modificar-se até o final da adolescência. Atualmente, admite-se que existem pelo menos três circuitos neuronais distintos

em diferentes regiões do córtex pré-frontal que coordenam capacidades cognitivas diferentes, como descrito no livro Neurociência e Educação:

> A primeira região, chamada dorsolateral por sua localização na parte externa do cérebro, está relacionada com o planejamento e a flexibilização das ações em andamento, além de estar envolvida no funcionamento da memória de trabalho. A segunda situa-se na superfície medial do cérebro e inclui a porção mais anterior do chamado giro do cíngulo (tem características estruturais diferentes das regiões corticais pré-frontais e tem também uma origem mais antiga na evolução, porém sua porção anterior parece integrar-se funcionalmente com as demais regiões do córtex pré-frontal) . Ela parece se encarregar das atividades de automonitoramento e da correção de erros e está envolvida também com o fenômeno da atenção. E a terceira região situa-se na porção inferior do cérebro e é conhecida como área orbitofrontal, porque está situada logo acima da órbita. Ela se encarrega da avaliação dos riscos envolvidos em determinadas ações e pode inibir respostas inapropriadas (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 91).

No ambiente escolar as funções executivas são de extrema importância, porém é preciso levar em conta que elas se desenvolvem lentamente ao longo do desenvolvimento infantil até o final da adolescência. Ao compararmos este estudo com as inteligências de Gardner, as funções executivas bem amadurecidas seria fundamental para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal do indivíduo e primordial também na coordenação das outras inteligências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, fica elucidado que para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, independente das especificidades do público aprendente, é necessário que algumas questões sejam observadas. Como diz a teoria, precisamos ter um método válido que sirva de base para todo o processo de ensino e a informação deve ser clara, prática e reflexiva. No caso dos alunos deficientes, esta questão é muito particular em cada sala de aula, é importante entender sobre a deficiência do aluno e observar as suas características individuais e principalmente o conteúdo, buscando adaptá-lo ao cotidiano daquele aluno e da turma como um todo, por exemplo, uma aluno pode ter DI (Deficiência Intelectual) e exigir uma adaptação de conteúdo, perguntas mais claras e contextualizadas; e outro aluno pode ter cegueira total e tem o cognitivo totalmente preservado. O professor pode observar que para este aluno precisa somente do material transcrito em Braille, mas com o tempo este mesmo professor pode perceber que o aluno fica mais cansado que os outros alunos que leem em tinta, pois os textos impressos em Braille tem um volume de papel três vezes maior, diante desta percepção, o professor começa a adaptar o tamanho dos textos do aluno cego, mantendo o nível de exigência das questões, a fim de que o aluno aprenda e não tenha um volume absurdo de papéis em sua mesa. E pode acontecer que aquele aluno com laudo de DI, que o professor adaptava todas as questões, tenha um desempenho progressivo bom e não exija tantas modificações na matéria, desta forma, o professor pode mudar a forma de abordagem para que o discente aprenda sempre mais e melhor.

Enfim, cada caso é um caso e será sempre assim. Cada aluno é um ser humano único e o fato de ter ou não uma deficiência não o fará deixar de ser. Assim, no processo de ensino, o olhar individualizado é necessário para que haja a aprendizagem significativa. E é claro que todos estes aspectos facilitam a vida de todos os alunos mas, muitas vezes, essas medidas podem ser primordiais para que o aluno com deficiência adquira o aprendizado. Há uma enorme diversidade de necessidades encontradas nos alunos público alvo de educação especial e sabemos que não é fácil para o professor lidar com todas elas em uma turma com vários alunos. Porém, é importante que o docente adquira posturas mais assertivas para que o seu trabalho alcance êxito. Uma das coisas importante é a simples observação, muitas vezes apenas observar o aluno, atenciosamente, já faz uma grande diferença e será um excelente começo para o estudo de alguma estratégia assertiva como resposta educativa às necessidades dos alunos.

O aluno pode apresentar Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual (DV), surdez ou Altas Habilidades, independentemente de onde o aluno se enquadre, certamente, ele tem características específicas que devem ser observadas além do diagnóstico. Mesmo que haja dois ou três alunos com características parecidas, pode ser que eles tenham necessidades distintas. O ser humano é complexo, único e o trabalho do professor exige habilidade nas relações humanas. Desta forma, percebemos que não há um manual de instruções para lidar com a inclusão na educação, primordial mesmo é a empatia, observação, boa vontade e busca de informações para que o professor tenha ferramentas para ser assertivo na escolha do conteúdo e na adaptação do método escolhido às necessidades específicas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

COSENZA. R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

MOLINER, O.; SÁNCHEZ, L. **PBL A aprendizaje baseado en proyectos**: una experiencia de coordinación y enseãnza auténtica en la Universidad. Castelló: Universitat Jaume I, 2015.

PERKINS, D. **La escuela inteligente**: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Editora Gedisa, 2000.

TEMPORETTI, F. **Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente**. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos. **Itinerarios Educativos**, n. 7, 2014.

CAPÍTULO 4

Propuesta Didáctica para un Centro de Educación Especial: Proyecto Pasos Saludables, Caminos Virtuales

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: PROYECTO PASOS SALUDABLES, CAMINOS VIRTUALES

Francisco Javier Vázquez

Evelyn Edith Cini Cacchione

Natalia De Francisco Suero

Marta Pérez Noval

Existen multitud de evidencias que el sedentarismo y la obesidad se asocian a diferentes tipos de enfermedades como la diabetes mellitus tipo 2, enfermedades cardiovasculares, síndrome de hipoventilación, entre otros (CARRETERO *et al*., 2021). Por otro lado, Henriksson *et al*. (2020), han encontrado evidencias de asociaciones de bajos niveles de aptitud cardiorrespiratoria y obesidad con riesgo posterior de padecer una discapacidad crónica debido a una enfermedad cardiovascular. Según la Organización de la ONU para la Alimentación y la Agricultura (FAO), por primera vez hay más personas con exceso de peso que pasando hambre. El estudio PASOS de la Gasol Foundation (2019), alerta que el 24,5% de la población en edad escolar presenta obesidad abdominal, mientras que el 14,2% padece esta problemática según el Índice de Masa Corporal (IMC). Con estos datos, y en la franja de personas de 5 a 10 años, España ocupa el cuarto lugar en niños y el segundo en niñas a nivel europeo. Especialmente preocupante es la percepción que tienen los progenitores sobre el peso de sus hijos. El estudio Aladino (2019) aporta que un 88,6% de padres con niños con sobrepeso, y un 42,7% de padres con niños con obesidad perciben el peso de sus hijos como normal.

La escuela forma parte de la sociedad y no puede ser ajena a esta problemática. La propia Asamblea Mundial de Salud declaró a la obesidad como la epidemia del siglo XXI. Término que ha sido acuñado posteriormente por diferentes estudios (ENRIQUE-REYES, 2021; FARIÑAS; LÓPEZ, 2021). En este sentido, la actual ley educativa de 2020, Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en su preámbulo habla de la promoción de salud en el ámbito educativo, que se "fomentarán de manera transversal la educación para la salud…", incluso, habla de cuidar las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno. Toda una declaración de intenciones de abordar esta problemática desde una mirada amplia. Dentro de esa mirada amplia, se encuentra la actividad física, tal y como queda recogido en la disposición adicional cuadragésimo-sexta sobre promoción de la actividad física y alimentación saludable. De forma más concreta encontramos que el Real Decreto vigente, el 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículum de Primaria, otorga al área de Educación Física la obligación de trabajar los hábitos saludables, puesto que quedan recogidos en los criterios de evaluación.

Si importante es generar hábitos de vida saludables en personas sin discapacidad, mayor importancia cobra, si cabe, en personas que presentan discapacidades, puesto que les permite integrarse social y profesionalmente en el ámbito laboral (LEÓN; HENRY; BARAHONA, 2021). Igualmente, las personas con discapacidad y con interés por el desarrollo de hábitos saludables, mejoran a su vez tanto el desarrollo personal como el social (MUÑOZ; GARROTE; SÁNCHEZ, 2017). Por ello, la implicación del área de Educación Física es fundamental a la hora de crear hábitos de vida saludable, ayudar al alumnado a respetar su cuerpo y el de las demás personas y cuidar las relaciones sociales de forma adecuada. Por este motivo, surge el proyecto "Pasos Saludables, Caminos Virtuales" con el objetivo de fomentar en el alumnado del

colegio público de educación especial (CEE) Juan Luis Iglesias Prada (Sama, Langreo), hábitos de vida saludable a través de la práctica de actividad física. Para conseguir este objetivo, se realizó una unidad didáctica interdisciplinar que pone el foco en completar dos rutas. Por un lado, el Camino de Covadonga y, por el otro, el Camino de Santiago. Ambas rutas se irían completando virtualmente mediante caminatas en EF (horario escolar) y el registro de pasos diarios (horario extraescolar). De tal modo, que se prolongue la práctica de la actividad física, más allá de los límites del horario escolar.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su Anexo II sobre "Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula", aboga por la utilización de metodologías activas y contextualizadas. Esto se traduce en implicar al alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, ya que de este modo los aprendizajes serán más transferible y duraderos.

Por este motivo, el proyecto "Pasos Saludables, Caminos Virtuales" trata de utilizar el contexto más cercano como son los macro senderos del Camino de Covadonga y el Camino de Santiago. Por otro lado, a nivel metodológico se basa en el aprendizaje por proyecto apoyándose en estructuras de aprendizaje cooperativo como es la técnica de marcador colectivo (ORLICK, 1986).

CONTEXTUALIZACION DE LA EXPERIENCIA

El CEE Juan Luis Iglesias Prada se halla situado en Los Llerones, a orillas del río Nalón, en la localidad de Sama de Langreo (Asturias), junto a otros dos colegios públicos y un instituto, lo cual favorece la integración y la escolarización combinada del alumnado.

El centro escolariza a 30 alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales permanentes derivadas de discapacidad por Trastornos Generalizados del desarrollo, Discapacidad Psíquica moderada y/o Pluridiscapacidad.

El proyecto se inició en el mes de febrero del curso 2020/21. En él han participado un total de 13 alumnos y alumnas de Educación Básica Obligatoria 2 (EBO2A, EBO2 B y EBO2 C) y de Transición a la Vida Adulta (TVA1 A y TVA1 B).

OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto "Pasos Saludables, Caminos Virtuales" se apoyan en el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, del Principado de Asturias y en los objetivos que se establecen en la Programación General Anual del centro educativo. En base a estos documentos se concretaron los siguientes objetivos:

- Fomentar hábitos de vida saludable a través de la práctica de actividad física (caminatas) tanto en horario lectivo como fuera de él, para evitar el sedentarismo instalado hoy en día en una gran parte de nuestra comunidad educativa;

- Incorporar hábitos saludables de la vida diaria y medidas de protección imprescindibles para la realización de senderismo de manera saludable: hidratación, uso de crema solar, alimentación adecuada, lavado de manos, ropa adecuada, etc.;
- Buscar información relativa a los lugares visitados en cada etapa (tiempo meteorológico, horarios de visitas, lugares a conocer, aspectos culturales, deportivos, gastronómicos, etc.), utilizando las TIC;
- Conocer y respetar algunas normas básicas de educación vial (semáforos, pasos de peatones, ceda el paso, prohibido el paso, ...), así como la señalización básica de senderos (continuidad del camino, cambio de dirección y dirección equivocada);
- Utilizar fórmulas de cortesía (saludar, peticiones, despedida) en los diferentes establecimientos visitados a lo largo del recorrido, tales como: supermercado, centro de salud, albergue, restaurante, entre otros;
- Ser capaz de dialogar y comunicarse estableciendo relaciones satisfactorias con sus iguales y con el adulto;
- Expresar y compartir su estado emocional con el adulto y con sus compañeros/as interesándose por las emociones y vivencias de las demás personas en este tipo de actividades;
- Identificar los efectos beneficiosos del ejercicio físico (caminar, andar en bicicleta, patinete, …) para la salud;
- Promover valores tales como el respeto, la colaboración, la cooperación, el cuidado del medio ambiente, durante la realización de las actividades planteadas en el desarrollo del proyecto.

Estos objetivos contribuyen, en mayor o menor medida, al logro de los objetivos de etapa según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de Educación Primaria:

A. Conocer y apreciar las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas;

B. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo;

E. Conocer y utilizar de manera adecuada la lengua castellana;

H. Conocer aspectos de Ciencias Sociales.

I. Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación;

K. Valorar la higiene y la salud, utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social;

M. Desarrollar sus capacidades afectivas;

N. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto.

COMPETENCIAS

Para la adquisición de las competencias, tal y como establece el Real Decreto 126/2014, se deberán diseñar actividades de aprendizaje integradas (las cuales veremos más adelante) que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

En este sentido, las principales competencias a las que se contribuye con el desarrollo de este proyecto son:

- Competencia lingüística;
- Competencia digital;
- Competencia social y cívica;
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor;
- Competencia de conciencia y expresiones culturales.

CONTENIDOS

Los contenidos utilizados para desarrollar este proyecto se ubican principalmente en el:

- Bloque 1. El cuerpo humano, imagen y percepción;
- Bloque 2. Habilidades motrices;
- Bloque 4. Actividad física y salud;
- Bloque 5. Juegos y actividades deportivas.

De todos los bloques, se destaca el de actividad física y salud, puesto que es el principal objetivo del proyecto. Y aunque se utilicen contenidos propios del bloque 5 como diferentes juegos o del bloque 2 con diferentes habilidades motrices, todas están enfocados a conseguir establecer el hábito saludable de caminar.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en su Anexo II sobre "orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias

metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula", aboga por la utilización de metodologías activas y contextualizadas. Esto se traduce en implicar al alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, ya que de este modo los aprendizajes serán más transferible y duraderos.

Por este motivo, el proyecto "Pasos Saludables, Caminos Virtuales" trata de utilizar el contexto más cercano como son los macro senderos del Camino de Covadonga y el Camino de Santiago. Por otro lado, a nivel metodológico se basa en el aprendizaje por proyecto apoyándose en estructuras de aprendizaje cooperativo como es la técnica de marcador colectivo (ORLICK, 1986).

También se han utilizado diferentes elementos propios de la gamificación, concretamente algunas mecánicas que se traducían en componentes (VÁZQUEZ-RAMOS, 2020) como son la consecución de algunas etapas que se traducían en sellar el "carnet del excursionista" (en el Camino de Covadonga) o bien la credencial del peregrino (en el Camino de Santiago). Estos elementos ayudaron a mantener la motivación a lo largo del proyecto.

Asimismo, se ha utilizado la metodología de Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH) (SCHOPLER; MESIBOV; HEARSEY, 1995) la cual se fundamenta en una enseñanza estructurada, es decir, adapta el espacio (organización por rincones), el tiempo (tareas de corta duración) y el sistema de trabajo (adaptación del material) para adaptarse a la heterogeneidad del alumnado. De este modo, se plantearon diferentes situaciones de aprendizaje, utilizando recursos didácticos variados que permitan responder tanto a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades del alumnado, como a su evolución, lo que a su vez permite llevar a cabo aprendizajes sociales dentro de ambientes naturales (LARRACELETA, 2018).

A nivel metodológico es importante resaltar el principio de jerarquización horizontal (VICIANA, 2002) aplicado a las secuencias de aprendizaje, las cuales se ha diseñado para comenzar con aprendizajes simples e ir avanzando de forma gradual a otros de mayor complejidad. Así, se ha intentado que las actividades acabasen siempre con éxito para favorecer la motivación hacia la tarea.

Dada la naturaleza del proyecto se ha priorizado en aquellos estilos de enseñanza (DELGADO, 1991) que comportan la implicación cognoscitiva del alumnado en su aprendizaje como la resolución de problemas, estilos de enseñanza que posibilitan la sociabilidad mediante juegos de roles y simulaciones. De este modo, se ha respetado "la participación activa, la experimentación y el aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias" por el que se aboga en la Orden ECD65/2015.

Igualmente se ha realizado una aproximación al modelo emergente de autoconstrucción de materiales (MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2021), debido a que permitió potenciar la creatividad del alumnado y, al mismo tiempo, concienciar sobre el cuidado del medioambiente y el uso de materiales reciclados.

Para finalizar y teniendo en cuenta la índole interdisciplinar del proyecto, se mantuvo el carácter práctico del mismo, como preparación de elementos a utilizar, actividades físico deportivas desde el área de EF (marcha con la recogida de pasos), juegos en el medio natural, aspectos relacionados con la Seguridad Vial, interpretación de símbolos y señalización de senderos, intercalando los mismos con aspectos más teóricos-prácticos llevados a cabo desde las propias tutorías implicadas, como la búsqueda de información relacionadas con las diferentes etapas de los caminos, conocimiento del vocabulario básico de nuestro entorno, conocimiento y utilización de fórmulas básicas de cortesía, conocimiento de danzas y bailes de otras zonas o regiones, además

de recorridos virtuales por diversos Museos, Parques Naturales, entre otros.

RECURSOS

Para el desarrollo de este proyecto, se contó con diferentes tipos de recursos (recursos manipulativos, sensoriales, tecnológicos/interactivos, tangibles) propios del centro educativo: ordenador, tablets, monitor interactivo, material diverso de educación física, material de educación vial, materiales autoconstruidos, etc. El uso de estos recursos se irá viendo a medida que se vayan describiendo las actividades desarrolladas.

Por último, cabe destacar que el uso del material autoconstruido, más allá de ayudar a cumplir los objetivos planteados en el proyecto, también aumenta la motivación del alumnado y ayuda a la mejora de sus habilidades (MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2012).

SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Como nos recuerda Pozuelos (2007), el proceso que se sigue en un trabajo por proyectos, cualquiera que sea su naturaleza, constituye antes una red que una secuencia lineal, no obstante, para hacerlo más comprensible presentaremos un recorrido organizado en actividades generales y actividades específicas en cada etapa del camino. Lo cual supuso una organización y una secuenciación de actividades que, en mayor o menor medida, afectaron a las áreas de Educación Física, Conocimiento corporal, construcción e identidad

personal, Comunicación y Representación, Conocimiento y participación en el medio físico y social, Educación Musical y Operaciones Agrarias.

Temporalización

- La primera ruta "Camino a Covadonga" tuvo una duración de 5 semanas, comenzando en el mes de febrero, con un total de 106.154 pasos realizados por el alumnado implicado;
- La segunda ruta "Camino de Santiago" tuvo una duración de 7 semanas, comenzando a mediados del mes de abril, con un total de 542.100 pasos realizados por el alumno implicado.

Actividades generales llevadas a cabo en el "Camino a Covadonga"

- Como actividad inicial, desde cada tutoría con sus respectivos grupos de clase se ha presentado la actividad donde las maestras implicadas han explicado de forma general en qué consistía el mismo a los alumnos y las alumnas con el objetivo principal de establecer el punto de partida en cuanto al conocimiento previo del alumnado;
- Posteriormente se hizo una puesta en común con toda la información recabada, compartiendo experiencias y emociones, lo cual sirvió como paso previo al trabajo llevado a cabo en cada etapa del camino;
- En posteriores clases y en pequeños grupos (alumnado de TVA y EBO 2) se realizó el mapa mural en el cual quedó plasmado el recorrido, con las etapas correspondientes y las figuras de todos los

protagonistas “excursionistas” del proyecto que se fueron desplazando por el camino (ver Figura 1);

- El Camino a Covadonga consta de 4 etapas: Nava, Infiesto, Cangas de Onís y Covadonga. El desarrollo de cada una de ellas lo analizaremos en el apartado de actividades donde incluiremos los pasos necesarios y cómo los hemos conseguido.

Figura 1 - Mapa mural del “Camino a Covadonga”



Fuente: Archivo propio.

Una vez comenzado el proyecto, se han realizado caminatas por parte del alumnado y maestra de Educación Física en el medio natural (zonas verdes del centro) durante las clases de EF (como actividad inicial) y posterior recogida del número de pasos realizados durante toda la clase en una ficha. Dichos pasos fueron medidos a través de la App Pacer descargada en el móvil de la maestra de EF. Asimismo, algunos alumnos y alumnas contaban con pulseras de actividad, lo que ha favorecido la realización de la actividad fuera del horario escolar. Al finalizar las clases de

Educación Física, se apuntaban los pasos realizados de manera conjunta. También se anotaban los realizados por algunos alumnos y alumnas que solían salir a caminar por las tardes con sus familias. En la Tabla 1, se puede observar el modelo de ficha para la recogida de datos en las propias clases.

Tabla 1 - Hoja de registro de los pasos tras finalizar las clases de EF

Días/meses	Enero	Febrero	Marzo
1			
2			
3			
4			
...			
31			

Fuente: Elaboración propía.

- Búsqueda de información en internet relacionada con las diferentes etapas del camino y actividades en cada tutoría, en EF y en Música relacionadas con cada uno de los lugares visitados;
- Asimismo, el alumnado dentro del "Taller de Comunicación", que forma parte del Proyecto de Centro de Habilidades Lingüísticas, a cargo de las especialistas de Audición y Lenguaje, han elaborado noticias relacionadas con cada etapa del camino;
- Autoconstrucción de materiales: piraguas, remos, cueva de Covadonga, carteles, etc. La mayor parte de la construcción de los materiales permitió llevar a

cabo las diferentes actividades dentro de las propias clases de EF, siendo de gran importancia como una forma de motivación. Teniendo en cuenta las características del alumnado, responde a una intervención naturalista-inclusiva en un contexto inmediato, que va a favorecer la adquisición de los aprendizajes también trabajados de manera coordinada desde las tutorías (Ver Figura 2).

Figura 2 - Fotos excursionistas en recorrido. Materiales construidos



Fuente: Archivo propio.

Al llegar a cada una de las 4 etapas se realizó foto grupal con temática de fondo (utilizando Photoshop) para colocar la misma en cada punto de llegada. A su vez, cada alumno y alumna colocó su foto de excursionista en el mismo punto de la etapa. Así sucesivamente en cada una de las etapas hasta llegar a Covadonga. Sin olvidar el sellado correspondiente en el carnet excursionista como se puede apreciar en la Figura 3.

Figura 3 - Carnet del excursionista del Camino a Covadonga



Fuente: Archivo própio.

Actividades realizadas a la llegada a cada etapa del camino

Previo a comenzar el camino, se hizo una presentación global de todas las etapas de este, como se observa en el mural (Ver Figura 1). Apareciendo en cada una de ellas el indicador (cartel) del número total de pasos necesarios para ir completando etapas, como se observa en la Figura 4.

- Nava: visionado de la elaboración de la sidra y del Museo de la Sidra. Se realizó el escanciado de la sidra (zumo de manzana) por parte del alumnado. Posteriormente se contabilizaron los pasos llevados a cabo a lo largo de la semana y se festejó la llegada con un baile;

  Sama-Nava: 35.385 pasos.

- Infiesto: visionado de la Feria de Abril y de la doma de Asturcones. Finalizamos con baile regional de Sevilla;

  Nava-Infiesto: 21.538 pasos.

- Cangas de Onís: visionado del Descenso del Sella y del pregón. Simulación del Descenso en el gimnasio, utilizando las piraguas y los remos construidos por el propio alumnado en las clases de EF (ver Figura 6) y en colaboración con la profesora de Taller de Agraria, además de la montera picona y el collar de las piraguas;

  Infiesto- Cangas de Onís: 36.923 pasos.

- COVADONGA: realización de gymkana en la zona verde del centro, mediante búsqueda de pistas relacionadas con lo trabajado en cada recorrido del camino hasta llegar a Covadonga.

  Cangas de Onís-Covadonga: 12.308 pasos.

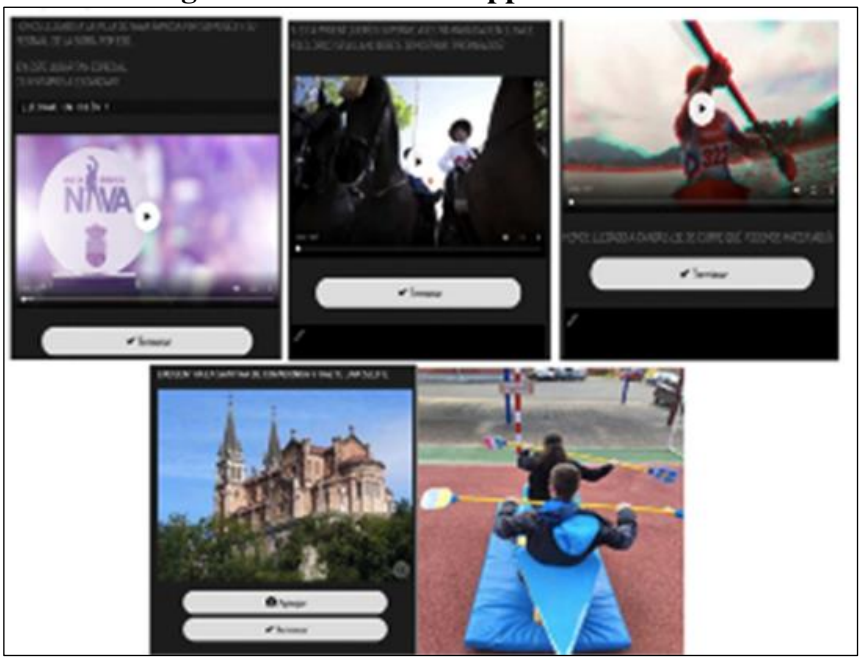
Figura 4 - Cartel de pasos desde Sama a cada una de las etapas del camino a Covadonga



Fuente: Archivo propio.

Actividad realizada con una tablet cada dos alumnos/as y siguiendo pistas utilizando la aplicación Actionbound (ver Imagen 5), cuyas actividades representativas en cada etapa fueron las siguientes:

Figura 5 - Actividades App Actionbound



Nava: Escanciado de la sidra (agua); Infiesto: Celebración de la Feria de Abril; Cangas de Onís: Descenso Internacional del Sella en la pista exterior.
Fuente: Archivo propio.

COVADONGA: Para finalizar y una vez encontrada la Cueva de la Santina, se tiró la moneda y se pidió un deseo en el Pozo de Covadonga (con moneda de chocolate y cueva realizada por el alumnado como se puede apreciar en la Figura 6).

Figura 6 - Descenso internacional del Sella y llegada a Covadonga



Fuente: Archivo propio.

ACTIVIDADES GENERALES LLEVADAS A CABO EN EL "CAMINO DE SANTIAGO"

Para iniciar este camino se siguieron las mismas pautas que para el Camino de Covadonga.

- Se siguen realizando "pasos" en horario escolar y fuera del mismo, acompañados por las familias;
- Se continúa con la búsqueda de información relacionada con las diferentes etapas del camino (lugares a conocer, tiempo meteorológico, horarios de visitas, ...) y actividades en cada tutoría, en EF y en Música relacionadas con cada uno de los lugares visitados. Por ejemplo: recorrido virtual por Museo Marítimo de Luanco, por Ribadeo, visionado de Regatas de traineras de Ribadeo, etc.;
- Autoconstrucción de materiales relacionados con la etapa para utilizar a lo largo del camino y vinculándolo con el Proyecto de Centro de Educación

Vial: señales de Educación Vial y propias de una senda (paso de peatones, prohibido el paso, stop, giros, ceda el paso, ...), bastón y concha del peregrino, photocall del peregrino, Compostelana y material para la fiesta de San Timoteo (Figura 7).

Figura 7 - Construcción de materiales y preparación de espacios



Fuente: Archivo propio.

- Educación vial: realización de recorridos como peatones y como ciclistas (uso de triciclos, patinetes, karts, ...) durante las clases de EF.
- Se incorporan noticias del Camino de Santiago al "Taller de comunicación". Así como, actividades de role playing relacionadas con las temáticas de cada etapa: "Centro de salud" a cargo de alumnado de TVA1 A, "Free tour" por Luarca a cargo de alumnado de TVA1 B, supermercado "Villa Prada" a cargo de EBO2 A, el bar "Prada" a cargo de EBO2 B y el albergue del peregrino "Luna Lunera" a cargo de EBO2 C.

Figura 8 - Lugares para visitar en cada etapa del camino



Fuente: Archivo propio.

Figura 9 - Mapa mural del Camino de Santiago



Fuente: Archivo propio.

Al llegar a cada una de las 5 etapas se realizó foto grupal como en las anteriores etapas del Camino a Covadonga y el correspondiente sellado de las credenciales de cada uno de los peregrinos y peregrinas.

Actividades realizadas a la llegada a cada etapa del camino

Al igual que hicimos en el Camino a Covadonga, se realizó una presentación global de todas las etapas de este, como se observa en el mural de la Figura 10. Apareciendo en cada una de ellas el indicador (cartel) del número total de pasos necesarios para ir completando etapas.

- Luanco: caminata todos juntos (alumnado participante y profesorado) de llegada a Luanco (por la zona verde del centro). Luego realización de juego de pesca y como actividad final, realizamos juntos una danza marinera a cargo de la maestra de Música;

  Sama-Luanco: 70.700 pasos.

- Luarca: Free tour por Luarca y llegada a fiesta de San Timoteo. Visionado de la fiesta y baile en el gimnasio;

  Luanco-Luarca: 129.200 pasos o 5 horas en bicicleta.

- Ribadeo: recorrido por la zona verde del colegio, a modo de juego de búsqueda, en busca de piedras para formar un hito del camino. Una vez encontradas, cada grupo personalizó las mismas y construyó su propio "hito". Luarca-Ribadeo: 75.300 pasos;

- Villalba: recorrido por la zona verde del centro realizando recogida de basura encontrada por el prado. Reciclaje. Jornada de Educación Vial (ver Figura 10);

  Ribadeo-Villalba: 103.000 pasos.

SANTIAGO DE COMPOSTELA: Juego de Foto aventura por la zona verde del centro hasta encontrar los juegos tradicionales

de los bolos Celtas y el juego de la rana. Realización de ambos juegos divididos en dos grupos y luego juego grupal “O Pano” (el pañuelo). Como actividades de cierre de la gran fiesta: Baile “Muñeira” y PHOTOCALL del Peregrino/a.

Villalba-Santiago de Compostela: 163.900 pasos o 6 horas y media en bicicleta.

Figura 10 - Jornadas de educación vial



Fuente: Archivo propio.

Figura 11 - Llegada a Santiago



Fuente: Archivo propio.

EVALUACIÓN

En la Orden/65/2015, de 21 de enero, se establece que el docente establecerá procedimientos y utilizará instrumentos de evaluación diversos que ayuden a obtener información que identifique los aprendizajes adquiridos y ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se aboga por la incorporación de estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros.

En base a estas directrices, y siguiendo a López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) se establecen diferentes procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación para los diferentes objetivos propuestos. La observación sistemática como procedimiento ha sido utilizada por el docente durante todo el planteamiento, valorando en base al instrumento lista de control diferentes cuestiones relacionadas con la implicación, el respeto y el interés mostrado, siendo las actividades de evaluación las utilizadas en el día a día del desarrollo del planteamiento. Eso sí, teniendo siempre en cuenta las características personales de cada una de las personas.

Los intercambios orales, como procedimientos, han sido utilizado principalmente para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas. De este modo, se ha utilizado la evaluación compartida que hace referencia a los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017). La actividad de evaluación llevada a cabo fue la “asamblea” y se realizó de manera grupal en base a cuestiones definidas en una lista de control orientadas a hacer reflexionar al alumnado sobre su implicación, las dificultades encontradas, el ambiente del aula y propuestas de mejora (ver Tabla 2).

Tabla 2 - Lista de control utilizada en las evaluaciones compartidas

Ítems	Valoración alumnado	Observaciones docente
Qué fue lo que más les gustó		
Qué lo que menos les ha gustado		
Qué dificultades han encontrado		
Propuestas de mejora para la siguiente etapa		
Cómo se han sentido dentro del grupo		
Qué se podría hacer para sentirnos todos mejor		
Se podrían haber esforzado más		

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las actividades de evaluación utilizadas para valorar objetivos de corte más teóricos, tales como conocer algunas normas básicas de educación vial e identificar los beneficiosos del ejercicio físico, han sido diferentes cuestionarios realizados en aplicaciones como Kahoot y Quizizz. El procedimiento ha sido el de pruebas específicas y el instrumento las soluciones del cuestionario con graduaciones de valor de las respuestas (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017).

Igualmente, para valorar el objetivo de conocer y respetar algunas normas básicas de educación vial, se han utilizado también una *check list* (Figura 12) donde fue el propio alumnado el que tenía que reflexionar sobre la incorporación o no de ciertos comportamientos (autoevaluación).

Figura 12 - *Check list* donde cada alumnado tenía que reflexionar sobre las cuestiones planteadas



Fuente: Archivo propio.

Para evaluar el objetivo planteado sobre fomentar hábitos de vida saludable a través de la práctica física, se fueron registrando (a través de la App Pacer) los pasos diarios de cada alumnado y anotando en una hoja común la suma de todo el grupo clase. Así, el grupo clase iba completando los pasos necesarios que cubría la distancia del punto inicial al final de cada etapa. Cuando esto ocurría se les sellaba la "credencial del excursionista" (Figura 13).

El objetivo que hace referencia al expresar y compartir su estado emocional se utilizó como instrumento la rúbrica (ver Tabla 3), e igualmente se utilizó la rúbrica para valorar el objetivo relacionado con las habilidades sociales (ver Tabla 4).

Figura 13 - Credencial del excursionista



Fuente: Archivo propio.

Tabla 3 - Rúbrica utilizada para valorar la inteligencia emocional

RÚBRICA INTELIGENCIA EMOCIONAL				
INDICADORES	**NIVELES DE LOGRO**			
	D	**C**	**B**	**A**
El alumnado identifica emociones sencillas.	El alumnado no identifica ninguna emoción	Determinado alumnado identifica emociones básicas	La mayoría del alumnado identifica emociones básicas	Todo el alumnado identifica emociones básicas y las generaliza
El alumnado es capaz de asociar emociones a situaciones correspondientes.	No se ha observado ningún tipo de progreso en asociación de emoción/situación	Se ha observado una leve correspondencia poco significativa entre emociones y situaciones	Se ha observado un avance significativo en la correspondencia de emociones/situacion es en las actividades planteadas	Todo el alumnado realiza la correspondencia entre situaciones/emocio nes y lo generalizan
El alumnado vivencia las sensaciones correspondiente s a cada emoción.	No se ha producido en ningún caso vivenciar la emoción	Se ha conseguido transferir el aprendizaje a la puesta en practica	Se han generalizado los aprendizajes a las actividades propuestas	Los aprendizajes adquiridos permiten que los alumnos vivencien emociones
El alumnado gestiona y transmite adecuadamente las emociones.	Ningún alumno/a ha logrado expresar y gestionar adecuadamente sus emociones.	Determinados alumnos canalizan y manifiestan adecuadamente sus emociones	La mayoría del alumnado gestiona y canaliza las emociones	Todo el alumnado gestiona y transmite las emociones generalizándolo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4 - Rúbrica para valorar las habilidades sociales

RÚBRICA HABILIDADES SOCIALES				
INDICADORES	NIVELES DE LOGRO			
	D	C	B	A
Poner en práctica reglas conversaciones básicas	Las actividades propuestas no han favorecido la aplicación de RC	Algunos alumnos/as han puesto en práctica determinadas RC	La mayoría del alumnado usa reglas conversaciones	Todo el alumnado interactúa respetando las RC básicas
Adquirir estrategias para el desarrollo de HHSS básicas a través del *Rlole-playing*	No han adquirido ninguna HHSS básica	Determinados alumnos/as han adquirido HHSS	Casi todo el alumnado posee HHSS y las usa en su entorno	Todo el alumnado está dotado de HHSS y se comunica de manera eficaz

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se quiere resaltar la rúbrica (ver Tabla 5) a través de la cual se valoró el proyecto desarrollado por parte del profesorado (autoevaluación).

Tabla 5 - Rúbrica de autoevaluación del proyecto

RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO				
INDICADORES	NIVELES DE LOGRO			
	D	C	B	A
Se ha producido la generalización de los aprendizajes referidos a hábitos de vida saludable a través de la práctica de actividad física: caminatas, paseos.	No se ha producido en ningún caso la generalización de esos aprendizajes.	Un 25% del alumnado ha conseguido transferir dichos aprendizajes a las actividades de la vida diaria.	Un 50% del alumnado ha conseguido transferir dichos aprendizajes a las actividades de la vida diaria.	Todo el alumnado ha conseguido transferir dichos aprendizajes a las actividades de la vida diaria.
Se ha producido la generalización de los aprendizajes referidos a los siguiente hábitos saludables: lavado de manos, cambio de camiseta, hidratación, etc.	No se ha producido en ningún caso la generalización de esos aprendizajes.	Se ha conseguido transferir en muy pocos casos los aprendizajes a las actividades de la vida diaria.	Se han generalizado los aprendizajes a algunas situaciones concretas de la vida diaria.	Los aprendizajes adquiridos se han generalizado e incorporado a las diversas situaciones de su vida diaria.
Las tareas propuestas han sido adecuadas y funcionales para el desarrollo del lenguaje.	Las tareas propuestas no han sido adecuadas ni funcionales.	Algunas de las tareas que se han planteado han sido adecuadas y funcionales para el desarrollo del LO/emociones y HHSS	La mayoría de las tareas planteadas han sido adecuadas y funcionales siendo necesario replantearse aquellas que no lo han sido.	Todas las tareas propuestas han sido adecuadas y funcionales para el logro de los objetivos.
Se ha observado una mejoría en la comunicación de nuestro alumnado.	No se ha observado ningún tipo de progreso en las habilidades comunicativas, emociones e interacción con iguales	Se ha observado un leve avance, aunque poco significativo, ante algunas situaciones.	Se ha observado un avance significativo en las habilidades lingüísticas, emociones y HHSS, tanto en contextos diversos como interlocutores diferentes.	Todo el alumnado ha mejorado sus habilidades lingüísticas (según sus capacidades) incorporando su aprendizaje en su vida diaria.
Las metodologías empleadas han sido las adecuadas.	Las metodologías empleadas no se han ajustado en ningún caso a las características del alumnado participante en el proyecto	Las metodologías empleadas se han ajustado en menos del 50% de las actividades planteadas.	Las metodologías empleadas se han ajustado en más del 50% de las actividades planteadas, siendo necesaria una reflexión y renovación de la metodología en el resto.	Las metodologías empleadas se han ajustado en más de un 75% de las actividades planteadas.
Los materiales empleados han sido adaptados y adecuados en las diferentes sesiones.	Los materiales empleados no han sido adaptados y adecuados en las diferentes sesiones.	Los materiales empleados no han sido siempre adaptados y adecuados en las diferentes sesiones.	Los materiales empleados han sido casi siempre adaptados y adecuados en las diferentes sesiones.	Los materiales empleados han sido adaptados y adecuados en las diferentes sesiones.
Promover en nuestro alumnado el respeto y el cuidado por el medio ambiente.	El alumnado no ha manifestado respeto y cuido el medio ambiente.	Determinados alumnos y alumnas han manifestado respeto y cuidado por el medio ambiente.	La mayoría del alumnado ha manifestado respeto y cuidado por el medio ambiente.	Todo el alumnado ha manifestado respeto y cuidado por el medio ambiente.

Fuente: Elaboración propia.

A MODO DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de la propuesta práctica desarrollada era fomentar hábitos de vida saludable a través de la práctica de

actividad física (caminatas) tanto en horario lectivo como fuera de él. Los resultados una vez puesta en práctica la propuesta didáctica indican que el alumnado ha experimentado una mejora considerable en los pasos realizados durante el desarrollo de la propuesta tanto dentro del centro escolar como fuera del mismo, medidas a través de la Aplicación Pacer llegando a alcanzar los siete y ocho mil pasos diarios.

Se han encontrado propuestas gamificadas que hacen que aumente el grado de motivación y disfrute del alumnado (FERNADEZ *et al*., 2020), es por ello que los elementos de gamificación utilizados en esta propuesta, junto con la técnica de aprendizaje cooperativo marcador colectivo (ORLICK, 1986), han creado un clima de clase favorable hacia la participación que ha facilitado la consecución de los aprendizajes esperados.

Por otro lado, estudios como el de Hongling (2021) evidencian que la utilización de la metodología TEACCH (SHOOPLER; MESIBOV; HEARSEY, 1995) ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de niños con trastornos de discapacidad psíquica. Con la propuesta didáctica presentada se ha utilizado esta metodología conjugándola con esos elementos variados que han planteado diferentes situaciones de aprendizaje permitiendo responder tanto a la diversidad de capacidades, como de intereses, como de evolución del alumnado, lo que ha permitido que se generen aprendizajes sociales dentro de un ambiente natural, tal y como afirma Larraceleta (2018). Desde el Taller de Comunicación (dentro de la propuesta didáctica) se ha valorado muy positivamente la experiencia debido principalmente a la gran motivación manifestada por parte del alumnado en todas las actividades realizadas, favoreciendo así el desarrollo de sus habilidades socio- emocionales y comunicativas.

El currículum de educación (LOMLOE) aboga por el uso de metodologías donde el alumnado sea partícipe activo de su propio

aprendizaje. Igualmente, el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, del Principado de Asturias aboga por ir en la misma línea de actuación. Es por ello, que se justifica la necesidad de incorporar propuestas como la de "pasos saludables, caminos virtuales" donde el alumnado continuamente tiene que tomar decisiones al tiempo que desarrolla hábitos de vida saludable.

Un aspecto que le ha otorgado fuerza a dicho planteamiento didáctico ha sido la conexión entre el aprendizaje llevado a cabo en el centro educativo y la funcionalidad de dicho aprendizaje en su entorno más cercano. El alumnado, a través de un lenguaje sencillo, ha conocido aspectos básicos para realizar una ruta de senderismo en las mejores condiciones de seguridad, así como los aspectos previos a su puesta en práctica, tomando conciencia de la importancia de la protección y respeto al medio ambiente.

Por tanto, de acuerdo con las observaciones realizadas in situ durante el desarrollo del planteamiento didáctico expuesto, consideramos que es una propuesta innovadora, con un enfoque competencial y válida para poder ser replicada en contextos educativos con semejantes características.

REFERENCIAS

CARRETERO GÓMEZ, J. *et al*. "La obesidad es una enfermedad crónica. Posicionamiento del grupo de trabajo de Diabetes, Obesidad y Nutrición de la Sociedad Española de Medicina Interna (SEMI) por un abordaje centrado en la persona con obesidad". **Revista Clínica Española**, vol. 221, n. 9, 2021.

DELGADO NOGUERA, M. A. "Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte". **Revista de Educación Física**, vol. 40, 1991.

ENRIQUE-REYES, R. “Obesidad: epidemia del siglo XXI y su relación con la fertilidadObesity: an epidemic of the 21st century and its relation to fertility”. **Revista Médica Clínica Las Condes**, vol. 32, n. 2, 2021.

ESPAÑA. **Decreto n. 82, de 28 de agosto de 2014**. Madrid: Consejeria de Educacion, Cultura y Deporte, 2014.

ESPAÑA. **Orden ECD n. 65, de 21 de enero de 2015**. Madrid: Consejeria de Educacion, Cultura y Deporte, 2014.

ESPAÑA. **Real Decreto n. 126, de 28 de febrero de 2014**. Madrid: Consejeria de Educacion, Cultura y Deporte, 2014.

FARIÑAS GUERRERO, F.; LÓPEZ GIGOSOS, R. M. “Obesidad, inmunidad y vacunación”. **Vacunas**, vol. 22, n. 3, 2021.

HENRIKSSON, H. *et al*. “Cardiorespiratory fitness, muscular strength, and obesity in adolescence and later chronic disability due to cardiovascular disease: a cohort study of 1 million men”. **European Heart Journal**, vol. 41, n. 15, 2020.

HONGLING, Z. *et al*. “Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial”. **Journal of Psychiatric Research**, vol. 138, 2021.

LARRACELETA GONZÁLEZ, A. “Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con trastorno del espectro autista”. **Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual**, vol. 49, n. 2, 2018.

LEÓN BAZÁN, M. J. *et al*. “La Actividad Física Y El Deporte Como Estilo De Vida Para La integración Socio-Laboral De

Empleados Con Discapacidad". **Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales**, vol. 28, n. 11, 2018.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2017.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. "Autoconstrucción de materiales". *En*: PÉREZ-PUEYO, A.; HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; FERNÁNDEZ-RÍOS, J. (eds.). **Modelos pedagógicos en Educación Física**: qué, cómo, por qué y para qué. León: Universidad de León, 2021.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. *et al*. "Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidos en educación física". **RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 22, 2012.

MUÑOZ, E. M.; GARROTE, D.; SÁNCHEZ, C. "La práctica deportiva en personas con discapacidad: motivación personal, inclusión y salud". **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, vol. 4, n. 1, 2017.

ORLICK, T. **Juegos y deportes cooperativos**. Madrid: Popular, 1986.

POZUELOS ESTRADA, F. J. **Trabajo por proyectos en el aula**: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: MCEP, 2007.

SCHOPLER, E.; MESIBOV, G.; HEARSEY, K. "Structured teaching in the TEACCH system". *En*: SCHOPLER, E.; MESIBOV,

G. (eds.). **Learning and Cognition in Autism**. Nueva York: Plenum, 1995.

VÁZQUEZ RAMOS, F. J. "Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game". **RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, vol. 39, 2020.

VICIANA, J. **Planificar en Educación Física**. Barcelona: Inde, 2002.

CAPÍTULO 5

Aplicativo Inclui Aí: Educação Especial

APLICATIVO INCLUI AÍ: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Marcelo Vianello Pinto

Vivian Cristina Pereira dos Anjos Silva

Carla Maria Alonso Lopez

Jane Raquel de Lima Cippiciani

Juliana Codinhoto

Regiane Santana Vaz

Este artigo apresenta uma análise sobre a inclusão e a qualidade na educação de pessoas com deficiência, especialmente no período da pandemia da Covid-19, período este marcado por diversas implicações e mudanças importantes na vida de todos, entre elas, o aumento de barreiras de acessibilidade para pessoas com deficiência em vários setores como a educação, saúde e trabalho.

Diante de pesquisas bibliográficas, de caráter exploratório, podemos salientar que a população mundial cresce a cada ano, atualmente este número chega aos seus 7,9 bilhões de pessoas, conforme os números apresentados no site Worldometers. No Brasil este número é maior que 214 milhões de pessoas. Deste total, cerca de 15% são de pessoas com deficiência em todo o mundo.

Evidenciando para o tema desta pesquisa: a educação de pessoas com deficiência, podemos dizer que a educação especial teve seu surgimento a partir de muitas lutas, e começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, podemos considerar que o olhar sobre a pessoa com deficiência começou a surgir a partir da aprovação da Constituição de 1988, e depois com a LDB n°. 9394/1996.

Pensando em pessoas com deficiência, podemos dizer que a palavra acessibilidade faz parte do cotidiano dessas pessoas e a acessibilidade digital é mais um tema a ser pensado no contexto inclusivo deste público, principalmente em tempos de pandemia da Covid-19.

Neste sentido, muito tem se falado nos últimos anos sobre o processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, tendo em vista que a inclusão digital pode garantir que um número crescente de pessoas possa usufruir das facilidades destas novas tecnologias.

Pode-se considerar como um avanço neste processo de inclusão, a Lei 12.965 de 23 de abril de 2014, que relaciona a Inclusão Digital como um dos objetivos da disseminação da Internet no Brasil. Em seu artigo 4.º, inciso I, a lei apresenta que a disciplina do uso da internet no país tem por objetivo a promoção "do direito de acesso à internet a todos".

O número de brasileiros com acesso à internet em 2019 aumentou em 10 milhões, um crescimento de 7,2% em relação ao ano de 2018 (RELATÓRIO DIGITAL, 2019). Esse crescimento digital ao longo dos últimos anos, especialmente em tempos de isolamento social que a população enfrenta atualmente, permitiu que as pessoas tivessem acesso a um conteúdo significativo de informações, sem contar o encurtamento da distância entre as pessoas de qualquer parte do mundo.

Ocorre que, para se poder usufruir das facilidades da internet é necessário ter acesso a algumas tecnologias, tais como um computador, tablet ou smartphone, por exemplo. Diante disso, há muitos que não podem se beneficiar dessas tecnologias em razão de sua condição física ou cognitiva. Para tanto, abrem-se oportunidades de diversas criações de recursos que ajudem a facilitar o acesso ao mundo digital.

No atual contexto educacional, os meios digitais são uma realidade para o futuro da educação, porém observa-se que os estudantes com deficiências, principalmente cognitivas, da Educação Básica, encontram diversos entraves neste ambiente, que puderam ser observados por educadores no período de quarentena da Covid-19, tais como: insuficiência de atividades adaptadas para este público; professores com dificuldade em acompanhar as especificidades dos alunos; materiais didáticos sem adaptação adequada; grandes intervalos sem atividades; inserção de atividades com prazo curto para entrega.

Com base nesses obstáculos, entende-se que ainda há um caminho longo a ser trilhado para uma inclusão genuína, onde um número significativo de pessoas tenha acesso às tecnologias, principalmente quando se trata da temática educação.

Utilizamos como base investigativa, dados estatísticos mundiais e dados pertinentes ao setor de educação do município de São Bernardo do Campo; e, fundamentamos o projeto nas leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência e leis de acessibilidade.

Estruturamos o projeto utilizando da metodologia do Design Sprint, por ser uma metodologia com sua abordagem focada na experiência do usuário e também como ferramenta facilitadora para prototipagem, teste e tangibilidade de nosso projeto.

Além disso, foi utilizado da pesquisa mercadológica e mitigação dos riscos, através de entrevista envolvendo o público alvo de nosso estudo, para compreender melhor o mercado e o público alvo.

A experiência profissional dos autores, como educadores e especialistas em educação especial, foi um importante alicerce para conduzir esta pesquisa de forma consistente.

Como resultado de estudo, o foco é um aplicativo acessível à comunidade, contribuindo na oferta de materiais, informações, atendimento nas diversas áreas da saúde e oficinas; principalmente aos alunos com deficiência da rede pública de ensino de São Bernardo do Campo. Dessa forma, o aplicativo terá como objetivo principal reduzir o impacto das desigualdades no que se refere ao atendimento dessas crianças.

METODOLOGIA

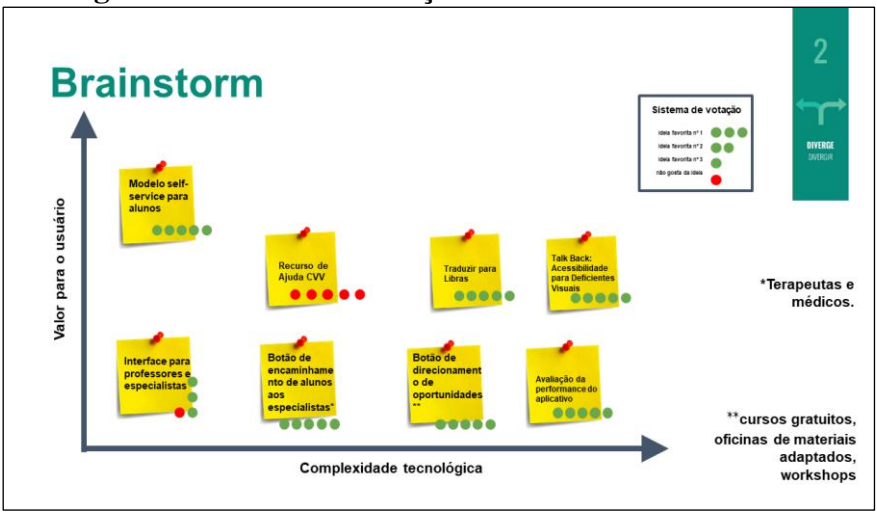
No processo de pesquisa e desenvolvimento, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Além do levantamento bibliográfico, foi utilizado também o método de entrevistas com envolvidos no tema proposto, sendo a educação e a inclusão social.

Para levantamento de dados secundários, buscou-se a Plataforma de Acompanhamento da Seção de Inclusão Educacional da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Nessa pesquisa de dados, foi dimensionado o tamanho do problema e as características do cenário da educação pública no município.

Após a busca de dados, utilizou-se para desenvolvimento do projeto a metodologia ativa Design Sprint (Google), que foca na experiência do usuário. O Design Sprint funciona de forma prática, ágil e colaborativa; e, possui como base o Design Thinking e outras metodologias ágeis. O objetivo de utilização dessa metodologia é que a mesma consegue conceituar e tangibilizar soluções em um curto prazo de dias.

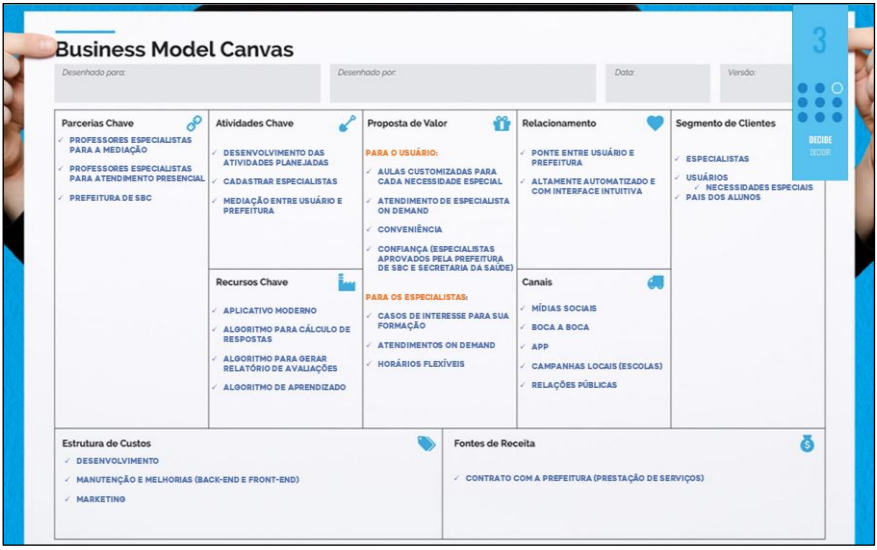
Após a coleta das informações necessárias nas pesquisas acima citadas, foi desenvolvido o processo de brainstorm, visando resolver os pontos focais do projeto (Figura 1).

Figura 1 - Gráfico de votação realizado em *brainstorm*



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Business Model Canvas



Fonte: Elaboração própria.

Posteriormente a esta ideação, todos os pontos foram registrados em Business Model Canvas, de modo a esboçar e esclarecer o modelo de negócio (Figura 2).

Após esta etapa, passou-se a identificar possíveis parceiros para desenvolvimento e viabilização do aplicativo e os recursos-chave. Desta forma, estabeleceu-se que as parcerias chaves seriam os professores especialistas para a mediação e para atendimento presencial, a prefeitura do município de São Bernardo do Campo e *startups*.

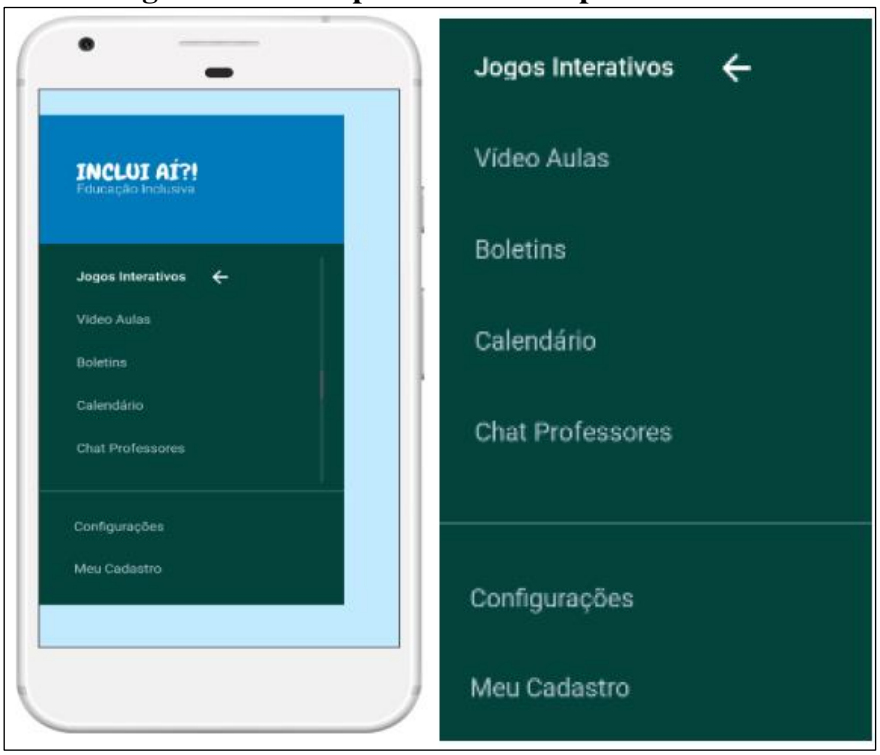
Os "recursos-chave" identificados foram um aplicativo moderno com algoritmos para apuração de respostas, com desenvolvimento de dashboards automáticos de avaliação e desempenho de aprendizado. Esse aplicativo deve ser composto por aulas customizadas para cada necessidade especial, atendimento de especialistas on demand, conveniência e confiança (especialistas aprovados pela prefeitura de São Bernardo do Campo e Secretaria da Saúde). Para os especialistas, a proposta de valor seria no sentido de propiciar experiências em casos de interesse para sua formação, os atendimentos on demand e os horários flexíveis.

Quanto ao atendimento oferecido, a App representará a ponte entre usuário e prefeitura, com interface intuitiva e de auto-atendimento. Como canais para divulgação, decidiu-se pela utilização de mídias sociais, sistema "Boca a boca", o próprio aplicativo, campanhas locais (escolas) e relações-públicas.

A seguir, foi desenhada no Business Plan, a estrutura de custos relacionados ao desenvolvimento do aplicativo, sua manutenção e melhorias (*back-end* e *front-end*), além de todo gerenciamento de marketing e identidade visual. Nesse processo, identificou-se a principal fonte de receita, que será o contrato estabelecido com a prefeitura do município já citada, sob atividade de prestação de serviços tecnológicos aplicados à educação especial.

Por fim, para tangibilizar o aplicativo foi utilizado o "Aplicativo Marvel" para a prototipagem, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Protótipo desenvolvido pelos autores

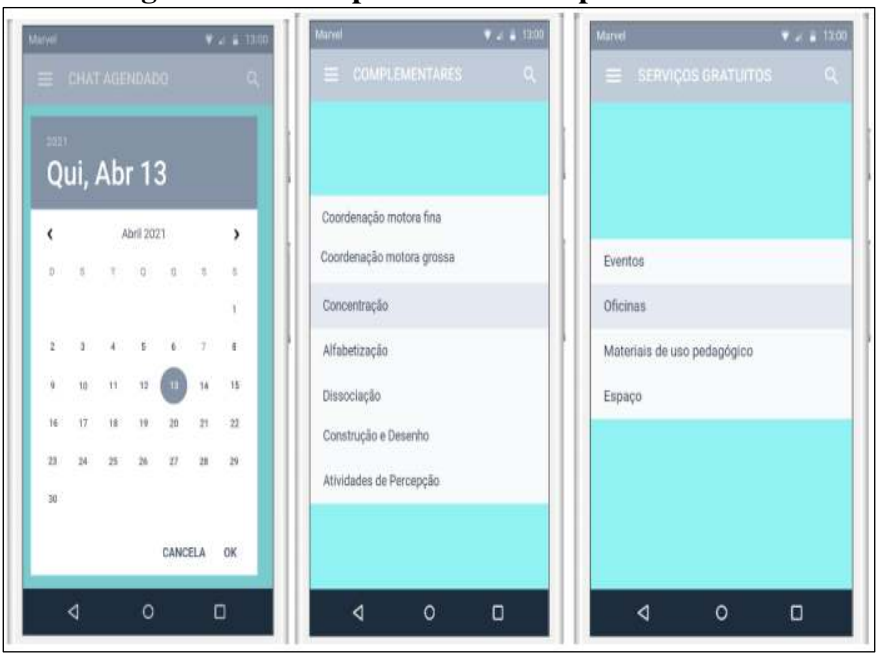


Fonte: Marvel App (2020).

A Figura 3 exibe o Menu Inicial do App, que apresenta todas as opções para interação com professores, especialistas e as próprias atividades/jogos disponíveis aos alunos.

Na Figura 4 estão demonstradas as primeiras telas a serem exibidas em cada uma das opções do Menu.

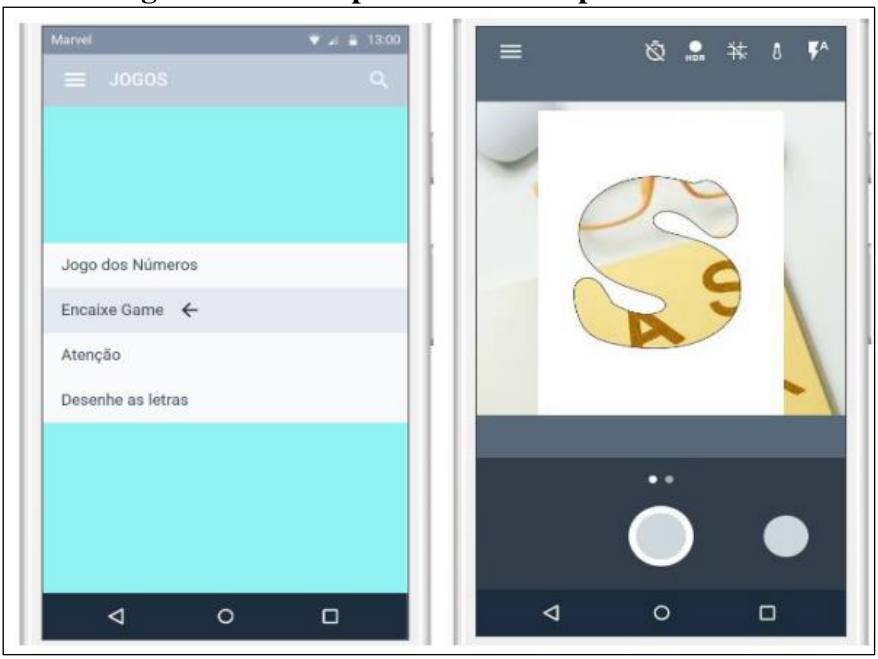
Figura 4 - Protótipo desenvolvido pelos autores



Fonte: Marvel App (2020).

A figura mostra a tela de agendamento, que corresponde às atividades agendadas com a intervenção humana dos especialistas. Na imagem seguinte, a tela para escolha da atividade virtual categorizada por necessidade. Por último, menu de utilidade pública, com informativos de todas as ações da educação municipal voltadas ao público alvo de pessoas com deficiência.

Figura 5 - Protótipo desenvolvido pelos autores



Fonte: Marvel App (2020).

Na Figura 5, a imagem mostra a tela de escolha de jogos interativos e a seguir a primeira tela do jogo de encaixe das letras, onde o aluno irá apontar com sua câmera do celular para a letra correspondente na apostila impressa — atividade adequada para alunos com dislexia, por exemplo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados descreveram o panorama demográfico da educação pública no município de São Bernardo do Campo, sendo que, na rede municipal há cerca de 82 mil alunos; 210 escolas (180

unidades próprias e 30 creches parceiras); cerca de 9,5 mil colaboradores; 2.468 alunos com deficiência (com diagnóstico), além do número expressivo de casos de estudantes com necessidades educacionais especiais; 146 professores em atendimento educacional especializado; 257 auxiliares em educação; 220 estagiários em apoio pedagógico.

Verificou-se que para efetivação do aplicativo, será necessário a parceria com a Prefeitura de São Bernardo do Campo, que será intermediadora na conexão com uma empresa startup, subsidiando a implementação do produto final desse trabalho. Além disso, o mesmo órgão deverá ser o mediador do contato com profissionais especializados que prestarão o serviço em padrões estabelecidos pela Secretaria da Educação do Município.

A partir da análise dos dados, observou-se que o atendimento de pessoas com deficiência ainda é muito defasado no município em questão, e sabe-se que esta é a realidade de muitos municípios brasileiros. Portanto, faz-se necessário, soluções para atendimento integral dessas pessoas.

Contando com a experiência, dos autores deste trabalho, em salas de aula desse município, sabe-se da grande dificuldade enfrentada, incluindo a falta de recursos disponibilizados.

Para ilustrar essa defasagem, contou-se com o depoimento de algumas pessoas que fazem parte desse processo:

> Atuo numa sala com 32 alunos, dos quais 3 são da Educação Especial, sinto-me de mãos atadas. É difícil atender a individualidade de cada criança e garantir que os da Educação Especial, sendo um autista, um déficit de atenção, um com síndrome de down, tenham um ensino de qualidade. Como equipará-los aos demais estudantes da sala? São indagações que

> me angustiam. Sinto-me sozinha no trabalho, porque por mais que a gestão tente me apoiar, não resolve os problemas enfrentados na preparação das aulas (J. M., 45 anos, professora de português, Ensino Fundamental).

> A.A.K. iria começar estudar no dia em que suspenderam as aulas. Mas não está tendo nenhuma atividade.
>
> Na escola do meu filho mais novo, esqueceram de incluir a mãe do coleguinha dele (autista) no grupo da sala e ficou uma semana sem atividades… ela ficou muito chateada, mas já está resolvido (B. G., Facebook — depoimento de uma mãe).

> Meu filho C. não teve atividades adaptadas, mesmo com dificuldade motora e déficit de atenção, a escola envia diariamente mais de 20 páginas para impressão, o que é muito para uma criança com necessidades diferenciadas, além disso, tivemos que insistir no pedido de materiais impressos quando minha impressora quebrou. Ele precisa de material de apoio, e ter a todo tempo que justificar seu problema para conseguir é muito constrangedor (V. C. P., mãe).

No contexto atual, tem-se vivenciado uma grande dificuldade no que diz respeito ao trato com crianças com deficiência em sala de aula, entretanto, era preciso um embasamento teórico para garantir a veracidade das informações durante a pesquisa.

PESQUISA MERCADOLÓGICA

Utilizamos de pesquisas qualitativas e quantitativas, visando viabilizar o projeto do Aplicativo "Inclui Aí de Educação Especial".

Atualmente existem diversos aplicativos pensados para o público-alvo de nosso projeto: pessoas com deficiência ou com déficit de aprendizagem, porém focamos nossa pesquisa em aplicativos que ofereçam recursos e objetivos próximos aos do nosso projeto em questão. Assim, na busca não encontramos aplicativos que atendessem aos padrões.

De modo a entender o interesse do público envolvido no projeto, aplicamos questionário para levantamento sobre a vida escolar desses estudantes, do uso de tecnologias durante o período de pandemia da Covid-19 e facilidade do acesso a elas, do relacionamento escola/terapias/famílias, da satisfação do atendimento e adaptação neste período, do envolvimento dos familiares na vida escolar, e por fim, da importância dos objetivos de nosso projeto no atendimento deste grupo.

A pesquisa foi respondida por 63 pessoas entre 13 e 62 anos, sendo 7,9% estudantes e 95,2% por familiares.

Acreditando na expansão deste aplicativo em diferentes regiões do Brasil, realizamos a pesquisa ao nível nacional, para também mensurar que este não é um problema regional, pois se trata de uma problemática que não acontece somente em uma região ou município específico de nosso país, todavia tivemos maior concentração de respostas no Estado de São Paulo pelo fato de todos os participantes que integram este projeto terem residência neste Estado.

Assim, as respostas vieram de diferentes regiões, sendo: 90,5% São Paulo: (1) Araraquara, (1) Birigui, (2) Diadema, (1)

Itatiba, (1) Ribeirão Pires, (40) São Bernardo do Campo, (3) Santo André e (8) São Paulo — capital; 7,9% Bahia: (2) Mucugê, (1) Lauro de Freitas, (2) Salvador; 1,7% Paraíba: (1) Olho D'água.

Podemos verificar que dessas respostas, 100% dos entrevistados responderam a todas as perguntas do questionário e 32% ao final do questionário deixaram sua sugestão ou comentário. Deste modo, 73% responderam que possuem no grupo familiar alguma pessoa com deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

No que se refere à vida escolar dos entrevistados, 50,8% não possuem atividades adaptadas de modo a atender suas necessidades.

Atualmente, a escola está amparada em Lei para ofertar atendimento especializado a pessoas com deficiência, porém sabemos que mesmo com amparo, ainda temos muitas escolas que não possuem este atendimento. Desta forma, a pesquisa demonstra que 73% dos entrevistados, não possuem atendimento especializado, 12,7% possuem este atendimento e 14,3% não sabem responder.

O atendimento especializado hoje deve contar com profissionais como: professores de AEE, auxiliares em educação, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros especialistas. Referente ao atendimento de professores de AEE, a pesquisa demonstra que 49,2% não possuem esse atendimento, 46% possuem o atendimento e 4,8% não sabem responder. No campo referente ao atendimento com auxiliares em educação, 54% responderam que não possuem auxiliar em sala, 41,3% possuem atendimento e 4,8% não sabem responder.

Sobre os materiais e móveis adaptados, que chamaremos a partir daqui de tecnologias assistivas — termo este utilizado para identificar o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência — podemos considerar serem de extrema importância para promover as mesmas oportunidades a todos os alunos. Nossa

pesquisa demonstra que 54% não possuem o acesso a essas tecnologias assistivas, 34,9% já usufruem e 11,1% não sabem responder.

Para demonstrar a importância da comunicação terapias/escola, o questionário apontou que 96,2% dos entrevistados acreditam que seria importante essa comunicação entre terapeutas e escola, assim acreditam que esta comunicação culminará na melhoria no desenvolvimento escolar.

Desta forma, mesmo entendendo a importância dessa comunicação, 73% dos entrevistados responderam que não existe um instrumento de comunicação e 27% responderam ter uma comunicação entre estas entidades. A pergunta seguinte, seguiu o padrão das respostas positivas da questão anterior, sobre a importância da comunicação, assim 16 pessoas responderam que houve a melhora no desenvolvimento escolar do aluno.

Neste contexto, perguntamos às famílias se acreditam que uma comunicação entre escola e terapias ajudaria na melhoria do desenvolvimento escolar, e das 53 respostas computadas, 96,2% acreditam na melhoria e 3,8% não enxergam essa possibilidade.

Os acontecimentos motivados pela Covid-19 também fez com que a escola tivesse um período curto para adaptar-se à nova realidade do distanciamento social e do ensino remoto, e no início da pandemia 82,5% dos entrevistados informaram terem fácil acesso à internet e houve um crescimento para 95,2% na data de preenchimento do questionário.

Assim, dos entrevistados que não tinham fácil acesso à internet, correspondeu a 17,56% no início da pandemia e esse número diminuiu para 4,8% no período em que responderam ao questionário.

Quanto ao nível de habilidade com os meios digitais, solicitamos que as famílias respondessem conforme o nível de habilidade, sendo 1 menor habilidade e 5 maior habilidade. As famílias que responderam até o nível 3, corresponderam a 52,5% dos entrevistados, número este que diminuiu a partir da data de resposta dos entrevistados para 34,9%.

Quando perguntado se a escola conseguiu adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, 65,1% responderam positivamente e 34,9% afirmaram que não tiveram a mesma resposta da escola no que se refere a adaptação remota.

Na adaptação das atividades para o atendimento às especificidades desses alunos, 61,9% dos entrevistados responderam que possuem atividades adaptadas ao estudante e 38,1% afirmam não terem sido assistidos nesta adaptação, não atendendo assim as especificidades de cada educando. Sendo que, na avaliação qualitativa referente a adaptação das atividades, 11,1% avaliaram como ótimo, 25,4% como bom, 30,2% como regular, 20,6% como ruim e 12,7% como péssimo.

Outro dado que trouxe preocupação, principalmente pelo resultado obtido no questionário, é referente ao acompanhamento da escola em relação às aprendizagens desses alunos, 57,1% informaram que houve o acompanhamento adequado e 42,9% informaram que não tiveram acompanhamento. Sendo que, na avaliação qualitativa avaliaram o acompanhamento da escola em relação às aprendizagens como: 11,1% ótimo, 34,9% como bom, 33,3% como regular, 11,1% como ruim e 9,5% avaliaram com péssimo.

No que se refere à comunicação escola/família, na pesquisa qualitativa 17,5% avaliaram como ótima, 39,7% como bom, 25,4% como regular, 12,7% como ruim e 4,8% avaliaram como péssimo.

No que se refere à vida escolar desses alunos em casa e no tempo que cada aluno leva para realizar as atividades escolares, 61,9% utilizam de 1 a 2 horas para realização, 19% de 3 a 4 horas, 9,5% de 5 a 6 horas e 9,5% utilizam mais de 6 horas para realizar as atividades escolares em casa. Desses alunos, 88,9% ainda necessitam do apoio de familiares para a realização dessas atividades.

Perguntamos também aos entrevistados, quanto tempo esses familiares dispõem para auxiliar nas atividades escolares, 65,1% responderam que dispões de 1 a 2 horas diárias, 15,9% de 3 a 4 horas, 14,3% de 5 a 6 horas e 4,8% mais de 6 horas diárias. Neste sentido, 52,4% responderam ter dificuldades em auxiliar esses alunos, 31,7% não possuem dificuldade no auxílio e 15,9% que talvez tivessem dificuldades.

Pensando na ajuda de especialistas, perguntamos aos entrevistados se esta ajuda facilitaria o processo de aprendizagem no ensino remoto, 87,3% responderam positivamente, 9,5% que talvez e 3,2% que não facilitaria. Na classificação de 1 a 5, sendo 1 menos importante e 5 de maior importância, 84,1% avaliaram como muito importante (5).

Na avaliação geral referente a problemática do questionário, perguntamos aos entrevistados o quanto estariam motivados a solucionar os problemas elencados, 76,2% responderam estar muito motivados a solucionar.

No caso de haver uma solução para ter uma comunicação família/escola/terapias, perguntamos aos entrevistados o que significaria para eles, 73% avaliaram como extremamente importante, 25,4% como muito importante e 1,6% moderadamente importantes.

As entrevistas demonstraram que um aplicativo que auxiliasse na comunicação e como facilitador das aprendizagens

escolares, significaria para eles: 69,8% de extrema importância, 23,8% muito importante e 6,3% como moderadamente importante.

Seguindo a entrevista, perguntamos se houvesse um aplicativo que melhorasse a qualidade do atendimento escolar e na qualidade da educação oferecida, o quanto seria importante para eles, assim: 82,5 avaliaram como muito importante. Por fim, 100% dos entrevistados indicariam o aplicativo caso este aplicativo atendesse suas expectativas.

MITIGANDO OS RISCOS

Refletindo sobre as estratégias a serem tomadas, mapeamos também os possíveis riscos e ameaças operacionais ou processuais, de forma a minimizar seus impactos nas operações de nosso negócio.

Sabemos também que a mitigação de riscos bem definidos, atenua os riscos e, consequentemente, melhora os resultados e mantém o controle mais eficaz de nosso negócio.

Mesmo com a grande aceitação do público-alvo, nossas futuras decisões contam com alguns riscos conforme demonstram as tabelas 1 e 2 e o quadro 1.

Tabela 1 - Sistema de Pontuação para previsão de riscos

DEFINA COMO SERÃO PONTUADOS OS DADOS DA MATRIZ					
PROBABILIDADE	DESPREZÍVEL	BAIXO	MODERADO	ALTO	MUITO ALTO
	0,1	0,3	0,5	0,7	0,9
IMPACTO	DESPREZÍVEL	BAIXO	MODERADO	ALTO	MUITO ALTO
	0,05	0,1	0,2	0,4	0,8

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 - Probabilidade de riscos

PROBABILIDADE				
DESCRIÇÃO DO RISCO	TIPO	PROBABILIDADE	IMPACTO	AÇÃO
RECURSOS	Negativo	Muito Alto	Muito Alto	Explorar
ACEITAÇÃO DO PÚBLICO ALVO	Positivo	Alto	Alto	Explorar
DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDO	Negativo	Baixo	Moderado	Transferir
INTERNET	Negativo	Baixo	Moderado	Mitigar
COMUNICAÇÃO	Positivo	Muito Alto	Muito Alto	Melhorar
QUALIDADE	Positivo	Muito Alto	Muito Alto	Melhorar
ESPECIFICIDADES	Positivo	Muito Alto	Muito Alto	Explorar
PARCERIA	Negativo	Alto	Alto	Explorar
PROFISSIONAIS HABILITADOS	Negativo	Moderado	Muito Alto	Transferir

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 1 - Resultado de Probabilidade de riscos, desenvolvido pelos autores



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como enfoque a criação de um aplicativo facilitador, para atendimento de pessoas com deficiência, o que deverá oferecer benefícios aos municípios e às pessoas atendidas.

Desta maneira, esse projeto abrange um público carente de soluções tecnológicas que promovam sua inclusão, auxilia no combate à exclusão social na perspectiva da educação no município, podendo futuramente atender a um público maior.

Ter uma educação de qualidade e igualitária, modelada em uma interface facilitadora da aprendizagem, onde todos os atores da educação possam ser beneficiados, é essencial. Com esse trabalho espera-se reduzir, significativamente, a exclusão social, o distanciamento entre usuário e prefeitura, promovendo experiências únicas para todos os usuários atendidos em nossa plataforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/12/2022.

GOOGLE FORMS. "Inclui Aí". **Google Forms** [2021]. Disponível em: <www.forms.gle>. Acesso em: 17/12/2022.

MARVEL APP. "Prototipagem do produto". **Marvel App** [2020]. Disponível em: <www.marvelapp.com>. Acesso em: 28/12/2022.

PAGBRASIL. "Brasil: Os números do relatório Digital in 2019". **PagBrasil** [2019]. Disponível em: <www.pagbrasil.com>. Acesso em: 02/12/2022.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Plataforma de acompanhamento da Seção de Inclusão Educacional**. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <www.saobernardo.sp.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

WORLDOMETER. "Current World Population". **Worldometer** [2022]. Disponível em: <www.worldometers.info>. Acesso em: 18/12/2022.

CAPÍTULO 6

A Escolarização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial-PAEE: "Jogo de Cintura Para Incluir!"

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - PAEE: "JOGO DE CINTURA PARA INCLUIR!"

Marcia Raika e Silva Lima

Este estudo emerge de recorte da nossa tese de doutorado, realizada nos anos de 2013 a 2016, e discute sobre a educação de alunos público-alvo da educação especial-PAEE em escola pública de Teresina-PI. Ao investigar sobre esse objeto de estudo, evidencia-se que a constituição histórica da educação especial à educação inclusiva foi permeada por processos de exclusão e de inclusão. Estas transformações são motivadas pelas necessidades sociais de cada período.

Sinaliza-se que os contextos sociais por meio do qual a educação de alunos PAEE foi se constituindo, pode-se considerar que as condições sociais desveladas acerca da educação escolar desse público tiveram ganhos significativos. No processo de escolarização houve períodos de exclusão total deles, mas, atualmente, evidenciam-se discussões sobre o processo de inclusão, na escola regular, desses alunos.

A prática pedagógica desenvolvida pelo professor na educação, sobretudo na educação inclusiva, tem relação com as condições objetivas e subjetivas que envolvem essa prática, reflexões que não são fáceis de serem objetivadas por se tratar de temática que evoca diferentes interpretações, notadamente se considerar a realidade educacional em que os professores encontram para a educação de alunos PAEE em contextos inclusivos.

Isto posto, evidencia-se como questão problema: O que revelam as significações constituídas por professor acerca da

educação de alunos PAEE na escola regular? Salienta-se que, a questão elencada mediou à definição do objetivo geral e dos específicos dessa pesquisa.

Em nosso caso, o objetivo geral: investigar as significações de professor acerca da educação inclusiva de alunos PAEE. E, como objetivos específicos: compreender as significações constituídas por professores sobre educação de alunos PAEE; analisar as motivações dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação de alunos com PAEE mediante a educação inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de suporte teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica. Esta se explica por esta ter suas bases fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, método que orienta que se deve: "[...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto" (MARX, 1984, p. 15).

Esse estudo parte da tese de que a vivência de professores da Educação Básica com alunos PAEE pode produzir significados e sentidos acerca da educação desses alunos que possibilitam a inclusão escolar. Ressalta-se a relevância dessa pesquisa por se considerar, a partir das análises desveladas neste texto, que existiram mudanças nas significações sociais atribuídas à educação de alunos PAEE, a partir das quais consegue-se desvelar características de exclusão social dessas pessoas e suas necessidades de inclusão nos cenários social e educacional.

O estudo em tela está estruturado em, além desta seção introdutória, três seções. Nesta introdução, são identificadas as questões que nortearem a investigação, os objetivos, o método e a metodologia utilizada pela pesquisadora para concretização da pesquisa.

A primeira seção, intitulada o movimento dialético exclusão e inclusão na compreensão das significações sociais da educação de alunos PAEE, discutiu sobre significações constituídas acerca da educação desses alunos nas diferentes produções culturais.

Na segunda seção, são desvelados os aspectos metodológicos e analíticos necessários para a concretização do estudo. Na sequência são apresentados os resultados da pesquisa, e por fim, as considerações finais.

O MOVIMENTO DIALÉTICO EXCLUSÃO E INCLUSÃO NA COMPREENSÃO DAS SIGNIFICAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS PAEE

Nesta seção, apresenta-se os processos de exclusão e de inclusão, social e educacional, pelo qual os alunos público-alvo da educação especial passaram ao longo dos períodos históricos tendo por base as produções elaboradas sobre o desenvolvimento educacional deles. As diferentes produções culturais que surgiram acerca da exclusão dos alunos PAEE emergiram de compreensões da necessidade de inclusão. Na compreensão da unidade dialética exclusão e inclusão dos referidos alunos, pode-se analisar os significados e os sentidos que foram se constituindo no desenvolvimento da sociedade, sobretudo, na sistematização da educação desses alunos.

Ao refletir acerca da característica da exclusão pelas quais as pessoas PAEE passaram, destaca-se que ela se apresenta fortemente na atualidade. Acrescenta-se o que aborda Aranha (1995), quando ratifica as dificuldades que a exclusão apresenta pela não inclusão dos alunos de que se trata:

> A sociedade perde por não ter a oportunidade e a possibilidade de apreender uma significativa parcela de seus elementos constitutivos, representados pelos "diferentes" segregados. Com isso, todos perdemos em consciência, em comportamento e, consequentemente, em possibilidades de transformação (ARANHA, 1995, p. 70).

Depreende-se com o que afirma a autora, que a sociedade atual, imersa em diversidades humanas, deve possibilitar condições favoráveis de convivência com as diferentes pessoas, aceitando-as nas suas características físicas, comportamentais, bem como culturais.

Discutiu-se o desenvolvimento dos significados da educação especial à educação inclusiva, objetivados por estudiosos brasileiros nas produções do campo da pesquisa e da teoria educacional. Para isso, teve-se como referência autores como Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006), Silva e Facion (2012), Dellani e Moraes (2012) e Glat (2009) que encampam a discussão da educação especial e inclusiva e que endossam essas discussões que envolvem desde o período da antiguidade até os dias atuais.

Na análise da educação de alunos PAEE, apreende-se, nas discussões de Mazzotta (2005), significações sociais mediadas por preconceitos diante de aspectos físicos, cognitivos e comportamentais das pessoas com deficiências. Esses preconceitos são oriundos de tradições religiosas que defendiam a deficiência como um tipo de impureza da alma, excluindo as pessoas acometidas de algum tipo de deficiência do convívio social.

Jannuzzi (2006, p. 171) depreende que os enfoques na educação especial, antes da década de 1970, tinham como referência a deficiência da pessoa, pois se compreendia que "[...] o que faltava a este alunado [da educação especial] quanto aos aspectos

fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc. em relação ao considerado normal [...]" o classificava como deficiente, como anormal. O padrão para fazer parte da educação especial era o de ser diferente de quem era considerado normal.

A partir da década de 1980, para Silva e Facion (2012), os alunos PAEE começaram a ter acesso à escola regular, pois se pôde conhecer um maior número de alunos com deficiências frequentando as escolas regulares, mesmo que em meio turno. Para os autores (2012), desenvolveu-se, nessa década, o contexto educacional inclusivo, pois:

> A escola inclusiva procura valorizar a diversidade existente no alunado inerente à comunidade humana, ao mesmo tempo em que busca repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos (SILVA; FACION, 2012, p. 182).

Com possibilidades para que o aluno PAEE tenha suas limitações e suas potencialidades reconhecidas, Silva e Facion (2012) relatam que a inclusão desses alunos na escola regular favorece a aprendizagem e o desenvolvimento deles, pois não se aceita a sua exclusão e a sua segregação. Esses autores significam que a educação inclusiva consiste em um movimento educacional que respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo, com e sem deficiências, em que a inclusão é o lema social.

Glat (2009), também traz considerações acerca da educação inclusiva, ao desvelar que, a partir dos anos de 1990, houve reconhecimento da necessidade da educação inclusiva nos diferentes países, dentre eles, o Brasil. Para a autora (2009):

> A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (GLAT, 2009, p. 16).

A partir das significações de educação inclusiva evidenciadas por Glat, é possível depreender mudanças acerca da educação para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessas significações, a educação inclusiva prestigia esses alunos, não os excluindo da escola regular, ao contrário, dando-lhes condições de acesso e de permanência com possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, considerando suas necessidades.

A inclusão escolar, para o sistema educacional, é considerada como uma inovação, cuja finalidade se apresenta distorcida e polemizada pelos mais diferentes segmentos sociais e educacionais. Segundo Dallani e Moraes (2012, p. 03), a educação inclusiva consiste em um "movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Ela está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade". Isto é, incluir na escola regular alunos PAEE nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, sendo esse processo embasado pela Constituição Federal (1988) e por outras leis que tratem dos direitos humanos.

Torna-se essencial, para os dias atuais, a discussão acerca da luta dessas pessoas para conquistar um lugar na sociedade. Nessa assertiva, coaduna-se com Marx e Engels (2002):

> Os homens são os produtores de sua representação, ideias etc., mas os homens reais, os que realizam, tal

> como foram condicionados por um desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende, incluindo até as suas formas mais avançadas. A consciência não pode ser mais do que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2002, p. 25).

É necessário que se tenha conhecimento da realidade objetiva na qual se está e se envolve e, a partir dela, produzi-la e transformá-la conscientemente, oportunizando aos considerados diferentes ou desiguais condições de igualdade social, partindo da atividade real dos homens.

Nas produções teóricas de Mazzotta (2005) e Januzzi (2006), mediante suas interpretações, foi possível identificar significações de exclusão dos alunos PAEE da educação formal, isto é, no período histórico da Idade Antiga não se pensava em ensino para pessoas com deficiências. Já nos estudos de Silva e Facion (2012), de Glat (2009) e de Dallani e Moraes (2012), apreende-se significações a respeito do processo de inclusão escolar dessas pessoas, ressaltando que a educação inclusiva é uma alternativa para que não ocorra exclusão de nenhum aluno da escola.

Ao trazer essas significações por meio dos textos dos autores, compreende-se que elas podem ser transformadas, havendo a necessidade de uma análise crítica da realidade educacional vivenciada e das condições objetivas e subjetivas pelas quais os envolvidos nesse processo se encontram.

Recorda-se os estudos de Vygotski (2009, p. 398) para sustentar a afirmação de que as significações das palavras são transformadas, pois ele, ao estudar a relação entre pensamento e palavra, identificou o significado dessa relação como uma unidade do pensamento e da linguagem. O autor russo defende a tese de que "[...] a descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu

desenvolvimento é a [...] descoberta principal". Com esse pensamento, pode-se depreender que uma palavra sofre mudanças ao longo do tempo e que a significação de um fenômeno social também pode mudar.

Nas discussões até agora evidenciadas, apreende-se que a educação de alunos PAEE foi mediada por movimentos de exclusão e de inclusão. Esses movimentos devem ser considerados quando se deseja compreender as significações sociais acerca da educação desses alunos, isto é, acerca da constituição da educação desses estudantes.

APRESENTANDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Nessa seção apresenta-se os caminhos traçados no planejamento e no desenvolvimento deste estudo, isto é, descreve-se discussão acerca do método, da metodologia e da análise realizadas para a concretização dessa pesquisa.

Os aspectos metodológicos

Optou-se pela pesquisa qualitativa diante das possibilidades que ela apresenta na apreensão das significações constituída pela participante da pesquisa, acerca da educação inclusiva. Como método, nos fundamentamos no Materialismo Histórico Dialético, que possibilita ao pesquisador "[...] o conhecimento real por meio da análise crítica do material concreto-real, um método de análise concreta do objeto concreto, dos fatores reais" (KOPIN, 1972, p. 78). Os instrumentos e as técnicas para produção e registro dos dados

utilizados foram entrevistas: narrativa e reflexiva. E, para análise e interpretação dos fatos e dos acontecimentos narrados pela professora, fez-se uso da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Selecionou-se a escola Centro de Estudos de Tempo Integral (CETI) Projetando a Educação como espaço para realização deste estudo, pois trabalha com a dimensão pedagógica, política, social, cultural, administrativa e humana de seus alunos, tendo como eixo central a dimensão político-pedagógica e a inclusão social. A professora participante da pesquisa, em que a denominou-se de Vargas, ministra aulas de História nessa escola, trabalha na rede pública estadual de ensino há 15 anos.

Neste artigo, trabalha-se com a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica (VIGOTSKI, 2009; 2010), que possibilita compreender acerca da constituição do ser professor, de sua subjetividade produzida nas relações com outras pessoas e nas condições objetivas vivenciadas por ele. Possibilita, também, reconhecer o professor como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade em que vive.

Nessa abordagem destaca-se as narrativas, em que são interpretadas como análises da realidade, e não verdades prontas e fechadas. Identifica-se com Bauer e Gaskell (2007, p. 91), ao afirmarem que, "[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social". Mediante a narrativa acerca das significações de Vargas a respeito da educação inclusiva, partiu-se para a reflexividade dos seus relatos.

Os aspectos analíticos

Como procedimento analítico das falas produzidas pela participante da pesquisa foi utilizado os Núcleos de Significação. Por meio dos estudos de Aguiar; Ozella (2006) e Aguiar; Soares; Machado (2015) foi possível entender e identificar os três movimentos que possibilitaram chegar aos Núcleos de Significação. No primeiro, a seleção dos pré-indicadores, em que o pesquisador, por meio do material empírico, se dedica "ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade" (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

No movimento seguinte, o levantamento de indicadores, o objetivo é a apreensão do modo pelo qual os pré-indicadores estão articulados, para a constituição das formas de significação da realidade. Considera-se nessa etapa os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), no qual possibilitará a sistematização dos indicadores.

No último movimento, a etapa da constituição dos Núcleos de Significação, o pesquisador retoma o processo de síntese, para abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores. Foram identificados três Núcleos de Significação: 1. Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula; 2. O "jogo de cintura" da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva; 3. Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs. A constituição desses três Núcleos foi articulada por quatorze indicadores, sendo dois para o primeiro Núcleo, seis para o segundo e seis para o terceiro.

Como exemplo desse processo analítico apresenta-se o núcleo: O "jogo de cintura" da professora para incluir alunos PAEE:

enfrentamento das condições objetivas e subjetivas como possibilidade para a educação inclusiva, que foi constituído da articulação de seis indicadores que exprimem os diferentes sentidos constituídos por Vargas acerca da educação inclusiva. Essas múltiplas determinações vivenciadas por ela revelam o seu modo de pensar, de sentir e de agir como professora de educação inclusiva.

Dentre as diversas análises desenvolvidas nesse núcleo, apresenta-se narrativas produzidas por Vargas específicas do segundo indicador intitulado: O "jogo de cintura" da professora mediando a criação de estratégias de ensino aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos PAEE nas tarefas escolares, a saber:

> [...] eu **resolvi utilizar uma hora do meu horário,** chamando eles [os alunos especiais], **para tentar ajudar na minha disciplina**. Como a disciplina é História, eu tinha falado da pré-história e ia entrar no Egito, **começava a colocar nomes** para eles **e imagens e** eles **começavam a me dar sinais** é... **do que seria isso** dentro da linguagem de sinais, **da Libras**. Eu apontava para a imagem do Egito... eles faziam sinais de acordo com a linguagem de sinais e, **nisso, eu fui aprendendo Libras** aos poucos, **a ponto de**, num certo período, **sair do Ensino Regular e ficar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)** [...].

Vargas se sente desafiada diante da necessidade de realizar sua atividade profissional com alunos PAEE. Após identificar que sua sala de aula tinha esses discentes e diante das condições objetivas em que a educação inclusiva se apresenta no cenário educacional, a referida professora tenta fazer com que esses alunos consigam apropriar-se das atividades de ensino aprendizagem realizada na sua disciplina, ao afirmar: "**resolvi utilizar uma hora do meu horário"**.

Nessa relação de ensino aprendizagem, Vargas produz como sentidos o fato de que esses alunos só apreendem se não forem vistos apenas como deficientes, apenas nos aspectos orgânicos. Tal percepção produzida por Vargas incorre à concepção de Vygotski (1997), que esclarece que todas as pessoas são capazes de aprender se estiverem envolvidas com aqueles mais experientes.

Ao refletir sobre como fazer para que os alunos PAEE participem e se envolvam nas atividades escolares, Vargas narra:

> Claro que temos várias limitações, especificamente **na falta de formação e de recursos**. **Mas**, na medida do possível, **a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série** e para a escola. **Incluindo** eles **nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos**.

Compreende-se que Vargas concebe que, para a realização da educação inclusiva, o professor precisa criar estratégias de forma a "**colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série**" e para a escola. Analisa-se ainda que, o sentido construído pela docente acerca da educação inclusiva corrobora com a explicação dos autores Silva e Facion (2012, p. 182), os quais defendem que é por meio da educação inclusiva que os alunos PAEE passam a ter acesso à escola regular e que, dessa forma, há possibilidades para que se busque "[...] repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos".

Com essa interpretação, evidencia-se que Vargas, ao criar estratégias para a educação inclusiva, a significa como "jogo de cintura", pois se propõe a fazer com que os alunos PAEE sejam envolvidos e participem das atividades realizadas na escola e na sala

de aula. Ela entende que tais estudantes têm capacidades para aprendizagem e desenvolvimento em contextos escolares inclusivos.

Ao afirmar "**tenho que criar estratégias que favoreçam a aprendizagem deles**", ela revela o sentido de que esses alunos, conforme as especificidades que apresentam, necessitam que haja criatividade por parte dos profissionais da educação para que eles consigam ser incluídos na escola regular.

Revelando os resultados da pesquisa

Ao produzir significações acerca da educação inclusiva de aluno PAEE na escola regular, sobretudo quanto ao processo de ensino aprendizagem, Vargas afirma que realiza um "jogo de cintura" para que eles sejam incluídos. Entende-se que essa produção manifesta necessidades para que essa atividade aconteça o mais próximo do necessário, isto é, para que haja aprendizagem significativa por parte desses estudantes, e que as condições objetivas para a educação inclusiva deveriam ser favoráveis ao seu desenvolvimento no âmbito educacional. Assim, esses alunos teriam possibilidades para se sentir pertencentes ao processo de escolarização.

Entende-se que Vargas, em seu modo de agir como professora de educação inclusiva, diante das condições objetivas e subjetivas consegue criar, dentro de suas possibilidades, modos diferenciados para o atendimento de alunos com PAEE. Para que estes, com suas necessidades específicas para a aprendizagem, possam ser incluídos na escola e no processo de apropriação dos conteúdos culturalmente elaborados.

Analisa-se ainda, que o sentido construído pela docente para a educação inclusiva corrobora com a explicação dos autores Silva e

Facion (2012, p. 182), os quais defendem que é por meio da educação inclusiva que os alunos PAEE passam a ter acesso à escola regular e que, dessa forma, há possibilidades para que se busque "[...] repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos". Assim como, se relaciona com o estudo de Vygotski (2008), quando explica que a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência devem ocorrer de forma satisfatória quando existe convívio em sala de aula daqueles com mais facilidade de apropriação do conhecimento na relação com aqueles que ainda precisam de apoio para tal apropriação.

Esse autor russo (1997) defende que os alunos PAEE devem estudar nos mesmos ambientes escolares que os outros, sendo contrário à existência de escolas especiais. Inclusive defendia que os muros das escolas especiais deveriam ser derrubados (VYGOTSKI, 1997).

Vargas ao tomar conhecimento de que havia alunos PAEE em sala de aula e que não sabia o que fazer com eles, visto que eram surdos demonstra que não tinha experiência em sala de aula com eles. Entretanto, usa sua criatividade para conseguir fazer com que eles se apropriassem das produções teóricas, tomando a escola como espaço específico para essa apropriação. Ao ensinar esses alunos, também aprende sua cultura e, nesse movimento, é afetada pela atividade profissional com eles. Destaca-se que ela passa a sentir prazer por essa atividade, assim, consideramos que as zonas de sentido revelam que os motivos da atividade da professora são aqueles chamados de eficazes, pois, estão relacionados com o objetivo e a natureza dessa atividade.

CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa surgiu por meio d vivência profissional da pesquisadora, que se sentiu motivada para a investigação sobre os significados e os sentidos constituídos por professores acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos PAEE. Ao investigar este objeto de estudo, teve oportunidade de assimilar as significações de Vargas sobre educação inclusiva em escola Pública de Teresina-PI.

Para o desenvolvimento desta investigação, embasou-se na compreensão de que o homem se constitui cultural e historicamente, ressaltando, assim, a importância das relações sociais na produção das significações da professora Vargas. As condições objetivas e subjetivas que ela vivencia na sua atividade profissional com a educação inclusiva foram basilares para que pudesse analisar as zonas de sentidos constituídas por ela a respeito dos objetivos que se almejava alcançar.

Compreende-se que por meio da apreensão da zona de sentido de Vargas ao expressar sentimento de frustração diante das condições objetivas e subjetivas para a educação inclusiva, foi possível depreender que ela também revelou que para fazer com que os alunos PAEE sejam incluídos nas atividades de ensino aprendizagem na escola de Educação Básica, faz “jogo de cintura” a fim de que eles não se sintam segregados das atividades escolares. Ao utilizar a metáfora jogo de cintura, entende-se que a professora utiliza para explicar que trabalhar em sala de aula onde há alunos PAEE no ensino regular, o professor deverá utilizar da criatividade, de estratégias das mais variadas, para incluir esses alunos nas atividades escolares, diante das condições objetivas e subjetivas que esse profissional enfrenta para a realização da educação inclusiva.

As significações que revelam a motivação de ser professora no desenvolvimento da sua atividade profissional, é mediada dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que ela encontra e produz no exercício de sua atividade profissional. Em que, mediada por sua vivência com alunos público alvo da educação especial na escola regular, transformou seu pensar, seu sentir e seu agir diante da educação inclusiva, pois antes de ter esses alunos em sala, as significações que constituía eram de que não saberia o que fazer com eles. E, após receber esses alunos em sala de aula, sente-se afetada com a educação inclusiva, realizando jogo de cintura para que eles sejam incluídos nos processos de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento na escola regular.

Considera-se que a realização deste estudo trouxe para o cenário acadêmico a discussão de aspectos psicológicos de Vargas acerca da educação inclusiva de alunos PAEE, na qual tivemos como base a teoria Vygotskiana, que se tornou salutar para o entendimento dos resultados revelados na pesquisa. Nessa concepção, a intenção deste estudo foi de disseminar as discussões no que se refere às ideias de Vygotski e da dimensão subjetiva da atividade educacional de alunos PAEE em escola pública de Teresina-PI.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. "Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos". **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 26, n. 2, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. "Núcleos de Significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações". **Cadernos de pesquisa**, vol. 45, n. 155, 2015.

ARANHA, M. S. F. "Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica". **Temas em Psicologia**, n. 2, 1995.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em portal eletrônico: <www.planalto.gov.br>Acesso em: 03/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>Acesso em: 03/01/2023.

DELLANI, M. P.; MORAES, N. M. "Inclusão: Caminhos, Encontros e Descobertas". **Revista de Educação do IDEAU**, vol. 7, n. 15, 2012.

GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Editora Difel, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Centauro, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 7

Estado do Conhecimento da Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado

ESTADO DO CONHECIMENTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jaqueline Sousa Santos Pita

Rosemary Lapa de Oliveira

Os estudos sobre Educação Especial e Inclusiva ganharam visibilidade nos últimos anos e evidenciam os desafios e barreiras que ainda são enfrentadas no intuito de promover uma educação que atenda a todos os sujeitos, viabilizando a inclusão de todos os Indivíduos na escola sem distinção, pois consideramos ser a escola um direito de todos e para todos. Afinal, a escola deve ser o espaço facilitador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício à aquisição das habilidades e competências necessárias.

A Educação Especial é estabelecida como modalidade educacional que se destina ao atendimento de pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino. Segundo a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 09), a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL,1988):

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

> colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Assim, o direito a que se refere este documento engloba também as pessoas com deficiência, garantindo o acesso desses indivíduos às salas de aulas regulares e demais atendimentos que assegurem o acesso à aprendizagem que atenda às suas especificidades. Desse modo, a Educação Especial é transversal e atua de maneira articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes e assim contribuir para que sejam desenvolvidas habilidades e competências necessárias à sua vida acadêmica e social.

É importante destacar que a proposta de educação para todos valida a necessidade de reconhecer que a escola não é um ambiente destinado para poucos ou para determinados grupos, mas sim para todos os indivíduos, e que abarca sua essência singular e suas particularidades.

No caminhar da inclusão, lidar com os preconceitos e romper com paradigmas faz parte de sua trajetória e sinaliza o quanto a escola foi um espaço destinado a determinados grupos restritos. Assim, pessoas com deficiência eram mantidas longe das instituições escolares e, por um longo período de nossa história apenas as medidas de cunho médico eram designadas nos atendimentos desses indivíduos, pois havia uma visão patológica que ainda hoje está presente nas ações e falas na sociedade.

Historicamente, o predomínio da visão médica/patológica, focou em promover apenas a integração das pessoas com deficiência nas esferas sociais, econômicas e políticas. Com as crescentes discussões sobre direitos sociais, o modelo social aparece em

contraposição a este paradigma da deficiência e reconhece que "os valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo é que produzem as barreiras enfrentadas por esses sujeitos e são questões que devem ser analisadas em termos políticos e não biomédicos" (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66).

Os direitos negados e exclusão das pessoas com deficiência fazem parte da trajetória da inclusão no Brasil, com práticas de integração ou segregação, o reconhecimento da diferença e respeito à identidade desses sujeitos não se encaixava na escola. Assim, o atendimento ou atenção aos indivíduos com deficiência se concentrava em "ofertar estratégias paliativas com cunho majoritariamente terapêutico, assistencialista", conforme nos afirma Mazzotta (2011, p. 18).

Ainda hoje temos práticas de inclusão que não condizem com Conforme sinaliza Miranda (2011, p. 96):

> A implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, frequentemente tem sido confundida, equivocadamente, com a integração escolar, uma proposta anterior que pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas "não especiais".

Vale ressaltar que a proposta de inclusão tendo como herança o modelo de integração amparada nos conceitos de normal/anormal, em que o aluno vai à escola apenas para socializar com os demais sem ter uma preocupação com aprendizagem dos sujeitos atípicos, não efetiva as propostas educacionais para a Inclusão.

A oferta de uma educação que atenda às pessoas com deficiência passa pelo crivo da promoção dos direitos aos marginalizados e desfavorecidos. Porém, encontra percalços em seu caminho ao se deparar com o estigma e segregação, por vezes com um caráter assistencialista, uma prestação de favor. Esse fato coaduna com a concepção sobre deficiência que se apresenta na sociedade de várias formas com uma carga pejorativa e depreciadora.

Consoante à proposta de inclusão no ambiente escolar, se constitui como necessidade inegável ações pedagógicas que se configurem como inclusivas, considerando que todos têm direito à educação e ainda, que todos podem aprendem independentes de seus impedimentos.

Quando tratamos da inclusão de pessoas com deficiência na escola, devemos considerar as diferenças, mas também as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. A questão da educação especial e inclusiva se trata da questão de justiça social e não de compensação ou assistencialismo.

> A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa o desenvolvimento do aluno, que investe em suas possibilidades (COSTA, 2006, p. 05).

Nesse contexto, a arte de CH entra na ação educativa no sentido de ampliar conhecimentos sobre sensações e sentimentos sobre si e sobre as pessoas, levando estudantes que circulam nesse espaço a dialogarem melhor seus modos de ver o mundo e poderem, através das histórias, lidar de forma mediada com sentimentos de

preconceitos e estigmas, por exemplo, que eventualmente sofrem. Mas não somente esses, como se não fosse o bastante, sabe-se que através de histórias lúdicas, literárias, principalmente veiculadas através da voz, com o contato visual e a expressão corporal, são acionadas memórias mais profundas e situações de relações pessoais podem ser melhor entendidas, como, por exemplo, nas histórias em que o mais fraco consegue, com astúcia, vencer o mais forte, momento em que refletimos sobre a importância do diálogo e negociação, tão importantes paras as relações interpessoais e uma dificuldade para alguns sujeitos com determinadas deficiências.

Diante da significativa importância do conhecimento das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema em questão, o presente estudo teve como objetivo identificar as publicações que tratavam sobre Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado – AEE – nas plataformas: CAPES (coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e SciELO (Scientific Eletronic Library Online), plataformas em que são encontradas pesquisas realizadas em várias universidades no Brasil, no período compreendido entre 2010 a 2021, considerando que a implantação do AEE nas escolas em nosso país deu-se no ano de 2009.

Para tanto, consideramos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar o cenário atual da produção científica referente à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado;

b) Compreender como as produções científicas abordam a Contação de histórias no AEE;

c) Mapear as produções cientificas sobre Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado.

Nas seções que seguem, discutimos as categorias AEE e contação de histórias, depois apresentamos os resultados da pesquisa e conclusão.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), em seu Art. 2º,

> A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Para essas pessoas, a Educação Especial promove Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem como oferta serviços e recursos que sejam adequados para estudantes que apresentam deficiências, no intuito de fomentar a acessibilidade e autonomia desses sujeitos dentro e fora da escola. Como assinala Mantoan (2007, p. 45):

> A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

A Educação Especial é tema de discussões e reflexões em nosso país e no âmbito mundial, fomentada por lutas de grupos sociais e potencializadas pelas crescentes leis e regimentos legais que instituíram os direitos das Pessoas com deficiência – PcD. Fruto de movimentos de grupos sociais, legislação e estudos, aspectos relevantes passam a ser considerados em repúdio a atitudes de preconceito e discriminação. Se antes o que tínhamos era um compromisso assistencialista, atualmente o que se espera são ações que legitimem a igualdade, garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação de qualidade. Sendo assim,

> Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994 p. 05).

De acordo com Leite; Borelli e Martins (2013, p. 82), observa-se "uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência". Para que isso ocorra, urge a oferta de recursos e estratégias pedagógicas que contribuam para a efetivação dos princípios das políticas públicas que normatizam a educação especial. Devemos considerar que a "inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 2015, p. 28).

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 4/2009) institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visa atender estudantes da Educação Especial - Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/Superdotação. Esse atendimento tem o intuito de eliminar as barreiras de acessibilidade na sala de aula regular, desenvolver práticas que contemplam a diversidade e características individuais de cada sujeito e não são substitutivas das atividades propostas nas salas de aula comum.

O AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais localizadas em determinadas unidades escolares e visa "eliminar as barreiras de acesso dos estudantes com deficiência na sala regular. É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras para a plena participação, considerando as necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16). Nesse contexto, docentes atuantes no AEE são responsáveis por planejar e gerir as intervenções necessárias que atenuem as barreiras e, assim, proporcionem a estudantes com deficiência plena participação no ensino regular, dentro de suas especificidades.

No AEE, estudantes desenvolvem habilidades diferentes dos conteúdos curriculares da sala de aula comum. Tais habilidades são necessárias para que se possa atingir o intento de ultrapassar as barreiras para sua plena participação, considerando suas necessidades específicas. Nesse sentido, é importante destacar que para a realização desses atendimentos, as ações pedagógicas propostas devem estar de acordo com as especificidades de cada sujeito. Consoante a isso, estratégias e práticas pedagógicas precisam ser estruturadas de maneira diversificada e de acordo com as necessidades particulares de cada indivíduo.

Uma das atividades realizadas no AEE é a utilização de jogos de tabuleiro ou de manuseio que promovam habilidades como

alinhavar, dobrar, amarrar, cortar, dentre outros. Outra atividade que pode ser destacada são as que privilegiam a sequência de ideias e sequência lógica, a partir de imagens, escuta de histórias e oralidade.

Diante da necessidade da oferta de variadas práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, a Contação de Histórias se apresenta como uma proposta potente, por ofertar possibilidades de trabalho com a oralidade de forma lúdica, fomentando vias de trabalho também com pessoas com deficiência.

Como parte da cultura e de origem ancestral, contar histórias se configura em uma prática diária. Constantemente, o ser humano compartilha histórias, acontecimentos da vida diária e, muitas delas narradas e perpetuadas por outras gerações. Assim, esta prática chega aos espaços educativos carregada de oralidade, mas que se entrelaça com a escrita. Assim, contar e ouvir histórias adentra outros lugares e amplia seu alcance atingindo espaços educativos como salas de aula comum, ambientes hospitalares e terapêuticos.

Porém, em nossa sociedade regida pela liquidez das informações, num ritmo frenético de consumo,

> O indivíduo passa a corresponder ao seu poder de trabalho e á sua capacidade de desempenhar tarefas. Desenvolve-se um ambiente no qual predominam a competição e o isolamento, e em que as informações adquiridas não devem ser compartilhadas, já que aas conquistas são, necessariamente, pessoais. A reprodução de técnicas, ideologias e desejos comercializáveis toma o lugar da produção de ações com vistas ao atendimento de interesses sociais mais amplos. Destaca-se no homem aquilo que é típico da máquina: a reprodução e, não paradoxalmente, suprimem-se seus impulsos de produtor (MATIAS, 2010, p. 75).

Contar histórias pode não ter um lugar de valorização diante da dificuldade que os indivíduos têm para desprender sua atenção para ouvir. Todavia, mesmo nesse cenário de produção desenfreada, essa prática pedagógica adquire na contemporaneidade atenção e olhares de variados públicos que compreende as dimensões potentes dessa prática que estão para além de entreter ou introduzir um conteúdo escolar.

Os estudos sobre a Contação de Histórias aumentaram nos últimos anos e trazem muitas reflexões sobre suas contribuições na Educação, inclusive na Educação Especial Esta é uma prática pedagógica muito rica diante dos vários benefícios que proporciona, pois promove o desenvolvimento de habilidades necessárias para a autonomia dos sujeitos, como por exemplo: a imaginação, a socialização e a constituição da personalidade.

De acordo com Freitas (2016, p. 70), essa prática pedagógica pode vir a atender às necessidades afetivas, emocionais e às características singulares de cada sujeito e possibilidades para que cada pessoa possa desenvolver sua aprendizagem, uma vez que lida com a ludicidade e com sentimentos e sensações que são intrínsecas de todos os seres humanos, corroborando para a compreensão de si e sua situação de estar no mundo.

Assim, podemos destacar que a realização de estudos na área de contação de histórias no AEE é profícua e necessária, pois essa prática pedagógica é de grande importância no contexto educacional, possibilitando benefícios significativos para o desenvolvimento da comunicação, linguagem e aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência.

> O processo pedagógico de toda e qualquer escola certamente estará enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias, bem como propiciará a inserção do sujeito na realidade mais ampla do mundo. Das histórias para o mundo, do

> mundo para a histórias. Essa é a recíproca! Mas é preciso fazê-la ser verdadeira! (SISTO, 2012, p. 12).

Nessa reflexão, o autor nos leva a considerar a importância da formação para a contação de histórias, no sentido da preparação da história, da mesma forma que é necessária a preparação da aula. Nesse sentido, preparar a aula através da ideia da contação de histórias, favorece o envolvimento do sujeito aprendente, sensibilizando e humanizando as aprendizagens.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para este estudo, optamos por realizar um estado da arte do conhecimento através da busca de publicações que abordam a Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado no período de 2010 a 2021. O estado da arte do conhecimento, recebe essa denominação quando considera apenas um setor das produções sobre o tema abordado (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). As pesquisas do tipo estado da arte do conhecimento objetivam realizar o mapeamento de pesquisa e oferece ao pesquisador referência para a justificativa de realização de determinada pesquisa que se pretende realizar frente à escassez de estudos realizados sobre tal temática.

Com o intuito de identificar a produção acadêmica sobre o referido tema, esta pesquisa delimitou-se a buscar artigos publicados no período de 2010 a 2021, justificando-se no fato de que a implantação do atendimento educacional especializado nas escolas deu-se no ano de 2009, momento em que foram delineadas as diretrizes de implantação das salas de recursos multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Realizamos a busca no período de junho a agosto de 2021. O idioma escolhido foi a Língua Portuguesa do Brasil. A busca foi efetivada na base de dados do SciELO (https://www.scielo.br/) e CAPES (https://www.periodicos.capes.gov.br/), a partir dos seguintes descritores: Contação de Histórias e Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado e Contação de Histórias; Contação de Histórias e Deficiência. Essas informações foram dispostas nas tabelas apresentadas a seguir. As áreas de conhecimento escolhidas foram educação e educação especial. Para tanto, analisamos o resumo com atenção para os objetivos, metodologias e sujeitos da pesquisa, os títulos das produções e as palavras-chave.

Quadro 1 - Artigos encontrados no CAPES a partir do descritor "Contação de Histórias + Atendimento Educacional Especializado"

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	SUJEITOS DA PESQUISA	OBJETIVO
2017	FERNADES, Sueli. JESUS, Edson Diego de.	Educação Bilingue para surdos/as um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola Inclusiva	Autores que se filiam ao campo de estudos surdos em educação.	Apresentar resultados de um estudo comparativo da política de educação bilingue e da escola inclusiva com Atendimento educacional especializado (AEE) na região metropolitana de Curitiba.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da primeira estratégia de busca que utilizou o descritor Contação de histórias + Atendimento Educacional Especializado, não foi localizada na plataforma SciELO nenhuma produção. Na plataforma CAPES, foram encontradas vinte e três publicações inicialmente, dessas, obtivemos dezessete artigos no idioma português. Em uma segunda filtragem, optamos pelo tópico Education e público-alvo da educação especial e assim, foram apresentados cinco resultados.

Através da segunda estratégia de busca, utilizamos o descritor "Contação de Histórias e Educação Especial", no SciELO, foi encontrada uma publicação. Na plataforma CAPES encontramos vinte e seis artigos. Realizamos uma nova filtragem e optamos pelo tópico Educação Especial e localizamos quatro artigos.

Quadro 2 – Artigos encontrados no SciELO a partir do descritor "Contação de Histórias + Educação Especial"

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	SUJEITOS DA PESQUISA	OBJETIVO
2019	FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos. SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. RODRIGUES Viviane.	Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla.	Uma criança de dez anos com diagnóstico de deficiência múltipla (paralisia cerebral e deficiência visual).	Analisar os efeitos dos brinquedos educativos associados à contação de histórias na interação de uma criança com deficiência múltipla.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Artigos encontrados no CAPES a partir do descritor "Contação de Histórias + Educação Especial"

ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO	SUJEITOS DA PESQUISA	OBJETIVO
2019	FELÍCIO, Franciele Aparecida dos Santos. SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. RODRIGUES, Viviane.	Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla	Uma criança de dez anos com diagnóstico de deficiência múltipla (paralisia cerebral e deficiência visual).	Analisar os efeitos dos brinquedos educativos associados à contação de histórias na interação de uma criança com deficiência múltipla.
2016	TENOR, Ana Cláudia; DELIBERATO, Débora.	Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos.	Dois alunos surdos e suas respectivas professora, sendo uma da educação Infantil e outra do ensino fundamental.	Descrever as estratégias de mediação em atividades de conto e reconto de histórias para alunos surdos.
2010	FONTES, Cassiana Mendes Bertoncello; MONDINI, Cleide Carolina da Silva Demoro; MORAES, Marcia Cristina Almendros Fernandes; BACHEGA, Maria Irene; MAXIMINO, Natália Patrisi.	Utilização do brinquedo terapêutico na assistência à criança hospitalizada.	Crianças hospitalizadas.	Utilizar o brinquedo como recurso terapêutico no alívio das tensões reais e inconscientes da criança em relação à hospitalização.
2016	OLIVEIRA, Évila Ferreira de; SILVA, Lidiane Oliveira; COSTA, Lígia Graziela da Silva.	Literatura e Educação Especial.	Crianças com necessidade especial - cegueira.	Ampliar as possibilidades de utilização de textos literários, para estimular a imaginação e ampliar o vocabulário da criança com cegueira.

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para fins deste estudo, foram analisados os resumos, títulos e palavras-chave dos artigos encontrados. As produções acadêmicas apresentadas mostram a incidência de estudos a partir do ano de 2010 sobre a Contação de Histórias na Educação Especial. Quando nos referimos aos estudos voltados para a Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado, localizamos publicações a partir de 2017.

A questão do brinquedo terapêutico associado à contação de histórias é abordada em duas produções que fazem parte de nosso levantamento de dados. Encontramos também a abordagem da Contação de história no contexto da educação de pessoas surdas em três publicações.

A produção acadêmica "Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma ciência com Deficiência Múltipla" (FELÍCIO; SEABRA; RODRIGUES, 2019) teve como objetivo analisar os efeitos dos brinquedos educativos associados à Contação de Histórias na interação de uma criança com deficiência múltipla (paralisia cerebral e deficiência visual). A partir da pesquisa realizada, por meio de contação de histórias seguidas pelo uso de estratégias adaptadas em diferentes situações, foi possível concluir que o uso de brinquedos educativos associados à contação de histórias pode ser uma possibilidade de intervenção para pessoas com deficiência múltiplas de modo a oferecer mais interação com o brinquedo. É importante destacar que esse artigo se apresenta em ambas as plataformas de pesquisas utilizadas neste estudo. Como resultado dessa pesquisa, foi constatado que houve um aumento no número de interações com os brinquedos educativos, e os participantes conseguiram manipulá-los e dar função a todos os brinquedos, segundo os autores. Por fim, os autores afirmam que os

brinquedos educativos associados à Contação de Histórias pode ser uma forma de intervenção para pessoas com deficiência.

Utilização do brinquedo terapêutico na assistência à criança hospitalizada (FONTES *et al*., 2010) é título do artigo que aborda a utilização do brinquedo como recurso terapêutico no alívio das tensões reais e inconscientes da criança em relação à hospitalização, através da contação de histórias e demonstração das intervenções de enfermagem nos bonecos. Com base nos resultados obtidos, os autores concluíram que, por meio de brincadeiras interativas, a criança hospitalizada pode expressar seus sentimentos e emoções e ainda proporciona oportunidades de assistência humanizada.

A partir de uma pesquisa comparativa entre a escola bilingue e o AEE na educação inclusiva, sobre a Educação bilingue de surdos, Jesus e Fernandes (2017) constataram que apesar do espaço concedido a libras, ela é secundarizada em relação ao português. Nesse estudo, a contação de histórias não foi o foco, mas aparece como possibilidade de ação pedagógica.

No artigo intitulado "Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos, Tenor e Deliberato (2016) objetivaram descrever as estratégias de conto e reconto para alunos surdos. Como resultados, as autoras sinalizam a importância das estratégias de mediações e recursos adotados, pois propiciaram maior interação e participação tanto dos alunos surdos quanto dos alunos ouvintes nas atividades propostas e ainda ressaltam a importância de um intérprete de libras no contexto da sala de aula. Bem como o ensino da Libras em sala de aula.

Outra produção acadêmica que aborda a Contação de história para pessoas surdas se encontra no artigo "Literatura e Educação Especial" (OLIVEIRA; SILVA; COSTA, 2016) que foi inspirada em uma pesquisa sobre o desenvolvimento da narração oral de crianças com cegueira. Nesse estudo, o objetivo foi ampliar as

possibilidades de eliciação do professor, com a utilização de textos literários, para estimular a imaginação e ampliar o vocabulário da criança com cegueira. Como resultado, as autoras puderam concluir que o texto literário pode funcionar como ponte para a educação inclusiva e também "pode funcionar como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de atitudes que valorizem as diferenças e as particularidades do indivíduo".

Os estudos apresentados a partir do mapeamento realizado apontam que a contação de histórias vem se destacando como proposta de investigação acadêmica e evidenciam um trabalho permeado por aspectos terapêuticos. Outro viés apresentado consiste na Contação de Histórias como estratégias de atividade para o acompanhamento de pessoas com deficiência. Destacamos ainda que, um aspecto em destaque nos textos analisados é que essa prática pedagógica aparece atrelada às áreas de saúde e psicologia.

O AEE tem sua implantação datada a partir de 2008 e nesses últimos anos, os estudos acerca desse atendimento aumentaram e apresentam enfoques diversos, porém ainda são escassos os estudos que abordem a CH no AEE e a descrição dessa atividade, como foi possível destacar nos resultados obtidos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial bem com a CH têm sido tema potente de pesquisas nos últimos anos e, no que diz respeito ao AEE, tais estudos têm se apresentado ainda em escassez, sendo realizados por profissionais da área ou não.

Ao propor realizar uma investigação sobre o cenário atual da CH no AEE, encontramos dificuldades em encontrar produções que abordassem sobre o referido tema de investigação. Nesse sentido,

observamos que as produções começaram a ganhar fôlego nos últimos anos, o que demonstra um forte indicador da relevância de estudos que tratem desta temática. Mediante a realização do estado da arte do conhecimento da Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado – AEE, foi possível identificar as publicações que tratam sobre o referido tema nos anos de 2010 a 2021 em artigos publicados nas plataformas de busca de produções acadêmicas SciELO e CAPES.

Esta pesquisa evidenciou que essas produções consistem em estudos recentes e ainda pouco divulgados, sendo que a maioria delas não abordam diretamente a Contação de História no AEE dentro do contexto educacional. Notamos ainda que, o foco dos estudos realizados se concentram na deficiência visual e surdez, restando uma grande lacuna nesses estudos no que tange às demais deficiências e os benefícios que a contação de histórias pode trazer, principalmente no âmbito educacional já que a pesquisas identificadas se concentram em grande parte na área de saúde.

Nesse sentido, os estudos realizados sobre Atendimento Educacional Especializado evidenciam o fortalecimento de pesquisas com o protagonismo do AEE e seus resultados sinalizam os aspectos positivos da Contação de Histórias como ação pedagógica para o eliminar as barreiras que dificultam o acesso de pessoas com deficiência à sala de aula regular. No entanto, o quantitativo de pesquisas sobre a Contação de histórias no AEE são recentes e carecem de fortalecimento.

Destacamos que há uma evolução no que diz respeito a quantidades de trabalhos desenvolvidos sobre a Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado, os quais vinculam essa prática na maioria das vezes a questões terapêuticas. Realizar o mapeamento dessas produções nessas plataformas de busca contou com o desafio de encontrar propostas que de fato se propusessem a tratar do tema vinculado à educação.

Tal estudo evidencia a importância da realização de mais pesquisas nesse sentido, no sentido de trazer visibilidade, fomentar discussões sobre os benefícios que a CH apresenta quando fazem parte das propostas pedagógicas no AEE visto que trata-se de uma realidade a presença das pessoas com deficiência nas escolas, bem como o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais que funcionam nas unidades escolares.

Pensar sobre as práticas e ações destinadas ao atendimento desses sujeitos, fomenta importantes reflexões que desembocam em maior qualidade das ações educativas prestadas nesses espaços. Nesse sentido, há um longo caminho a ser percorrido, para que cada vez mais a Contação de Histórias possa adentrar nos espaços de educação inclusiva e ser pauta de estudos e pesquisas, o que irá promover discussões em maior proporção produções acadêmicas sobre o tema.

Em suma, as pesquisas nesse campo têm avançado, porém com relação aos estudos sobre CH no AEE, ainda são escassos e carecem de maiores trabalhos tendo em vista a expressiva contribuição dessa prática pedagógica para o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/12/2023.

COSTA, D. A. F. “Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial”. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, vol. 23, n. 72, 2006.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. "Deficiência, direitos humanos e justiça". **Revista Internacional de Direitos Humanos**, vol. 6, n. 11, 2009.

FELÍCIO, F. A. S.; SEABRA JUNIOR, M. O.; RODRIGUES V. "Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 25, n. 1, 2019.

FERNANDES, S.; JESUS, E. D. "Educação Bilingue para surdos/as um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola Inclusiva". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 12 n. 3, 2016.

FONTES, C. M. B. *et al*. "Utilização do brinquedo terapêutico na assistência à criança hospitalizada". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 16, n. 1, 2010.

FREITAS, N. C. M. "O contar história como recurso na inclusão escolar". *In*: SANTOS, F. C.; CAMPOS, A. M. A. (orgs.). **A Contação de Histórias**: Contribuição à Neuroeducação. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2016.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. "Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva". **Educação em Revista**, vol. 29, n. 1, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MATIAS, L. B. "O valor da narrativa na pós-modernidade". *In*: TIERNO, G. (org.). **A arte de Contar Histórias**: Abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, E. F.; SILVA, L. O.; COSTA, L. G. S. "Literatura e Educação Especial". **Journal of Research in Special Educational Needs**, vol. 16, n. 1, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. "As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, vol. 6, n. 6, 2006.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. "Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos". **Revista Educação Especial**, vol. 29, n. 56, 2016.

CAPÍTULO 8

(Inter) agindo com a Literatura: O Protagonismo dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista

(INTER) AGINDO COM A LITERATURA: O PROTAGONISMO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Karine da Silva Pontes Aguiar

Ana Patrícia Sá Martins

Como educadoras atuantes nas esferas pública e privada, temos observado a necessidade de uma melhor preparação para lidar com alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal percepção foi agudizada, sobretudo, após a experiência didática vivenciada pela primeira autora durante sua atuação como docente em uma sala de aula em que estudava um aluno com a referida peculiaridade. Ao longo da experiência como professora, foram muitos os episódios de frustração diante das limitações impostas não somente a ele, mas também a ela, enquanto profissional.

A convivência da primeira autora, no transcorrer de um ano letivo com seu aluno, revelou quão desafiador é a atuação do docente ao identificar muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA: aspectos sociolinguísticos e psicomotores, bem como a carência de socialização, além da carência de formações profissionais e de infraestrutura nas escolas para que o aluno tenha condições de aprendizagem adaptadas às suas necessidades.

Como membro do grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP), coordenado pela segunda autora deste trabalho, pudemos refletir sobre tal problemática, a fim de discutirmos como poderíamos (re) agir àquela realidade. Assim, entendemos que as problematizações e perspectivas aqui compartilhadas visam um duplo objetivo: aproximar os estudos

sobre ensino de Literatura e educação especial, bem como aproximar as discussões acadêmicas das práticas vivenciadas na realidade das salas de aula.

Enquanto professoras e pesquisadoras, o referido contexto nos motivou ao desenvolvimento de uma pesquisa, buscando investigar proposições didáticas ao ensino de Literatura que oportunizassem maior inclusão de alunos com TEA. Deste modo, as seguintes perguntas nortearam a realização da presente pesquisa: o que caracteriza o Transtorno do Espectro Autista? Quais propostas didáticas podem auxiliar os professores nas aulas de Literatura numa perspectiva inclusiva aos alunos com Transtorno do Espectro Autista? Quais pesquisas sobre essa temática estão disponíveis em plataformas acadêmicas?

Nesse sentido, buscamos empreender uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, de modo a conhecer propostas didáticas para o ensino de Literatura no contexto da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, considerando aqueles alunos que apresentem o Transtorno do Espectro Autista.

Sendo assim, esse capítulo está sistematizado em três seções, além das considerações finais e das referências bibliográficas. Inicialmente, apresentamos uma breve abordagem histórica acerca do processo de ensino/aprendizagem com alunos TEA no Brasil, pontuando legislações que discorrem sobre a temática. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos que viabilizaram a nossa investigação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes no que tange a pesquisas brasileiras sobre o ensino literário com alunos TEA. Posteriormente, discorremos nossa proposta de ensino como uma resposta à lacuna existente nos estudos que relacionam TEA e ensino de Literatura.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM TEA

O ensino para pessoas com dificuldades de aprendizagem foi historicamente, no Brasil, segregado a instituições de apoio (BRASIL, 2008). Para compreendermos como se estruturou a Educação Especial no nosso país, iremos traçar um breve panorama histórico sobre a legislação que norteia o ensino inclusivo, que foi inicialmente caracterizada pela falta de incentivo ao acesso de crianças com desenvolvimento atípico em escolas regulares. Contexto modificado temporalmente, impulsionado pela criação de órgãos e leis, como a Constituição Federal de 1988, que assegura direitos de igualdade, sem discriminações.

Antes, contudo, é preciso compreender a abrangência do termo Educação Especial no contexto investigado. De acordo com Teodoro *et al*. (2016, p. 132), entende-se como Educação Especial a "modalidade de ensino" que passa por todos os níveis de aprendizagem, englobando todas as pessoas envolvidas no processo educativo, "onde visa o ensino e a escola e não a deficiência de cada aluno, permitindo a convivência de todos" (TEODORO *et al*., 2016, p. 132). Dessa forma, trata-se de uma maneira de assegurar aos alunos com deficiências os direitos de acesso e permanência nas salas de aulas regulares.

No entanto, por muito tempo, acreditou-se que a Educação Especial deveria realizar-se em classes ou instituições segregadas das escolas regulares. Esse fato vem sendo repensado, como aponta Ropoli *et al*. (2010, p. 18): "A mudança de rumos implica uma articulação de propósitos entre a escola comum e a Educação Especial, ao contrário do que acontece quando tanto a escola comum como a especial constituem escolas dos diferentes", ou seja, quando há essa desarticulação entre as duas escolas, cria-se uma barreira que separa alunos com desenvolvimento típico daqueles atípicos,

colocando-os em ambientes distintos, favorecendo, portanto, a exclusão.

Desse modo, os autores anteriormente mencionados denominam a união da escola comum com a especial de "escola das diferenças" (ROPOLI *et al*., 2010, p.18) por ser aquela que reúne os alunos numa mesma classe, sem segregá-los. Sendo assim, as novas políticas educacionais apontam para uma reestruturação de ensino (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a classe de aula comum "se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas" (ROPOLI *et al*., 2010, p. 09). Para que isso ocorra, é necessária a criação de medidas como o planejamento do Projeto Político Pedagógico voltado para os alunos atípicos, preparação dos profissionais e adequação dos materiais, entre outras, além do diálogo entre escola e família.

Assim, na perspectiva inclusiva, a Educação Especial deve ser aquela que viabiliza o atendimento a alunos com desenvolvimento atípico no contexto do ensino regular, considerando suas especificidades e oportunizando condições favoráveis à sua aprendizagem. De acordo com Abreu (2006 *apud* LEPRE, 2008, p. 28), considera-se como criança com desenvolvimento atípico aquela que apresenta "atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária". Portanto, elas podem apresentar o mesmo nível de aprendizagem se as condições de ensino forem adequadas às suas necessidades.

O primeiro documento que prescreve a educação para crianças com necessidades especiais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a Lei n.º 7 4.024/61, a qual passou a regulamentar o ensino de crianças que na época eram consideradas excepcionais. Posteriormente, em 1971, foi criada a Lei n.º 5.692/71, que modifica

a anterior, no entanto, confere às escolas especiais o papel de ensinar os alunos com deficiências, portanto, os segregando (BRASIL, 2008).

Com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Estado pretendia definir as aprendizagens necessárias em cada nível do ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio), garantindo também aos alunos com deficiência, e àqueles grupos historicamente segregados, que tivessem o direito de acesso e permanência às escolas, como podemos observar:

> As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Desse modo, o documento reconhece a equidade como uma maneira de garantir aos alunos com deficiência que tenham as condições necessárias para conseguirem aprender, o que inclui metodologias, práticas pedagógicas, portanto, o reconhecimento de que é necessária uma reestruturação curricular (BRASIL, 2018).

Conforme o que afirma o documento, essa é uma maneira de garantir que aqueles grupos sociais segregados sejam incluídos, afinal não é necessário apenas que esteja assegurado por lei, mas principalmente que se garantam condições de igualdade, para, desta forma, minimizar os impactos causados ao longo de vários anos de exclusão.

No entanto, recentemente, em 2020, o governo ao ampliar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) através do Decreto n.º 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), conferiu à família a decisão de escolher se o aluno será matriculado em uma escola de ensino regular ou na escola especializada. Essa medida tem suscitado polêmicas ao considerar que o Estado delega à família a responsabilidade da inserção dos alunos atípicos em classes comuns.

Já no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, que comporta o ensino literário, a BNCC (2018, p.67-68) define como aquele que deve oferecer experiências "que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens". Dessa forma, prevê a capacidade reflexiva do aluno diante do mundo que o cerca, facilitando não somente a inclusão, mas a atuação desses alunos nas sociedades em que vivem. Sendo assim, dentre os letramentos promovidos pela escola um dos mais relevantes é o literário (PIRES *et al*., 2020).

Desse modo, autores como Antônio Cândido (1972) reconhecem o papel humanizador da Literatura. Para ele, a obra literária consegue atuar sobre o leitor, por ser "algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem" (CÂNDIDO, 1972, p. 03). Sendo assim, segundo o que afirma, entre as funções da Literatura, está a função psicológica, afinal é inerente ao ser humano a necessidade de fantasiar, imaginar e cabe à Literatura a satisfação desse anseio. Dessa maneira, o autor aponta a relevância do papel do texto literário na educação:

> As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos

> e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa e espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CÂNDIDO, 1972, p. 05).

Diante disso, o ensino da literatura mostra-se libertador, à medida que instiga o aluno, transformando-o, já que os textos literários dialogam com a realidade, e, ao mesmo tempo, satisfazem o anseio de imaginar. Quando se trata do ensino de literatura com alunos que apresentam TEA, é importante conhecer características desse tipo de transtorno, embora muitas sejam as especificidades apresentadas.

Por isso, dentro do contexto investigado, consideraremos algumas concepções acerca do Transtorno do Espectro Autista. Conforme os documentos oficiais, o TEA é um transtorno global do desenvolvimento que apresenta comprometimento nas interações sociais e na comunicação, com interesses e atividades restritas, e comportamentos repetitivos ou estereotipados (BRASIL, 2008).

No entanto, segundo as autoras Pires *et al*. (2020), as definições de pessoas com TEA que estão presentes em documentos oficiais, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), enfatizam as limitações biológicas, desconsiderando as especificidades de pessoas que apresentem o TEA.

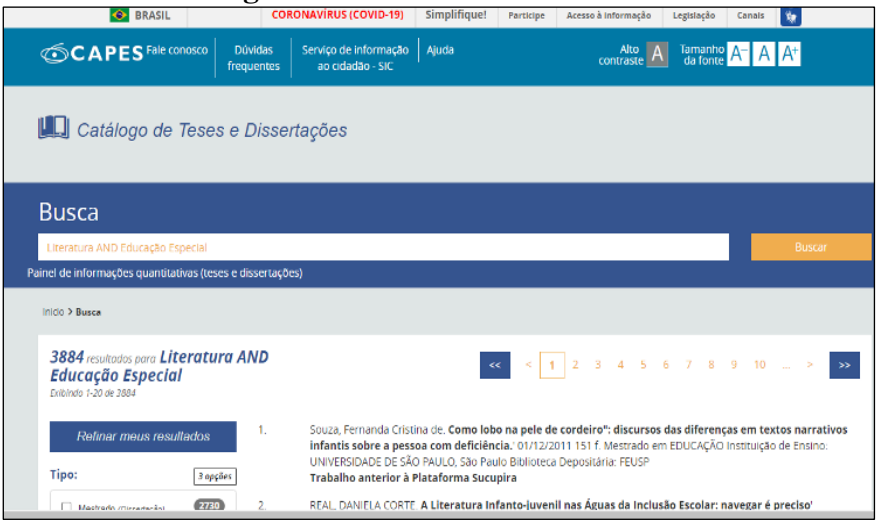
INVESTIGANDO PESQUISAS NA BDTD DA CAPES

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, além de pesquisas bibliográficas, nossa investigação iniciou-se com a

catalogação de pesquisas acadêmicas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES, buscando identificar experiências didáticas no ensino de Literatura com alunos com transtorno do espectro autista, desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, a partir dos anos 2000 a 2022.

A plataforma selecionada para a pesquisa foi a Biblioteca Digital da CAPES (www.catalogodeteses.capes.gov.br) por ser uma fonte legitimada no cenário acadêmico, abarcando trabalhos ao nível de dissertações e teses de doutorado do Brasil inteiro. No que se refere ao ensino de Literatura na Educação Especial, encontramos um quantitativo de trabalhos amplo (3.884), com os resultados presentes representados na Figura 1. Nessa primeira pesquisa, os termos de busca inseridos foram: Literatura AND Educação Especial e os filtros selecionados consistiram nos anos de publicação, entre 2000 e 2022, e nos programas stricto senso em Educação e Letras.

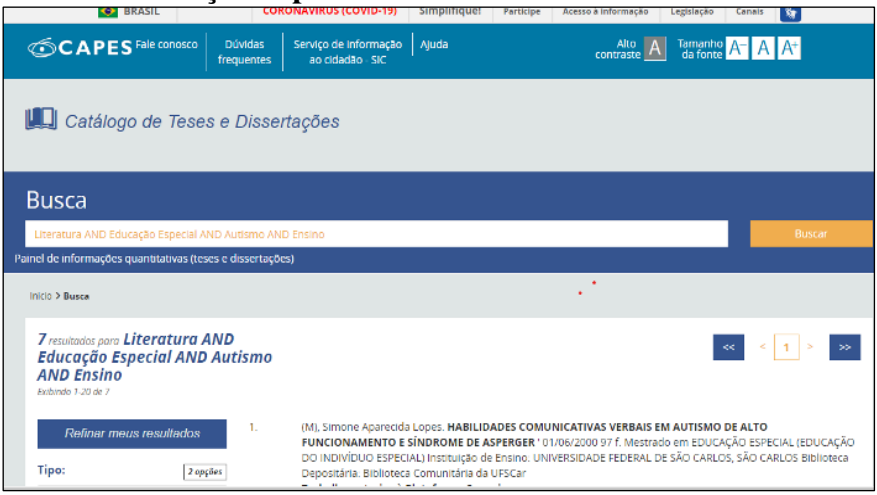
Figura 1- Print do site da BDTD



Fonte: Arquivo próprio. Base de dados: Brasil (2022).

Conforme observado, dada a grande quantidade de trabalhos encontrados apenas com esses filtros, foi necessário delimitar um pouco mais os descritores de seleção, especificando-os da seguinte forma, numa segunda busca: Literatura AND Educação Especial AND Autismo AND Ensino, permanecendo a delimitação quanto aos anos de publicação (2000-2022) e aos programas stricto senso em Letras e Educação. Dessa vez, ao acrescentarmos os termos "autismo" e "ensino" nos filtros, o número de trabalhos identificados diminuiu drasticamente, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 - Print do site da BDTD Literatura AND Educação Especial AND Autismo AND Ensino



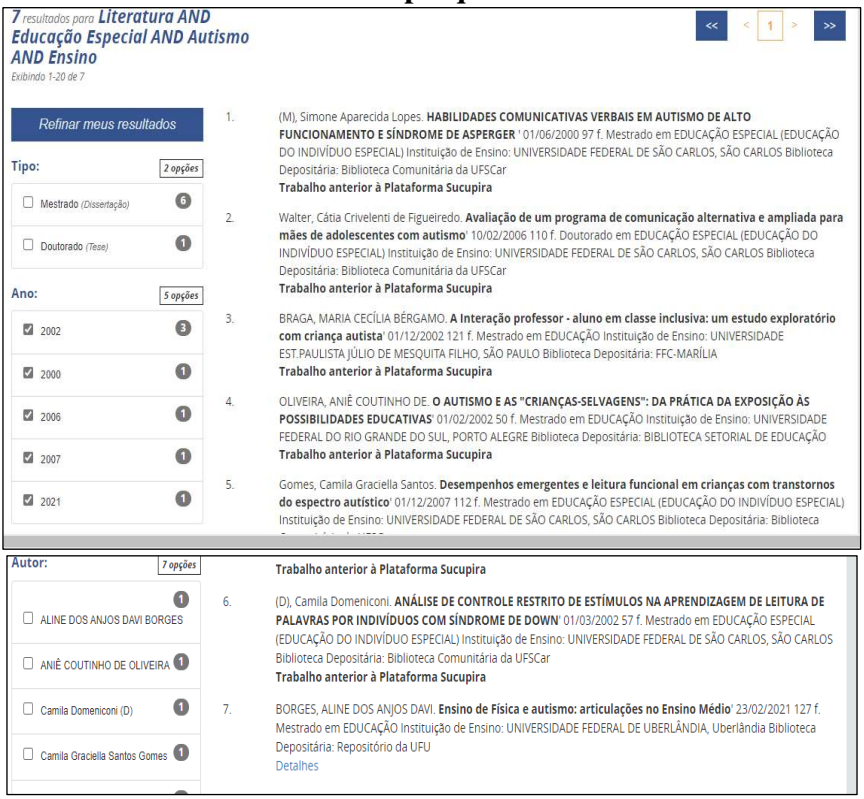
Fonte: Arquivo próprio. Base de dados: Brasil (2022).

Como é possível notar, através dos resultados catalogados, há uma disparidade nos dados, pois, enquanto os resultados da Figura 1 apresentam uma abundância de trabalhos na área da Literatura relacionados à Educação Especial, esse quantitativo sofre

uma redução significativa à medida que delimitamos o tema para o ensino de Literatura com alunos autistas.

Dentre os sete trabalhos que apareceram na segunda busca, nenhum deles relaciona Literatura e TEA, embora abordem temáticas direcionadas à educação no contexto inclusivo. Os resultados encontrados estão detalhados na Figura 3.

Figura 3 - Print da BDTD:
detalhamento das pesquisas encontradas



Fonte: Arquivo próprio. Base de dados: Brasil (2022).

Vale ressaltar que foram lidos o resumo e a introdução dos trabalhos catalogados, no intuito de identificarmos maiores informações quanto às pesquisas desenvolvidas, a fim de verificarmos se alguma abordava a perspectiva do ensino de literatura com alunos de TEA. Entretanto, em nenhum dos trabalhos foi possível perceber qualquer abordagem didática que se aproximasse do que estávamos averiguando.

Essa constatação foi crucial para motivar nossa proposição didática, ainda que não estejamos desenvolvendo em contexto de pesquisas stricto senso, entendemos que possa ser um elemento que colabore com futuras pesquisas e incentive professores.

Na seção a seguir, apresentamos, então, uma sugestão de abordagem ao ensino de literatura com alunos com TEA, destacando que não se trata de uma receita mágica, mas sim uma (re) ação de professoras pesquisadoras que visam contribuir para cenários ainda tão carentes de proposições pedagógicas.

ENSINO DE LITERATURA E ALUNOS COM TEA: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Ao pensarmos em nossa proposição didática para o ensino de Literatura com alunos com TEA, selecionamos uma obra com o gênero literário conto, por ser uma narrativa de extensão geralmente curta, o que facilita a mediação da leitura literária com os alunos com TEA, e por apresentar uma quantidade reduzida de personagens, bem como a presença, na maioria dos contos, de um único clímax (TREVISAN *et al*., 2020). Além disso, consideramos o público-alvo na seleção da obra a ser abordada, que se constitui numa adaptação específica para alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Sendo assim, o texto escolhido para o desenvolvimento da sequência didática foi o conto adaptado "Meu tio Júlio" (2019), de Suzana Trevisan, Larissa Siqueira e Jéssica Cardozo. Trata-se de uma adaptação do conto original de Guy de Maupassant, um escritor e poeta francês. Como nos explicam as autoras, "o texto original foi escrito na segunda metade do século XIX e convida o leitor a pensar sobre as relações familiares, o sonho de tornar-se rico e a compaixão" (TREVISAN *et al*., 2019, p. 6).

A história apresenta uma família francesa que está passando por uma crise financeira causada por Júlio, um homem que só pensava em desfrutar dos prazeres da vida, e acaba gastando toda a herança da família Davranche em farras. Ele resolve, então, mudar-se para a América do Sul e, em uma carta, revela a família que retornará assim que possuir grande fortuna. Os patriarcas Davranche acreditam e, aguardam ansiosos a chegada de Júlio, mostrando orgulhosamente a carta a todos.

A família descrita no conto apresenta os seguintes integrantes: O pai (irmão de Júlio), a mãe, duas filhas, uma que se casa aos vinte e seis anos e outra, que aos vinte e nove não se casou, o filho, que narra a história, além do próprio Júlio. Certo dia, em uma viagem, o pai acha elegante a presença de senhoras comendo ostras no navio e decide imitá-las, mas, ao fazê-lo, encontra semelhança entre o vendedor de ostras e seu irmão Júlio. Inicialmente, ele tenta negar a possibilidade de ser a mesma pessoa por acreditar que o irmão está vivendo ricamente.

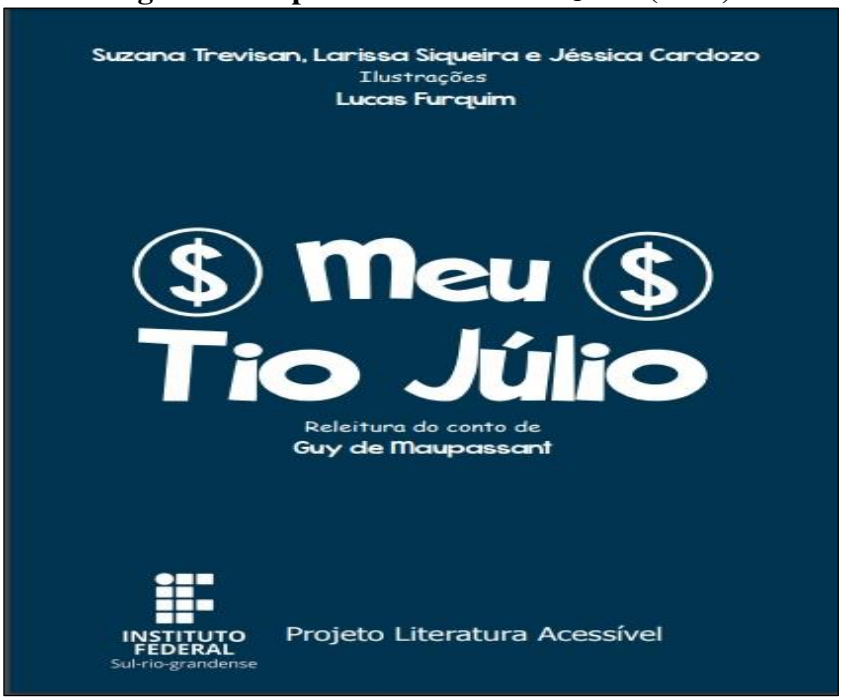
Entretanto, ao relatar à esposa, ela verifica e também acha o homem familiar. O patriarca decide então investigar, fazendo perguntas ao capitão do navio, até descobrir que aquele vendedor maltrapilho é seu irmão Júlio. Imediatamente conta à sua esposa, que articula a saída deles de perto do cunhado, por medo de que volte a depender financeiramente deles, então pede ao filho que pague pelas ostras consumidas e chame as irmãs e o genro para se retirarem dali.

O menino dá ao tio uma gorjeta e sente o desejo de revelar sua identidade, mas imagina a repressão dos pais e retira-se. Na viagem de volta, eles pegam outro navio para não ter novamente o encontro indesejado com Júlio.

Entre as temáticas abordadas, podemos perceber a busca pela satisfação de interesses, pois os familiares de Júlio o tratam com indiferença quando descobrem sua condição de pobreza, mas, antes, quando julgavam que ele tinha fortuna, exibiam sua carta e planejavam sua volta.

O conto adaptado apresenta muitas supressões em relação à versão original, quanto a isso, as autoras Trevisan et al. (2019) afirmam que foi necessário, tendo em vista o público ao qual o texto se destina, sendo principalmente para alunos com deficiência intelectual e Transtornos do Espectro Autista. Essa adaptação faz parte de um projeto chamado "Adaptação de textos narrativos literários com uso de ilustrações: uma proposta inclusiva", sendo desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense na Cidade Sapucaia do Sul, durante os meses de outubro a dezembro de 2019 (TREVISAN *et al*., 2019). O livro no qual se insere o conto escolhido para a proposta aqui descrita encontra-se disponível em formato digital e pode ser acessado e baixado gratuitamente. Na Figura 4 podemos observar a capa do referido livro.

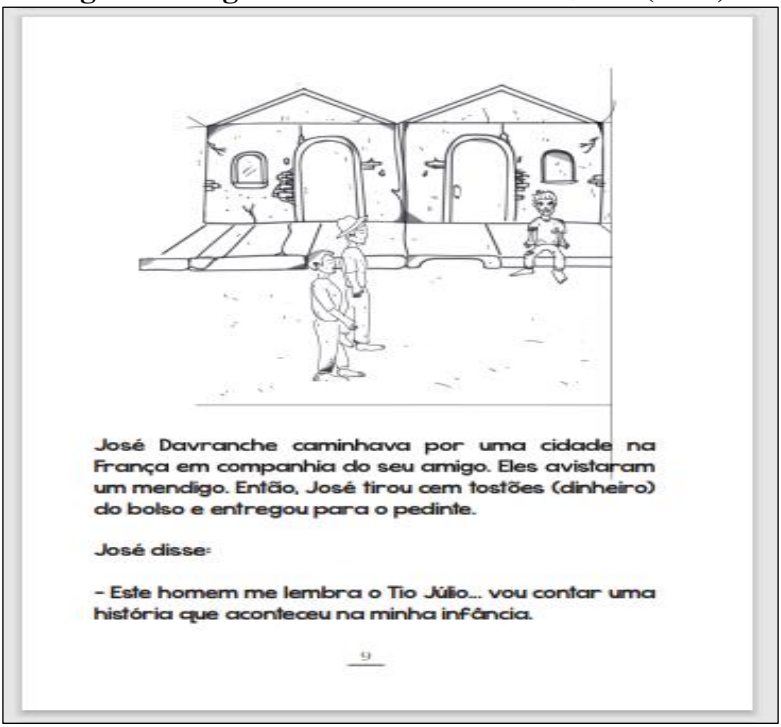
Figura 4 - Capa do livro Meu Tio Júlio (2019)



Fonte: <www.literaturaacessível.blogpost.com>.

Haja vista o público-alvo com o qual se pretendia trabalhar, as autoras consideraram os seguintes aspectos no momento da adaptação: "ter extensão curta; fazer uso de ilustrações; apresentar os fatos do enredo na ordem cronológica; utilizar vocabulário cotidiano; e fazer uso da ordem sintática direta" (TREVISAN *et al*., 2019, p. 07). Com isso, pretendia-se fazer com que os alunos com desenvolvimento atípico conseguissem compreender a história e não se desconcentrassem durante a leitura. Tais características podem ser identificadas na seguinte página.

Figura 5- Página 09 do livro Meu Tio Júlio (2019)



Fonte: <www.sapucaia.ifsul.edu.br>.

A página acima representa a introdução da história na qual é possível perceber que o personagem José irá contar um fato sobre seu passado relacionado ao seu tio Júlio. Na ilustração, há a presença dos dois amigos mencionados pelo narrador-observador e também do mendigo que se aproxima deles.

Após a breve síntese do enredo, ratificamos que a proposta didática busca desvelar questões humanas através da reflexão, a qual foi motivada após a convivência pedagógica no contexto do ensino fundamental, especificamente em uma sala de aula do 5.° ano, com

um aluno com TEA. Desse modo, esperamos que o debate proposto acerca de temas como aparências, relações superficiais e interesses, além de outros de abordagem social, despertem, nos alunos, criticidade para terem autonomia e procurem buscar suas próprias possíveis soluções para os problemas encontrados.

Nesse sentido, destacamos o que propõe Dalcastagné (2012), ao pontuar que a criação literária pressupõe a presença do outro, e, por isso, o escritor utiliza do seu discurso para dar voz a problemas relacionados à sociedade. Portanto, esse processo envolve questões como a representatividade e a autoridade, pois, como destaca a autora, não basta discorrer sobre os problemas de ordem social, mas cabe ao escritor falar com autoridade para apropriar-se da discussão proposta, revelando a profundidade da temática.

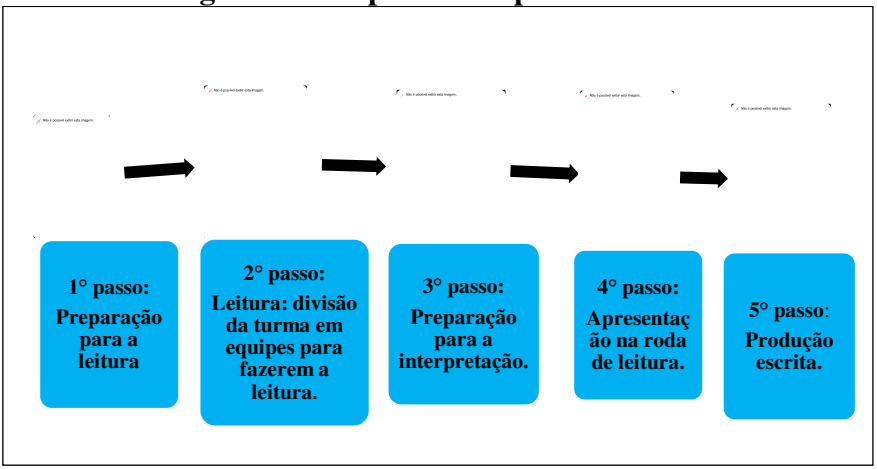
A partir desta perspectiva, entendemos que, para que o ensino da Literatura se mostre eficiente, valorizando os aspectos sociais, incentivando a participação dos alunos como seres autocríticos e favorecendo a inclusão, a presente proposta didática fundamenta-se no modelo proposto por Leão e Souza (2015), o qual considera que a aprendizagem de conteúdos literários pode ser realizada por etapas que visem capacidades específicas para estimular o senso crítico do aluno. Assim, as autoras dividem sua proposta em etapas que aqui contemplam desde a preparação para a leitura, como a contextualização, a biografia dos autores até os passos finais, que necessitam da participação ativa dos alunos como produções de desenhos.

Delimitados o público-alvo e o texto, elencamos, então, os objetivos e a metodologia usada na composição da proposta didática. O objetivo geral é promover o gosto pela leitura literária e a formação de uma comunidade leitora inclusiva. Os objetivos específicos são: compreender características do gênero literário conto; estabelecer relações de parceria entre os alunos para favorecer a inclusão no ambiente escolar. Em relação à metodologia, como

mencionado anteriormente, será em sequência, que se constitui nas seguintes fases: preparação para a leitura; orientações e divisão da turma em grupos; preparação para a interpretação; apresentação; produção escrita (desenho). Como recursos didáticos utilizaremos a obra "Meu tio Júlio" (TREVISAN *et al*., 2019).

Podemos observar o esquema da Figura 6 que representa cada um dos passos da proposta didática.

Figura 6 – Etapas da Proposta didática



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Leão e Souza (2015).

1.° passo: consiste na preparação para a leitura: apresentação de informações referentes às autoras, mostrando as imagens de cada uma e suas biografias de forma resumida. Nesse momento, o professor poderá também antecipar algumas informações sobre a obra para que os alunos se sintam instigados a realizarem a leitura. Isso será feito através de perguntas sobre o local onde se passa a história: "Vocês já ouviram falar em um País chamado França?"/ "Vocês sabiam que lá nesse país se fala o francês?"/ "Quais palavras

em francês vocês conhecem?". Na sequência o professor listará algumas palavras que usamos e que têm origem francesa, como balé (ballet), boné (bonnet), entre outras.

2.° passo: divisão da turma em equipes para realizarem a leitura. Essa etapa tem como finalidade proporcionar a identificação grupal e o companheirismo, em que cada aluno se ajuda mutuamente. Assim, o professor deverá garantir que todos sejam incluídos e que os grupos sejam heterogêneos, propiciando assim o respeito às diferenças.

3.° passo: após estarem separados por grupos, será feita a divisão das funções entre os integrantes, na qual cada aluno deverá escolher sua função e desenvolvê-la conforme a instrução do professor. Desse modo, serão consideradas as seguintes funcionalidades, descritas por Leão e Souza (2015, p. 435-43) e aqui adaptadas:

- **Conector**: trata-se do aluno responsável pela contextualização da obra literária, apontando elementos que dialogam com a realidade atual. Portanto, sua função é de grande relevância para que os alunos signifiquem o que foi apreendido durante a leitura. O conector deverá mencionar as questões financeiras vivenciadas pela família Davranche e compará-las com aquelas existentes em nosso País;
- **Investigador**: será aquele aluno que irá instigar os demais, propondo algumas questões referentes à obra lida. As questões podem ser direcionadas aos elementos que compõem a narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo, narrador, etc.). Dessa maneira, o professor poderá escolher o aluno do outro grupo que irá responder as perguntas propostas. Ao final, os investigadores poderão também direcionar questões, e o professor poderá auxiliá-los, em caso de dúvidas, para isso, ele norteará as questões, como:

"por que Júlio mentiu para sua família na carta enviada?" / "Por que o sobrinho de Júlio não revelou sua identidade a ele no momento do reencontro?";

- **Iluminador de passagens**: Esse integrante escolhe fragmentos da obra para explicar aos colegas. Assim, ele poderá mencionar o momento em que há o reencontro de Júlio com seus familiares, destacando quais são os sentimentos/ emoções enfrentadas pelas personagens, dentre outras situações relevantes na construção do conto;
- **Dicionarista**: será o aluno que determinará quais palavras tem significados desconhecidos pelo grupo. Ele deverá criar um dicionário para ser consultado quando os alunos tiverem dúvidas relacionadas a essas palavras. O professor juntamente com a equipe transcrevem os significados encontrados;
- **Sintetizador**: o aluno responsável por esta tarefa deverá recontar a história, ajudando assim na construção de sentidos para o que foi lido;
- **Cenógrafo**: "descreve as principais cenas" (LEÃO; SOUZA, 2015, p. 436). Essa atividade é importante por gerar, principalmente nos alunos com TEA, uma concretização do que foi lido, pois, por meio da descrição, é possível criar uma imagem mental do que é narrado. Assim que os cenógrafos realizarem suas descrições, o professor distribuirá as ilustrações presentes na obra (impressas) para que os alunos identifiquem a qual cena pertencem os respectivos desenhos. Posteriormente, poderão colorir as cenas, formando uma pintura coletiva;
- **Perfilador**: faz uma descrição das personagens principais (LEÃO; SOUZA, 2015). Podem ser mencionadas características físicas e comportamentais. O professor distribuirá as personagens entre os grupos, sendo as principais: Júlio, Filipe, Clarisse e os três filhos.

4.° passo: Nessa etapa, o professor deverá atuar como um mediador e proporcionar experiências de trocas de conhecimentos entre os alunos, respeitando as diferentes opiniões. Na roda de leitura, cada aluno desempenha sua função, conforme a divisão. Mas, poderão ser confrontados pelas demais equipes, que deverão realizar questionamentos.

5.° passo: nessa última etapa, os alunos deverão produzir um relato sobre a experiência ao longo da leitura. Assim, as produções poderão ser compartilhadas oralmente, formando uma memória literária da turma. O registro dessa experiência poderá ser complementado através de desenhos que promoverão a criatividade e compartilhamento de ideias e sensações a respeito do que foi lido. Sendo assim, durante a realização, é fundamental que o aluno que apresenta TEA participe ativamente das etapas propostas, construindo uma relação de respeito, companheirismo e diálogo com os colegas. Por fim, o resultado produzido poderá também ser compartilhado com outras turmas da escola, promovendo novos debates acerca não somente da obra, mas da importância do trabalho coletivo e do respeito às diferenças.

Dessa forma, acreditamos que a presente proposta didática representou uma possibilidade ao ensino de Literatura, considerando um contexto inclusivo, pensado para as especificidades do TEA. Sendo assim, as atividades foram criadas e adaptadas para atingir tal propósito. Desse modo, podemos dizer que o incentivo à participação em atividades colaborativas, bem como a utilização de recursos apropriados, facilita a inserção e a inclusão de alunos com TEA nas salas de aula do ensino regular.

O cronograma com o período de desenvolvimento e as etapas descritas anteriormente são apresentadas na página seguinte.

Quadro 1 - Cronograma da Sequência didática proposta

Etapa/período necessário	Atividades desenvolvidas	Objetivos
1° passo/ 1 aula	• Apresentação dos objetivos de leitura e do gênero conto; • Apresentação da biografia das autoras.	Preparar para a leitura
2° passo/ aula	• Explicação da sequência aos alunos; • Divisão da turma em equipes.	Formação de uma identidade grupal
3° passo/ 3 aulas	• Distribuição entre as equipes da função de cada componente; • Leitura grupal.	Leitura
4° passo/ 2 aulas	• Apresentação das equipes em uma roda de leitura.	Compreender o texto lido e expressar sua compreensão
5° passo/ 1 aula	• Produção escrita e oral de um relato a partir das emoções experenciadas com a leitura.	Desenvolver novas formas de compreensão

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que diversos estudos apontam para a necessidade do reconhecimento das especificidades que o aluno com TEA possui, demonstrando, assim, a relevância da adaptação dos recursos didáticos para garantir um processo de ensino-aprendizagem efetivo (BATTISTELLO, 2019). A autora supracitada também aponta a importância do estímulo para que a criança com TEA desenvolva habilidades sociais, assim como as de leitura e escrita.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Benitez e Domeniconi (2016) converge com Battistello (2019), pois revela que a aplicação das metodologias convencionais com alunos que apresentam TEA mostra resultados insatisfatórios em relação ao ensino de leitura e escrita, sendo preciso usar "metodologias mais adequadas" (BENITEZ; DOMENICONI, 2020, p. 04-05) para não comprometer os processos educativos.

Por isso, "as dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura apresentadas pelas crianças com TEA indicam a necessidade de organização pedagógica para favorecer as habilidades e competências individuais" (PERIM; ROCHA, 2020, p. 16), ou seja, é fundamental que professor busque novas maneiras de incentivar os alunos com TEA, sempre adequando as metodologias de ensino conforme as demandas, sendo necessária persistência, pois, os resultados esperados podem não ocorrer imediatamente (PERIM; ROCHA, 2020).

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

Para ser um educador é preciso, antes de qualquer outra coisa, ter sensibilidade, principalmente porque formamos seres humanos que devem respeitar as diferenças. Diante disso, é importante construirmos um ambiente de aprendizagem propício à inclusão. Por isso, como educadoras, percebemos a necessidade de empreender esta pesquisa, acreditando em princípios como compreensão, afeto e, principalmente, empatia, diante dos enormes desafios diários impostos tanto aos alunos com especificidades quanto aos próprios educadores.

Dessa maneira, partindo do pressuposto de que a escola deve oferecer condições de acesso e permanência aos alunos que

apresentarem deficiências, a presente pesquisa debruçou-se sobre os estudos referentes ao ensino de Literatura com alunos que apresentam o TEA, por ser uma realidade no exercício da docência vivenciada pela primeira autora durante o contexto da pandemia da Covid-19. Sendo assim, no percurso trilhado, encontramos a ausência de trabalhos que tratassem da temática. Esse desafio, inicialmente, amedrontou afinal, como desenvolver uma pesquisa sem referenciais específicos sobre o tema? Mas, não nos impediu de prosseguir, pois entendemos que o pesquisador também deve buscar o novo, assuntos sobre os quais pouco se tem publicado. Diante disso, selecionamos materiais que tratassem sobre o TEA, sobre Literatura e também Educação Especial. Essa busca culminou com o desenvolvimento de uma sequência didática que contemplou a presença do aluno com TEA dentro da sala de aula do ensino regular.

Para isso, foram pensadas estratégias de ensino, como a utilização do gênero literário conto, bem como a adaptação tanto do texto, como da própria proposta didática. Sendo assim, a relevância da presente pesquisa se revela no fato de apresentar uma temática pouco discutida que merece atenção por parte dos educadores, afinal é crescente o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados nas escolas do ensino regular brasileiro. Diante disso, se faz necessário o empreendimento de novas pesquisas que visem oportunizar condições de aprendizagem às necessidades de cada aluno dentro de um contexto inclusivo para além de uma simples inserção na sala de aula, garantindo que cada um aprenda de maneira eficaz, respeitando as especificidades.

Desse modo, olhar com sensibilidade para a realidade de quem apresenta TEA é enxergar muito além do que a maioria das pessoas consegue ver. É saber das capacidades e das frustrações, mas, principalmente, é querer buscar formas de auxiliar.

Foi com esse objetivo que este estudo se desenvolveu. Durante o percurso encontramos muitas dificuldades que mostram a

urgência e a relevância do desenvolvimento de pesquisas na área. Esperamos ter apresentado uma sugestão ou ao menos uma provocAÇÃO para os professores que também enxergam além e que buscam compreender a realidade de quem possui TEA.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. F. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Brasília: UnB, 2006.

BATTISTELLO, V. C. M. **Despertar para a leitura**: uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) (Dissertação de Mestrado em Letras). Novo Hamburgo: FEEVALE, 2019.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. "Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita". **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 18, n. 3, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 25/01/2023.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso: 25/01/2023.

LEÃO, C. M. E.; SOUZA, D. F. B. G. "Letramento literário em círculos de leitura na escola". **Palimpsesto**, n. 21, 2015.

PERIM, K. Y. B.; ROCHA, M. M. "Habilidade de leitura em alunos

com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR". **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020.

PIRES, V. O.; TREVISAN, S. "Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado". **Revista Transmutare**, vol. 5, 2020.

ROPOLI, E. A. *et al*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

TEODORO, G. C. *et al*. "A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental". **Research, Society and Development**, vol. 1, n. 2, 2016.

TREVISAN, S. *et al*. **Meu Tio Júlio**. Sapucaia do Sul: IFSul, 2019.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Patrícia Sá Martins é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: apsm121285@gmail.com

Agda Cristina Fogaça Zuliani é graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Institucional. Mestranda em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail para contato: 00108693@aluno.uniso.br

Aline Ferreira Suzart é tradutora e intérprete de Libras na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: alineferreirasuzart@gmail.com

Carina Pimentel Souza Batista é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Saúde Coletiva. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: carina.pimentel@ufba.br

Carla Maria Alonso Lopez é graduada em Pedagogia pela Faculdade Anchieta. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Termomecânica (FTT). E-mail para contato: carlavitame@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Evelyn Edith Cini Cacchione é docente no Colegio Público de Educación Especial Santullano de Mieres, Colômbia. Graduada en Educação Primária. Especialista em Educação Física. E-mail para contato: evelynecc@educastur.org

Francisco Javier Vázquez é docente da Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Espanha. Licenciado, especialista e doutor em Educação Física pela Universidad de Sevilla. E-mail para contato: fjvazram@upo.es

Jane Raquel de Lima Cippiciani é graduada em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Termomecânica (FTT). E-mail para contato: janecippi@gmail.com

Jaqueline Sousa Santos Pita é graduada em Pedagogia. Pesquisadora e mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: jaquepedagoga@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

João Henrique da Silva é professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduado em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: jhsilvamg@icloud.com

Juliana Codinhoto é graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Brasil. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Termomecânica (FTT). E-mail para contato: juliacodinhoto@gmail.com

Karine da Silva Pontes Aguiar é professora na Rede Privada de Ensino no Município de Balsas (MA). Especialista em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail para contato: ponteskarine37@gmail.com

Marcelo Vianello Pinto é graduado em Engenharia de Computação. Especialista em Gestão Empresarial. Mestre em Engenharia Mecânica pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail para contato: pro13343@cefsa.edu.br

Marcia Raika e Silva Lima é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: marciaraika@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marta Pérez Noval é docente no Colegio Público Río Piles, Espanha. Graduada em Educação Primária. Especialista em Pedagogia Terapêutica e em Audição e Linguagem. E-mail para contato: martapn@educastur.org

Michelle Oliveira Correia é pedagoga do Colégio Dom Pedro II. Professora e neuropsicopedagoga. Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva. Mestre em Linguística. Doutoranda em Educação. E-mail para contato: michelle1correia@gmail.com

Natalia de Francisco Suero é docente do Colegio Público de Educación Especial Juan Luis Iglesias Prada de Langreo, Espanha. Graduada em Pedagogia. Especialista en Audição e Linguagem. E-mail para contato: nataliadfs@educastur.org

Regiane Santana Vaz é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Santo André. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia Termomecânica (FTT). E-mail para contato: regianesvaz@gmail.com

Rosemary Lapa de Oliveira é professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: rloliveira@uneb.br

SOBRE OS AUTORES

Simone Rodrigues Batista Mendes é licenciada em Letras. Mestra em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: simonebatista810@gmail.com

Susana Couto Pimentel é professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Mestre em Educação Especial. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail para contato: scpimentel@ufrb.edu.br

Theresinha Guimarães Miranda é professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Especial. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: tmiranda@ufba.br

Vivian Cristina Pereira dos Anjos Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Especialista em Tecnologia Assistiva pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). E-mail para contato: provivianjos@gmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com



Copyright © Editora IOLE
2023