

QUESTÕES SOBRE  
**EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Trabalho realizado pelos alunos  
de pós-graduação IFSP/SJC



**COLEÇÃO  
CADERNOS DE  
DOCÊNCIA**

Este material foi desenvolvido pelos alunos de pós-graduação do curso de Docência na Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo — IFSP, câmpus de São José dos Campos, para a conclusão da disciplina:  
Desenvolvimento de Projetos para a Educação Básica.

O objetivo foi a elaboração coletiva de um livro que seria compartilhado com profissionais de ensino sobre a temática da educação inclusiva, visto que a grande maioria dos professores sofre com a falta de investimento na capacitação docente e muitas vezes encontram-se solitários nesta missão de educar a todos com qualidade.

**Kelem Zapparoli**

No QR Code  
abaixo, acesse  
gratuitamente  
o PDF com  
ilustrações a  
cores e o  
conteúdo  
integral deste  
livro:



**COLEÇÃO  
CADERNOS DE  
DOCÊNCIA**

# Questões sobre Educação Inclusiva

*Trabalho realizado pelos alunos de pós-graduação lato sensu em docência na Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP/SJC, Câmpus de São José dos Campos, turma 2020-2021*



### **CONSELHO EDITORIAL**

Angela Maria Franco M. Coelho de Paiva Balça  
(Universidade de Évora, Portugal)  
Anna Faedrich Martins Lopez  
(Universidade Federal Fluminense)  
Antonio Luciano Tosta  
(The University of Kansas, USA)  
António Manuel Ferreira  
(Universidade de Aveiro, Portugal)  
Cristina Maria da Costa Vieira  
(Universidade da Beira Interior, Portugal)  
Florencia Garramuño  
(Universidad de San Andrés, Argentina)  
Martins JoséChelene Mapera  
(Universidade Licungo, Moçambique)  
Pedro Germano Leal  
(Brown University, USA)  
Rauer Ribeiro Rodrigues  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)  
Roberto Acízelo Quelha de Souza  
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Alvaro Santos Simões Junior, UNESP, Assis  
Ana Paula Aparecida Caixeta, UNB  
AndréDias, UFF, Niterói  
Anna Christina Bentes da Silva, IEL / UNICAMP  
Arnaldo Saraiva, Universidade do Porto, Portugal  
Aurora Cardoso de Quadros, Unimontes  
Camila Lima Coimbra, UFU  
Carina Marques Duarte, CPAN / UFMS  
Cilene Margarete Pereira, UNIFAL / MG  
Claudia Amoroso Bortolato, Editora Pangeia  
Felipe Gonçalves Figueira, INES / RJ  
Germana Maria Araújo Sales, UFPA Luiz  
Carlos Santos Simon, UEL  
Maria da Glória Bordini, UFRGS  
Nima Spigolon, Faculdade de Educação / UNICAMP  
Pauliane Amaral, Post-Doc, Brown University, USA  
Regina Zilberman, UFRGS  
Regine Limaverde, UFC  
Rízio Macedo Rodrigues, Pangeia Editorial  
Simone Caputo Gomes, USP  
Tânia Regina Oliveira Ramos, UFSC  
Waleska Rodrigues de Matos Oliveira Martins, UFRB  
Willia Katia Oliveira, Edições Dionysius

Kelem Zapparoli  
(Organizadora)

# Questões sobre Educação Inclusiva

*Trabalho realizado pelos alunos de pós-graduação lato sensu em docência na Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP/SJC, Câmpus de São José dos Campos, turma 2020-2021*



**Este livro trata de EDUCAÇÃO INCLUSIVA e reúne diversas reflexões sobre a inclusão do aluno com deficiência.**

**Os capítulos do livro foram compostos a partir dos trabalhos de conclusão da disciplina Desenvolvimento de Projetos para a Educação Básica escritos por discentes de Pós-Graduação *Lato Sensu em Docência na Educação Básica* no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Câmpus São José dos Campos, turma 2020-2021.**

Faça download gratuitamente do PDF deste livro a partir do QR Code:



© 2022 Pangeia Editorial Ltda  
© 2022 da Organizadora  
© 2022 dos autores

Direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19.02.1988. Autorizada a reprodução nos termos da Lei; demais usos, consulte a Editora.

Texto revisado segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, exceto nas escolhas autorais.

Preparação de originais: Lígia Marcondes  
Compilação: Tiago Coelho de Campos

Revisão Ortográfica: Edson Angelo Muniz  
Revisão final: dos Autores

Capista: Willia Katia Oliveira  
Ilustrações: dos autores

Diagramação: Edson Angelo Muniz, Willia Katia Oliveira e Equipe Pangeia

Editores-executivos: Cláudia Bortolato e Joakin Sereno

**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Questões sobre educação inclusiva / [coordenação  
Kelem Zapparoli]. -- Uberlândia, MG :

Editora Pangeia, 2022.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88000-30-4

1. Deficiência - Educação 2. Diversidade  
3. Educação inclusiva 4. Educação - Finalidade e  
objetivos 5. Prática de ensino 6. Prática pedagógica  
7. Professores - Formação I. Zapparoli, Kelem.

22-104114

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva: Professores:

Formação profissional 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/93

[www.editorapangeia.com.br](http://www.editorapangeia.com.br)

---



## **APRESENTAÇÃO**

Kelem Zapparoli

8

## **CAPÍTULO 1 DIVERSIDADE HUMANA E INCLUSÃO**

Alisson Juan Marcondes dos Santos

9

## **CAPÍTULO 2 BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Isabela Noima Alves Monteoliva

15

## **CAPÍTULO 3 O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Analice Hello Cavalli; Nathalia Aline Cunha Lopes

25

## **CAPÍTULO 4 CONCEITUAÇÃO DAS PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Patricia de Souza Barboza dos Santos

31

## **CAPÍTULO 5 AS BARREIRAS DA INCLUSÃO**

Francisco José Silva Barros; Lígia Marcondes

42

## **CAPÍTULO 6 DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM E ADEQUAÇÃO CURRICULAR**

Ana Carolina Guedes Fernandes de Sousa

53

## **CAPÍTULO 7 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA COM A FAMÍLIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Cleidimara da Luz Carneiro Prado; Denise Silva Siqueira

57

## **CAPÍTULO 8 PLANEJAMENTO INCLUSIVO: BIDOCÊNCIA E TRABALHO COLABORATIVO**

Henrique de Paiva

64

**CAPÍTULO 9**  
**FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE**  
**CURRICULAR**

Eduardo Soares da Silva; Ellen Soares da Silva

**76**

**CAPÍTULO 10**  
**LETRAMENTO CIENTÍFICO**

Tabata do Prado Sato; Maria Helene Lucas Santos Souza; Fabiana Sato Mattez Mendes

**85**

**CAPÍTULO 11**  
**ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE**  
**MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Tiago Coelho de Campos; Gisele Pampanini Dias

**90**

**CAPÍTULO 12**  
**ARTE PARA ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO OU CEGUEIRA**

Isabela Ramos; Luiz Alberto de Souza

**103**

**CAPÍTULO 13**  
**ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O ENSINO DA CRIANÇA**  
**COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Kátia Silva; Otávio Tonelotto

**117**

**CAPÍTULO 14**  
**INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS**

Kátia Yatsue Nakau; Luciana Alves da Silva Machado

**122**

**CAPÍTULO 15**  
**RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**INCLUSIVA ATRAVÉS DA CARTOGRAFIA SOCIAL**

José Roberto Menezes Leal Junior

**130**

## APRESENTAÇÃO

Kelem Zapparoli

*Caro professor*

Este material foi desenvolvido pelos alunos de pós-graduação do curso de Docência na Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo — IFSP, câmpus de São José dos Campos, para a conclusão da disciplina: Desenvolvimento de Projetos para a Educação Básica.

O objetivo foi a elaboração coletiva de um livro que seria compartilhado com profissionais de ensino sobre a temática da educação inclusiva, visto que a grande maioria dos professores sofre com a falta de investimento na capacitação docente e muitas vezes encontram-se solitários nesta missão de educar a todos com qualidade.

Inicialmente, os alunos organizaram-se em duplas, trios ou individualmente, de acordo com suas possibilidades. Posteriormente, definimos os temas coletivamente e logo após fizeram leituras individuais e discussões com seus pares.

Para que eu pudesse acompanhar a execução da atividade, foram criados *padlets* com o planejamento das atividades, onde deveria constar o que cada um faria, além do andamento das pesquisas. Em determinados momentos nos reuníamos sincronamente em grupos menores ou com a turma toda. Também foram realizados suportes através de conversas no Whatsapp ou e-mail.

A forma da escrita foi livre, onde alguns optaram por um texto de linguagem mais informal, com a intenção de uma maior aproximação com os leitores, outros mantiveram uma escrita mais acadêmica. Após a entrega da versão final, organizei todos os trabalhos, buscando a coesão das falas e estrutura dos textos. Finalizando, os alunos fizeram uma autoavaliação em relação à sua participação em todas as etapas do projeto, bem como sobre a interação com seus pares e os aprendizados ao longo do percurso.

A proposta foi interessante, mas muito desafiadora, já que estávamos todos de forma remota em 2021. Foi necessário vencer muitos obstáculos para criar estratégias que pudessem favorecer o protagonismo e a interação entre todos, buscando contornar as dificuldades da turma com os momentos síncronos, pois cada um teve suas particularidades neste momento tão difícil que a pandemia nos impôs. Esperamos que a leitura seja proveitosa e que possa colaborar com o dia a dia em sala de aula.

## CAPÍTULO 1

### DIVERSIDADE HUMANA E INCLUSÃO

**Alisson Juan Marcondes dos Santos**

Com a intenção de iniciar as reflexões presentes nesse e-book, que contempla como objeto de partida o conceito de inclusão, será exposto neste primeiro capítulo um pensamento filosófico, pedagógico e social circunscrito principalmente na perspectiva de Paulo Freire, apresentando também considerações importantes sobre práxis inclusiva e os conceitos que se relacionam com o compromisso verdadeiramente autêntico de se apropriar do que Luciana Santos e Ana Legore (2016) vão chamar de alteridade deficiente, ou seja, um modo de se humanizar e humanizar o outro a partir da diversidade constituinte do que é o ser no humano.

Diante disso, esse primeiro capítulo pretende justamente incitar o pensamento na direção da alteridade deficiente como compromisso, como engajamento social na direção da humanização, por meio do reconhecimento da diversidade humana, da complexidade que implica às relações de ensino-aprendizado, da própria ultrapassagem dos limites educacionais, pela inclusão, em direção às demais esferas da vida, caracterizando o processo inclusivo não como finalidade imóvel, mas, sim, como processo totalizador e orgânico, capaz de mobilizar as pessoas, as instituições e as crenças. Sendo, dessa forma, um capítulo de explicitação da responsabilidade que cabe a todos na construção de valores humanos que contemplem a inclusão como um modo de ser no mundo, pois ela é expressão de nossas diversidades e, portanto, não se pode ser livre, autêntico, empoderado, cidadão, autônomo se não for pelo reconhecimento do outro em via recíproca, o que afirma a alteridade deficiente como necessária para todos, pois ao negar a humanização da deficiência se nega imediatamente à humanidade em si mesmo, e é a partir dessa perspectiva que se começará refletir a inclusão.

Assim, ao iniciar a reflexão, é importante considerar o que Santos e Legore (2016) afirmam sobre a condição da pessoa com deficiência; eles assinalam que a invisibilidade e o assujeitamento fazem parte da experiência de vida dessas pessoas. Isso ocorre, segundo os autores, por existir um pensamento hegemônico que reforça a pessoa com deficiência em uma posição sub-humana. Miskolci (2003) em seu estudo sobre a “Normalidade e o Desvio Social” vai afirmar que o conceito normal é dado a partir de sua historicidade e sua dimensão ideológica, portanto, não é fato natural, intrínseco ao sujeito que determina o que é ou não normal. No entanto, a natureza da normalidade, perpassada por uma ideologia de dominação, apresenta valor de evidência sobre o objeto que incide e, portanto, ao tomar a perspectiva interior da diversidade, o discurso hegemônico, ideológico, vai instituir uma realidade de opressão às pessoas com deficiências e, também, àquelas que não se enquadram na normalidade prescrita (Pimenta, 2011).

Isso expressa uma condição perigosa, pois Santos e Legore (2016) apontam que a deficiência como sintoma biológico, portanto, concernente ao indivíduo, centraliza apenas nele as limitações de sua deficiência, então, assinalam também a “anormalidade” como endosso para sua defasagem e incompetência, afirmando

que “o insucesso passa a ser responsabilidade dos sujeitos e não fruto das condições sociais, econômicas e culturais às quais estão submetidos” (p. 52). Sendo assim, os autores asseveram a importância de compreender a deficiência não como sintoma biológico, mas, sim, como fenômeno social e, com isso, ele delinea uma formulação sobre a deficiência em que a concebe como “encontro entre o indivíduo com determinadas limitações de ordem física, sensorial, intelectual ou mental e o ambiente, com as barreiras que impediriam sua participação plena na sociedade” (p. 53-54).

Com isso, a deficiência não é tomada apenas como um caráter interior, pois quanto mais variável for, se considerando na análise do fenômeno da deficiência, mais se externaliza a responsabilidade pelo processo de inclusão e, conseqüentemente, mais se evoca a característica integrativa e totalizadora da inclusão como fenômeno cultural das relações sociais (Santos, Paulino, 2006). Afinal, ao se considerar o processo de inclusão, segundo estes autores, deve-se ater que todos os sujeitos estão circunscritos nele, uma vez que, a inclusão só tem sentido quando numa relação dialética com a exclusão. Isso, segundo Castro (2006), evidencia o pensamento freiriano, pois considera que a humanidade só pode ser verdadeiramente autêntica, quando é dialética e dialógica, portanto, quando humaniza a si mesmo e ao outro.

E em direção a essa perspectiva humanizadora, Santos e Legore (2016) afirmam que a deficiência é constitutiva não apenas da pessoa deficiente, mas de uma relação entre as limitações da pessoa e as barreiras que o mundo e os outros a impõe. E mais, os autores suscitam que nessa relação, que constitui a deficiência como processo intersubjetivo, histórico, cultural e social, é preciso a assunção da responsabilidade de “visibilizar” e “sujeitar” as pessoas com deficiência, como um comprometimento com seu próprio estar no mundo, e a isso, eles chamam de alteridade deficiente. Condição essa, que Freire (1987) solidifica ao explicitar — embora não é diretamente elucidada em sua obra a questão da inclusão, ele propõe bases estruturais para o pensamento em uma pedagogia inclusiva — que ninguém pode ser livre sozinho, ninguém pode ser autêntico ou gozar de cidadania e autonomia isoladamente, é necessário, pois, que a comunhão entre as pessoas seja caminho para a humanização.

Contudo, a inclusão como processo de humanização dos sujeitos, só pode ocorrer na via da reflexão e da ação, da consciência e do gesto, o que leva a considerar que ela apenas pode se materializar, quando se assenta na perspectiva da diversidade, Ou seja, no respeito, no reconhecimento e na transformação da realidade a partir do prisma das diferenças constitutivas daquilo que é humano (Santos, Paulino; Castro, 2006).

Sendo assim, a diversidade é “termo-irmão”, segundo Santos e Paulino (2006), da inclusão, pois ela evidencia a formação histórica, social, política, moral e material que subjetivam as pessoas, e expressam às especificidades de cada um, assim, a diversidade é vivida em todas as relações em qualquer contexto, expressandose nas maneiras diferentes de perceber, pensar e agir no mundo.

No entanto, segundo os autores, essa contemplação do mundo em suas

diferentes nuances e formas, pode salientar um estranhamento entre a diversidade nas pessoas, e tal fenômeno pode aludir uma atitude preconceituosa. Nessa direção, o preconceito, por sua vez, pode ser compreendido etimologicamente a partir de vários referenciais, contudo, ao pensá-lo como atitude, pode-se assumir sua dimensão como barreira, que se expressa em três dimensões, a cognitiva, a afetiva e a comportamental (Rodrigues, Assmar, Jablonski, 2009). Embora não se tenha o intuito de digredir o tema da inclusão, analisar o preconceito como uma atitude total, nesses três níveis, ajuda a compreender sua raiz profunda, expressa na subjetivação social, cultural e moral da apropriação do entendimento hegemônico, dominante e ideológico sobre a normalidade.

Dessa forma, ao falar sobre humanização em relação à superação do preconceito, significa atuar integralmente nesses três níveis atitudinais que compõem a expressão humana no mundo, de modo que, apenas cessar a discriminação aparente não significa, pois, humanizar a relação entre o “normal” e o “anormal”, nem tão pouco asseverar o politicamente correto, remontando as bases cognitivas do pensamento e das terminologias, também não dão conta de suplantar o modus operandi da violência, expressa nas relações desiguais para com os grupos tidos como inferiores em suas diversidades, é, portanto, necessário também, a humanização do opressor, para que seu (des)afeto seja superado, e a opressão que o constitui seja dissipada, para que em uma relação recíproca, possa-se instalar o respeito, a crença na potencialidade e na vida através da diversidade e liberdade humana (Freire, 1967; Santos, Paulino, 2006).

Para que isso seja alcançado, Freire (1987) vai propor que o caminho para a humanização, ou seja, para a libertação dos homens, e a superação da violência e da opressão, só pode ser percorrido por via estrita do diálogo. Para Freire (1987), a palavra, quando verdadeiramente proferida, é práxis, é pensamento e ação, autenticamente transformadora da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, a perspectiva freiriana vai pensar o diálogo como exigência existencial, constitutiva daquilo que o sujeito é e, portanto, “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (p. 50). Logo, Marques e Romualdo (2014) evidenciam que a vivência da humanização é mais do que o simples ato de tolerância, é comunhão, é experiência da multiplicidade, essa que, para os autores, deve ser o único universal possível, pois contempla a condição humana em sua diversidade.

Diante disso, a inclusão dentro dessa visão não é da tolerância, mas do respeito, da dialogicidade, da multiplicidade e da diversidade, é, então, que se constitui um modo de ser inclusivo nas mais diferentes dimensões da ação humana. Isso porque, Santos e Paulino (2006) evidenciam que a inclusão não deve ser objeto fraturado da educação, ou da saúde, ou da cultura, ou de qualquer que seja a instituição social, mas, sim, deve ser tomada integralmente em todos os contextos, pois ela não é objeto, é valor. E, a apropriação do valor da inclusão, expressa justamente a dimensão democrática das instituições, da cultura e dos sujeitos em relação aos grupos de pessoas que têm em sua diversidade a barreira do preconceito e da discriminação como ponto de inferioridade (Santos, Legore, 2016).

Assim, Santos e Legore (2016) evidenciam que o “papel da educação democrática e popular é possibilitar o desenvolvimento de uma linguagem própria, orgânica e que seria o caminho para a construção da cidadania” (p. 54), portanto, a

emancipação social, política, intelectual e cultural dos sujeitos é perpassada pela linguagem, como diálogo, como palavra, que tem a potência transformadora da sociedade e da realidade, sempre em uma direção democrática, pois o diálogo como práxis é consciente, crítico, transborda-se em atividade, e assim o sujeito pode articular o mundo e o mundo rearticular o sujeito, portanto, a linguagem orgânica, afirmada pelo autor, refere-se exatamente à propriedade vívida da palavra, à propriedade autêntica do diálogo como o meio humanizador do humano e, por assim ser, o caminho democrático constitutivo das relações de ensino-aprendizado.

Sendo assim, Castro (2006) afirma que a inclusão passa a ser um imperativo moral, por isso, norteia o diálogo em direção à superação das dificuldades, da segregação, do preconceito, assumindo uma postura democrática, ativa, reflexiva, capaz de comungar com o outro, em sua diversidade, a experiência da liberdade e, desse modo, Santos e Legore (2016) afirmam que a pessoa com deficiência, ou que não se enquadra no padrão hegemônico de normalidade, deve recobrar sua humanização de modo a protagonizar sua existência, sua luta e suas conquistas, pois como Freire (1967) propõe, a liberdade não pode ser bancária, não pode ser depositada às pessoas, nem tutelada a elas, mas sim, deve ser apropriada pela abertura dessa pessoa ao mundo, pelo reconhecimento de seu estar no e com o mundo, e dessa forma, a educação, como instituição, corporifica o caminho para essa abertura e liberdade.

Logo, em uma educação inclusiva o “ensinar certo” “significa que o papel do professor é conhecer o outro e revelar aos educandos a beleza de estarmos juntos no e com o mundo, como seres históricos que podem conhecer e intervir nesse mundo em que se está inserido” (Santos, Legore, 2016, p. 58). Com isso, Santos e Paulino (2006) salientam a inclusão como responsabilidade social e moral de construção conjunta de relações de igualdade e liberdade e, portanto, de transformação do mundo em que se encontra, de modo que concerne à educação o movimento de mediatizar as possibilidades de todos em direção à vivência significativa da aprendizagem e, principalmente, à ativa ação dos sujeitos no que condiz às próprias experiências nesse processo.

Para isso, é importante a consideração de que todos têm capacidade de aprender, ou seja, todos têm a potência humana que possibilita o reconhecimento de si e do mundo e a transformação deste, através de competências, conhecimentos, linguagem, adquiridas e desenvolvidas no processo educativo (Santos, Paulino, 2006). Dessa forma, se todos têm a potencialidade de participar ativamente no processo de ensino-aprendizado, é então necessário considerar a importância do educador em ser mediador de uma experiência autêntica da construção desse processo. Nesse sentido, a inclusão na perspectiva freiriana, pode ser percebida na sua proposta de um “pensar certo”, tendo o entendimento do processo educativo, não como saber transferível ou depositável, mas coparticipado e mediatizado, estimulando os estudantes à ativa participação em sua própria formação, sendo o professor responsável pela criticidade na comunicação, no diálogo desenvolvido com os estudantes (Freire, 1996; Oliveira, Carvalho, 2007).

Então, Santos e Paulino (2006) propõem que o professor deve se posicionar, também, subjetiva, cultural e socialmente no que condiz com a inclusão, valorizando a prática por meio da assunção de sua responsabilidade frente às limitações aparentes, expressas na relação entre a pessoa com deficiência e as instituições sociais que promovem barreiras para o desenvolvimento delas, sendo que o educador, na visão dos autores, pode agir em conjunto com outros colegas, funcionários das instituições educativas, junto dos pais e da comunidade, para compreender, analisar e alterar o planejamento de suas atividades, bem como, a proposta curricular quando se faz necessário, de modo que, o conhecimento não seja petrificado, mas, sim, dialogue com a realidade das relações que ali, na vivência cotidiana do processo educativo, se concretiza, pois como já fora afirmado, a práxis na educação é orgânica, é viva e, portanto, estando circunscrita na condição humana, precisa ser dita, movida, transformada.

E, de acordo com Oliveira e Carvalho (2007), essa transformação da realidade na direção da humanização dos homens, só acontece a partir da criticidade, ou seja, do movimento de reconhecimento de si mesmo e do mundo, da reflexão sobre seu estar no mundo, o que implica na transitividade da consciência em relação aos fenômenos da vida. Nessa direção, Freire (1967) vai propor que o homem é sempre um ser aberto, aberto para o mundo e para si mesmo, pois se fosse fechado, seria, então, coisa dada pronta em si mesmo. No entanto, o homem é projeto. É vir-a-ser, pois é o que ainda não pode ser, mas que caminha, e nesse sentido, o homem é o ser-mais.

O ser-mais como condição humana voltada para a busca pela liberdade, em comunhão com os outros e com o mundo, significa ainda mais que o reconhecimento de si, como devir, como vir-a-ser, mas também, como sujeito imbuído em sua historicidade, em sua época e, portanto, impregnado pela humanidade dos outros, o que reitera a intersubjetividade como condição subjetiva na construção da pessoa (Freire, 1967). E, esse entendimento não é uma racionalização, mas um modo de estar no mundo, que deve ser o comprometimento do educador, dos educandos, da escola e da comunidade na assunção da inclusão como valor moral, como imperativo norteador, como o múltiplo universal que suplanta a prescrição da normalidade que impele os sujeitos à segregação (Freire, 1987; Santos, Legore, 2016).

Por fim, o que se quis refletir com esse capítulo, é que o caminho para uma educação voltada para a cidadania, a autonomia, a atividade do estudante, a criticidade, é construída unicamente a partir do diálogo, a partir da consciência daquilo que constitui a humanidade, que supera a contradição da exclusão e da opressão, a que toma a alteridade deficiente como compromisso em seu estar no mundo, a que não se satisfaz com a tolerância, mas respeita a diversidade profundamente, em seus diferentes níveis atitudinais, e, principalmente, a que se expressa e vive autenticamente na presença de si e dos outros, compartilhando e comungando da possibilidade de ser-mais, de ser livre, de ser humano.



## REFERÊNCIAS

- CASTRO, Antonilma Santos de Almeida. Educação inclusiva em Feira de Santana: dialogando com Paulo Freire, 2006.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.
- MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. Paulo Freire e a educação inclusiva: Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2014.
- MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. Estudo de Sociologia. Vol. 7, p. 109-126,2003.
- OLIVEIRA, Paulo César de; Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. Paidéia, Vol. 17 (37) p. 219-230,2007.
- PIMENTA, Márcia Teresa da Rocha. A ideologia como categoria de análise da pesquisa social. Jornada Intercional de Políticas Públicas. 2011.
- RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. Psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. Cortez, 2006.
- SANTOS, Luciana Stoppa dos; LEGORE, Ana Claudia Alves. Inclusão e emancipação subjetiva, social e cultural de pessoas com deficiência: reflexões à luz das contribuições de Paulo Freire. Cadernos CIMEAC, v. 6, n. 1, p. 50-64, 2016.

## CAPÍTULO 2

### BREVE HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

**Isabela Noima Alves Monteoliva**

O presente texto busca apresentar uma breve aproximação da História e Legislação da Inclusão. Apoiamo-nos essencialmente nos textos A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana, das pesquisadoras Marilu Dicher e Elisaide Trevisam, e Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social, de Jaqueline de Andrade Pereira e Joseana Maria Saraiva, que nos oferecem uma revisão bibliográfica sobre o tema. É importante ressaltar que a contextualização histórica dos artigos selecionados é limitada à Europa, abordam superficialmente o Brasil e consequentemente se utilizam das divisões tradicionais da História (pré-história, antiguidade, idade média, renascimento/moderna e contemporânea), portanto, partem de uma visão eurocêntrica.

Entender a inclusão contextualizada nos seus processos históricos é fundamental, sobretudo, se partimos do pressuposto da importância do tema para a formação de professores e professoras da educação básica a fim de construir uma escola mais democrática e comprometida com a diversidade.

#### **PRIMEIROS REGISTROS**

Para Dicher, M; Trevisam, (2014, p. 3) as deficiências nos primeiros estágios da história da humanidade representaram uma limitação à sobrevivência diante de um cenário em que os seres humanos viviam da caça, num ambiente hostil e sem a prática do cultivo e da vivência coletiva. Mesmo com a formação de tribos, devido à locomoção constante das pessoas, o abandono e a eliminação das pessoas com deficiências era um comportamento comum.

Todavia, as práticas de rejeição não são unânimes e é possível encontrarmos exemplos de inclusão e respeito:

“Um exemplo de atitude de aceitação é citado por Otto Marques da Silva (2009), ao relatar os costumes dos Aonas (nativos que ainda hoje moram à beira do lago Rudolf), no Quênia. Devido à sua localização (ilha conhecida como Elmolo), tornaram-se exímios pescadores. Para esta tribo, os cegos mantinham uma ligação direta com os espíritos que moravam nas profundezas do lago e estes indicavam aos cegos os locais onde os peixes poderiam ser encontrados em abundância. Assim, nessa sociedade nativa, as pessoas com deficiência visual eram muito respeitadas e bem tratadas, participando ativamente das pescarias.” Dicher, M; Trevisam, E. (2014, p. 4).

Quando olhamos para as civilizações antigas, também encontramos essa diversidade de comportamentos que transitam entre inclusão até extermínio.

No Egito Antigo, acreditavam que as deficiências estavam relacionadas ao mundo espiritual, provocadas por maus espíritos, demônios ou por pecados de

vidas anteriores. Ainda assim, a partir de fontes históricas é possível identificar que ocorria a integração dos deficientes na sociedade egípcia e que estes poderiam ser encontrados em diferentes estratos da sociedade. “As artes, os túmulos, os papiros e as múmias revelam que a deficiência não consagrava impedimento para as mais diversas atividades desenvolvidas pelos egípcios, sendo que as pessoas com deficiência se integravam às diversas camadas sociais (Gugel, 2007, p. 2, apud Dicher, M; Trevisam, E. (2014, p. 5).

Os gregos também reproduziram esses preconceitos. Idealizadores do corpo belo e forte, marginalizaram e até mesmo eliminaram aqueles que não correspondiam ao ideal do corpo que transmite a imagem de saúde e força. Todavia, algumas deidades na mitologia grega eram representadas como portadoras de deficiências, por exemplo, os deuses do Amor e da Fortuna que eram cegos (Dicher, M; Trevisam, E., 2014 , p. 5). Como consequência das guerras, combates e acidentes nas construções civis, a Grécia amparou as pessoas mutiladas, primeiramente só os mutilados de guerra e posteriormente as pessoas com deficiência, independente da causa. Por essa razão, a Grécia passou a ser considerada a pioneira dos movimentos de assistência médica à população civil e às pessoas com deficiência, exceto as crianças nascidas deficientes, nesse caso, poderiam ser sacrificadas com a justificativa do ideal dos corpos perfeitos. (Pereira; Saraiva, 2017, p. 172).

Na sociedade romana que constituiu um marco histórico a respeito das leis, havia uma legislação que reconhecia os direitos dos recém-nascidos, no caso de crianças com deficiências, o pai tinha o direito de exterminá-la. (Dicher, M; Trevisam, E., 2014, p. 8)

## **IDADE MÉDIA**

No período medieval houve uma ruptura na relação com as pessoas com deficiência quando o cristianismo se expandiu e se consolidou. Dessa maneira “atitudes de extermínio não são mais aceitáveis e os cuidados com a pessoa com deficiência passam a ser assegurados pela família e a igreja” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 172).

Todavia, esse cuidado não representou a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse contexto, são direcionados às pessoas com deficiência, espaços de confinamento e isolamento, e com o aparecimento das doenças epidêmicas nas cidades urbanizadas a prática de sacrificar crianças que nasciam com membros disformes retornou, acreditando que as deficiências tinham uma origem mística. (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173). Além do confinamento, a sociedade enxergava o nascimento de uma criança como um castigo divino e relacionavam com superstições. (Dicher, M; Trevisam, E., 2014, p. 8)

## **RENASCIMENTO**

É no período conhecido como “moderno” (compreendido entre a tomada de Constantinopla, em 1453, e a Revolução Francesa, em 1789) que as superstições e a ordem religiosa na Europa começam a ser questionadas em detrimento da razão e da ciência. São identificáveis alguns avanços graduais que ocorrem no

aperfeiçoamento da assistência às pessoas com deficiências: “As grandes transformações ocorridas nas artes, nas músicas e, principalmente nas ciências, operaram de forma significativa e positiva quanto ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência” (Dicher, M; Trevisam, E., 2014, p. 10). Apesar disso, há uma continuidade na exclusão, inclusive por parte de intelectuais consagrados (Pereira; Saraiva, 2017, p. 174).

É durante esse período que o médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-1576), inventou um código de sinais destinado a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever (Gugel, 2007, apud Dicher, M; Trevisam, E., 2014, p. 10).

## CONTEMPORÂNEO

Silva (1987, p. 237, apud Pereira; Saraiva, 2017, p. 174) constata que somente a partir do século XIX a sociedade começa a reconhecer a sua responsabilidade para com as pessoas com deficiências, a exemplo, em 1867, na Filadélfia, cria-se o Lar Nacional para soldados voluntários deficientes, já em 1872, na Dinamarca, a instituição Sociedade e Lar para Deficientes (Society and Home for Cripples), foi pioneira no incentivo do trabalho manual artesanal e cooperativo entre as pessoas com deficiência (Garcia, 2010, p. 21, apud Pereira; Saraiva, 2017, p. 174).

O século XX, denominado pelo historiador Hobsbawm como a Era dos Extremos, é um período que vai protagonizar guerras e revoluções no mundo. Lamentavelmente, nesse contexto também ocorre a ascensão do fascismo e do nazismo. Na Alemanha nazista, ideias eugenistas ganharam força e as pessoas com deficiência foram vítimas de um projeto político que as excluiu e eliminou, representando um verdadeiro genocídio na história.

Após a Segunda Guerra Mundial se sucede uma série de políticas públicas, programas e leis de amparo às pessoas com deficiência, em particular às vítimas de guerra, com notável participação da ONU, a exemplo (Pereira; Saraiva, 2017, p. 174):

- Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência pela ONU, em 9 de dezembro de 1975;
- Internationale Year of Disable Persons (Ano Internacional das Pessoas com Deficiência), ONU em 1981;
- 1982, a ONU aprovou o programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência que tem como postulado básico a igualdade de oportunidades, garantindo a todos os deficientes o acesso ao sistema geral da sociedade — meio físico e cultural, habitação, transporte, serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, e, inclusive, instalações esportivas e de lazer;
- Em 1990, acontece a conferência de Educação para Todos (UNESCO, 1990), em Jomtien, Tailândia, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais de garantia de aprendizagem para TODOS;
- A ONU instituiu, em 1992, o 3 de Dezembro como o Dia do Deficiente;

- No dia 10 de junho de 1994, na Espanha, foi adotada em Assembleia Geral a resolução das Nações Unidas, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões para a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, dando destaque à preocupação com a educação especial para pessoas portadoras de deficiência. Trata-se da “Declaração de Salamanca”, considerada mundialmente como um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social. (Jorge Neto; Cavalcante, 1999, s/p; Costa, 2008, p. 26);
- Em 2000, o Conselho da União Europeia adotou, por votação unânime, a “Directiva da Igualdade no Emprego” que proíbe a discriminação na ocupação de emprego e na formação profissional, sobre as formas de discriminação direta e indireta bem como o assédio no campo da deficiência.

Como se percebe, ao longo dos anos houve um avanço significativo de medidas que visam à inclusão e que chegam até os dias atuais. Atualmente, a maioria dos Estados membros da União Europeia tem algum tipo de legislação de acessibilidade. Aqui no Brasil não é diferente. Todavia, a igualdade e inclusão das pessoas com deficiência não estão completamente consolidadas, tendo em vista que há uma série de espaços que não foram pensados para todos, preconceitos reproduzidos socialmente que atingem esses indivíduos e direitos e leis não respeitadas.

## LEGISLAÇÃO

A legislação no Brasil, especificamente na área da educação especial, contribui com a tentativa de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. No Brasil, as leis são consideravelmente recentes. A primeira lei que se tem algo sobre a inclusão de pessoas com deficiência é a lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, de n. 5.692, homologada em 1971, trazendo no artigo 9º o seguinte texto:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, Art. 9º).

Em 1973, a partir do decreto n. 72.425, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que conforme o artigo 2º atuaria da seguinte maneira:

- O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (Brasil, 1973, Art. 2º).

Porém, o decreto de 1973 foi revogado com a criação de um novo decreto n. 93.613, em 1986, que extingue alguns órgãos do Ministério da Educação, transformando o CENESP em uma secretaria do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) (Brasil, 1986).

Nesse intervalo de tempo, a Organização das Nações Unidas (ONU) determinou o ano de 1981 como o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” a fim de promover espaço para debates e medidas estratégicas para inserir plenamente os deficientes na sociedade.

Já em 1988, temos o marco em nosso país, com a criação da Constituição Federal, com alguns dispositivos voltados à pessoa com deficiência, como os artigos 3º e 5º, onde o país deve promover o bem de todos sem preconceito ou qualquer outra forma de discriminação, e todos somos iguais perante a lei (Brasil, 1988, Arts. 3º e 5º).

O Art. 7º trata dos direitos do trabalhador, sem prejuízo do salário, e da admissão do trabalhador com deficiência. Já nos Arts. 23 e 24 traz a organização do estado quanto às competências sobre os deveres para com a pessoa com deficiência, como saúde, assistência e integração (Brasil, 1988, Arts. 23 e 24).

No Art. 37, é previsto em lei que parte dos cargos públicos seja destinado a pessoas com deficiência (Brasil, 1988, Art. 37).

De acordo com o Art. 203, temos o direito à assistência social com a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e a garantia de um benefício mensal (um salário mínimo) para os que não possuem meios de prover renda (Brasil, 1988, Art. 203).

No que tange à educação, exclusivamente no Art. 208 temos o dever do Estado de garantir à pessoa com deficiência atendimento educacional especializado e de preferência na rede regular de ensino, e acesso aos níveis mais elevados de ensino dentro da capacidade de cada um (Brasil, 1988, Art 208).

Finalizando com o Art. 227 no que se refere aos deveres da família, da sociedade e do estado para a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoa com deficiência, sendo reforçado pelo Art. 244 da adaptação de edifícios, prédios públicos e transporte coletivo para garantir o acesso de maneira adequada das pessoas com deficiência (Brasil, 1988, Arts. 227 e 244).

Em seguida, em 1989, criou-se a Lei n. 7.853, onde é articulado os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência, e ainda criminalizou o preconceito:

Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989).

Com o avanço da luta pelos direitos da pessoa com deficiência, juntamente com a Lei n. 8.213, de 1991, que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências”, alcançamos também a lei que determina que empresas privadas tenham um percentual das vagas destinadas a pessoa com deficiência, dentre outras questões (Brasil, 1991).

Outro marco da história da luta pelos direitos de inserção da pessoa com deficiência foi a Declaração de Salamanca, pois anteriormente a ela o ensino e inclusão dessas pessoas acontecia majoritariamente por instituições não governamentais e filantrópicas. Na Conferência Mundial de Educação, em 1994, delegados e representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais estabeleceram um compromisso a partir da declaração de garantir educação de crianças e adolescentes com deficiência acontecer no sistema regular de ensino, onde a escola possa atender a especificidade de cada um.

Ainda em 1994, o país garante à pessoa com deficiência a gratuidade no transporte coletivo interestadual com a Lei n. 8.899 (Brasil, 1994).

No ano seguinte, é homologada a Lei n. 8.989 sobre a isenção de impostos sobre produtos industrializados no que trata da aquisição de automóveis para utilização de pessoas com deficiência (Brasil, 1995).

Em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 no que se refere à educação até os dias atuais, com um capítulo exclusivo para a educação especial para que ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, e em todas as suas modalidades (Brasil, 1996).

Em 1999, o decreto n. 3.298 regulamenta a lei criada dez anos antes, n. 7.853/1989 e também o decreto anterior n. 3.076, responsável pela criação do CONADE — Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O novo decreto apresenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência com direitos, e diferenciando, por exemplo, deficiência, deficiência permanente e incapacidade. O texto também traz a definição de deficiência auditiva, visual, mental, física e deficiência múltipla, sendo associação de duas ou mais (Brasil, 1999).

No contexto mundial, em 1999, é ocorrida também a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência na Guatemala, que desencadeou no Brasil a criação da Lei n. 3.956, de 2001, pautada sobre a Convenção.

A Lei n. 10.098, de 2000, é criada a fim de estabelecer normas para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, lei essa que define acessibilidade e as barreiras existentes: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes e na comunicação. A referida lei é a que obriga os banheiros de uso público a dispor de pelo menos um sanitário adaptado, bem como vagas de estacionamentos reservadas a pessoas com deficiência (Brasil, 2000).

Para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, em 2006 a ONU organizou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o Brasil criou um Protocolo Facultativo quanto à convenção, onde apresentam artigos que contribuem para a promoção de direitos da pessoa com deficiência. Referente à educação, o documento traz o artigo 24, mencionando alguns pontos já existentes em nossa legislação, como o ensino em escola regular, de qualidade e gratuito, mas também menciona, por exemplo, o Braille e a Língua Brasileira de Sinais como instrumentos básicos no ensino de alunos com as respectivas necessidades (Brasil, 2007).

Em um contexto mais regional, em 2008 o Estado de São Paulo homologou a Lei n. 12.907 que consolida diversas leis estaduais anteriores sobre pessoa com deficiência e também reforça algumas das leis federais. Como por exemplo o atendimento prioritário, cão-guia, isenções fiscais, e também instituídas algumas datas como o Dia da Pessoa com Deficiência, em 11 de outubro, e o Dia Estadual de Luta das Pessoas com Deficiência, em 21 de setembro, entre outros (São Paulo, 2008).

As nomenclaturas sobre a pessoa com deficiência mudam constantemente, até então o termo “portador” era bem frequente e usual em documentos, leis e no cotidiano. Porém, com o avanço da luta pelos direitos, bem como a conscientização das pessoas, percebemos que alguns termos abrem margem para o preconceito e exclusão. Nesse caso quem porta, porta algo, ou escolheu portar, nomenclatura essa que não cabe à deficiência. Sendo assim, na portaria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República n. 2.344, de 2010, atribui-se “Pessoa com Deficiência”.

Em 2013, a Lei n. 12.796 altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases vigente (lei n. 9.394/96) dentre eles, dois artigos voltados à educação especial que complementam os já existentes:

Art 4º (...) III — Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)

Art 58º — Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Ainda no mesmo ano, é aprovada a lei de n. 12.933, onde é garantido a pessoa com deficiência a meia-entrada em espetáculos artístico-culturais e esportivos (Brasil, 2013).

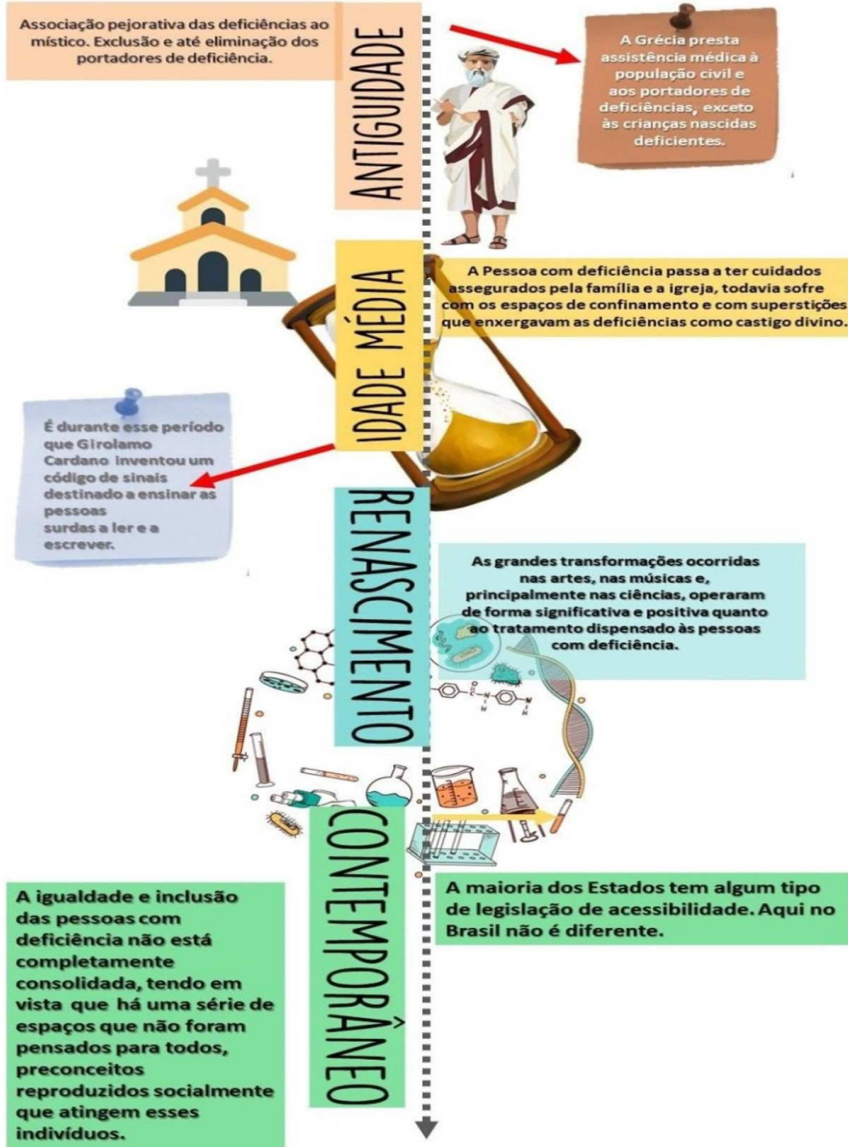
O ano de 2015 é um ano histórico na luta pelos direitos da pessoa com deficiência. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou LBI (Lei Brasileira de Inclusão). A Lei n.13.146 é de extrema importância, e uma das medidas de inclusão adotadas é encontrá-la em sua versão completa em libras no Canal Oficial da TV Senado no YouTube.

O estatuto é extenso, e por isso destacaremos cinco tópicos trazidos pela lei de extrema importância, e posteriormente apresentaremos o capítulo de Educação. O primeiro tópico que merece destaque é que a lei amplia a definição de deficiência e apresenta maior flexibilidade quanto aos critérios para tal, e se houver necessidade a pessoa pode passar por uma avaliação da deficiência, considerando diversos fatores como socioambiental, psicológico e pessoal.

Em seguida, outro tópico que destacaremos, é o reforço das leis existentes quanto ao mercado de trabalho, e por exemplo o percentual de vagas do mercado de trabalho que deve ser reservado para pessoas com deficiência além de acrescentar o auxílio-inclusão para o trabalhador especial.



## Quadro – o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade:



Acessibilidade é também dispositivos apresentados na lei, como por exemplo a promoção da inclusão no mundo digital, estabelecendo novas leis para sites, anúncios, dentre outros meios de comunicação. Nessa lei, é acrescentado que uma das barreiras (além das já existentes) é a barreira nas comunicações.

Saúde é um dos pontos a destacar da lei, onde é assegurada à pessoa com deficiência atenção integral no SUS (Sistema Único de Saúde), universal e igualitário, bem como proíbe os planos privados de saúde a praticarem qualquer tipo de discriminação que impeça ou dificulte o atendimento ao paciente, e também a cobrança de valores diferenciados.

Por fim, nos itens que destacamos o estatuto apresenta o “Direito da Educação”, com um capítulo inteiro dedicado ao tema. O capítulo apresenta o direito à educação de qualidade, e o dever do Estado, da família, da escola e da sociedade em proteger a pessoa com deficiência de qualquer violência, negligência ou discriminação. Dentro das competências do poder público está inserido o sistema educacional inclusivo, estratégias que visem a permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras tanto na esfera individual como na esfera coletiva, apresentar um projeto pedagógico, oferta de educação bilíngue Libras e língua portuguesa, oferta do sistema Braille, participação efetiva da pessoa com deficiência da comunidade escolar bem como eventos esportivos ou de recreação, ações na formação de professores, oferta de profissionais para apoio e também tradutores. O Art. 30º amplia os direitos para a educação superior, profissional e tecnológica (Brasil, 2015).

Apresentamos, na página anterior, uma linha do tempo em que consta, de maneira resumida, o percurso histórico da pessoa com deficiência na sociedade.

## REFERÊNCIAS

Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>.

Canal Oficial da TV Senado no Youtube em sua versão da LBI completa em libras.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4IWxmWRZ9TA>

Constituição Federal de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>.

Declaração de Salamanca. arquivos/pdf/salamanca.pdf. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/>

Decreto n. 3.076 de ccivil03/decreto/D3076.htm. 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/>

Decreto n. 3.298, de 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/D3298.htm#art60> Convenção da Guatemala <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao--interamericana/>.

Decreto n. 72,425 de 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Decreto n. 93.613, de 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publica-cao-original-1-pe.html>.

Lei n. 3.956 de 2001. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604aula03ativPresDeclGuatemala.pdf>. Protocolo Facultativo de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=424-cartilha-c&categoryslug=documentospd-f&Itemid=30192>

Lei n. 5.692, de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/15692.htm>.

Lei n. 7.853, de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/17853.htm>.

Lei n. 8.213, de 1991. [leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/18213cons.htm). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/>

Lei n. 8.899, de 1994. [leis/18899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/18899.htm). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/>

Lei n. 8.989, de 1995. [leis/18989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/18989.htm). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/>

Lei n. 10.098, de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L10098.htm>.

Lei n. 12.097 de 2008 (SÃO PAULO). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2008/lei-12907-15.04.2008.html>

Lei n. 12.796 de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#aertl>.

Lei n.12.933 de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2013/lei/112933.htm>.

Lei n. 13.146 de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>.

Portaria SEDH N. 2.344 de 2010. Disponível em: <https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port2344pcd.pdf>

Principais dispositivos da Constituição. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/pagina-253.html#Federal> de 1988.

Principais Leis. Disponível em: <https://www.ijc.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/Paginas/legislacao-relacionada-a-pcd.aspx>.

### CAPÍTULO 3

## O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Analice Hello Cavalli**  
**Nathalia Aline Cunha Lopes**

Esta concepção de educação se fortalece na década de 1990, em especial com a Declaração de Salamanca em 1994. Entendida como uma concepção de ensino que objetiva o direito de educação para todos, implica em transformações na cultura, política e práticas vigentes na escola e estruturas de ensino.

Como vimos no capítulo anterior, o processo histórico da inserção social e educacional da pessoa com deficiência vem sofrendo grandes mudanças ao longo do tempo. Percebe-se que por muito tempo suas histórias foram marcadas por rejeição, ocultação e exclusão, e só começa a mudar com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que delineou os direitos básicos e a dignidade estendida a todos.

A educação inclusiva iniciou sua discussão recentemente. No âmbito internacional, apresentou avanços significativos na década de 1990, com vários documentos sendo publicados. Entre eles, a já citada Declaração de Salamanca (1994), além da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade para as Pessoas com Deficiência (1993), tendo como objetivo a garantia de direitos e a redução da discriminação em todos as fases da vida.

Antes disso (mas infelizmente ainda visto em muitas escolas) havia o movimento de integração, que se iniciou no Brasil depois dos anos setenta. O termo nasceu na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, com os objetivos da corrente integracionista que defendiam os alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem. Para ser entendida precisa de uma metáfora que diz que:

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor". (Mantoan, 1997, p. 8).

Nesse sentido, Mantoan (1997) vem afirmar que: a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, do seu nível, de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar: a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas. Ou seja, a criança continua segregada na

turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de “socialização”. A forma de inserção depende do aluno e do seu próprio esforço para adaptar ao ambiente e às classes regulares, a escola não tem compromisso com a adaptação. Na integração, é o aluno que precisa adaptar-se ao sistema de ensino.

Como mencionado anteriormente, nos anos 90, surgem os primeiros movimentos educacionais, chamados de “Inclusão”, que significa “fazer parte de” e tratava-se da participação efetiva da criança com deficiência na educação e socialização com as outras crianças. Acredita-se que este movimento de “fazer parte” pode ser a motivação para atingir os progressos na aprendizagem, fazendo com que todos os alunos antes excluídos fossem inseridos na vida social e escolar. Isto é confirmado nos seguintes termos:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17-18).

O trecho acima coaduna com os documentos elaborados em dois importantes eventos mundiais: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) onde o princípio da educação inclusiva ganhou destaque no panorama da educação e defende a ideia de que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças”. (Unesco, 1994, p. 23).

A Declaração de Salamanca (1994) reafirmou e garantiu não apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando sua individualidade e identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, tendo o direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Salamanca, 1994, p. 1 e 2).

Nos dias atuais a educação deveria ser para todos, respeitando as diferenças sem rótulos, o processo de inclusão deveria ser para todas as crianças sendo ou não com deficiência. Com o único interesse em propiciar a aprendizagem, estimulando a criança a evoluir, de uma maneira completa sem barreiras, nem preconceitos. Respeitando e valorizando as diferenças, entendendo que as pessoas não são iguais, e isso as faz especiais, e todos são especiais porque são únicos.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que pode retornar à escola em algum momento. (Mittler, 2003, p. 236).

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA HOJE

No Brasil, as escolas vivem um processo de tentativa de inclusão escolar, sendo esse um direito do aluno onde tanto o edifício quanto a proposta pedagógica devem oferecer o suporte estrutural para todos os alunos na escola, então o ambiente escolar deve oferecer condições físicas e profissionais para que as crianças com deficiência e as outras crianças consigam conviver em harmonia e cooperação.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças — culturais, sociais, étnicas — nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2003, p. 15).

O ambiente inclusivo da educação deve ser um ambiente aberto a todos e que dá a possibilidade de se desenvolver plenamente segundo a sua capacidade.

As políticas educacionais do MEC sobre a educação inclusiva, trazem a Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a Lei com o princípio de que a escolarização da criança com deficiência deva ocorrer preferencialmente em escolas regulares e com atendimento de qualidade. Assim, a escola inclusiva avançará, ao garantir que a:

[...] homogeneização dê lugar à individualização do ensino, na qual os objetivos, a sequência e ordenação de conteúdo, o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (Ribeiro, 2003, p. 49).

Não devemos encarar a obrigação de cumprir a Lei da inclusão apenas como um dever, e sim como um direito. Desestimular a segregação é prevenir a evasão escolar, não é apenas incluir o aluno na escola é incluir pessoas a conviver com pessoas e respeitar suas condições únicas. Vendo um aluno não apenas por sua deficiência, mas como uma pessoa com potencial, respeitando as diferenças, a diversidade e o ritmo de cada aluno.

Em relação à formação docente, o Parecer CNE/CP9/2001 traz algumas orientações referentes às Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, às quais destacamos:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão na formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados [...]. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais na formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e

estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação dos professores, aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (Brasil, 2002, p. 10-11, apud Vitaliano, 2010, p. 56).

Os cursos de licenciatura não conseguem preparar o professor para enfrentar os desafios da diversidade de alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da inclusão, pois a carga horária é muito limitada para a diversidade de temas que devem ser apresentados, sendo necessária a formação continuada, organizada pelas instituições formadoras, que poderia acontecer de diversas maneiras: cursos, centros de estudos, encontros mensais de professores para troca de experiências do dia a dia, possibilitando a partilha de ideias, resolvendo dúvidas. Mantoan (1997) acrescenta ainda que a

[...] inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. (Mantoan, 1997, p. 8-9).

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA**

A educação não deve ser diferenciada para alguns, porque do contrário, você exclui. Assim, não se deve diferenciar o conteúdo, mas a forma com que a pessoa vai lidar com o conteúdo. Se possível, a escola deve ser equipada com recursos e professores especializados, recursos de apoio e um prédio adaptado para possibilitar a movimentação e higiene básica do aluno. A absorção do conteúdo é individual, e é importante ter o cuidado de não limitar suas oportunidades, planejando aulas motivadoras e contextualizadas, promovendo a participação e troca de informações entre todos, além de estimular o aluno no máximo do seu potencial. Ou seja, uma boa escola inclusiva é aquela que todos os alunos têm oportunidade de aprender segundo a sua capacidade.

Não acreditamos em uma educação onde todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo, e tenham resultados de aprendizagem que corresponda ao que o outro quer, baseado muitas vezes em provas externas, vestibulares ou currículos engessados.

Para Benitez P. et. Al, (2015), a educação, na perspectiva da educação inclusiva, demanda a participação e o envolvimento de diferentes agentes educacionais. Quando os comportamentos desses agentes são congruentes e interdependentes no ambiente escolar, aumentam-se as possibilidades de

aprendizagem. De tal modo, o comportamento de cada agente educacional ocorre, em função de contingências individuais. Ao somar tais contingências umas às outras, podem resultar em práticas culturais que perduram ao longo do tempo (Benitez et. Al, 2015).

Ao ser realizada uma entrevista, com uma professora do quarto ano do infantil, sobre a educação inclusiva, esta relatou que é muito difícil ver a inclusão de fato acontecer. Na escola em que atua, possui alunos com deficiências, que estão no mesmo ambiente, mas que ao mesmo tempo estão em “um universo” à parte, já que não participam das mesmas atividades que os outros alunos. No entanto, alegou que tenta incluí-los, pois acredita que a inclusão ocorre quando estão no mesmo espaço e realizando as mesmas atividades (desde que pensadas para possibilidade de todos em realizá-las). Citou, então, uma atividade recente que realizou com seus alunos e que fez também com uma aluna com autismo: um bingo de palavras com os alunos, sendo estas de frutas, legumes e verduras, que primeiramente eles teriam que escrever quatro destas, e depois iriam ser sorteados os nomes, para ver quem ganharia o bingo, saindo primeiro os quatro nomes escolhidos por eles. Em paralelo, a professora pegou cartões com os desenhos das frutas, legumes e verduras, e ia perguntado à aluna com autismo qual era qual, pedindo para que a entregasse. Assim, acredita que consegue desenvolver e realizar a inclusão.

Diversificar a proposta educativa é avançar para uma proposta transcendente, direcionada para a escola inclusiva. A diversificação curricular pretende trabalhar tanto a partir do heterogêneo, como a partir do comum e compartilhado que se encontra em todo território didático, privilegiando sempre o valor educativo do diverso. Diversificar é singularizar, dentro do contextual e plural. Uma maior diversificação curricular, que contempla as variações do alunado, vincula-se diretamente a uma menor necessidade de adequações curriculares.<sup>1</sup>

Portanto, a conclusão que se chegou, é que todos os alunos devem, e merecem ser estimulados. O conteúdo deve ser trabalhado com todos, mas a aprendizagem será individual, de acordo com as possibilidades de cada um. Segundo a filósofa Hannah Arendt (2011, p. 247):

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

## REFERÊNCIAS

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/GLNn9r-qbhHtrkdn8sFKkfM/?lang=pt>>. Acessado em 01º/07/ jul. 2021.

---

<sup>1</sup> Obtido em [diversa.org.br/ar\\_gos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/](https://diversa.org.br/ar_gos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/).



- BRASIL. SEPLAN — Pr. CORDE. Primeiro Plano de Ação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília. 1987.
- BRASIL/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha, Brasília: CORDE, 1994.
- <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/porondeomecar/conceitos-fundamentais/>  
<https://diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-escolainclusiva>
- <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p04.pdf>
- <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>
- <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacaoinclusivabrevecontextohistoricodasmudancasdeparadigmas.pdf>
- <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes/pde/2013/2013uenpedespecialartigoodeparecidadasilva.pdf>
- MANTOVAN, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In. Revista Integração. Brasília, ano 7, n. 19, p. 50- 57.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, p. 15.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11(33), p. 387-405.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais / Peter Mittler; Trad. Windyz Brazão Ferreira. — Porto Alegre: Artimed, 2003.
- NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva. 2ª Ed. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 184 p.
- RIBEIRO, M. L. S. (2003). Perspectiva da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.C.R. de (o Org.). Educação Especial— Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp.
- SANTOS, M. T. C. T. (1997). Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In. MANTOAN, M. T. E. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC.
- VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

## **CAPÍTULO 4**

### **CONCEITUAÇÃO E ESTRATÉGIA NO TRABALHO COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**Patricia de Souza Barboza dos Santos**

*“Ninguém é igual a ninguém.  
Todo ser humano é um estranho ímpar.”  
Carlos Drummond de Andrade.*

A conceituação da deficiência sofreu alterações ao longo da história, por estar estritamente vinculada a questões históricas e culturais. Se em um determinado momento caminhou para um viés médico, com foco nas limitações ou “defeitos”, hoje caminha para um viés biopsicossocial, utilizando-se, nesta nova abordagem, a ferramenta de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS). Neste sentido, a lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo 2º considera:

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

O foco, portanto, não está mais na limitação biológica, mas nas barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços, nas atitudes etc, que impedem ou dificultam sua plena participação em todos os aspectos da vida contemporânea.

Como nos outros capítulos já foram trabalhados alguns conceitos, aqui serão ressaltadas com maior ênfase as recomendações de como trabalhar com estas necessidades escolares específicas.

#### **DEFICIÊNCIA AUDITIVA X SURDEZ**

A deficiência auditiva, dentro da conceituação médica, é considerada como a perda parcial ou total da audição. Porém, dentro de um viés cultural, surdo é aquele que faz parte da comunidade surda e utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), enquanto a pessoa com deficiência auditiva é aquela que não se identifica com a cultura surda.

#### **RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Pesquisado em <https://direitodeouvir.com.br/surdo-deficiente-auditivo-diferenca>. Informações obtidas em Zapparoli (2012) e Almeida (2014).

- Dê instruções simples e com pistas visuais antes de começar as atividades;
- Priorize atividades em duplas com um colega que possa ajudá-lo na comunicação;
- Capacitação Docente na língua de sinais, Libras, para aqueles profissionais responsáveis pelo atendimento especial aos alunos surdos de modo que possa auxiliar o aprendizado do conteúdo escolar.
- Promover material didático e pedagógico adaptado em Libras, na biblioteca e nas salas de atendimento educacional especializado nas Escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental com propósito de facilitar o ensino-aprendizado de Libras-Português.
- Sempre que houver um aluno com surdez na escola inclusiva é necessário que a mesma adote a difusão do conhecimento de Libras entre os membros do corpo estudantil para que consolide a inclusão social e educacional desse aluno.

### **DEFICIÊNCIA VISUAL**

Esta deficiência possui uma divisão entre cegueira e baixa visão.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde) a pessoa é considerada cega quando:

A visão corrigida no melhor dos seus olhos for  $\leq 20/200$ , isto é, se puder ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se seu campo visual for  $\leq 20$  graus no melhor dos olhos, ou ainda que a sua acuidade visual, nesse estreito campo de visão, seja superior a 20/200. (Rodrigues, apud Zapparoli, 2012). Já a baixa visão consiste na perda severa da visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico e nem com o auxílio de óculos convencionais (Rodrigues, apud Zapparoli, 2012).

Porém, esta definição num contexto educacional pode ser diferente. Assim foi encontrado em Conde (2016):

Pedagogicamente, define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (Conde, 2016).

### **RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>3</sup>**

#### **Cegueira**

É muito importante que o professor apresente o material em braile antes do início das aulas, assim como desenhos e demais imagens em alto relevo, para que

---

<sup>3</sup> [ww1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20Alunos%20Cegos.pdf](http://ww1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orientaes%20para%20professores%20de%20Alunos%20Cegos.pdf). Informações obtidas em Zapparoli (2014).

possam ser tocados pela criança.

- Buscar estratégias para diferenciar o trabalho dos alunos, valorizando a imaginação, a criatividade, autonomia e outras vias sensoriais como o tato, audição, olfato, paladar;
- É importante que a exploração destas imagens seja acompanhada da mediação da fala;
- Ao estimular a percepção tátil evite coisas muito ásperas para não prejudicar a sensibilidade na ponta dos dedos;
- É necessário que toda equipe escolar, assim como colegas de classe do aluno, funcionários da escola e todo corpo docente tenha consciência que ser cego não é estar confinado em um mundo escuro e sombrio, ele precisa de suporte, mas tem total percepção do ambiente e adquire informações através do tato, audição e olfato;
- Indique as distâncias dos objetos e coisas em metros, quando houver necessidade. Pode dizer, por exemplo: “A estante está a uns 2 metros à sua frente”.

### **Baixa Visão**

- É recomendado que o professor tenha o devido cuidado de colocar esse aluno em uma posição favorável mais à frente, ao abrigo da luz solar, ou em locais que não reflitam muita luz (de acordo com as necessidades individuais) e acabe atrapalhando o bom desenvolvimento desse aluno.
- É importante conhecer o tipo de patologia e como o aluno enxerga.<sup>4</sup>
- Utilizar materiais com contraste figura-fundo (branco/preto; amarelo/azul).

### **Para ambos**

- O professor deve ler em alta voz enquanto escreve na lousa.
- Promover informações verbais sobre os acontecimentos na sala de aula.
- Estímulos à memória, equilíbrio, sentidos, peso e percepção do corpo no espaço são muito úteis para o desenvolvimento da autonomia.
- Possibilite diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em braile, prova oral, apresentação de seminários, portfólios.
- Dê mais tempo para o aluno cumprir suas tarefas e diminua o número de exercícios e/ou textos, caso seja necessário.

## **DEFICIÊNCIA FÍSICA OU MOTORA**

Resumidamente, podemos definir a deficiência física como “diferentes condições motoras que acometem as pessoas, comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas,

---

<sup>4</sup> Mais orientações serão dadas no capítulo 11.

neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congêntas ou adquiridas” (Brasília, 2016).

### RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS.<sup>5</sup>

- Devido a difícil locomoção na sala de aula, alunos com deficiência motora devem preferencialmente sentar-se à frente.
- Alunos cadeirantes têm direito a transporte adequado para locomoção de casa para a escola e vice-versa.
- No recinto escolar a acessibilidade do cadeirante deve conter rampa de acesso para cadeira de rodas, corrimãos nos assentos dos banheiros, bebedouros e na sala de aula próximo da lousa.
- Deve ter livre acesso nos corredores que possibilite a passagem de cadeira de rodas e a locomoção de alunos com muletas.
- Mobiliários moldados a favor de alunos que usam órteses, tipoia ou próteses.
- Crie códigos de comunicação para que respondam “sim” ou “não”, por exemplo: para “sim”, dê uma risada, para “não”, pisque o olho.
- Muitas vezes aqueles que apresentam um maior comprometimento motor são confundidos com pessoas com deficiência intelectual. Portanto, não subestime seu aluno.

Ele pode não conseguir se comunicar ou se movimentar, mas pode ter seu cognitivo preservado (Zapparoli, 2014).

### DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental<sup>6</sup> pode-se definir deficiência intelectual como:

“o estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.”

### RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>7</sup>

- Os pais do aluno com Deficiência Intelectual (DI) e o professor devem ter informações fundamentais para a elaboração e inserção de um PEI-Plano de Educacional Individualizado<sup>8</sup>. As informações devem abranger

---

<sup>5</sup> <https://essencecuidados.com.br/tipos-de-deficiencia-motora-conheca-quais-sao/>.

<sup>6</sup> Obtido em [www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infan 1/deficiencia-mental.htm](http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infan%201/deficiencia-mental.htm).

<sup>7</sup> <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual/>.

<sup>8</sup> Apenas nas situações onde não é possível contemplar o modelo de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

interesses, preferências, restrições e aptidões, em todos os ambientes da vida cotidiana do aluno, porque essas informações podem ser determinantes para o sucesso da inclusão escolar.

- É extremamente importante que o professor seja paciente e disponha de muito esforço para acompanhar cada conquista adquirida pelo aluno com DI no âmbito escolar, pois as limitações de linguagem expressivas podem dificultar a comunicação professor/aluno. Por vezes é necessário repetir explicações e auxiliar em alguns comportamentos (choros excessivos, tentativa de correr/fugir, gritos etc).
- Trabalhos em grupo ou em dupla são sempre uma boa opção para o aluno com DI, pois assim ele desenvolve suas habilidades socioemocionais, além de criar um vínculo entre os colegas de classe.
- Atividades com música também podem trazer grandes benefícios para todos os alunos, mas especialmente para alunos com deficiência.
- Valorizar as situações reais e concretas de aprendizagem, com ou sem suporte de material, mas sempre que possível, com o suporte destes, como por exemplo, o Material Dourado, Escala Cuisinaire, blocos, alfabeto móvel, ábaco e tudo que o aluno conseguir manusear, pois também favorecem o desenvolvimento de suas habilidades motoras, além de dar significado à aprendizagem.
- Dar condições de desenvolver sua autonomia, como ensinar o aluno a corrigir suas próprias atividades, resolver problemas em situações cotidianas dentre outras coisas.

### **ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTADOS**

Em linhas gerais, as Altas Habilidades ou superdotação vêm caminhando a curtos passos. Segundo Capellini (2005), ainda se constitui um enigma para a ciência e poucos estudos investigam estas pessoas no Brasil. Consequentemente, muitos talentos nem mesmo são identificados. [...] pesquisas sobre identificação e avaliação dos programas que atendem os alunos superdotados são quase inexistentes. De acordo com as publicações do MEC sobre Altas Habilidades:

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento. (Brasil, 2006).

## RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>9</sup>

- O ambiente de ensino e o currículo devem ser estimulantes e atender as necessidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais do aluno, permitindo que adquira os conhecimentos e atinja os objetivos curriculares na sua velocidade e profundidade.
- Tornar o currículo centrado no aluno, engajando todos eles no processo decisório curricular dando-lhes a oportunidade de aprender a se responsabilizar pelo seu aprendizado escolar. Na medida do possível, individualizar o currículo em função da diversidade de interesses e necessidades educacionais dos alunos.
- Flexibilizar o currículo inclui estabelecer correlação entre o objeto de ensino e situações da vida real, criando para todos os alunos oportunidades de resolução de problemas acadêmicos em diferentes níveis de dificuldade e profundidade.
- Desenvolver um currículo de diferentes níveis e dimensões de forma a atender a velocidade, profundidade e ritmo de aprendizado dos vários alunos, não apenas do aluno com altas habilidades. Isso vai permitir que todos aprendam determinado tema criando projetos compatíveis com o seu nível de habilidades.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

TEA (Transtorno do Espectro Autista), é uma condição em que o cérebro se desenvolve neurologicamente de uma forma diferente do restante da população.

Por isso costuma-se dizer que fazem parte da neurodiversidade. Autistas também percebem, sentem e entendem o mundo de uma forma diferente. Não existe nenhum autista igual ao outro<sup>10</sup>.

## RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>11</sup>

- É primordial que a equipe escolar, juntamente com o corpo docente, promova atividades de conscientização sobre o Autismo, quer seja com vídeos, palestras, aulas, debates e atividades para garantir o desempenho positivo de todos os envolvidos.
- Como estratégias para manter o aluno interessado, deve-se fazer uso da linguagem objetiva, propor tarefas mais curtas para não cansar e estressar o indivíduo, utilizar jogos, ou qualquer atividade que seja do interesse do aluno além de abordagens sensoriais (auditiva, cenestésica, visual) e utilizar o lúdico e o concreto.

---

<sup>9</sup> <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>.

<sup>10</sup> Obtido em <https://autistando.home.blog/autismo/>.

<sup>11</sup> <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entredificuldades-e-possibilidades>.

- O professor deve dispor de Material Pedagógico estruturado contendo a rotina visual do aluno. Podendo ser plaquinhas com pistas ou dicas de qual será a próxima atividade, a hora do lanche, da leitura, enfim, o que é esperado e como vai proceder no seu dia.

Até aqui foi falado sobre os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Agora serão colocadas algumas recomendações para determinados tipos de dificuldade de aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

## **DISLEXIA, DISCALCULIA E DISGRAFIA**

São condições específicas de aprendizagem e requerem atenção tanto quanto as outras condições tratadas neste capítulo.

### **DISLEXIA**

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia ela caracteriza-se por uma condição específica da aprendizagem de origem neurobiológica que tem como característica a dificuldade na soletração de palavras, habilidade na decodificação e reconhecimento da palavra através da leitura e geralmente apresentam uma carência no elemento fonológico da linguagem.

Alguns sinais aparentes da dislexia são: dificuldade na leitura e no aprendizado de músicas, rimas e montagem de quebra-cabeça, falta de interesse por livros, fraco desempenho na cordenação motora fina, como escrever, desenhar ou pintar, e na cordenação grossa, como dançar e brincadeiras que exigam equilíbrio.

### **RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>12</sup>**

- A escola e o professor devem se apropriar de prévios conhecimentos a respeito da dificuldade apresentada pelo aluno com dislexia para que haja uma conscientização da comunidade escolar através de palestras, aulas, vídeos, e quando necessário, fazer uso da leitura mais aprofundada.
- O quanto antes esse aluno tiver ajuda para tratar essa condição mais eficaz tende a ser sua evolução, uma criança com atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral que apresente pré-disposição para Dislexia deve ser acompanhada desde a Educação Infantil até o 1º ciclo do Ensino Fundamental para desenvolver práticas necessárias ao aprendizado da leitura e escrita.
- O professor deve se atentar em colocar esse aluno sempre à frente na sala de aula e de preferência perto da sua mesa já que a atenção da criança tende a se dispersar com muita facilidade em decorrência da sua realidade.
- As atividades desse aluno devem ser preparadas com uma atenção especial, levando em consideração a especificidade do aprendizado

---

<sup>12</sup> <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>.



provido a estimulação de competências metalinguísticas (consciência sintática, morfológica, fonológica e metatextual).

- Atividades visuais com mapas, gráficos, figuras e desenhos são bem vindos nesse ensino mais trabalhado, o tato também é bastante apropriado para atrair atenção dessa criança utilizando massinha, blocos, alfabeto móvel, ábaco ou material dourado para tornar a entrada de informações beneficiada por outras vias sensoriais. Com essas práticas é possível que a compreensão do aluno tenha um progresso com relação à letra-som principalmente na fase de alfabetização.
- Não é bom que o professor foque em atividades de memorização com esse aluno, pois sua atenção não apresenta foco em exercícios numerosos e repetitivos.
- O professor pode colocar com antecedência, no caderno desse aluno, as atividades a serem trabalhadas na sala de aula, levando em consideração que a velocidade de escrita desse aluno é mais lenta que a dos demais alunos da sala.

## **DISGRAFIA**

A Disgrafia, dificuldade na linguagem escrita que abrange as competências mecânicas da escrita, manifesta-se por uma fraca prestação na escrita em crianças com inteligência pelo menos na média, que não têm uma desordem neurológica distinta e/ou uma deficiência sensório-motora (1993, p. 33, apud Hamstra-Bletz & Blote),

Nesse caso, a Disgrafia se concentra mais na escrita da criança, podendo ser na inconsistência dos espaços entre as letras, de uma palavra, tamanho desproporcional das letras sendo exageradas no tamanho ou muito pequenas, mau uso de letras maiúsculas e minúsculas.

## **RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>13</sup>**

- Assim como na Dislexia e na Discalculia, a Disgrafia também deve ser apresentada a toda comunidade escolar através do corpo docente estudantil, visando sempre a conscientização de todos os membros através de recursos de comunicação, seja por palestras, aulas, bate-papo ou outras formas que forem convenientes para efetivar o bom desempenho do papel institucional com o aluno.
- Também é muito importante que haja uma comunicação próxima entre os profissionais que ajudam esse aluno e a escola, para estabelecer o tipo de grau da Disgrafia e as medidas aceitáveis de reforço escolar que se aplicam ao caso.
- O ritmo das atividades do aluno com Disgrafia é mais lento, portanto, este deve dispor de um tempo mais amplo para realização das atividades, bem

---

<sup>13</sup> FERREIRO, Emília. A criança no processo de alfabetização. São Paulo: PUC, ago. 1997.

como cópia e tomada de atividades, porém a cópia é um fator que não necessita ser priorizado nesse caso, e sim a qualidade do aprendizado.

- Permitir que o aluno use letra cursiva pode ajudar a desenvolver melhor. Outra alternativa é o caderno de caligrafia que o próprio aluno pode escolher a largura que melhor lhe parecer.

## **DISCALCULIA**

A Discalculia é uma condição característica da aprendizagem que prejudica os controles matemáticos. Alguns estudos apontam que a Descalculia é uma aliada da Dislexia por estarem juntas em alguns casos.

Sinais que indicam que a criança tem Discauculia são: dificuldade para entender o valor posicional dos números, não consegue contar de trás para frente, lentidão e dificuldade na realização de cálculos, não consegue calcular tempo e demonstra muita dificuldade em aprender a ler as horas, mostra ansiedade em atividades matemáticas ou qualquer atividade que envolva números.

## **RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS**

- A Discalculia deve ser estudada pela classe educadora para ter o conhecimento devido sobre a dificuldade do aluno, além de procurar manter uma boa comunicação com os profissionais que atendem o aluno e, ocasionalmente, possam procurar alternativas que venham ajudá-lo a superar suas dificuldades.
- Por conta da fácil distração que o aluno provavelmente apresenta é necessário que o professor o coloque perto da sua mesa e em frente à lousa, para que tenha fácil visibilidade e maior estímulo do professor, dessa forma flui um bom diálogo entre ambos, além de fortalecer o vínculo afetivo professor/aluno.
- O caderno quadriculado é um forte aliado na realização de contas, ábaco, material dourado também ajuda a chamar a atenção do aluno e tornam a atividade menos cansativa.
- Eliminar situações de ansiedade na sala de aula e permitir tempo extra para a realização das tarefas e avaliações.
- Estimular o aluno a explicar a estratégia que utilizou para realização do exercício, isso pode ajudar a melhorar sua percepção e apreço pelos cálculos.
- Adicionar dinheiro e jogos nas estratégias matemáticas.

## **TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

É um transtorno com funcionamento mental diferenciado que se caracteriza por falta de atenção, inquietação e impulsividade. Esses sinais, se manifestam na infância e permanecem durante toda a vida, mas podem ser minimizados com apoio adequado. Cabe ressaltar a necessidade de cuidados com os diagnósticos

equivocados e excessos nas prescrições de medicação que vemos atualmente<sup>14</sup>.

TDAH afeta cerca de 3% a 5% das crianças em idade escolar, e sua primazia é maior entre os meninos. A dificuldade para manter o foco nas atividades propostas e a agitação motora que caracterizam o transtorno podem debilitar o aproveitamento escolar e ser responsável por rótulos negativos que não correspondem ao potencial psicopedagógico dessas crianças.

### RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>15</sup>

- Alunos com TDAH devem sentar próximo do professor e longe de colegas mais falantes que possam chamar a atenção desses alunos, já que têm predisposição para perder o foco com muita facilidade.
- Em cima da mesa deve ficar apenas o necessário, evitando distrações desnecessárias.
- Praticar o reforço positivo, demonstrando respeito com elogios sempre que houver sucesso em alguma tarefa.
- O diálogo com a família também ajuda bastante, o uso da agenda, por exemplo, é um bom meio de comunicação.
- Existem alguns estudos que recomendam fortemente o contato com a natureza, incluindo atividades pedagógicas em meio natural (Louv, 2016).

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Cartilha de Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Instituto Glia, 2014.

Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei n. 10.098, de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-normaatuualizadapl.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Altas habilidades — Saberes e Práticas da Inclusão. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.

BRASÍLIA. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência Física. DF, 2006.

CAPELLINI, Almeida. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. UFSCar, v. 28 n. 1, p. 64 (2006.09.05). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>. Acesso em 20 jul. 2021.

CONDE, Antônio. Definição de Cegueira e Baixa Visão Instituto Benjamin

<sup>14</sup> Obtido em [www.youtube.com/watch?v=IY56qyrQUTc](http://www.youtube.com/watch?v=IY56qyrQUTc).

<sup>15</sup> <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>.

Constant 2016. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258definicao-de-cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em 18 jul. 2021.

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL. Neurosaber. InstitutoNeurosaber.com.br. Disponível em: <https://institutonerosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 11 jul. 2021.

FERREIRO, Emília. A criança no processo de alfabetização. São Paulo: PUC, ago. 1997. Instituto de Olhos EduardoPaulino. Disponível em: <https://eduardopaulino.com.br/>. Acesso em 10 jul. 2021.

LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo. Aquariana, 2016 Revista Pública. Práticas Educativas para alunos com TEA fundação cecierj.edu.br. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Camila da Cruz; PEREIRA, Ms. Djalma Gonçalves. DISCAL-CULIA: UM DISTÚRBO AINDA DESCONHECIDO.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. Histórias Infantis e Aquisição de Escrita. São Paulo em Perspectiva, 14 jan. 2000.

Sociedade Brasileira de Oftalmologia Pediátrica. Disponível em: <https://sbop.com.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Tipos de deficiência Motora: Essence Cuidados.com.br. Disponível em: <https://essencecuidados.com.br/tipos-de-deficiencia-motora-conheca-quais-sao/>. Acesso em 11 jul. 2021.

ZAPPAROLI, K. Espaços Institucionais e Inclusão: Os olhares de “dentro”. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012. ZAPPAROLI, K. Estratégias Lúdicas para o Ensino da Pessoa com Deficiência. WAK. Rio de Janeiro, 2014.

## CAPÍTULO 5

### AS BARREIRAS DA INCLUSÃO

**Francisco José Silva Barros**  
**Lígia Marcondes**<sup>16</sup>

Entre os principais elementos que compõem a noção de Estado Democrático de Direito está a existência e o respeito às instituições sociais. Sendo assim, se faz necessário um elemento normativo que estabeleça os parâmetros de funcionamento e organização do Estado, como uma Constituição. No Brasil, está em vigência, desde o ano de 1998, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>17</sup>, abreviadamente Constituição Federal (CF).

Conhecida como “Constituição Cidadã”, a carta magna do Brasil é reconhecida internacionalmente como uma das constituições mais avançadas naquilo que se refere aos direitos dos cidadãos. Escrita em um período pós ditadura civil militar, que durou pouco mais de duas décadas, uma das preocupações era exatamente a de afastar as atrocidades e garantir plenamente os direitos dos cidadãos brasileiros. Pode-se afirmar que o processo de produção da CF contou com uma mobilização considerável de organismos da sociedade civil e ampla participação popular, seja por meio de eleições para a Constituinte ou por meio de participação em audiências públicas e propostas de leis enviadas pela população, via correios.

Logo no Artigo 1º da CF é possível notar que um dos fundamentos da República Federativa do Brasil é garantir a dignidade da pessoa humana.

No que se refere aos objetivos fundamentais de nossa república, destacados no artigo 3º, pode-se destacar o inciso IV: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Justamente por conta disso é que o princípio da igualdade jurídica também se faz presente nos primeiros artigos. A garantia e o exercício da cidadania só serão plenos a partir do momento em que todos os cidadãos estejam incluídos, ou seja, gozem plenamente de todos os direitos, sem distinções. Nesse quesito, vale a pena destacar o Artigo 5º, que versa sobre os direitos e garantias fundamentais dos indivíduos e coletivos.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Ao longo de mais de setenta incisos o caput acima, e aprofundando em inúmeras situações, desde a possibilidade de participação política até o direito de uma defesa justa em um tribunal responsável.

---

<sup>16</sup> E-mail: lig.marcondes@gmail.com

<sup>17</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o\\_brasileira\\_de\\_1988](https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1988)>. Acesso em: 11 mai. 2021.

Conforme foi possível observar nos artigos supracitados da CF, existe um grande esforço para que se possa garantir os direitos a todos os cidadãos brasileiros. Mesmo com uma legislação que pode ser considerada inclusiva, o Brasil ainda tem um longo caminho para que aquilo que se versa na lei esteja em consonância com a realidade. Marcado por um processo colonial e escravista, na qual a segregação e a exclusão eram a norma, o Brasil possui muitos resquícios de seu passado no presente. Um desses legados é a exclusão de um considerável contingente populacional. Essa exclusão pode se dar de várias formas, sejam por mecanismos sociais, históricos, políticos e/ou culturais e ocorrem de inúmeras maneiras, como o racismo, a desigualdade a falta de acessibilidade ou outros impeditivos. Por mais que a legislação contemple a igualdade e uma série de acessos aos cidadãos, na prática muitas pessoas acabam sendo privadas de gozar de todos os direitos garantidos pela CF. Um dos grupos que mais tem seus acessos limitados são aqueles que possuem alguma deficiência.

Segundo dados do CENSO 2010<sup>18</sup> quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental/intelectual.

Considerando somente os que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus (ou seja, pessoas com deficiência nessas habilidades), além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, temos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população.

Em 2010, a deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira; a deficiência motora em 2,3%; deficiência auditiva em 1,1% e a deficiência mental/intelectual em 1,4%.

Ao considerarmos também as pessoas com alguma dificuldade nas habilidades pesquisadas, vemos que 18,8% da população apresentou dificuldade para enxergar; 7,0% tinha dificuldade em se movimentar; e 5,1% possuía dificuldade para ouvir.

É válido lembrar que o artigo 6º da CF, estabelecem os chamados Direitos Sociais, que são aqueles direitos que devem ser garantidos a todos os cidadãos por meio de ações tomadas e organizada pelo Estado Brasileiro, por meio de suas instituições sociais.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Nota-se que a Educação é o primeiro direito a ser atribuído como um dever do Estado para com todos os cidadãos. A importância da educação vai muito além de simplesmente atribuir conhecimentos, mas possuem a função social de formar cidadãos. Sendo assim, as escolas devem ser vistas como um espaço acolhedor, marcado pelo respeito, pela solidariedade e pelo convívio com outras pessoas.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/Populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

Não se pode perder a dinâmica da sociabilidade, necessária para todos aqueles que vivem em sociedade. Mais do que um caráter imutável, a Constituição deve pautar e servir como um norte para a organização política e social de um país, por isso é importante que outras legislações sejam aprovadas, visando melhorar a vida da comunidade de uma maneira geral. Dessa forma, todos os grupos sociais ou indivíduos, que de certa maneira não estão sendo agraciados pelos direitos constitucionais possam ser abarcados. Os desafios para a construção de uma sociedade mais justa nunca cessam, sempre há o que melhorar.

Visando garantir o exercício da cidadania para um grupo cada vez maior de brasileiros, no dia 06 de julho de 2015 foi aprovada a lei número 13.146<sup>19</sup>, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), 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, conforme seu artigo inicial. De acordo com a lei:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Após essa explicação sobre que características que delimitam o que é uma pessoa com deficiência, o texto da lei aponta uma série de conceitos que serão levados em consideração para a entrada em vigência do EPD. Entre os conceitos estão as noções de: acessibilidade; desenho universal; tecnologia assistiva; barreiras; comunicação; adaptações razoáveis; elemento de urbanização; mobiliário urbano; pessoa com mobilidade reduzida; residências inclusivas; moradia para a vida independente para a pessoa com deficiência; atendente pessoal; profissional de apoio escolar; acompanhante.

Serão destacados e utilizados os conceitos de tecnologia assistiva e barreiras, principalmente naquilo que se refere à inclusão dentro do cotidiano escolar.

Segundo a LBI, são consideradas barreiras:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (art 3º).

Essa lei apresenta 6 tipos de barreiras<sup>20</sup>:

---

<sup>19</sup> Disponível em: <[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>20</sup> Disponível em: <[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2021.

1. **Barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo. Essa categoria surgiu principalmente devido ao crescimento desordenado das cidades. Muitas ruas, avenidas e áreas urbanas tiveram que sofrer mudanças sem um projeto visando a acessibilidade, transformando-as em ambientes desagradáveis e de grande desafio para os deficientes.  
Essas barreiras podem ser encontradas em diversas formas, como: objetos, construções ou reformas mal projetadas, papelarias, semáforos, quiosques, árvores, cabines de transportes públicos, cabines telefônicas que são encontrados em passeios e calçadas impedindo a passagem das pessoas com deficiência. Outro exemplo bastante recorrente é a construção de calçadas desniveladas, sem rebaixamentos e com degraus, além de obras particulares e comerciais que expõem no passeio objetos (andaimas, cadeiras, mesas, lixeiras, tapumes e outros) obstruindo a passagem, inexistências de vagas preferenciais em estacionamentos, existência de buracos, pavimentos irregulares e falta de piso tátil.
2. **Barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados. Como exemplo dessas barreiras, temos os edifícios que não possuem banheiro adaptado ou que possuem portas tão estreitas que não permitem a passagem de uma cadeira de rodas.
3. **Barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes. Nos meios de transporte rodoviários, por exemplo, é obrigatório que haja assentos reservados para as pessoas com deficiência e para seus acompanhantes. Além disso, elevadores ou rampas auxiliam o transporte de deficientes físicos que utilizem cadeira de rodas no momento de embarque e desembarque.  
Nos meios ferroviário e metroviário, as frotas de veículos, assim como a infraestrutura de serviços, deverão estar acessíveis. Essa acessibilidade obedece ao disposto nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT (NBR 14020 e NBR 14021).  
Para o transporte aéreo comercial, foi produzida a norma 14273, que estabelece, entre outras obrigatórias e recomendações, que seja destinado assento de corredor, com braços removíveis ou escamoteáveis, para pessoas em cadeiras de rodas.
4. **Barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Links não acessíveis por navegação por teclado, imagens sem texto alternativo, vídeos sem legenda e Libras são apenas algumas das barreiras encontradas em sites. Muitas vezes erros pequenos como links repetidos, fontes muito pequenas e idioma da página não declarado no código-fonte, por exemplo, podem atrapalhar ou até impossibilitar a navegação dos usuários com alguma



deficiência. Além disso, essas barreiras também existem quando os programas de TV não oferecem audiodescrição, legenda e janela de libras.

- 5. Barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essas barreiras são, infelizmente, as mais comuns na nossa sociedade e as mais prejudiciais também. Consistem nas atitudes e comportamentos preconceituosos, como: não aceitar a matrícula de um aluno com deficiência na escola, deixar o aluno com deficiência no fundo da sala de aula sem o atendimento adequado e fazer bullying.
- 6. Barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

## TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA)

Para vencermos as barreiras que dificultam o acesso da pessoa com deficiência aos bens culturais, as Tecnologias Assistivas (TA) tornam-se um elemento importante. Este termo é utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (Bersch & Tonolli, 2006).

A evolução tecnológica torna nossas vidas mais fáceis, utilizamos ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do nosso cotidiano, como os smartphones, automóveis, notebooks, Alexa, enfim, uma interminável lista de recursos, que já utilizamos em nossa rotina e que facilitam nosso desempenho.

Introduzirmos o conceito da TA com a seguinte citação:

“Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Ra-Dabaugh, 1993).

O objetivo maior da TA<sup>21</sup> é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

## EXEMPLOS E POSSIBILIDADES DE USO

Abaixo foram selecionadas algumas amostras destes recursos e sua empregabilidade que foi escrita originalmente em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch<sup>22</sup>, e sua última atualização é de 2017. Esta proposta de classificação foi amparada com base nas diretrizes gerais do ADA (American with Disabilities Act),

---

<sup>21</sup> Disponível em:<<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>22</sup> Disponível em:<<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

em outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities, que desde 1997 promove cursos de formação específicos nesta área.

1. **Auxílios para a vida diária:** Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa, etc.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>23</sup>

2. **Comunicação aumentativa e alternativa – CAA:** Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos ARASAAC, SymbolStix, Widgit, PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>24</sup>

3. **Recursos de acessibilidade ao computador:** Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares dedicados (síntese e reconhecimento de voz, etc), que permitem as pessoas com deficiência acessarem com sucesso o computador.

---

<sup>23</sup> Disponível em:<<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>24</sup> Disponível em:<<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>25</sup>

- 4. Sistemas de controle de ambiente:** Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de abertura de portas, janelas, cortinas e afins, de segurança, entre outros, localizados nos ambientes doméstico e profissional.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>26</sup>

- 5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade:** Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção e o uso dessas áreas pela pessoa com deficiência.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai.

<sup>27</sup> 2021. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

6. **Órteses e próteses:** Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>28</sup>

7. **Adequação Postural:** Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>29</sup>

8. **Auxílios de mobilidade:** Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>30</sup>

9. **Auxílios para cegos ou com visão subnormal:** Recursos que incluem lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, impressoras de pontos Braille e de relevo para publicações etc. Incluem-se os animais adestrados para acompanhamento das pessoas no seu dia a dia.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>31</sup>

10. **Auxílios para surdos ou com déficit auditivo:** Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, campainhas luminosas, entre outros.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>32</sup>

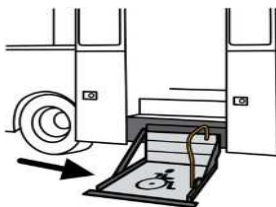
---

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>31</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

11. **Adaptações em veículos:** Acessórios e adaptações veiculares que possibilitam o acesso e a condução do veículo, como arranjo de pedais, acessórios para guidão, rampas e elevadores para cadeiras de rodas, em ônibus, camionetas e outros veículos automotores modificados para uso de transporte pessoal.



Fonte: Página do site [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br)<sup>33</sup>

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para estes alunos o uso de materiais concretos é de grande utilidade, já que apresentam maiores dificuldades na compreensão de conceitos abstratos. Existe uma quantidade imensa de recursos pedagógicos, criados ou não, que são de grande ajuda.

Alguns exemplos:

- uso de itens como, tintas, fitas e massinha é muito indicada para estimular a coordenação e aprimorar as habilidades de compreensão;
- atividades que envolvam itens como papel, canetinhas e lápis de cor são itens essenciais que ajudam a desenvolver a psicomotricidade;
- brinquedos e brincadeiras que focam na leitura, através da associação de palavras com imagens, textos com músicas e categorização de objetos.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Tecnologia Assistiva. 2006. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

DIÁRIO DA INCLUSÃO SOCIAL. A Inclusão como ferramenta de transformação social. Disponível em: <<https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/alunoscegos.pdf/view>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. Cortez, 2006.

## **CAPÍTULO 6**

### **DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM E ADEQUAÇÃO CURRICULAR**

**Ana Carolina Guedes Fernandes de Sousa**

Antes de dar início ao tema, é primordial compreender que as pessoas com deficiência passaram por um longo processo antes da sua educação ser considerada como um direito. Diante disso, a educação especial passou a ser considerada uma modalidade caracterizada pela oferta de serviços educacionais, em razão de deficiências (física, sensorial e cognitiva) e/ou dificuldade de aprendizagem. Todas as políticas de inclusão, que estão atualmente em vigor, são importantes para o acesso e permanência em todos os locais, seja ele em espaços públicos ou privados, de pessoas com deficiência assegurados na garantia do exercício das formas da lei.

Neste percurso histórico foram muitas as dificuldades, onde a maioria delas refere-se à atuação do professor em sala de aula, pois há pouco investimento na capacitação e muitas vezes ele encontra-se solitário na execução de uma proposta inclusiva. As pesquisas na área vêm avançando muito e algumas propostas que antes eram valorizadas hoje já foram revistas, como é o caso da adaptação curricular, hoje pensada em um formato de flexibilização e diversificação curricular.

Para que todas essas flexibilizações e adequações curriculares sejam inclusivas, vale ressaltar, que não significa simplificar ou reduzir o currículo, mas torná-lo acessível a todos. – Mas, o que é adequação curricular?

De acordo com a Resolução n. 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, art. 8º, inciso III, as escolas da rede regular de ensino devem municiar a organização de suas classes a fim de atender a: flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001). Ou seja, é toda ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar. São adequações que constituem uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dentro do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo assim a apropriação do conhecimento, alterando o currículo, tornando-o mais dinâmico para atender a todos os educandos.

Todo esse planejamento para a realização da flexibilização curricular deve ser pensado desde a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola até as práticas efetivas dos profissionais da educação. Esse PPP deve prever e respaldar essas flexibilizações a serem realizadas para atender a todos, seja ele nos materiais utilizados, nos conteúdos, na metodologia, na temporalidade e até na avaliação dos educandos. O trabalho de profissionais de educação em conjunto com a educação especial permite que o professor aprenda a buscar artifícios para atender as necessidades educacionais e individuais de cada um, fazendo assim, a criança pôr à prova tudo o que sabe, potencializando assim a sua aprendizagem.



Desta forma, compreendemos que um currículo igual para todos não encaixa na perspectiva de que cada ser é único e aprende de uma forma diferente. É de suma importância compreender que durante o processo de educação é preciso a participação de todos, não somente de professores, mas também de gestores, famílias, comunidade e Estado, pois todo esse processo educacional deve ser voltado ao ser humano integralmente e não apenas no processo de escolarização para decorar conteúdos. O currículo deve ser adequado às necessidades dos alunos e não o inverso. É preciso transformar a escola no sentido de procurar formas mais eficazes de responder à diversidade. Aprender a viver com a diferença faz parte de todo o processo de formação dos indivíduos.

## DESENHO UNIVERSAL COMO CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

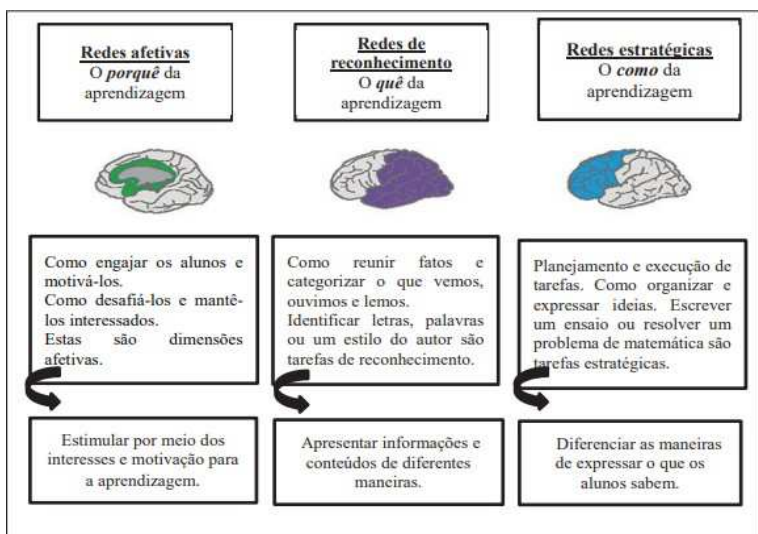


Fig. 1. Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem

Fonte: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4496/449657611004/449657611004.pdf> (p. 6)

Zerbato e Mendes, no artigo Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, pontuam que há um conjunto de princípios (figura 1) e estratégias para assegurar a acessibilidade de todos, tanto nos termos físicos quanto em serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Assim, em vez de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes.

De um modo geral, o DUA, permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente de suas capacidades. Reconhecer a

necessidade de criar oportunidades para que todos os alunos possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão.

Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos.

Para Pletsch [et al]., “o grande desafio para o Desenho Universal tem sido o de trabalhar com o conceito de diferenciação de maneira a não reforçar o estigma da deficiência intelectual historicamente reproduzido no interior das escolas” (p.8).

A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, e implica necessariamente tempo.

A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, e implica necessariamente tempo para preparação adequada.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>.

BORSANI, Maria José. Adequação curricular: construindo uma escola inclusiva. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-escola-inclusiva/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GLAT, Rosana. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/adequacao-curricular-pratica-e-teoria/>.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>.

Resolução CNE/CEB N.2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. SANTANA, Roseane da Silva. et al. Adaptação curricular para a Educação Inclusiva. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6130>.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: um olhar

sobre as adaptações curriculares. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 10, n° 2, p. 289 — 303, jul. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/30>. Acesso em: 28 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.26843/v10.n2.2017.30.p289-303>.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia da inclusão escolar. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/html/>.

## CAPÍTULO 7

### A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA COM A FAMÍLIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

**Cleidimara da Luz Carneiro Prado**  
**Denise Silva Siqueira**

A palavra “parceria” está intimamente relacionada à palavra “inclusão”. Parceria pressupõe, segundo o dicionário, “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum”, e inclusão, “ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo; etc.”

Nesse sentido, a escola inclusiva se efetivará em ações quando todos os envolvidos: escola, família, profissionais e sociedade, partirem do mesmo desejo, e compreenderem que a diversidade enriquece as experiências e a aprendizagem de todos, e que de maneira mais justa favorece a inclusão social. Conforme destacado por Fernandes (2007, p. 45) a inclusão é um: “Movimento ligado à valorização de TODAS as pessoas, independente de suas diferenças individuais, inclusive àquelas com deficiências”.

Refletir essas definições no cotidiano escolar, a princípio parecem básicas, mas sobretudo na prática é muito trabalhoso, pois trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude de todos os envolvidos.

Segundo Szymansky (2003): “É na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir — seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito”.

A atitude, na esfera familiar, inicia-se no envolvimento direto das famílias na formação do cidadão, seus valores, hábitos e ideias sobre as coisas e o mundo. A família deve estar presente em todos os momentos da vida, participar das decisões, conhecer e lutar pelos direitos e melhores condições de vida.

A escola, em especial a Educação Infantil, como espaço de socialização e desenvolvimento, tem um papel importante na vida das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional, n. 9.394/96, aponta no título V, capítulo II, seção II, art. 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, s/p).

Neste contexto, as ações de toda equipe escolar devem ser focadas em promover o convívio entre diferentes parceiros, como a importância dos profissionais de apoio escolar para a garantia de autonomia e aprendizagem de estudantes com deficiência, proporcionando às crianças a oportunidade de se relacionar e assim aprender a perceber que todas têm características próprias, na forma de ser e aprender, que nenhuma é igual a outra. Desse modo, vivenciar experiências novas e por meio do agir, reagir, vai construindo sua forma de pensar,

de criar e de se relacionar com o mundo e as coisas que as cercam. Vale ressaltar que o ingresso da criança na vida escolar deve iniciar na Educação Infantil, sendo uma etapa propícia ao desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Assim, a escola inclusiva de fato é construída a partir da escuta, do diálogo e do relacionamento harmonioso, onde os atores em seus diferentes papéis devem se unir no mesmo propósito, uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa e democrática.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Tendo como objetivo o desenvolvimento do aluno, a escola, mesmo que tenha um projeto de educação inclusiva, sempre visando respeitar as exigências para cada tipo de especificidade, como por exemplo um leitor, um mediador e uma cuidadora. Esses profissionais fazem toda a diferença no dia a dia das crianças referente ao desenvolvimento de sua aprendizagem, socialização, até mesmo no desenvolvimento motor, portanto, devem ser profissionais preparados para cada desafio que deva surgir.

Durante a pandemia, foi feita uma pesquisa pelo Instituto Rodrigo Mendes, que envolveu 23 países e organismos internacionais, onde especialistas notaram que aquelas crianças que já estavam tendo algum progresso no que diz respeito à autonomia e autoconfiança retrocederam em virtude da ausência desses profissionais.

Os desafios na educação especial são constantes, porém se torna normal quando damos a devida importância para ela, sendo assim, a resolução desses desafios devem ser aprimorados, pois resolver problemas deve se tornar uma habilidade para educadores e especialistas da educação especial, mesmo em tempos de pandemia, pois todos os alunos no dia a dia apresentam comportamentos, reações e atitudes que o educador não consegue entender, que é desconhecido, mas se torna comum, porém estamos lidando hoje com um desconhecido, que é o COVID 19<sup>34</sup> que nos deu um distanciamento, e pensando no público da educação inclusiva, numa prática pedagógica efetiva para todos, é pensar que não estamos juntos, sendo eles pessoas com ou sem deficiência, não temos mais aquele contato de tocar, de olhar no olho, o de estar junto, de intervir na hora que acontece uma reação ou um comportamento, e outro grande impacto é a estimulação, pois não vamos estar lá para ajudá-lo a pensar, a estimular e a se comunicar, a estimular na parte cognitiva, motora, socioemocional, para que eles possam aprender de fato conteúdos e habilidades que vão ser efetivos na sua vida. E nossa maior preocupação como educador é como está a educação desses alunos, como eles estão sendo tratados com esse distanciamento nos seus ambientes.

Uma vez que a educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular, e transforma a escola num espaço para todos é preciso pensar em

---

<sup>34</sup> Infecção aguda grave que causou uma pandemia e exigiu o distanciamento social para conter a disseminação.

alguns direitos e alguns deveres, e o direito é um princípio fundamental, pois esse aluno tem que ter o acesso à aprendizagem e à permanência, e o grande desafio hoje na pandemia é que esses direitos se mantenham, e isso vai depender de todos os departamentos da escola em conjunto com os pais, porém vemos que, na maioria, esses direitos não existem mais, eles foram desfeitos com esse distanciamento, e muitas crianças foram prejudicadas, principalmente na educação inclusiva.

E esse desafio não foi somente na educação inclusiva, pois com a pandemia tudo se tornou novo para todos, o educador também precisou se reinventar, obter novas ferramentas de trabalho, diante da tecnologia, a qual se tornou um fator importante na educação, presente no cotidiano de cada aluno. Dessa forma, é importante que as escolas sigam tendências tecnológicas e repensem as formas de ensino e aprendizagem, então, surgem algumas perguntas: Como? De que forma o professor vai alcançar cada aluno? Como está o fator emocional de todos os envolvidos na educação com essa pandemia? Sendo assim, todos esses desafios encontrados na educação já existiam, eles somente se intensificaram na pandemia e continuarão cada vez mais.

“A educação inclusiva não é apenas um currículo. Não é apenas o atendimento individualizado. Não é apenas a sala de recursos multifuncionais. É organização. É a participação. É planejamento. E, sobretudo, mais colaboração! É preciso fazer um trabalho conjunto! Estamos tendo a oportunidade de construir uma nova escola, mais inclusiva” (Herederer, 2020).

## **ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

O ingresso na escola de Educação Infantil é um momento importante na vida das famílias e das crianças, contudo, na maioria das vezes, vem acompanhado de dúvidas, inseguranças e receios. Esse período, tão delicado, chamamos de adaptação, pois exige uma adequação ao contexto social diferente do cotidiano.

Para que o período de adaptação ocorra de maneira mais tranquila é importante o acolhimento dos pais ou responsáveis, como evidencia o Currículo da Educação Infantil de São José dos Campos (2021): A família exerce importante papel na comunidade de aprendizagem, uma vez que é ela quem mais conhece a história da criança, seus interesses, hábitos e necessidades. Desta forma, o diálogo empático entre família e instituição de educação infantil fortalece vínculos de confiança e estabelece uma relação de parceria (p. 5).

Assim, as eventuais inseguranças que vão surgindo são acolhidas por meio da escuta e do diálogo afetivo, criando um ambiente mais seguro para os pais, e conseqüentemente para os bebês e crianças.

Segundo Cisele Ortiz, em seu texto Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição, esse período é vivenciado pela ansiedade da separação.

Assim, esse momento necessita ser bem trabalhado pelo professor e escola para ser construído de forma positiva, por meio do afeto, da atenção e de propostas planejadas, possibilitando um ambiente seguro para a criança.

Nos tempos de pandemia, causada pelo coronavírus, esse processo passou por transformações, sendo necessários ajustes e mudanças na forma de acolher as famílias, bebês e crianças. Nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino, que fundamentou nosso trabalho, o atendimento escolar foi oferecido nas modalidades presencial e remoto, ficando para a família escolher a forma que melhor se ajusta às suas necessidades.

Na modalidade remota, foram oferecidas propostas de vivências voltadas para a cultura no qual as crianças estão inseridas, focando no que é importante que ela aprenda e desenvolva ao longo da educação infantil, tendo como ponto de partida as experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos nos cinco campos de experiência conforme o currículo paulista. Foram ofertados vídeos, podcasts, propostas impressas e as interações via grupo de comunicação da turma. O acolhimento aconteceu de forma virtual, e cada professor, por meio de diversas estratégias, aproximou essas famílias e crianças.

Na modalidade presencial, foram estabelecidos protocolos de higiene e distanciamento social para acolhimento das crianças, tais como: aferimento de temperatura; higienização das mãos; uso de tapetes sanitizantes; marcação de distanciamento em todos os ambientes da escola; uso de máscaras e face shield; cronograma de horário de entrada e saída para evitar aglomerações e respeitando o escalonamento da turma e a capacidade máxima de trinta e cinco por cento.

Nesse contexto, o acolhimento e a comunicação com as famílias aconteceram de diferentes formas: via ligação telefônica, mensagens eletrônicas, videochamadas e áudios. Através desses canais, escola e família foram estreitando laços, se conhecendo e conhecendo os rituais e as rotinas escolares, estabelecendo combinados para que esse processo acontecesse sem rupturas bruscas. Tomando como referência uma das turmas, os bebês precisaram de um tempo maior para adaptação aos professores e ao ambiente escolar, isso devido ao escalonamento necessário, gerando intervalos mais longos de frequência na escola. Nesse caso foram realizados ajustes no tempo de permanência dos bebês na escola, para que aos poucos fossem se adaptando ao novo ambiente. Apesar de todas as exigências que a pandemia impôs, os bebês conseguiram ter as professoras e auxiliares da sala como referência, estabelecendo vínculos que foram conquistados através do acolhimento, da segurança, do diálogo, do espaço propositivo, dos materiais e de propostas adequadas à faixa etária.

As crianças, por sua vez, se adaptaram com maior facilidade, visto que a maioria já era aluno da escola; foi notável a alegria e a satisfação de retornar ao ambiente escolar. Foi notável, na maioria dos relatos dos professores, o conhecimento prévio que as crianças traziam sobre a pandemia, e a organização da estrutura para que os protocolos fossem seguidos. O uso da máscara e do álcool em gel tornou-se parte integrante do cotidiano, revelando um hábito já adquirido. O ponto de maior atenção foi o distanciamento social, pois as brincadeiras e as

interações são parte do cotidiano da Educação Infantil, tendo que promover estratégias para que as crianças interajam cumprindo os protocolos estabelecidos. Um ponto de destaque é o número reduzido de bebês e crianças por turma, sendo esse fator um facilitador para o acolhimento e para conhecer as crianças em suas singularidades e necessidades.

## RELATOS DO COTIDIANO ESCOLAR

A fim de nos aprofundarmos na temática e compreendermos como tudo isso aconteceu no cotidiano escolar, entrevistamos a professora e a mãe de uma criança com deficiência que frequenta a escola comum. Abaixo segue a transcrição de um pequeno trecho destas entrevistas:

### Assunto: inclusão e acolhimento

Criança: J. V. tem 4 anos, deficiência auditiva, usa o implante coclear, está matriculado na educação infantil.

#### MÃE

— Conta um pouco pra gente como está sendo essa experiência do seu filho na escola nesses tempos de pandemia, qual é o suporte que você acha que a escola está dando pra você? Relata um pouco dessa experiência para a gente, por favor!

— Nesse tempo de pandemia, meu filho tá muito bem na escola, o suporte da escola tá sendo muito bom com nós, né? Porque a gente tá tendo, a gente foi muito bem acolhida na escola. Então, passou uma segurança muito boa, tanto pra mim quanto pra ele. Da escola, as professoras são maravilhosas, os diretores também, todos acolheu a gente, a gente ficou bem satisfeito, pois o desempenho dele que ele tá tendo na escola e tá sendo muito bom, muito bom mesmo e passando muita confiança tanto pra mim quanto pra ele.

— Agora vamos refletir um pouquinho sobre o acolhimento. Como foi o acolhimento do J. na escola atual? O acolhimento pensando na professora, pensando na escola como um todo, os funcionários, a equipe. Enquanto mãe, você se sentiu acolhida na escola?

— Quanto o acolhimento, a gente foi muito bem acolhido, passou uma segurança muito grande pra mim, pro J., a gente foi, os professores, acolheu muito bem a gente, todo mundo da escola acolheu a gente muito bem, porque eu tinha uma insegurança muito grande pelo meu filho, ele não fala ainda, que agora que ele fez um implante, então ele tá se soltando agora, mas eu tinha um medo muito grande de acontecer alguma coisa com eles (...), então, eu vi que o acolhimento foi muito importante pra nós, que eu fico tranquila e o J. faz as pessoas que tá com ele entender ele e eu vi que dão atenção, o acolhimento foi muito bem, foi muito bom mesmo, né? Acho que essa segurança que cês passaram pra gente é que fez o J. ficar bem na escola, a segurança foi fundamental.



## PROFESSORA

— Qual tipo de aproximação que você, professora, tem com a família do J.V.?

Olá, meu nome é D., sou professora do J. V., que é deficiente auditivo, surdez severa ou profunda, e que faz uso do implante coclear, nos dois lados do ouvido. Desde o início, eu busquei sobre vínculo afetivo família, acolhendo suas angústias, respondendo a todas as dúvidas, ouvindo toda a história do J. desde o seu nascimento, até o presente momento. Procurei passar segurança para a família, para que, assim, pudessem transmitir essa confiança para o J.V. que ele já tinha frequentado escola no ano anterior e sua adaptação foi muito difícil. Sendo assim, a mãe acabou tirando ele da escola. Mostrei pra ela que esse ano seria diferente e que eu estaria disposta a fazer de tudo pela adaptação do J. e que seria muito importante pra ele frequentar a escola, para o desenvolvimento dele, que seria um divisor de águas na vida dele. Sendo assim, ela foi ficando mais calma, o J. também foi ficando mais tranquilo, se adaptou muito bem à rotina da sala.

— Quais ações você poderia descrever nesse processo de rotina, de planejamento, que de fato você pense no J.V. e no seu processo de inclusão?

— Logo no início do ano, assim que o J. passou a frequentar a escola, eu e a professora da sala de recurso, a professora H., fizemos uma reunião com a fonoaudióloga do J. Antes dessa reunião acontecer, ela mandou alguns textos, para que assim eu pudesse me inteirar do assunto, né? Do implante, de como funciona todo esse processo. Após a leitura dos artigos, dos textos, nós fizemos essa reunião que foi muito esclarecedora. Através da reunião, ela mostrou pra mim e pra professora da sala de recurso quais ações estabelecer dentro de sala de aula, pra que o J. pudesse compreender o que eu estava falando com eles.

— No meu planejamento, em todas as propostas elaboradas, o J. consegue realizar, consegue participar sem a necessidade de ajuste na proposta. O ajuste necessário é feito durante o dia, durante as aulas, eu preciso sentar com ele, falar próximo ao ouvido dele pra que ele possa compreender como vai ser feita a proposta.

— Você consegue perceber, medir se essas ações são de fato efetivas? Destacaria alguma ação que você percebe um resultado efetivo na prática?

— Consigo perceber e medir que as ações têm sido significativas, importantes e têm auxiliado muito no processo de desenvolvimento do J. Consigo perceber devido ao desenvolvimento dele em sala de aula, a forma como ele chegou e a forma como ele está hoje. Vejo que ele desenvolveu muito, tanto na fala, quanto nas ações, quanto nas interações. Não consigo elencar uma só ação que tenha propiciado sozinho esse desenvolvimento. Acredito que todas, em conjunto, foram efetivas para o desenvolvimento do J.

— Considerando a pandemia e o processo de inclusão, você destacaria algum ponto positivo e outro ponto negativo?

— Considerando a pandemia, consigo elencar dois pontos, né? Um ponto positivo e um ponto negativo. Um ponto positivo é o retorno das aulas presenciais, o que ajudou muito no processo de desenvolvimento do J., porque em sala de aula, com o J., eu consigo desenvolver um trabalho eficaz, mais eficiente do que a distância. Um ponto negativo é o uso da máscara e da flick sharp, nós entendemos, compreendemos que é uma medida sanitária, é obrigatório e é importante; porém, sem a leitura labial, dificulta um pouco do trabalho com o J. abafa um pouco a voz e dificulta um pouco o J. escutar, porém nós estamos vencendo esses desafios, estamos evoluindo cada vez mais. Para finalizar, gostaria de dizer que é um prazer ser professora do J., é um prazer participar do seu processo de desenvolvimento, do seu processo de inclusão.

Como pudemos perceber, independente da modalidade de atendimento, presencial ou remoto, o que prevalece é a escuta empática às necessidades das crianças e famílias, bem como a construção de uma relação de confiança e parceria, pois pais e escola devem ser aliados para o sucesso do acolhimento na unidade escolar. YTT

## REFERÊNCIAS

Cisele Ortiz (psicóloga e coordenadora de projetos de capacitação), 1999.

<https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>.

<https://diversa.org.br/artigos/a-educacao-de-estudantes-com-deficiencia-em-tempos-de-pandemia>.

<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=7mp9e>.

<https://novaescola.org.br/conteudo/13/10-duvidas-adaptacao-infantil#:~:text=A%20adapta%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20esse%20momento,tempo%20determinado%20para%20essa%20transi%C3%A7%C3%A3o>.

INCLUSÃO ESCOLAR: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA. <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/166628048.pdf>.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família e escola: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

Wania Aparecida Boer — graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Mental (2020).

## CAPÍTULO 8

### PLANEJAMENTO INCLUSIVO: BIDOCÊNCIA E TRABALHO COLABORATIVO

**Henrique de Paiva**

Antes de entrarmos mais diretamente no assunto do presente capítulo, me parece ser importante diferenciarmos os conceitos de Inclusão e de Educação Especial. Embora dialogam-se perfeitamente entre si, tais conceitos não significam exatamente as mesmas coisas, e, para poder explicar mais adequadamente essa diferença, faço uso das reflexões da pesquisadora Mônica Pereira dos Santos, professora de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>35</sup>.

Quando falamos em Inclusão, estamos nos referindo a um movimento social que é demasiado amplo, movimento este concretizado em políticas públicas de diversos países do mundo, e que tem a ver com a busca pela universalização do respeito aos direitos humanos fundamentais, tais como educação de qualidade, o direito à vida digna, à moradia, à liberdade de ir e vir, entre outras conquistas historicamente adquiridas, embora não plenamente alcançadas. Portanto, são direitos que se referem a toda uma gama de diversidade que é inerente ao ser humano, extrapolando, mas de forma alguma excluindo, a questão que envolve diretamente as pessoas com deficiência<sup>36</sup>.

Trata-se da plena participação, na sociedade, de todas as pessoas em toda a sua especificidade e singularidade, de modo que podemos concluir que a inclusão diz respeito a todos, pois qualquer indivíduo está sujeito à exclusão, seja ele com ou sem deficiência: negros, certas populações religiosas, culturas diferenciadas, idosos, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, em suma, grupos que, do ponto de vista do empoderamento, encontram-se em situação de minoria ou exclusão<sup>37</sup>.

A Educação Especial, por sua vez, encontra-se inserida dentro deste amplo movimento pela Inclusão, referindo-se, entre outros aspectos, ao conjunto de técnicas e recursos pedagógicos desenvolvidos e inspirados nas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>38</sup>. define a Educação Especial como sendo:

---

<sup>35</sup> SANTOS, Mônica Pereira dos. Mosaico — Inclusão em Educação — Prof<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos (Parte 1). Youtube, 7 set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o38U1HmDgCQ>. Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>36</sup> Ibid, n.p.

<sup>37</sup> Ibid, n.p.

<sup>38</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: jul. 2021

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular<sup>39</sup>.

Desse modo, percebemos que o objetivo de tal política é a garantia do acesso, da participação e também do aprendizado das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Uma escola ou uma sala de aula constituída apenas por pessoas público-alvo da educação especial, não pode ser chamada de inclusiva, uma vez que a inclusão pressupõe, necessariamente, a coexistência de diversos tipos de vivências e formas de ser.

Após treze anos de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, muita coisa mudou, embora de forma insuficiente. De acordo com essa legislação, tanto escolas públicas quanto privadas precisariam transformar suas instituições em espaços mais inclusivos, o que acabou impactando também nos cursos de formação inicial docente, com a criação de disciplinas universitárias voltadas para o tema em questão<sup>40</sup>.

Além disso, os professores já atuantes na Educação Básica que puderam ter acesso a cursos de formação continuada também se depararam com essa nova demanda na matriz curricular de seus cursos. Em tese, as escolas passariam, a partir de então, a oferecer no horário de contraturno o chamado atendimento educacional especializado, com profissionais adequados que atuariam nas salas de recursos, entre outros espaços — serviço necessário para a equidade do acesso, participação e aprendizagem destes estudantes público-alvo da Educação Especial.

Mas como foi dito acima, embora de fato tenham ocorrido mudanças no sentido da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, muitas destas mudanças ainda não são suficientes, e, naqueles lugares onde tivemos conquistas reais, é preciso que se entenda “a importância de não nos iludirmos achando que melhorias conseguidas a cada passo da luta sejam eternas ou venham para ficar”<sup>41</sup>.

Trata-se, portanto, de uma luta constante em prol da inclusão, no decorrer da nossa reflexão, procuraremos mesclar a discussão do planejamento inclusivo e colaborativo entre aquilo que se deve fazer com aquilo que de fato ocorre: os desafios para a concretização de tais medidas.

Pessoalmente, acredito que precisamos sempre nutrir certa utopia, no sentido

---

<sup>39</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre — RS, v. 40, n. 2, Apr-Jun 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>. Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>40</sup> AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 1, n° 2, p. 258, jul./dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacao>Inclusiva/article/view/4689/4167>. Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>41</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão, n.p.

de termos como norte de nossas ações aquilo que seria idealmente necessário que fosse feito, não de forma ingênua, claro, pois sabemos que “cada realidade possui propostas e situações diferentes, que respondem aos seus contextos específicos”<sup>42</sup>.

Dito isso, passo agora a levantar alguns questionamentos que servirão como ponto de partida de nossa análise: De que maneira podemos elaborar um planejamento pedagógico considerado inclusivo para os nossos alunos? O que queremos dizer com trabalho colaborativo na escola? Alunos com deficiência que possuem um mesmo diagnóstico aprendem e expressam o seu aprendizado de maneiras iguais? Como identificar e superar as barreiras da aprendizagem de alunos com e sem deficiência? Refletir acerca dessas e outras questões é fundamental para começarmos a transformar o espaço escolar num lugar propício à inclusão da diversidade, diversidade esta que nos caracteriza enquanto seres humanos.

Sabemos que, no início do ano letivo, professores, coordenadores pedagógicos e diretores reúnem-se para o ato de refletir o planejamento das aulas e da escola como um todo. Oportunidade riquíssima, pois se trata de determinar o quê, quando e como ensinar<sup>43</sup>, de definir para o semestre que se inicia os objetivos e as estratégias que deverão ser adotadas em particular e em conjunto, momento também de acolhimento de antigos e novos estudantes, em suma, um encontro que carrega todo o potencial para se repensar o papel da escola e de sua função social<sup>44</sup>. O processo de inclusão pode e precisa começar já desde este momento, e se estender para os meses que se segue.

Na perspectiva inclusiva, o ato de planejar deve ser em primeiro lugar contínuo e maleável. Há que se possa ter em vista que a realidade escolar como um todo é dinâmica e complexa, à medida que a implementação do plano originário se concretiza, surgem novas e outras possibilidades e desafios que, no início do ano letivo, não puderam ser percebidos e contemplados.

Um planejamento rígido, portanto, que não varia, corre o sério risco de tornar-se obsoleto, desatualizado com o contexto que se procura planejar, perdendo de fato sua utilidade e, em última instância, o seu sentido. Deste modo, tal documento servirá apenas para que se cumpra uma exigência burocrática, e nada mais.

Acredito que não é isso que queremos quando pensamos numa educação de qualidade, não é mesmo?

Além disso, a importância de um planejamento constante e flexível diz respeito a um dos princípios fundamentais do movimento de inclusão na educação, a saber: “o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante é, único,

---

<sup>42</sup> Ibid, n.p.

<sup>43</sup> ALONSO, Daniela; Instituto Rodrigues Mendes (IRM); DIVERSA. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamento-flexivel/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>44</sup> DIVERSA. Planejamento escolar inclusivo: repensando a prática no início do ano letivo. Disponível em: <https://diversa.org.br/planejamento-escolar-inclusivo-repensando--pratica-no-inicioano-letivo/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

singular”, desse modo, “não há como prever, por exemplo, o que um determinado aluno será capaz de fazer sozinho em um mês”<sup>45</sup>.

Um planejamento estático, típico de uma escola tradicional, necessariamente tende à exclusão de parte significativa do alunado que “não se encaixa” naquilo que foi pensado a priori. Por outro lado, à medida que nosso planejamento vai se atualizando, se adequando às necessidades, interesses, ritmos, tempos de aprendizado diversos, modos de interação variados de nossos alunos, cada vez mais ele contempla a diversidade presente na escola e na sala de aula, podendo ser considerado um planejamento que se orienta pela inclusão.

Não se trata de criar um planejamento paralelo ou segregado, de forma alguma, mas de diferenciar estratégias e meios para assim, poder atender e igualar os direitos<sup>46</sup>, prevendo no planejamento as diferentes formas de divulgar os conteúdos, de representar a aprendizagem, de variar os recursos pedagógicos utilizados em sala, e, sempre que necessário, de realizar modificações no planejamento geral de modo que possa atender a todos os alunos e a cada um ao mesmo tempo.

O chamado Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é um exemplo de estratégia da aprendizagem que pode ser incorporado em um planejamento inclusivo, descartando a adaptação das aulas para alguns poucos alunos que fogem do dito “normal”. A inspiração dessa metodologia decorre de uma ideia resgatada da arquitetura, cuja projeção de edifícios e espaços públicos ganhou vulto nas últimas décadas a partir do conceito de “Universal Design”: construções que incorporam o máximo possível de diversidade humana<sup>47</sup>, como por exemplo, a ampliação do número de rampas, para além das meras escadas em edifícios, atendendo dessa forma indivíduos com deficiência, mas também idosos, gestantes, pessoas com obesidade, dentre outros.

Inspirados nesta ideia, educadores realizaram a transposição da arquitetura para a educação, e hoje temos exemplos de sucesso dessa proposta no processo de ensino e aprendizagem, com casos inclusive no Brasil.

A professora Katiane dos Santos, docente da E.M. Prof<sup>a</sup> Lourdes Gobi Rodrigues, em Cambé, no Paraná<sup>48</sup>, é um exemplo disso.

A professora procura apresentar determinado conteúdo aos seus alunos de

---

<sup>45</sup> DIVERSA. Planejamento escolar inclusivo: repensando a prática no início do ano letivo. Disponível em: <https://diversa.org.br/planejamento-escolar-inclusivo-repensando--pratica-no-inicioano-letivo/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

<sup>46</sup> ALONSO, Daniela; Instituto Rodrigues Mendes (IRM); DIVERSA. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível, n.p.

<sup>47</sup> ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unissinos, São Leopoldo – RS, v. 22, n. 2, Abril/Julho 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em 10 jul. 2021.

<sup>48</sup> SALAS, Paula; NOVA ESCOLA. Como ser inclusivo desde o planejamento? Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento?gclid=Cj0KCQjwiqWbHbD2ARIsAPCDzakrdUdyIWIGm\\_YpDg1Zajlf3d-2mTumXj-911i0fOPGkbIXfQz9ih7XEaAlgAEALwwcB](https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento?gclid=Cj0KCQjwiqWbHbD2ARIsAPCDzakrdUdyIWIGm_YpDg1Zajlf3d-2mTumXj-911i0fOPGkbIXfQz9ih7XEaAlgAEALwwcB). Acesso em: 10 jul. 2021.

diversas formas: através de imagens, desenhos, trabalhos em grupo, vídeos. Na aula acerca dos movimentos do planeta Terra, Katiane conta um caso de como avaliou a aprendizagem de uma de suas alunas, conforme segue o relato:

Percebi que uma das minhas alunas com deficiência estava aprendendo, mas quis verificar. Perguntei o que era o movimento de rotação, e ela não respondeu verbalmente, mas levantou-se da cadeira e mostrou o movimento. Assim, vi que ela realmente tinha aprendido.

Ou seja, a aprendizagem poderia ter sido avaliada através dos métodos tradicionais da apresentação oral ou escrita, mas isso de forma alguma impede apresentá-la, também, de outras maneiras, como a própria movimentação do corpo citado no exemplo acima. É isso serve para todos os demais alunos também, não apenas aqueles com deficiência. Essa é a essência do DUA: múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, múltiplas formas de representação da aprendizagem, e múltiplas formas de engajamento dos estudantes.

Em segundo lugar, mas intimamente vinculada ao item anterior, um planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva precisa ser um trabalho colaborativo<sup>49</sup>. Docentes mais experientes e criativos em relação ao processo de ensino-aprendizado com pessoas com deficiência, por exemplo, podem auxiliar professores novatos com dicas, macetes, indicações, em suma, toda uma rica abordagem para ajudá-los.

Mas o trabalho colaborativo vai muito além, pois se trata de envolver todos os agentes e atores escolares, sejam eles professores ou não, tais como: coordenadores pedagógicos, diretores, a família dos estudantes, a comunidade envolta, os próprios alunos, e, em especial, os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

AEE é a responsabilidade primordial do planejamento das aulas? Nada disso. O que se quer dizer com trabalho colaborativo é justamente o fomento de toda uma cultura de diálogo e cooperação, que possibilita a troca de experiências e pontos de vista diversos, de forma a enriquecer o planejamento do professor regente, e ampliar sua reflexão na hora de selecionar e definir suas estratégias de ensino: é muito melhor pensar em conjunto do que de forma isolada e solitária<sup>50</sup>.

No que diz respeito especificamente ao profissional do Atendimento Educacional Especializado, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definem a função do AEE da seguinte maneira: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas [...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, ou seja, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia dentro e fora da escola.

---

<sup>49</sup> DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p. 36 DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p

<sup>50</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão, n.p.

Como se pode perceber, a atuação do AEE é no sentido de complementar e/ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, portanto, tal atendimento deve ocorrer primordialmente no contraturno das aulas com os demais estudantes, de modo que não o substitua, sob pena de prejudicar o processo de inclusão.

O AEE tem potencial de se tornar um aliado importante do professor das salas em comum. De que maneira? Este profissional, por exemplo, pode ajudar a identificar as barreiras existentes no que se refere à aprendizagem destes estudantes, sejam elas barreiras físicas, sensoriais e/ou intelectuais<sup>51</sup>.

Com base nas barreiras identificadas, professor regular e professor do AEE, em parceria, podem elaborar propostas de estratégias diversificadas, de forma que contemple as demandas de cada estudante, como o próprio caso do DUA citado anteriormente. Além das estratégias, todo o material ou recursos pedagógicos diversificados, necessários aos alunos, também entram no escopo dessa colaboração.

É verdade que o foco da função do AEE são os estudantes público-alvo da educação especial, mas, em tese, esse trabalho acerca da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos poderia ser realizado, em última instância, para todos os alunos, uma vez que todas as pessoas são únicas e singulares, com interesses próprios, ritmos de aprendizagem próprios, e por aí vai.

Mas claro, sabemos que isso seria o ideal, e que no contexto das escolas tal planejamento particular a todos ainda está longe de ser uma realidade. Entretanto, dependendo das estratégias elaboradas para estudantes com deficiência, é, sim, possível, muitas vezes, estendê-las também para o restante dos demais alunos, não podendo descartar essa possibilidade de forma alguma.

Essa parceria, que em geral envolve o professor regente das salas comuns e o profissional do Atendimento Educacional Especializado, é reconhecida com a denominação de “bidocência”. Embora esta função conste em determinadas legislações ou resoluções estaduais do país, a mesma não está contemplada em legislações nacionais como a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015)<sup>52</sup>.

Abaixo se encontra uma definição mais elaborada dessa colaboração envolvendo os dois profissionais:

[...] trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Um aspecto essencial dito na referência acima é o fato destes dois professores

---

<sup>51</sup> DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p. 39 Ibid, n.p

<sup>52</sup> AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva, p.261.



terem, em tese, que trabalhar de maneira tal, que dividam em comum as responsabilidades de planejar, avaliar e organizar estratégias de ensino para os estudantes com deficiência, ou seja, constituindo-se, em tese, numa parceria propriamente dita.

Infelizmente, muitas vezes essa não é a realidade de muitas instituições escolares, não raras vezes estudantes com deficiência são deixados, quase que inteiramente, sob os cuidados da equipe de apoio, gerando assim um desequilíbrio de função entre os professores da bidocência. Geralmente, tais problemas ocorrem ou por falta de conhecimento acerca das questões sobre inclusão (muitas vezes devido a uma formação inicial precária do docente), ou por mero comodismo mesmo, como se a assistência e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial fossem de responsabilidade apenas da equipe de apoio, o que não é verdade.

Eu já tive experiência com professor que a gente trocou informação e já teve outros que não [...]. Teve uma professor que eu fui conversar com ela, não era a questão emprestar o material, mas de dar continuidade à estimulação dentro de sala, eu falei que estava trabalhando com o Aluno X e seria legal que se fosse dar um texto, usar música e cantar, dei uma ideia. Eu acho que seria bacana para o aluno porque estou trabalhando assim com ele. E ela disse: “Ah! Mas eu vou mudar o meu planejamento todo?” E não era nada demais. Aí você percebe que cria uma resistência. Não era nada demais. Era só fazer uma aula com mais movimento, ele (o aluno) ficava lá paradinho (professora S.)<sup>53</sup>.

Outras vezes, até pode ocorrer essa colaboração entre os dois profissionais da bidocência, no entanto, uma série de outros fatores pode acabar por interferir na parte do atendimento que deveria ocorrer no contraturno das escolas, o que não é o ideal quando falamos em planejamento pedagógico inclusivo. No relato a seguir, este problema em específico não pode ser colocado na conta de nenhum dos professores:

As nossas salas de recursos funcionam no mesmo turno, eu continuo dizendo isso em Niterói nós não conseguimos fazer contraturno. Não conseguimos por uma questão muito familiar. Em primeiríssimo lugar os familiares não têm condições de buscar a criança, ônibus... Não têm. Então, a gente faz um planejamento com o professor da sala de aula comum, semanal, todos os professores têm hora especial de planejamento (professora N.)<sup>54</sup>.

Percebemos no relato acima que a falta de transporte público nos horários de contraturno é o principal impedimento, para esta instituição, do funcionamento do atendimento educacional especializado tal como estabelece a legislação vigente. Apesar disso, também percebemos neste relato que o trabalho colaborativo entre

---

<sup>53</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão, n.p.

<sup>54</sup> Ibid, n.p.

os professores continua, a seu modo, ocorrendo, e isso é um aspecto positivo que não pode deixar de ser considerado<sup>55</sup>.

Portanto, mesmo que o planejamento inclusivo não ocorre exatamente como deveria ocorrer, é sempre importante procurar minimizar os desafios, e, quem sabe, procurar superá-los para que esse trabalho colaborativo e inclusivo não se perca por completo. É interessante levarmos em conta o fato de que, uma vez que o movimento de inclusão tem a ver com todas as pessoas e é responsabilidade coletiva e individual de cada um, a busca por uma formação continuada ou o ato de “autoformação também é um movimento inclusivo, caracterizando a inclusão como um processo que vai para além de um profissional habilitado para exercer tal função”<sup>56</sup>.

Planejamento contínuo, maleável e colaborativo, eis os principais aspectos de um movimento inclusivo no âmbito educacional. Mas agora, cara professora, caro professor, um aspecto que também é essencial e que faz toda a diferença para o sucesso ou fracasso de tal planejamento é a importância de deslocarmos o nosso olhar da deficiência para as potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>57</sup>.

Estudos comprovam “a existência de uma relação entre expectativas do professor e a probabilidade de progressos significativos” no que diz respeito ao aprendizado dos estudantes. Esta relação é chamada de “efeito pigmaleão”, no qual “uma crença ou expectativa de um professor em relação ao aluno” carrega séria probabilidade de modificar “a atitude do primeiro em relação ao segundo, resultando na tendência de confirmar as crenças do professor”.

É fundamental enxergarmos todos os nossos alunos, e, em especial, aqueles com deficiência, como sendo capazes de aprender. Sem exceção. O chamado “fracasso escolar” muitas vezes decorre desse nosso olhar carregado de conceitos preestabelecidos que influenciam o planejamento e a definição de estratégias pedagógicas, e, por conseguinte, no próprio rendimento dos alunos em sala. Como sinaliza Santiago e Santos: “expectativas positivas em relação à aprendizagem e participação dos alunos com deficiência podem fazer a diferença em suas trajetórias escolares”<sup>58</sup>.

O conceito de deficiência mudou, a deficiência não está na pessoa, está nas barreiras que impedem sua participação e uma das barreiras é a nossa prepotência de achar que uns podem, que uns têm direito e que outros não têm.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão, n.p.

<sup>56</sup> AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva, p.265. 46Ibid, n.p.47, Ibid, n.p.

<sup>57</sup> Trouillouc; Sarrazin, 2003, p. 93 apud SANTIAGO; SANTOS, n.p.

<sup>58</sup> SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão, n.p.

<sup>59</sup> Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, Izabel Souto Maior, Brasília.

Recomenda-se que o professor mantenha continuamente um olhar reflexivo acerca de sua própria prática docente: “Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação? <sup>61</sup> O conteúdo está sendo dado de diferentes formas? Há oportunidades para o aluno representar a aprendizagem dele de diferentes formas? Quais estratégias motivaram o envolvimento na aula?” <sup>62</sup>. Conheço o que vou ensinar? Seleciono, decido com os alunos os temas/conteúdos curriculares que serão estudados? O que os alunos já conhecem sobre o conteúdo sugerido é considerado? O planejamento das aulas é flexível, rico em recursos pedagógicos?

O ponto de partida deve ser o próprio estudante, tanto para a elaboração das estratégias pedagógicas, quanto na elaboração da avaliação da aprendizagem. Isso pressupõe que conheçamos bem o nosso aluno, o que, por sua vez, requer tempo, convívio, para sabermos qual é o seu conhecimento prévio, os seus eixos de interesse, o tempo de que cada estudante leva para construir seu conhecimento, e incluir, rever, atualizar o planejamento pedagógico sempre que necessário com base nestas informações.

Na avaliação tradicional, por sua vez, temos como referência aquilo que é considerado padrão de “normalidade”, abordagem que diz que todos os estudantes aprendem — ou deveriam aprender — “da mesma forma, no mesmo ritmo e no mesmo espaço de tempo” <sup>63</sup>. Na perspectiva da inclusão, isso não existe, pelo contrário, a referência é a trajetória individual dos alunos seja com ou sem deficiência, pois cada pessoa é única e singular, sem comparar os alunos entre si, muito menos classificar ou selecionar <sup>64</sup>.

Provas, testes ou outras estratégias pontuais de avaliação têm menor valor que os processos de aprendizagem, a partir dos quais é possível reconhecer a evolução em relação ao que o educando já sabia.

A atribuição de nota emerge justamente dos fenômenos observados no cotidiano da aprendizagem, em contextos que tornam visíveis os novos conhecimentos e as novas execuções.

Nem mesmo podemos generalizar as estratégias e planos de ação para alunos público-alvo da educação especial, que apresentem um mesmo diagnóstico médico <sup>65</sup>. O fato é que isso não é garantia de que tais estudantes possuem necessariamente a mesma necessidade, ou necessariamente o mesmo interesse, ritmo de aprendizagem, modos de interação. Embora seja importante partirmos daquilo que

---

<sup>60</sup> apud DAMASCENO, Allan Rocha. LEPEDI EM AÇÃO: Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. Youtube, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IduJDLZsAks&t=3680s>. Acesso em: 10 jul. 2021

<sup>61</sup> Ibid, n.p.

<sup>62</sup> SALAS, Paula; NOVA ESCOLA. Como ser inclusivo desde o planejamento?

<sup>63</sup> Ibid, n.p.

<sup>64</sup> DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p.

<sup>65</sup> DIVERSA. Planejamento escolar inclusivo: repensando a prática no início do ano letivo, n.p.

a medicina afirma, sem dúvida, temos sempre que ter em mente que o ser humano é muito complexo, e as possibilidades de cada um também o são. Conhecer os alunos, conviver com eles, de maneira contextualizada ao longo dos semestres, ainda permanece fundamental.

Essa questão de ter como ponto de partida o próprio aluno e sua trajetória individual, fez com que países como Portugal e Estados Unidos instituísem a obrigatoriedade do chamado Plano Educacional Individualizado (PEI), “instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação”<sup>66</sup>.

No Brasil, embora não seja de uso obrigatório nas escolas, muitas instituições têm lançado mão deste instrumento no processo de ensino e aprendizado de seus estudantes público-alvo da educação especial. Vimos acima o método do Desenho Universal da Aprendizagem, o DUA, riquíssimo de possibilidades para o alcance da diversidade na educação. O PEI é um pouco diferente, pois, como o próprio nome sugere, diz respeito a um planejamento/acompanhamento mais focalizado, utilizado em casos onde a defasagem do aluno com deficiência é considerada mais grave.

Tanto o DUA quanto o PEI podem e precisam ser levados em consideração em um planejamento inclusivo, e, além disso, realizados de maneira colaborativa entre os agentes escolares, em especial o profissional responsável pelo AEE. Dito isso, como funciona o Plano Educacional Individualizado, na prática? Antes, é preciso que se saiba que não existe um modelo pronto e único para todas as escolas, talvez pelo fato de não ser uma prática generalizada e obrigatória no país.

De qualquer maneira, existem certos parâmetros ou áreas de habilidade mais ou menos similares, que geralmente é seguido: a área acadêmica do aluno; a parte que envolve mais diretamente a sua vida diária; as questões que envolvem os aspectos motores ou de atividade física do estudante; seus aspectos de convívio social; a parte que envolve a recreação ou lazer do aluno; e, por fim, as questões pré-profissionais ou profissionais<sup>67</sup>.

No PEI, todas estas áreas listadas são levadas em consideração no ato de planejar e acompanhar o desenvolvimento, e a aprendizagem, dos estudantes com deficiência, sempre tendo como ponto de partida sua própria trajetória individual.

Desse modo, não tem porque compará-lo com o desenvolvimento e a aprendizagem dos demais alunos, pois avalia-se aspectos acerca dele próprio, sua história de vida escolar, a expectativa familiar do aluno, suas competências e necessidades, originárias e adquiridas ao longo do processo de ensino, e seus próprios interesses, em suma, toda uma gama de aspectos que o professor, a escola como um todo, a família e o próprio estudante podem acompanhar e avaliar.

Como dito no início deste capítulo, o movimento de inclusão tem a ver não apenas com as pessoas com deficiência, mas com todas as pessoas, assim também a responsabilidade de lutar contra a discriminação e a exclusão, sem esquecermos,

---

<sup>66</sup> DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p.

<sup>67</sup> DIVERSA. Estratégias pedagógicas, n.p.

obviamente, daqueles grupos em nossa sociedade que sofrem abusos não apenas atualmente, mas historicamente, negros, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, entre outros.

É por isso que o movimento inclusivo é amplo, e intimamente relacionado aos direitos fundamentais e essências da dignidade da pessoa humana. É preciso dar-se um basta nesta desigualdade, é preciso respeitar e valorizar a diversidade que nos caracteriza enquanto espécie.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan Fernandes de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Percepções de uma professora que atua como bidocente: em defesa de uma educação inclusiva. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v. 1, n. 2, p. 258, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4689/4167>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ALONSO, Daniela; Instituto Rodrigues Mendes (IRM); DIVERSA. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-sala-de-aula-dimensoes-possiveis-para-um-planejamentoflexivel/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, Izabel Souto Maior, Brasília, 2013, apud DAMASCENO, Allan Rocha. LEPEDI EM AÇÃO: Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. Youtube, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IduJDLZsAks&t=3680s>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DIVERSA. Estratégias pedagógicas. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/estrategiaspedagogicas/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DIVERSA. Planejamento escolar inclusivo: repensando a prática no início do ano letivo. Disponível em: <https://diversa.org.br/planejamento-escolar-inclusivo-repensando-pratica-no-inicio-ano-letivo/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SALAS, Paula; NOVA ESCOLA. Como ser inclusivo desde o planejamento? Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15226/como-ser-inclusivo-desde-o-planejamento?gclid=Cj0KCQjwiqWHBhD2ARIsAPCDzakrdUdylWIGmYpDglZajlf3d2mTumXj9l1i0fOPGkbIXfQz9ih7XEaAlgAEALwwcB>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Mosaico — Inclusão em Educação — Profª Mônica Pereira dos Santos (Parte 1). Youtube, 7 set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o38U1HmDgCQ>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, v. 40, nº 2, Apr-Jun 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unissinos, São Leopoldo, RS, v. 22, nº 2, Abril/Julho 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 10 jul. 2021.

## CAPÍTULO 9

### FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CURRICULAR.

**Eduardo Soares da Silva**  
**Ellen Soares da Silva**

O presente texto busca trazer reflexões sobre a importância da formação docente no que tange às perspectivas da educação inclusiva, para tal baseia-se em um levantamento bibliográfico e também em um questionário que abarca relações e aproximações entre a vivência/prática docente.

A inclusão no espaço escolar, mesmo que já existente de maneira concreta, e vivenciada por inúmeros profissionais da educação, ainda é um tema sensível, que causa insegurança em muitos professores. Nesse sentido, observa-se a implementação de disciplinas dentro dos cursos de graduação, tais disciplinas possuem o objetivo de fundamentar a formação inicial. É importante ressaltar que para além da formação inicial é indispensável que seja sempre oportunizada a formação continuada, para que o docente possa se integrar e atualizar constantemente as novas dinâmicas e abordagens referentes à educação inclusiva.

Borges, Santos e Costa (2019) evidenciam que apenas mediante a obrigatoriedade de oferta de conteúdos relacionados à educação especial serão atendidas as recomendações legais de formação para atendimento à diversidade. Percebe-se, no entanto um descompasso entre a ausência, ou precariedade das disciplinas nos cursos de graduação em licenciatura que abordem temáticas e possibilitem ao docente o subsídio para trabalhar a inclusão e o aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas.

Esse descompasso fica evidenciado através da análise do questionário quando nos apresenta a realidade onde uma expressiva porcentagem dos professores não tem uma formação específica em educação especial, enquanto, a grande parte desses professores já trabalhou com alunos da educação inclusiva. Essa relação da formação e prática demonstra uma defasagem na qualidade do ensino ofertado na educação inclusiva, quando 69,2% dos professores relatam não se sentirem capacitados para atuar com os alunos da educação inclusiva.

Nesse processo de democratização do ensino, a educação especial tem nos possibilitado uma importante dimensão na hora de revisitar toda nossa instituição educacional. Vem contribuindo no conceito de diversidade e valorização das culturas, no olhar da organização da escola, desde a capacitação dos seus profissionais até nas disposições físicas e materiais presentes na escola. Assim, ressaltamos a importância da formação docentes, pois estes profissionais são quem conduz esse processo.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Desde as últimas décadas do século XX os paradigmas da educação foram se alterando, influenciados pela cultura acadêmica e por movimentos sociais que levaram as pautas dos direitos humanos. Conceitos como igualdade de direitos e diferenças já passaram a traçar as novas perspectivas de educação, a partir disso, os movimentos sociais e a sociedade civil foram conquistando grandes vitórias e estabelecendo marcos políticos, que ao passar dos anos foram subsídios para instituir novas políticas educacionais; como apresenta o documento de 2007 do MEC/SEESP:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP, 2007).

O modelo de ensino tradicional sempre se pautou mediante a um modelo que privilegia a uniformização do ensino, a padronização da cultura e da educação do grupo dominante. Esse modelo sempre causou a exclusão de significativa parcela da população na rede de ensino regular e de diversos espaços sociais. É pela via da democratização da escola que se começa vislumbrar a universalização do acesso, contudo, a classe dominante perpetua a segregação dos indivíduos, pois o modelo de ensino ainda insiste em manter as estruturas dominantes (MEC/SEESP, 2007).

No entanto, esses modelos tradicionais já não cabem na realidade que vivenciamos atualmente na rede escolar, no modelo de inclusão que premeia o atual projeto de educação e sociedade que vem sendo construído. Para isso, as práticas de ensino devem buscar atender a diversidade cultural presente em nossas sociedades, ter claro as diferentes formas de aprendizagem que estarão presentes no ensino comum. Neste sentido, é fundamental na formação inicial e continuada estar atento às diretrizes e capacitações para acompanhar as transformações que trazem o novo modelo de educação:

“A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do



ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. (MEC/SEESP, 2007).

Essas mudanças sistêmicas da educação buscam superar a forma como se vinha atendendo aos alunos com necessidades educacionais especiais, em instituições separadas do Ensino Regular, entendia-se que tal segregação seria a melhor opção para esses alunos. Porém, esse pensamento foi posto em descrédito ao passar do tempo, quando as pesquisas apontaram o prejuízo da uniformização do ensino e pelo etnocídio da diversidade. “Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” (MEC/SEESP, 2007), este importante marco legal definiu o acolhimento de todos os alunos, independente de suas características físicas, mental ou cultural.

Na atual perspectiva que se constitui a educação especial, o professor deve ter claro que sua formação exige uma base inicial e a disposição de uma formação continuada. Tendo-se em vista que o docente deve estar preparado para os múltiplos casos e situações que irão se apresentar, sua formação deve ser pautada nessas características, de inclusão, solidariedade e dialogicidade, que já estão ressaltadas em seu ofício e lhe permitirá conquistar “o caráter interativo e interdisciplinar da atuação no atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares” (MEC/SEESP, 2007).

Neste sentido, o sistema escolar por sua vez deve garantir estrutura adequada para que se institua a perspectiva de inclusão no modelo de educação especial, como ressaltado no documento os moldes de sua organização.

“Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação — incluindo instalações, equipamentos e mobiliários — e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações”. (MEC/SEESP, 2007).

Portanto, a inclusão reivindica profundas mudanças que atravessam todo o modo que se constrói e produz educação. De acordo com Mantoan (2003), e como expresso no questionário realizado, grande parte dos docentes que atuam com alunos de inclusão, não se considera preparada, seja alegando falta de uma sólida formação que possibilite subsídios, acompanhamento e suporte de um profissional

especializado ou ainda devido a questões materiais, como a falta de estrutura e ambientes adequados nos espaços escolares.

## **BREVE ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS**

Nota-se que, a partir do ano 1994, com a sistematização do tratado de Salamanca, ocorre uma importante mudança de perspectiva no que se refere a educação inclusiva, fato que impulsionou uma significativa reestruturação, no intuito de adequar as instituições de ensino, de modo a garantir o acesso da pessoa com necessidade especial aos diferentes níveis de educação, de forma inclusiva.

É notório que houve avanços no que se refere a políticas inclusivas, no entanto, cabe ressaltar que ainda há muito a se percorrer. No campo institucional a necessidade de adequar-se às novas diretrizes e perspectivas gerou a demanda de cursos e formações docentes, seja em licenciaturas, cursos de especializações, mestrados ou doutorados. Cabe destaque a formação EAD (Ensino a Distância), que apresentou um crescimento exponencial do surgimento de instituições e oferta de cursos em tal modalidade.

No que se refere a formação de professores, em termos de legislação o ano de 2002 é um marco decisório, pois através da Resolução CNE/CP1 (Brasil, 2002), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica.

As quais, por meio de um debate amplo “[...] sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...]”. Entretanto, infelizmente, por vezes, esse debate ocorre de maneira simplória e poucas diretrizes são implementadas, desse modo, muitas das tentativas de realizar práticas inclusivas ocorrem de modo isolado, de acordo com a dinâmica estabelecida por cada professor.

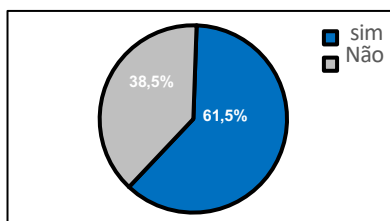
Atualmente (2019) vigora a Lei Brasileira da Inclusão, nº 13.146, que especificamente no seu artigo 28 determina a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...]”.

Desse modo, passa a ser instituída a obrigatoriedade do ensino da disciplina de educação inclusiva nos currículos das licenciaturas, conforme expresso na LEI N. 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, Art. 4º — O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais — Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, conforme legislação vigente.

Lei esta que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de educação libras e educação inclusiva em todos os cursos de licenciaturas, além de outras disciplinas, cursos de especialização e pós-graduação, relacionados a educação inclusiva com o

intuito de contemplar a necessidade formativa e adequar o currículo em educação especial.

Vittaliano (2007, p. 403) afirma que o avanço das leis e diretrizes voltadas para educação especial corroboram para a prática pedagógica que almejamos construir para a inclusão de alunos com NEE, pois, devido a nossa inexperiência em ensinar alunos com NEE, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.



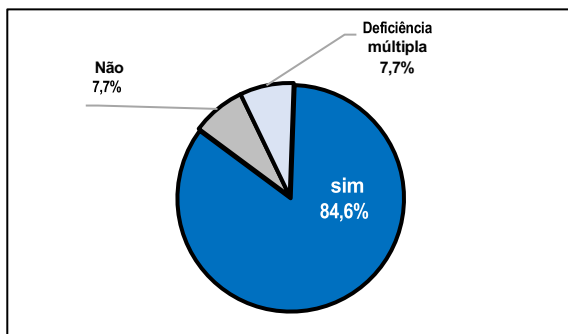
No entanto, Borges, Santos e Costa (2019) apontam em estudo realizado nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás — Regional de Catalão — UFG, a deficiência no oferecimento de disciplinas voltadas para a educação inclusiva, algumas delas com carga horária reduzida, ou ainda oferecida de maneira optativa, tal prática incide em que somente alunos com interesse prévio por educação inclusiva se matriculem, quando sabemos que grande parte dos docentes atuará com essa realidade.

Abarcando a realidade de determinada instituição de ensino superior, e a partir da análise dos documentos curriculares disponibilizados no site. Observa-se que os cursos de licenciatura pesquisados oferecem duas disciplinas relacionadas à educação inclusiva. No curso de licenciatura 1, no sexto semestre, é oferecida a disciplina intitulada Educação Inclusiva, com carga horária total de 31,7 horas, e no sétimo semestre, com mesma carga horária, existe a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras). O Curso de Licenciatura 2 contempla as mesmas disciplinas do curso de Licenciatura 1, com carga horária equivalente, com a disciplina de Libras sendo oferecida no oitavo semestre, e a de Educação Inclusiva, no sexto semestre.

Tal fato nos mostra que apesar das conquistas legais e a inclusão da disciplina ao currículo formal, percebe-se, por vezes, que a carga horária é pequena para suprir as necessidades de compreensão temática por parte dos discentes. As presentes dificuldades postas são devido a inúmeros fatores, já elencados ao longo do texto, são de suma importância para que os docentes e todo o corpo escolar crie as condições necessárias para a inclusão, através de diferentes mecanismos, ligados ao cotidiano escolar e a prática diária, pois como destaca Silva (2004);

o currículo oculto não aparece de forma prescrita ou explícita no currículo oficial, mas ele é um poderoso instrumento de formação das identidades dos alunos e os valores nele estabelecidos são transmitidos

através dos gestos, olhares, inclusão, valorização, atributos baseados em binarismos como bom/mau, belo/feio, legítimo/ilegítimo, etc.



Vale ressaltar, que o significado do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, ou seja, o contexto de aula, pessoal e social, histórico escolar e o político. Assim, toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, pois ele é o cruzamento de práticas diferentes e multicontextualizadas dentro e fora da escola.

## ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Com o objetivo de aprofundamento dos diálogos com os docentes utilizamos, além das revisões bibliográficas, um questionário, composto por cinco questões, enviadas a grupos de professores para ser respondido via Google Forms.

Entendemos assim como Gil (1999), que o questionário pode servir como uma importante técnica de investigação, onde os participantes podem apresentar ao longo das questões suas opiniões, sentimentos, expectativas e vivências.

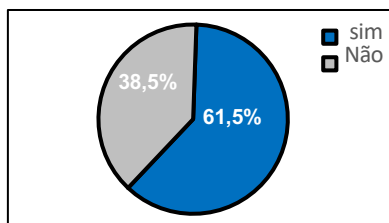
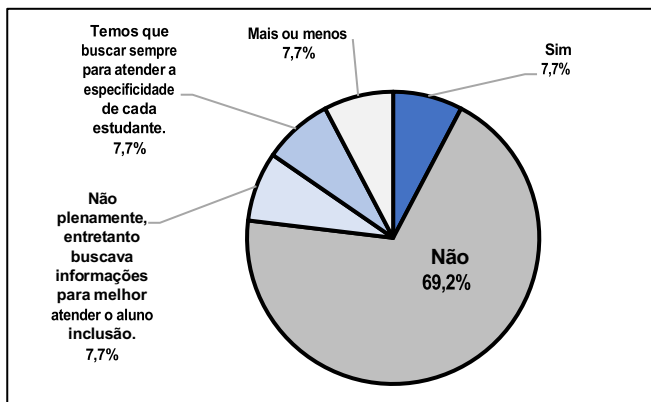
A primeira questão relacionava-se ao processo formativo dos docentes, questionando-os sobre a existência de alguma formação específica durante a graduação, ou pós graduação para atuação no que tange a educação inclusiva.

Como podemos observar, a maioria dos professores entrevistados não tem nenhuma formação acadêmica específica para atuar na educação inclusiva. Já para o grupo que possui alguma formação, quando questionado sobre qual a formação recebida, a maioria destacou que recebeu formações generalistas, com carga horária reduzida durante o período da graduação, um dos entrevistados apontou que a disciplina foi oferecida de maneira superficial, com carga horária reduzida, não atendendo os objetivos do aprendizado.

Segundo Araújo (2019), a inexistência de apoio aliado a uma formação deficitária, sobrecarrega o professor ao mesmo tempo em que proporciona a exclusão do aluno. Vitaliano (2007) aponta que a inclusão de alunos demanda professores capazes de promover sua aprendizagem e participação. No entanto, a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade.

A questão seguinte indaga os entrevistados sobre sua atuação presente ou

passada com alunos de inclusão.



Somente um, entre os professores entrevistados, não atuou ou atua com alunos de inclusão. Dentro do questionário, possibilitamos a inserção de respostas, e também uma pergunta aberta, para que os professores entrevistados pudessem citar qual ou quais as inclusões trabalhadas. Dentre as respostas elencadas observamos deficiências múltiplas, como: Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, paralisia cerebral, TDAH, cegueira, Síndrome de Asperger, entre outros, tanto na educação infantil, quanto no ensino médio.

A terceira questão apresentava o seguinte conteúdo: “Você se considera capacitado para atuar com alunos de educação inclusiva?”

A maioria dos entrevistados apontou que não se sentem capacitados, dois deles registraram que mesmo não se sentindo plenamente capacitados, buscam informações para atender os estudantes de inclusão.

Entre os motivos elencados que justificam a falta de capacitação para atuar com a educação inclusiva, os entrevistados destacam que: “Meu respeito ao indivíduo e às suas capacidades é imenso, porém falta-me formação técnica-pedagógica para lidar com os alunos de inclusão”, “As formações que tive foram básicas e generalistas”, “Falta de formação específica.”

Observa-se que entre os pontos listados há um consenso em que se relaciona a carência formativa com o sentimento dos profissionais da educação em sentirem-se despreparados para a atuação com a inclusão.

É fundamental destacar, no entanto, que a formação do professor, mesmo sendo de extrema importância para a inclusão no espaço escolar, não deve estar dissociada da participação de outros agentes fundamentais para a construção efetiva de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A presença de profissionais especializados no suporte à educação inclusiva, como os pedagogos e psicopedagogos. Sendo assim, a quarta questão questionava os entrevistados sobre a existência desses profissionais no espaço escolar.

Mesmo apresentando apenas um recorte amostral da totalidade da realidade escolar no Brasil, podemos perceber um avanço no que tange a presença de profissionais especializados dentro da educação inclusiva.

A pergunta final era apenas aberta, e consistia em um espaço onde os entrevistados poderiam expressar sentimentos, relatos de experiência, etc. Entre os apontamentos colocados, muitos alegam as dificuldades e barreiras que ainda estão presentes quando nos referimos à inclusão.

“Acho de extrema importância todo trabalho de educação inclusiva. Mas falta formação para os docentes: sou PII e sinto extrema dificuldade em relação a produção de atividades adaptadas dentro da minha disciplina. O suporte do professor especializado é fundamental. No entanto, são profissionais extremamente sobrecarregados, que no fim das contas não são capazes de atender todas as demandas: dos professores que precisam de ajuda e dos alunos que precisam de acompanhamento. Falta mais atenção para essa área e sinto que tenho um longo caminho a percorrer.”  
“É muito agonizante ver o manejo de alunos da educação inclusiva, a escola trata como se fosse um fardo.”

“Há necessidade de mais formações, cursos e suportes para o trabalho de professores no que diz respeito aos alunos considerados de inclusão.”

“Vejo que ainda estamos em uma transição da ‘integração’ para a ‘inclusão’... a inclusão ainda não é efetiva.”

No entanto, mesmo com todas as dificuldades, o espaço também foi utilizado para o relato de experiências significativas, que demonstram a importância da transformação contemplada via inclusão.

“Atualmente estou dando aulas para um estudante com paralisia cerebral. Ele não é verbal, mas a família e a fono dele me indicaram um trabalho com o estimulador de resposta. Em pouco tempo de trabalho foi maravilhoso ver o avanço dele em relação às respostas. As atividades que desenvolvo são voltadas para ele afirmar ou negar sobre um determinado assunto.”

Os questionários possibilitaram uma aproximação com a realidade docente, evidenciando os apontamentos realizados durante a bibliografia, sobre a importância da formação, assim como aponta Vitalino (2007) a educação inclusiva impõe a necessidade de revisitar a organização escolar, os critérios de aprovação, e especialmente a formação dos profissionais, que conduzem tal processo.

Os levantamentos e reflexões reforçam a importância de tal tema, e que os estudos e apontamentos presentes ainda carecem de aprofundamentos e aprimoramentos.

Sabemos que a educação inclusiva está inserida na realidade dos espaços escolares, e também está presente na vivência docente. Encontrar fundamentação teórica a partir de formação inicial, e o aprimoramento integrando a formação continuada apresenta-se como o caminho para superar as barreiras impostas por um ensino tradicional, que acredita que todos os alunos aprendem em um mesmo ritmo, e instituir de maneira significativa a educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carla Cristina Varela. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ EM 2018. 73 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia — Licenciatura) — UNILA-Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>. Acesso em 15 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, Ministério da Educação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo — Disponível em <file:///C:/Users/soare/Downloads/PPCdaLicMatemticaSJC2018Setembro.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, set. dez. 2007 v. 13, nº 3, p. 399-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

## CAPÍTULO 10 LETRAMENTO CIENTÍFICO

**Maria Helene Lucas Santos Souza**  
**Tabata do Prado Sato**  
**Fabiana Sato Mattez Mendes**

Dentro da temática de ensino de Ciências, a perspectiva do psicólogo Vygotsky (1896-1934) (Van Der Veer; Valsiner, 1996) promove o grande cerne de propostas reflexivas que promulgam o embasamento teórico do assunto em questão, estabelecendo reflexões sobre a aprendizagem de conceitos científicos em aula. Para a elaboração deste trabalho, além de pesquisa bibliográfica foi realizada uma entrevista com a professora Priscila Coelho Lima do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de São José dos Campos. <sup>68</sup>O presente texto é o resultado da investigação e discussão realizada por nosso grupo, onde inicialmente introduzimos a compreensão de conceitos científicos e espontâneos em Vygotsky e posteriormente o conceito de letramento científico. Por fim, discutimos algumas propostas pedagógicas inclusivas dentro deste viés.

Para Vygotsky, um conceito é um verdadeiro processo concreto da ação de pensar em si. Além disso, deve-se considerar o processo moderador da cultura para a estrutura das funções mentais; sendo base do conhecimento sobre os processos psicológicos para a aprendizagem, definida como a obtenção de habilidades de pensamento especializadas de um indivíduo que interage socialmente com professor e colegas (Schroeder, 2007).

Dentro deste contexto surge a formulação conceitual de Vygotsky sobre conceitos espontâneos e científicos e dessa forma, pode-se identificar dois processos de desenvolvimento conceitual: a primeira interage com contextos particulares, e a

---

<sup>68</sup> Priscila é professora da Licenciatura em Matemática do IFSP/SJC e doutoranda em educação matemática na UNESP de Rio Claro e faz parte do ÉPURA — Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão. Defende que a educação inclusiva é o encontro entre as diferenças e a escola é o espaço de respeito à diversidade. Segundo ela, para se ter uma escola inclusiva é preciso um espaço que respeite o aluno, que respeite as diferenças, respeite as especificidades de cada um, quer seja pela sua deficiência, sua orientação sexual, sua renda, etc. Também defende a ideia do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Segundo a professora, este modelo nos convida a pensar numa aula para todos, uma aula pensada olhando para cada um que está ali, uma aula que todos consigam participar dentro das suas dificuldades e potencialidades (falando, escrevendo, ouvindo...) Quando indagada sobre a possibilidade de trabalhar com o letramento científico da escola inclusiva, a professora enfatiza a importância de dar voz e autonomia aos alunos. Assim, “eles conseguem, cada um do seu jeitinho, cada um no seu tempo.

Conseguem chegar a conclusões e fazer questionamentos”. “...E se o professor tiver na sua formação contato com o conhecimento científico, tiver ciência de que esses conceitos são importantes, que existe fake news, de que é preciso ter discernimento no momento da pesquisa, buscar fontes seguras e confiáveis, de como validar as informações... Isso ajuda, inclusive, no desenvolvimento do conhecimento crítico”.



segunda com conceitos básicos e classicamente já estabelecidos. Ambos processos coexistem dinamicamente onde, pensamentos científicos e o conceito espontâneo não poderiam existir sem uma contribuição mútua de formação.

Isso se refere ao fato de que conceitos científicos são adquiridos através de processos de desenvolvimento integrados à capacidade do indivíduo em sua totalidade (Schroeder, 2007). Em outras palavras, os conceitos científicos são apropriados pelo sujeito a partir dos conceitos espontâneos, advindos desta interação sujeito-meio e vão sendo sistematizados através da mediação do professor, tornando seu conhecimento de mundo cada vez mais elaborado. Cabe ressaltar que para Vygotsky este processo acontece da mesma forma em sujeitos com e sem deficiência (Zapparoli, 2014).

## **LETRAMENTO CIENTÍFICO**

Uma das diversas formas que podem ser vislumbradas é o estudo de casos investigativos, atreladas às questões científicas e sociais, sendo também efetivas ferramentas de diagnóstico de níveis de Letramento Científico. Esses casos investigativos podem ser apresentados como narrativas sobre questões, que contextualizam o aluno a temas específicos, sob a finalidade de resolução do problema com a base em sua própria carga de conhecimento. Nesta forma de abordagem, o aluno será instigado via curiosidade, podendo assim compreender e discutir o problema, aplicando conhecimentos científicos para elucidar uma possível solução, respaldada na literatura científica (Lima; Weber, 2019).

O letramento científico passa por grande ampliação de seu significado e função (Mottaroth, 2011; Pereira; Teixeira, 2015; Santos, 2007), relacionando-se, por exemplo, com políticas educacionais que vislumbrem o papel da educação científica na formação do cidadão (Santos, 2007).

Sob o contexto de que encontrar mecanismos de integração dentro da educação é reconhecidamente uma ação efetiva de aprimoramento (Moura, 2007) e, considerando as defasagens do sistema educacional brasileiro, faz-se importante estudar novas formas de empreender mudanças tanto dentro das políticas educacionais quanto da sociedade como um todo.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO HÍBRIDO**

A ideia de proporcionar um ensino mais relacionado às necessidades e expectativas dos estudantes não é algo novo. É preciso trazer significado e significância para a aprendizagem. De acordo com Lilian Bacich (Bacich; Neto; De Mello Trevisani, 2015), pedagoga que estuda ensino híbrido em seu doutorado na USP, alguns dos educadores que mais influenciaram as salas de aula brasileiras já traziam a preocupação de personalizar a educação, mesmo que usassem outros termos para descrever o conceito. O brasileiro Paulo Freire, afirma a especialista, é um deles. O patrono da educação brasileira, morto em 1997, defendia que o aprendizado acontece de verdade quando o aluno é levado a compreender o que

ocorre ao seu redor, a fazer suas próprias conexões e a construir um conhecimento que faça sentido para a sua vida (Freire, 2001).

Segundo Mitchel Resnick, professor do MIT (Massachusetts Institute of Technology) e um dos expoentes no estudo do uso da criatividade no aprendizado, uma das grandes contribuições do brasileiro foi mostrar que saber ler é importante por ser uma habilidade útil na rotina de qualquer ser humano, mas é ainda mais crucial porque faz com que os educandos se tornem autônomos — palavras muito caras aos que defendem a personalização do ensino (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Por falar em autonomia e mentoria, Bacich não fica apenas em Freire ao apontar referências tradicionais. Ela relaciona também alguns dos preceitos da personalização aos ensinamentos de outro estudioso importante para o Brasil, o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934). Para a especialista, o conceito desenvolvido por ele de zona de conhecimento próxima<sup>69</sup> se enquadra bem nessa discussão atual.

## **PLANOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZADO**

Muito relacionados ao desenvolvimento da autonomia, os planos individuais de aprendizado são utilizados como instrumentos pedagógicos desenvolvidos com ou sem o apoio da tecnologia, mas sempre a partir do que o aluno precisa e deseja aprender. De maneira analógica, costumam tomar a forma de roteiros de aprendizagem, definidos periodicamente pelo aluno com a ajuda de um tutor. Com a tecnologia, são elaborados com apoio de plataformas inteligentes, que entendem como cada aluno aprende melhor e sugerem caminhos para que ele cumpra seus objetivos educacionais (Brasil; Educação, 2017).

## **AVALIAÇÃO INDIVIDUALIZADA E DE PROCESSO**

A escola deve investir nas competências e habilidades. Uma vez que cada aluno segue seu próprio percurso pedagógico, respeitando ritmo, características e interesses distintos, as provas padronizadas deixam de fazer sentido. Com isso, as avaliações passam a ser feitas de forma contínua, com o intuito de acompanhar a evolução de cada estudante e garantir que ele aprenda. Também observa o desenvolvimento de competências que extrapolam o âmbito dos conteúdos formais, mas são igualmente importantes para a formação integral dos estudantes. A tecnologia tem permitido que algumas dessas avaliações aconteçam em tempo real, gerando dados que orientam a ação imediata de professores e dos próprios alunos para assegurar que a aprendizagem aconteça.

---

<sup>69</sup> Termo que não goza de consenso após as novas traduções direto do russo.

## APRENDIZADO POR PROJETOS

As experimentações concretas ou atividades “mão na massa” têm sido amplamente utilizadas pelas escolas, com grande efeito sobre o engajamento dos alunos. Geralmente, os projetos são interdisciplinares, ajudam os alunos a compreenderem conceitos mais complexos ou abstratos e permitem o desenvolvimento de uma série de outras competências, como liderança, criatividade, capacidade de resolver problemas e trabalhar em grupo. Em algumas escolas, eles são realizados por alunos de idades e séries diferentes, o que amplia a integração e enriquece a troca. Muito frequentemente, buscam resolver problemas da vida real, conferindo sentido ao que se aprende.

### PARA CONCLUIR

As escolas que promovem a educação personalizada têm um olhar integral para o aluno, a fim de assegurar que os conteúdos e estratégias de aprendizagem dialoguem com o perfil e o projeto de vida de cada um. Assim, promovem atividades educativas que desenvolvem os estudantes em diferentes dimensões (acadêmica, física, socioemocional, cultural) com ou sem deficiência.

Vale destacar que as propostas “mão na massa” sofrem duras críticas de algumas vertentes pedagógicas, devido à pouca atuação/direcionamento do professor em relação aos conhecimentos historicamente produzidos. Por este motivo é sempre importante destacar a importância do olhar crítico e criterioso no momento do planejamento, para não reduzir demasiadamente seu protagonismo.

### REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO TREVISANI, F. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Penso Editora, 2015. ISBN 8584290494.
- BRASIL; EDUCAÇÃO, M. D. Base Nacional Comum Curricular: Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva. Uma introdução à teoria dos híbridos, v. 21, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LIMA, M. S. D.; WEBER, K. C. Determinação de níveis de letramento científico a partir da resolução de casos investigativos envolvendo questões sociocientíficas. Educação química, v. 30, p. 69-79, 2019.
- MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. Notas de Pesquisa, p. 12-25, 2011.
- MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, v. 2, p. 4-30, 2007.
- PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. D. R. F. Alfabetização científica, letramento

científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–ENPEC, IX, 2015.

SANTOS, W. L. P. D. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista brasileira de educação, v. 12, nº 36, p. 474-492, 2007.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. Atas de pesquisa em educação, v. 2, nº 2, p. 293-318, 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky — uma síntese.. Edições Loyola, 1996. ISBN 8515012758.

## CAPÍTULO 11

### ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

**Tiago Coelho de Campos  
Gisele Pampanini Dias**

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Paulo Freire)*

Pensar uma Educação Inclusiva é um desafio enorme frente a uma sociedade excludente em sua raiz. Tratando especificamente do ensino de ciências e matemática, parece que os desafios ficam ainda maiores. Isso porque, embora o significado da escola e das políticas educacionais tenham evoluído na direção da democratização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos pelas sociedades, ainda há profundas marcas da lógica da competição dentro do ambiente escolar, caracterizada pelo acúmulo e reprodução de conteúdo e respostas padronizadas (e rapidamente acessíveis), responsáveis pela rotulagem e estratificação de estudantes.

Por certo não é justo atribuir à escola o ônus exclusivo desse cenário, pois essa deve responder às demandas externas (e nossa sociedade continua calcada na competição), mas é desejável que nela se inicie um processo generalizante de valorização da diversidade humana. Para tanto, é preciso reconhecer alguns entraves e propor alternativas de superação. Entre os entraves, é possível citar:

A arquitetura escolar dividida em salas com muitos alunos e sua estrutura hierárquica com um professor ao centro das decisões de aprendizado prioriza o alunado disciplinado, ouvinte, passivo. Os líderes, os barulhentos, os ansiosos, os questionadores, os proativos, não encontram conforto nesse modelo.

O ensino de Ciências e Matemática, predominante nas escolas brasileiras, é derivado de uma cultura ocidental-europeia, berço de desenvolvimento da ciência moderna. Dada sua hegemonia e importância nos processos de colonização empreendidos pelos países europeus, é comum um rebaixamento/apagamento de conhecimentos e experiências de outras culturas, tanto que, atualmente, são crescentes as preocupações com processos decoloniais na América Latina, com vistas à superação dos impactos da colonização europeia sobre a cultura local (Baliana, 2020).

Ao validar os conhecimentos de uma única cultura nos currículos, ou seja, “por utilizar-se unicamente de suas próprias regras, formas de pensar e agir, ignorando os processos que sustentam as formas de expressão e de interpretação dos alunos” (Strieder E Staub, 2010, p. 12), o ensino favorece alguns perfis de estudantes através de processos identitários, e não necessariamente por capacidade cognitiva, pois “exige que os alunos consigam compreender os elementos da cultura escolar, e, ao não cumprir tal exigência, atesta o fracasso destes” (Strieder E Staub, 2010, p. 13).

A escola e a academia, por conseguinte, não se mostram atrativas e representativas a estudantes negros, mulheres, indígenas, etc. (Rosa, 2015). As supostas diferenças cognitivas, que acabam por atrair meninos brancos de situação econômica confortável para as ciências/matemática, parecem ter uma certa contribuição velada de identidade cultural.

Pelos objetos de estudo a que se debruça e pelo caminho metodológico típico da modernidade, o desenvolvimento de modelos complexos visuais e/ou mentais é central nas ciências da natureza e matemática, o que por si só pode excluir estudantes com algum tipo de deficiência física ou cognitiva.

As características acima, somadas à lógica da competição (afinal as posições de prestígio não são universalizadas<sup>70</sup>), desenharam uma tendência a homogeneização através da busca de um estudante ideal. Obviamente, o ensino não tem sido para todos. Um movimento de valorização da diversidade deve ir na contramão, deve ser inclusivo.

Uma importante observação a ser feita é que quando se fala em “educação inclusiva” é comum associar à “educação especial”, direcionada a estudantes com necessidade especiais de aprendizagem. No entanto, a educação inclusiva visa abarcar todos os perfis do alunado, dentre eles os que possuem necessidades especiais (Mantoan, 2003). Nesse texto, portanto, será tratada a inclusão em uma perspectiva mais ampla, contrária a qualquer tipo de exclusão, seja ela de ordem física, cognitiva ou cultural.

## **O ESTABELECIMENTO DO ENSINO MÉDIO UNIVERSALIZADO E ATITUDES BENÉFICAS À DOCÊNCIA**

A fim de estabelecer uma reflexão sobre a educação inclusiva das disciplinas Matemática, Química, Física e Biologia, inicialmente será feito um resgate da obrigatoriedade do Ensino Médio brasileiro com base nos estudos realizados por Gisele Pampanini Dias, presente em sua dissertação de mestrado. O Ensino Médio está presente nos documentos governamentais desde a constituição de 1988, inciso II do artigo 208, no qual é declarado como direito de todo cidadão, mas não obrigatório. Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a integrar a Educação Básica, ou seja, passou a ser obrigatório, por meio do artigo 21 que diz: “A educação escolar compõe-se de: I — Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (LDB, art. 21).

O artigo 35 da LDB declara o Ensino Médio como etapa final da educação básica, devendo ter duração mínima de três anos e lista como finalidades:

---

<sup>70</sup> Podemos notar, por exemplo, a imensa concorrência em carreiras de alto prestígio social e econômico (como a Medicina) e a ideia de pirâmide financeira como exemplos de que nem todos conseguirão galgar as mais altas posições no estrato social. Até mesmo entre professores, há uma minoria muito bem remunerada em contraposição à maioria com média salarial insuficiente.

- I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, art. 35).

Essas leis marcam o início de conquistas importantes, visto que a educação que antes era para uma minoria, pautada na transmissão de um conhecimento hegemônico, passa a ser discutida e repensada. Com respaldo na LDB, são lançados documentos com a finalidade de orientar a educação básica, documentos que são lidos e (re) significados diversas vezes antes de chegar à sala de aula. Dentre eles, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN e PCNEM), em 1998 e 2000, que evidenciam a importância da união de toda esfera governamental e sociedade para dar suporte à escola, dado que a formação do cidadão ativo e participante da sociedade ocorre de forma concomitante com a escola, não após concluí-la. Além disso, ressaltam a importância do protagonismo do aluno e afirmam que os conteúdos aprendidos devem apresentar sentido desde o momento da aprendizagem, ou seja, não se pode limitar a ideia de que “é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis”. (PCN, 1998, p. 10).

Entretanto, os professores que atuam na educação básica aprenderam no modelo anterior que o professor era visto como detentor do saber e o aluno deveria, por meio de repetições e de forma decorada, aprender. Por isso a importância do professor (re)pensar sua prática, participar de cursos de formação contínua e ser ativo no seu papel enquanto educador. É com esse (re)pensar que a escola passará a ter a nova essência propostas pelos documentos que é formar cidadãos críticos e estudantes autônomos em relação à construção do conhecimento. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, escreve:

*Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise, e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela*

*rigoriedade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (Freire, 1996, p. 21).*

Ainda em fase de implementação, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe itinerários formativos que visam integrar e aproximar a teoria da prática e, o que se vê é um movimento de fragmentação e distribuição de responsabilidades referentes à educação do aluno, de forma que o professor, que não busca aprender mais sobre as propostas por conta própria, fica refém de tópicos que devem ser passados para os alunos e material didático que deve ser cumprido na íntegra. Além disso, é comum encontrar professores se sentindo sobrecarregados por se pautarem nos conteúdos propostos nos documentos sem compreender que, acima dos conteúdos, os documentos propõem que o professor tenha autonomia para adequar os conteúdos à realidade local, aos interesses dos alunos e que seja trabalhado o pensar crítico e a capacidade individual de raciocinar, representar, comunicar e argumentar.

Com a BNCC, a disciplina de Matemática que antes integrava a área do conhecimento “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, fica isolada em uma área única “Matemática e suas tecnologias”. Ademais, o ensino de Matemática que antes era focada na parte técnica com fórmulas e aplicações, passa a ressaltar a importância do “letramento matemático”, da resolução de problemas reais e a argumentação, ou seja, nota-se que o ensino não deve pautar apenas no “como fazer” e sim no “porque fazer”. Assim como no ensino de Ciências que passa a integrar as disciplinas de Química, física e biologia e discutir sobre letramento científico. Além disso, a expectativa é que haja interdisciplinaridade e contextualização com a realidade vivida pelo aluno e comunidade escolar, além do uso de tecnologias.

Diante de tantas orientações e novas visões de ensino, intensificam-se a procura por “Receita de bolo” procurada por muitos professores pela facilidade e por saber a meta que deverá ser alcançada, pelos pais por saberem o que os filhos estão aprendendo e por conseguirem visualizar as possibilidades de “futuro” do filho, e pelas escolas particulares para que seja possível vender um produto que aprova em vestibulares e traz bons índices. Contudo, se a educação é para todos e deve desenvolver o pensamento crítico do estudante, não há como definir uma ordem, tampouco reduzir o currículo a algo que deva ser trabalhado em todas as escolas. O espaço escolar apresenta uma pluralidade de ideias, somos seres singulares de forma que se torna necessário o diálogo na sala de aula para que o professor conheça seus alunos, com seus anseios e conhecimentos prévios.

Em sua tese de mestrado, Fernanda Rosa estabelece reflexões e apresenta memoriais de professores de matemática sobre a educação para todos, além de trazer uma importante escrita da pesquisadora Mrech:



*Para que tudo isso se modifique, não basta apenas nós trabalharmos com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem desejo de saber instaurado, por mais conteúdos que nós possamos lhes dar, eles permanecerão da mesma forma. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno, fazer ou não essa mudança. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão. (Mrech Apud Rosa, p. 146-147, 2013).*

Ante o exposto, faz-se necessário a reflexão de como um professor de exatas pode repensar sua prática e encontrar meios para mediar a aprendizagem de todos os alunos.

José Carlos Libâneo (2013), em seu livro *Didática*, escreve sobre o fracasso escolar e apresenta meios de mudar essa situação. Dentre as pontuações, escreve sobre a exclusão e o quanto esse fato se deve ao que a escola e professor fazem ou deixam de fazer. Além disso, reflete sobre o padrão “normal” estabelecido pelos professores, o quanto os professores costumam “prever” quais alunos serão reprovados e as justificativas dadas para a dificuldade dos alunos. Destaca que “o currículo, os procedimentos didáticos dos professores não têm sido capazes de interferir positivamente para atingir o ideal da escolarização para todos.” (Lib Neo, 2013, p. 42 — com grifo do autor). Como solução, propõe que a concepção de qualidade de ensino seja revista, uma vez que só é possível falar em qualidade em “coisas, processos, fenômenos, pessoas, que são reais” e destaca:

David Ausubel escreveu: “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já conhece; descubra-se o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos”. Ora, o que o aluno conhece depende de sua vida real. Esta é uma preciosa lição, pois frequentemente a matéria do livro didático, as aulas, os modos de ensinar, os valores sociais transmitidos pelo professor soam estranhos ao mundo social e cultural das crianças, quando não se vinculam às suas percepções, motivações, práticas de vida, linguagem. (Libâneo, 2013, p. 43 — com grifo do autor).

## **DISCUSSÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA TODOS DENTRO DA LITERATURA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Uma breve análise da literatura especializada das áreas de ensino permite acessar abordagens direcionadas à educação inclusiva, prioritariamente dentro da educação especial. Dentre elas, foram escolhidas aquelas que se relacionam a um entendimento teórico mais amplo, com o objetivo de fomentar práticas de ensino focados em todo o conjunto de estudantes. Adiante serão apresentadas brevemente tais abordagens, as quais podem servir à resolução de problemas de exclusão escolar no campo do ensino de ciências e matemática, em qualquer etapa de ensino. Pontua-se, entretanto, que as publicações de experiências escolares na vertente da

inclusão ainda não constituem um corpo muito diverso, principalmente nas etapas mais avançadas do ensino regular.

## TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

O ensino escolar costuma valorizar principalmente o domínio das linguagens escritas e raciocínio lógico-matemático, naturalizando tais habilidades como representantes do conceito de inteligência. Porém, na perspectiva do pesquisador Howard Gardner, podemos dizer que há a priorização de alguns tipos de inteligência em detrimento de outros. O insucesso escolar por estar associado, dessa forma, a um descompasso entre as principais habilidades de um aluno e aquelas habilidades centrais do ambiente escolar. Nas palavras de Gardner, na Teoria das Inteligências Múltiplas há:

*[...] pelo menos, sete diferentes modos de conhecer o mundo — modos que em outros lugares, eu defini como as sete inteligências humanas. De acordo com esta análise, todos nós estamos aptos a conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas, ou para fazer coisas, de uma compreensão de nós mesmos. Onde os indivíduos diferem é no “vigor” dessas inteligências — o assim chamado perfil de inteligências — e na forma como tais inteligências são invocadas e combinadas para executar diferentes tarefas, resolver problemas variados e progredir em várias áreas. (Gardner, 1994, p. 14, apud Oliveira et al., 2007).*

Ainda sob Gardner, pode-se dizer que a priorização de determinados tipos de inteligência ocorre em função da cultura onde os sujeitos estão inseridos (Oliveira et al., 2007). Dentro da tradição ocidental-europeia, portanto, as inteligências linguística e lógico-matemática ganharam proeminência por representarem habilidades importantes ao desenvolvimento de conhecimentos de sua sociedade em seu momento histórico. Isso quer dizer que, em outras culturas e/ou momentos históricos poderiam ser priorizados outros tipos de inteligência, a depender dos valores que carregam.

Levando em consideração que a cultura é capaz de moldar as inteligências pessoal e socialmente, e que a vida em sociedade hoje em dia é muito mais plural, parece razoável propor às escolas abordagens didáticas que explorem as múltiplas inteligências de modo a possibilitar o aprendizado de uma maior parcela do alunado (idealmente, de todos eles).

Como representante dessa seção, dá-se destaque ao trabalho de Teixeira (2015), que traz uma sequência didática para o ensino de reações químicas baseado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Foi proposto um questionário prévio para mapear os tipos predominantes de inteligência existentes na turma para, então, elaborarem as atividades. A cada momento da sequência, um ou mais tipos de inteligências eram colocados em destaque, de modo a contemplar todos os perfis

detectados no questionário. Estudantes com um tipo de inteligência acima da média geralmente era posto como um monitor dos demais, demonstrando ao grupo o valor de tal inteligência. Ao todo, a sequência contou com atividades de campo, experimentação, debates, pesquisas, momentos de introspecção e de socialização. O autor destaca o caráter flexível da elaboração, uma vez que atendeu a requisitos da própria turma.

## DIDÁTICAS MULTISSENSORIAIS

Apesar de encontrar mais adeptos no campo da educação para deficientes visuais, o caminho das didáticas multissensoriais traz benefícios para todo o conjunto de estudantes. A ideia é tirar o foco exclusivo da visão e audição e enriquecer o conhecimento através da ativação de sentidos diversos. Nas palavras de Soler (1999):

*O tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato, podem atuar como canais de entrada de informações cientificamente muito valiosas na observação. Estes dados informativos, apesar de terem entrado por canais sensoriais distintos, tem um destino comum: nosso cérebro; é aqui onde estas informações se inter-relacionam adquirindo um significado único que é o que aprendemos. (Soler, 1999, p. 18, apud Guridi et al., 2020).*

Por vezes o ensino de ciências, derivado da ciência moderna cartesiana, tende a não reconhecer os sentidos como fonte de informação confiável sobre o ambiente, justamente para afastar características pessoais da análise de um determinado objeto. O risco dessa postura ao se tratar do ensino é o empobrecimento da experiência do educando, na qual a ciências é uma entre muitas variáveis importantes para o conhecimento. A didática multissensorial pode, portanto, ser um caminho para um ensino inclusivo, pois a multiplicidade de sentidos contempla estudantes com e sem necessidades especiais de aprendizagem, colaborando com a superação do estigma das atividades adaptadas e promovendo um ensino comum a todos. Trata-se, ainda, de uma oportunidade para que estudantes com necessidades especiais possam se sobressair aos demais.

Dentro da perspectiva da multissensorialidade é muito forte a presença de materiais especializados, tais como recursos táteis ou audiovisuais. Tais recursos geralmente se orientam preferencialmente ao público com alguma deficiência, apesar de já termos demonstrado os ganhos perfis distintos de estudantes. Uma revisão sistemática sobre os materiais no ensino de ciências voltada para alunos com deficiência visual é feita no trabalho de Darim, Guridi e Amado (2021).

Enquanto exemplos concretos dessa vertente, Gondim (2016) elaborou uma sequência didática multissensorial sobre o tema Solos para uma turma de 6º ano do EF2. Apesar de haver, na verdade, uma tímida parte que realmente apela para a multissensorialidade, é mais frequente nesse conteúdo a apresentação meramente teórica e livresca. A proposta da autora alia a didática comum com o tato, visão e olfato dos estudantes ao manusear diferentes amostras de solo, além de instigálos acerca dos solos encontrados em seus caminhos cotidianos.

Para o ensino de matemática, destacamos o trabalho de Jesus e Thiengo (2016), trabalhando o conteúdo de contagem para um estudante surdo e outro com

Síndrome de Down. A representação mental, necessária a essa aprendizagem, foi acessada através do uso de um episódio histórico da matemática (o pastor que deseja contar suas ovelhas) para instigar a problemática, e o uso de materiais táteis (como as pedras) para estimular o princípio de contagem e de agrupamento.

## **DIREITOS HUMANOS E CONTEÚDOS CORDIAIS**

Uma outra face da inclusão que se faz necessária lembrar nesse texto diz respeito à inclusão social-cultural, levantada anteriormente pelo problema da raiz cultural dos conhecimentos professados na escola, o qual dificulta processos identitários entre o alunado e o conhecimento escolar. Uma possível resolução dessa tensão pode se dar através da adoção de princípios da Educação em Direitos Humanos, aqui representados pelo conceito de Conteúdos Cordiais (Oliveira e Queiroz, 2016).

Os autores defendem que o ensino deve se pautar no reconhecimento de outros diferentes ao mesmo tempo que se preocupa em ensinar os conteúdos escolares. Tais princípios podem ser valiosos para que grupos frequentemente postos à margem do conhecimento escolar formal possam ser postos em evidência e valorizados em sua história e saberes. Para adolescentes em uma sala de aula comum, favorece-se sua identificação e representatividade, além de associar os conhecimentos com a vida social mais ampla.

De modo a exemplificar essa linha de trabalho, Vargas (2020) se utilizou do conceito de conteúdos cordiais para elaborar e aplicar uma proposta didática em uma escola pública de ensino médio no Rio Grande do Sul aliando as tradições do estado, como o café e a erva-mate, com as contribuições históricas da população negra e indígena. Ao conhecer a região sul do país é visível a valorização que se faz da descendência europeia e o apagamento das culturas de outros povos, de modo a temática da autora representar uma certa quebra de expectativa com o cenário social e oportunizar que uma outra parcela dos estudantes possa ser contemplada entre as histórias relevantes à cultura local. O ganho em humanização no ensino é incalculável.

## **MAIS DISCUSSÕES NO ENTORNO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

No ensino de Matemática, é comum se escutar os jargões: “quem sabe matemática é inteligente”, “sou de humanas, nunca vou saber matemática”, “matemática é a disciplina mais difícil da escola” ou “faz a conta de cabeça, você é bom em matemática”. Assim como é comum professores de Matemática se isolarem das demais disciplinas, não se incomodarem quando a maioria da sala não atinge a nota mínima nas avaliações e pautarem as notas dos alunos apenas em provas individuais. Mesmo se o professor julgar que seu papel é exclusivamente transmitir o conhecimento matemático e justificar o fracasso dos estudantes em características individuais, não há como se eximir, visto que se muitos não assimilaram o conteúdo, provavelmente ele não foi “transmitido” de “forma correta”.

Para trabalhar com a educação matemática inclusiva, é essencial aceitar que somos seres singulares, aprendemos de formas diferentes e que é a diversidade que torna o espaço escolar um lugar propício para a formação do senso crítico, a argumentação e as conexões diversas. Assim, para criar meios dos estudantes aprenderem matemática, é necessário que o professor conheça seus alunos e a comunidade escolar. Para isso, é necessário diálogo e escuta ativa. Como pontua Paulo Freire: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (Freire, 1996, p. 25).

Na dissertação de mestrado de Gisele Pampanini, professora de Matemática, encontra-se um relato que exemplifica esse processo de repensar a prática e a escuta ativa:

*sentia que os alunos não estavam interessados no que tinha para apresentar. Terminava as aulas com uma sensação de derrota dado o mau comportamento e desinteresse deles. A partir dessa sensação, busquei mais informações sobre os bairros, os alunos e as escolas com o intuito de compreender o que estava por trás. As constantes falas “quando você vai desistir da gente?”, “não vou copiar a matéria não, vai mudar de fessor mesmo.” ou “fessora, você já cansou da gente?” foram justificadas quando descobri que, em três meses do início do ano letivo, eu era a quinta professora. (...) Sentia que era preciso mudar a forma que estava trabalhando e, para isso, assumi o papel de observadora. Foram algumas semanas apresentando o básico do conteúdo e realizando o mínimo de atividades para que fosse possível focar na comunicação e observação dos aprendizes. Não foi difícil perceber que, apesar de tão novos, tinham muitas histórias de derrotas e abandono. (Pampanini, 2021, p. 21).*

Após esse processo inicial, mantido esse olhar e diálogo com os alunos, relata-se que foi possível contribuir para a aprendizagem dos alunos e as aulas que antes eram tumultuadas e com olhares de desinteresse, passaram a contar com perguntas e constantes colaborações dos alunos.

Ressalta-se que caso tenha alunos com deficiências, é importante observar possíveis barreiras, contar com o apoio do profissional de atendimento educacional e buscar professores parceiros para trocas de experiências. Além do diálogo, é necessário avaliar o estudante de formas diferentes, não apenas com avaliações escritas (provas, testes e listas de exercícios), compreender que todos podem aprender e que cada um tem um ritmo de aprendizagem.

Infelizmente, pautar a avaliação apenas no que foi citado, não se valoriza os diversos modos que os alunos assimilam os conteúdos de modo que propor autoavaliação, trabalhos em grupo ou individuais e jogos podem contribuir para uma melhor avaliação. Ademais, o ideal é realizar uma avaliação qualitativa analisando o percurso de cada aluno conforme pontua Fiusa: avaliação qualitativa, analisando o

percurso e as competências de cada aluno; busca pelo apoio de salas de recursos especializados, espaços interativos; aprendizagem em laboratórios; e, análise constante de professor-pesquisador da realidade e o contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que possibilite uma troca de experiência com outros educadores. (Fiusa et al., 2008, p. 902-903).

Além do diálogo, o olhar atento e métodos de avaliações diferenciados, é importante analisar a didática de aula. O ensino de matemática com: “teoria na lousa”, “cópia no caderno” e “exercícios com processos mecânicos” não proporciona um espaço de aprendizagem, muitas vezes satisfaz apenas alunos que gostam de matemática, deixa a aula pouco dinâmica e dificilmente possibilita uma educação inclusiva.

Perguntas provocativas e o diálogo constante durante a exposição teórica mantém os alunos motivados e ativos, facilitam para que o aluno construa pontes entre os conhecimentos, instigam a argumentação e senso crítico do aluno. Utilizar mapas mentais possibilita que os estudantes organizem o pensamento, estabeleçam conexões entre os conteúdos e favorece a aprendizagem de alunos com facilidade visual.

A modelagem matemática, além de evidenciar a importância da matemática para tomadas de decisões e resoluções de problemas, aproxima os alunos uns dos outros, visto que o ideal é que seja realizada em grupo, faz com que o aluno aprenda a ser tolerante, sustente seus argumentos, aprenda a lidar com diferenças de pensamento e conecte os conhecimentos matemáticos com as demais áreas<sup>71</sup>. O pensamento computacional promove o pensamento lento e detalhado do estudante, visto que é necessário fornecer todos os detalhes do passo a passo para que o computador realize um comando. Vale ressaltar que é possível desenvolver atividades que desenvolvam esse pensamento sem o computador caso a escola não ofereça esse recurso, basta que o professor trabalhe trocas de “bilhetes” entre os estudantes<sup>72</sup>.

Apresentar trechos da história da matemática, desmitifica a “matemática pronta” e descobertas centradas em uma única pessoa dado que a maioria das descobertas foram feitas por pessoas que precisavam resolver um problema cotidiano, depois analisado por matemáticos, sistematizados e, por fim, nomeados. Além disso, vale destacar que há tópicos que se passou séculos entre uma etapa e outra.

O aluno aprende a partir do momento que consegue compreender a importância e aplicação do conceito, assim, realizar apenas exercícios de aplicação de fórmulas ou resolução direta sem uma reflexão, não proporcionam essa compreensão. Em contrapartida, valorizar o conhecimento prévio do aluno não significa permanecer nele, mas sim utilizá-lo como “fio condutor”.

---

<sup>71</sup> Para saber mais, indica-se a leitura do livro Modelagem Matemática na educação básica., de Lourdes Werle de Almeida.

<sup>72</sup> Ideias de atividades podem ser obtidas no site Livro Aberto (<https://umlivroaberto.org/producao/pensamento-computacional/>).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

As linhas de trabalho apresentadas nesse capítulo visaram inspirar possibilidades diversas de atacar o problema da inclusão em aulas de Ciências e Matemática através do delineamento teórico e levantamento de práticas disponíveis na literatura. Todos os princípios aqui presentes estão em consonância, por exemplo, com o Desenho Universal da Aprendizagem, Flexibilização Curricular e Letramento Científico, já apresentados em outros capítulos.

De modo geral, a direção apontada por todas as estratégias é que a variabilidade de abordagens é benéfica ao aprendizado de todos, uma vez que cada estudante pode ser acessado/estimulado por uma via distinta. Antes de falarmos, portanto, que um aluno não aprende, ou definir o quanto pode aprender, é salutar retirarmos da frente empecilhos alheios à cognição, para depois adquirir a real noção de como e quanto será o desenvolvimento do aluno dentro do currículo proposto a todo o conjunto de estudantes. Do contrário, todo resultado do processo educativo poderá estar longe de representar a realidade e potencialidade presente em cada um. Para que seja possível o que foi mencionado, o professor deve assumir o papel de mediador e compreender que, por mais que tenha formação superior, estará em constante aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lourdes Werlede. Modelagem matemática na educação básica. 1. ed. 2ª reimpressão — São Paulo: Contexto, 2020.

BALIANA, F. Sobre saberes decoloniais. Revista Eletrônica ComCiência. Novembro, 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/sobre-saberes-de-coloniais/>.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular — BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 174. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN+, Ensino Médio, Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

DARIM, L. P.; GURIDI, V. M.; AMADO, B. C. A multissensorialidade nos recursos didáticos planejados para o ensino de Ciências orientado a estudantes com deficiência visual: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, v.34. Santa Maria, 2021.

FIUSA, Rose. et al. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLA EXCLU-  
DENTE: QUAL O PAPEL DA AVALIAÇÃO NESTE PARADOXO?. *Revista Comunicação Oral*, IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional.

GARDNER, Howard. *Estrutura da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GONDIM, M. S. Ensino de Ciências: Sequência Didática Multissensorial sobre Solos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

GURITI, V. M.; DARIM, L. P.; CRITELLI, B. Reflexões acerca da didática multissensorial aplicada ao ensino de ciências para pessoas com deficiência. *Revista Enseñanza de la Física*, 2020, v. 32, n. extra, p. 171-180.

JESUS, T. B.; THIENGO, E. R. O Uso de materiais multissensoriais para o ensino e aprendizagem do conteúdo de contagem: o universo do surdo e down. XII Encontro de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

LIB NEO, JC. Prática educativa, Pedagogia e Didática. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 16.

MANTOVAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* — 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, N. A. L.; GHEDIN, E.; CAMPOS, M. C. S. A Epistemologia da Teoria de Gardner no Ensino de Ciências. *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atasenpec/vienpec/CR2/p856.pdf>.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. Professores de ciências como agentes socioculturais e políticos: a articulação de valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais. *Revista Debates no Ensino de Química (REDE-QUIM)*, V. 2, n. 2, outubro, 2016.

PAMPANINI, Gisele. O uso de noticiários para trabalhar conceitos de Estatística na Educação Básica, Gisele Pampanini Dias — São José dos Campos, 2021. Disponível em: <https://www.profmatsbm.org.br/dissertacoes/?polo=&titulo=&aluno=gisele+pampanini+dias>.



ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memórias de formação. 2013. 283 p. Dissertação — (mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91035>.

ROSA, Katemari. A (pouca) presença de minorias étnico-raciais e mulheres na construção da ciência. Anais do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2015. Soler, M-A. (1999). Didáctica multisensorial de las ciencias: Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

STRIEDER, D. M.; STAUB, T. Perspectivas culturais e o ensino de Ciências: vínculos e redimensionamento para a prática docente. Revista Travessias (Unioest), v. 4 n° 3, 2010.

TEIXEIRA, K. R. Uma sequência didática elaborada à luz da teoria das inteligências múltiplas para o ensino de reações químicas: novas possibilidades para a aprendizagem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5878>.

VARGAS, T. P. R. Conteúdos Cordiais no Ensino de Química: o café, a erva-mate e a cafeína em uma abordagem humanizada no ensino de química. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

## CAPÍTULO 12

### ARTE PARA ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO OU CEGUEIRA

**Isabela Ramos  
Luiz Alberto de Souza**

Quando estamos diante de um educando com uma deficiência, muitas vezes temos que fazer uso de algum tipo de tecnologia assistiva, ou seja, usar recursos e serviços diferentes que irão proporcionar a ampliação das habilidades funcionais daqueles com especificidades. Conforme apresentado pela Fundação Dorina Nowill, estes recursos são todos os itens, equipamentos, produtos ou sistemas fabricados em série ou sob medida, tendo como função principal, manter ou ampliar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Como educadores, os serviços são os procedimentos usados para auxiliar diretamente nossos educandos com deficiência a utilizarem, da melhor forma possível, os recursos desenvolvidos para suas particularidades.

Os recursos são bastante variados, incluindo uma bengala de madeira ou um complexo sistema de tecnologia digital. O vasto material abarca brinquedos, softwares, diferentes dispositivos tecnológicos, equipamentos de comunicação alternativa, equipamentos para auxílio visual, próteses, entre tantos outros.

Neste capítulo iremos comentar sobre cores e, também, acerca da utilização de imagens de obras de arte, reelaboradas através da simplificação das formas e alteração das cores, para serem utilizadas como ferramentas para auxílio visual nas aulas de Artes Visuais. Decidimos utilizar esta ferramenta adaptativa, devido às dificuldades enfrentadas nas aulas de arte, por pessoas com baixa visão, para conseguirem enxergar pinturas repletas de detalhes ou realizadas com pouco contraste, e dessa forma, conseguirem realizar uma leitura visual satisfatória da imagem, construir conhecimento imagético e artístico, com base na releitura observada. Tal ideia surgiu a partir do contato com o material “Acessibilidade em Museus”, conteúdo do terceiro módulo do programa Saber Museu, da Escola Virtual do Governo Federal, curso online desenvolvido através da parceria entre a Escola Nacional de Administração Pública — ENAP e o Instituto Brasileiro de Museus — IBRAM.

Vivemos numa sociedade altamente imagética, bombardeados por imagens a todo instante. Neste cenário, as pessoas com deficiência visual acabam ficando à margem, pois não conseguem usufruir de um bom letramento visual. Dessa forma, observamos que as pessoas com baixa visão, foco deste estudo, não conseguem usar de maneira eficaz a arte como forma de comunicação e expressão, perdendo muito na interação com o mundo que nos cerca. É importante ressaltar que na sociedade multissensorial em que vivemos, o sentido da visão é sobrevalorizado e que perdê-la implicaria numa dificuldade na interação social com perdas na aprendizagem e desenvolvimento destes sujeitos.

Nossa intenção é apresentar uma ferramenta para ser utilizada nas aulas de Artes Visuais, para reduzir as desvantagens no processo de leitura visual e comunicação expressiva dentro do campo imagético.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Segundo a Organização Mundial da Saúde a pessoa com baixa visão é aquela com acuidade visual (distância entre um ponto e outro, em uma linha reta) de 0,05 a 0,3 em ambos os olhos. Enquanto a cegueira é identificada quando a pessoa possui acuidade visual inferior a 0,05 em ambos os olhos (Brasil, 2008).

Quando verificamos as normativas que regularizam algumas políticas públicas no nosso país, como o Decreto n. 10.502 sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020), é possível identificar que, na prática, a adequação das instituições escolares está longe de atender as metas descritas. Resumidamente, este decreto é o mais recente sobre medidas de implementação de programas e ações para a garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, considerando uma educação inclusiva coerente com as diversidades culturais e especificidades de cada estudante com deficiência (Idem, 2020).

Este decreto foi construído como uma tentativa de assegurar, no ambiente educacional, a Lei n. 13.146, que instituiu a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência em que elas têm os direitos à acessibilidade, ao desenho universal, às tecnologias assistivas que visem a autonomia, aumento da qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiências e, talvez o mais desafiador, a quebra de barreiras, aqui compreendida como qualquer obstáculo físico ou atitudinal que impeça a liberdade de expressão, a segurança, a participação social e o acesso à informação da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Algumas barreiras enfrentadas pelos educandos com baixa visão, na leitura visual que ocorre nas aulas de Artes Visuais, são o uso de imagens contendo muitos detalhes, contraste inadequado de cores e o uso de cores que não são facilmente identificadas quando próximas umas das outras, caso do azul com verde ou vermelho com laranja, por conterem tonalidades similares ou iguais, ou ainda, pinturas monocromáticas. Para sanar ou pelo menos diminuir este problema é recomendável a utilização de imagens simples, contendo poucos detalhes, com contrastes intensos, cores vivas e contornos bem definidos, conforme indicado pelo site do Instituto Benjamin Constant<sup>73</sup>.

As cores podem produzir sensações, reflexões e impressões diferentes para cada um, pois seus significados são construídos a partir de associações táteis, olfativas, emocionais, gustativas, visuais e sociais, sempre relacionadas às experiências vivenciadas (Costa; Coutinho, 2018).

---

<sup>73</sup> Referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdocegas ou com outras deficiências associadas à deficiência visual. A instituição capacita profissionais e assessora instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desse público, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>.

No caso daqueles que têm baixa visão, dependendo do momento da vida e do grau de perda da visão, a memória cromática muitas vezes não foi construída. É necessário, então, o desenvolvimento de uma reabilitação visual construída a partir de estratégias e habilidades que objetivem a independência e a qualidade de vida. Uma boa didática somada a bons recursos não ópticos podem estimular outros sentidos e sensações capazes de facilitar a construção dos sentidos e emoções ligados às cores. Dessa forma, o educando cria suas próprias significações de mundo, seus próprios conceitos de visualidades, formando percepções por meio de experiências significativas que carregamos ao longo da vida. As cores não são apenas um elemento decorativo ou estético, estando ligado à expressão de valores (Idem, 2018, p. 3).

Cada pessoa tem uma maneira diferente de sentir as cores, sendo que seus significados dependem do contexto em que a própria pessoa está inserida. As aulas de Artes Visuais são um ótimo momento para estimular a diferenciação cromática e a percepção das formas. O que deve ser central nos processos pedagógicos que envolvem o uso das imagens na educação para pessoas com baixa visão é que as práticas devem ser desenvolvidas de forma diferente para as múltiplas formas de deficiência visual dos educandos. Seguem alguns exemplos ilustrados de efeitos visuais que simulam as visões deterioradas por diferentes doenças:

#### Quadro 1: **Visões Deterioradas**

Visão Normal

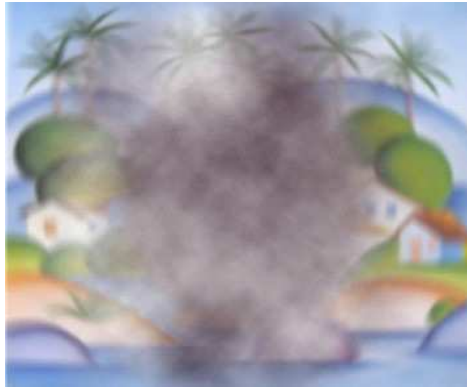
Pintura de Tarsila do Amaral (1886-1973): O pescador, 1925.



Imagem disponível em: <https://www.escriptorio-de-arte.com/blog/wp-content/uploads/2013/11/PESCADOR50.JPG>. Acesso em 10/07/2021.

#### **Degeneração Macular**

Quadro patológico que existe uma lesão progressiva da mácula, a área central da retina, tendo como consequência a perda gradual da visão central



### **Catarata, Opacidade Vítrea OU Lesão e Opacidade na Córnea**

A Catarata é uma doença caracterizada pela perda de transparência do cristalino, a nossa “lente natural” que possui a função de propiciar o foco da visão em pontos de distâncias distintos.

Já a Opacidade na Córnea é um problema caracterizado pela perda de transparência da parte frontal ou periférica da córnea.

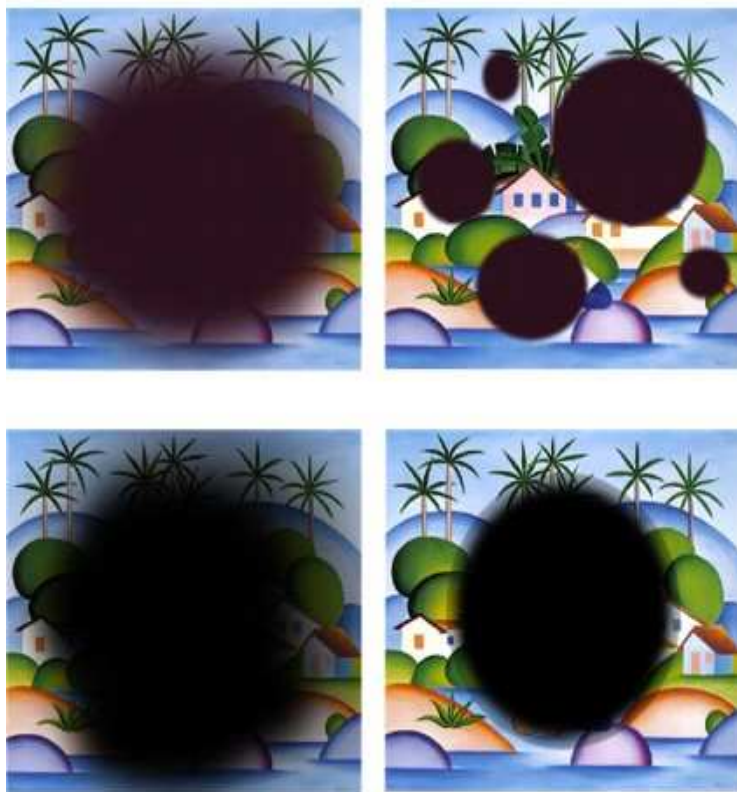


### **Retinocoroidite Macular ou Distrofias de Cones ou Doença de Stargardt ou Coriorretinite Macular**

Retinocoroidite é um quadro inflamatório que ocorre na retina e no coróide do olho, causado por um parasita denominado “toxoplasma gondii”. Após a inflamação, geralmente ocorre uma cicatrização na retina e redução da visão.

Distrofias de Cones é uma patologia que acomete a mácula através da disfunção dos cones, que são células fotorreceptoras.

A Doença de Stargardt não somente causa perda progressiva visual no campo central, mas também afeta a visão de cores.



### **Glaucoma ou Retinose Pigmentar**

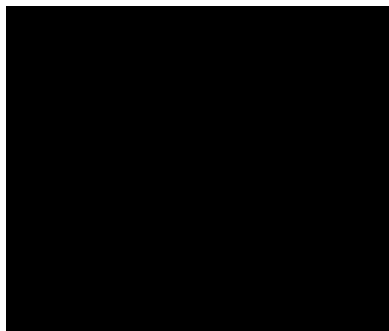
O Glaucoma é uma degradação do nervo óptico, geralmente devido ao aumento da pressão dentro do olho. O nervo óptico é responsável por captar as informações que enxergamos e transmiti-las ao cérebro.

Retinose Pigmentar é uma doença que surge quando as estruturas fotorreceptoras do olho (cones e os bastonetes) deixam de captar luz, prejudicando a formação da imagem pela retina.



### **Cegueira total ou amaurose**

Perda completa da visão, sendo que nem a percepção de luminosidade está presente. Portanto, as pessoas com cegueira total não conseguem perceber “vultos”, considerados projeções luminosas sem formatos bem definidos.



Fonte: Figuras com representações de algumas danificações da visão, a partir da obra “O Pescador”, de Tarsila do Amaral. Acervo pessoal de Luiz Alberto de Souza.

As imagens apresentadas na tabela acima foram produzidas segundo material constante nos sites do Projeto Incluir, da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e do Blog Visão na Infância. Portanto, as diferentes situações devem ter processos distintos, objetivos variados e diferentes ferramentas, que podem incluir diversas cores de materiais, tintas e papéis, graduações variadas de iluminação, entre outros.

### **A ARTE NA PRÁTICA!**

No trabalho realizado por Robson Xavier e Viviane dos Santos Coutinho, em 2018, intitulado *Entre Cores e Pessoas com Visão Subnormal*, é demonstrado que uma das maiores dificuldades para fazer os educandos com baixa visão enxergarem as cores é o excesso e a falta de luz. A luz forte pode causar forte irritabilidade nos olhos e a pouca luminosidade causa maior dificuldade na identificação das cores e formas, sendo visíveis apenas manchas. Outro ponto bastante interessante é o fato

de que, no decorrer da pesquisa, através de diferentes atividades, as pinturas realizadas pelos educandos participantes da citada pesquisa, deixaram de ser apenas rabiscos descompromissados e passaram a transmitir vivências, linguagens significativas e representatividades de mundo, favorecendo a continuidade do seu contato com as imagens da arte e com a identificação das cores no cotidiano (Costa; Coutinho, 2018, p. 25).

Sendo assim, é importante ter a noção conceitual sobre o que são as cores. A palavra “cor” vem do latim “color” e significa encobrir, ocultar. Então, colorir é também esconder com cores. Então, pessoas com baixa visão tendem a não ver as diferentes coberturas ou as enxergam como uma cobertura única, o que dificulta a identificação das formas.

Pensando no impacto que a cor deve causar no espectador, incluindo os que têm baixa visão, devemos verificar qual a melhor composição cromática deve ser usada em cada imagem. Muitas vezes é mais interessante deixarmos o padrão realista, para captar uma atmosfera peculiar, alterando cores e suprimindo elementos, sintetizando melhor a imagem.

É importante enfatizar, que as cores oportunizam a expressão de impressões e emoções. Dão vida aos ambientes, roupas, comidas, embalagens, produzindo um impacto visual forte e expressivo em tudo ao nosso redor.

A cor influencia a comunicação através de uma linguagem própria, transmitida pela simbologia das cores. Elas podem ser utilizadas para indicar se devemos parar ou andar no trânsito, para estimular o apetite, deixar o ambiente acolhedor, nos acalmar, e podem até identificar um país, como acontece com a camisa cor canarinho, da seleção brasileira, ou as cores do uniforme do Capitão América, que nos remete aos EUA (Souza, 2020).

São duas as principais escalas de cores utilizadas. A escala conhecida como Cor Luz, baseada na composição RGB (Red — Vermelho / Green — Verde / Blue — Azul). A outra é a escala conhecida como Cor Pigmento, baseada na composição CMYK (Cyan — Ciano / Magenta — Magenta / Yellow — Amarelo / Black — Preto) (SOUZA, 2020).

## **CARACTERÍSTICAS DA COR**

As cores possuem três características: matiz, tom e intensidade.

Matiz é a característica que define e distingue uma cor das demais. O vermelho, o verde, o azul e o amarelo são exemplos de matizes.

Tom é a quantidade de luz presente na cor, podendo ser em maior ou menor quantidade. As cores têm seu tom natural e quando expostas à luz tendem a ficar mais claras e na sombra, ficam mais escuras. As escalas tonais são diferentes gradações obtidas no matiz, a partir do acréscimo da cor preta, para escalas tonais mais escuras, ou da cor branca, para escalas tonais mais claras.

Existem cores de tom naturalmente claro, caso do amarelo, e outras com tom naturalmente escuro, que é o caso do azul da Prússia. É importante lembrar que uma determinada cor pode ter inúmeras tonalidades, e que cores diferentes podem ter o mesmo tom. Esse é um ponto a ser observado no desenvolvimento das



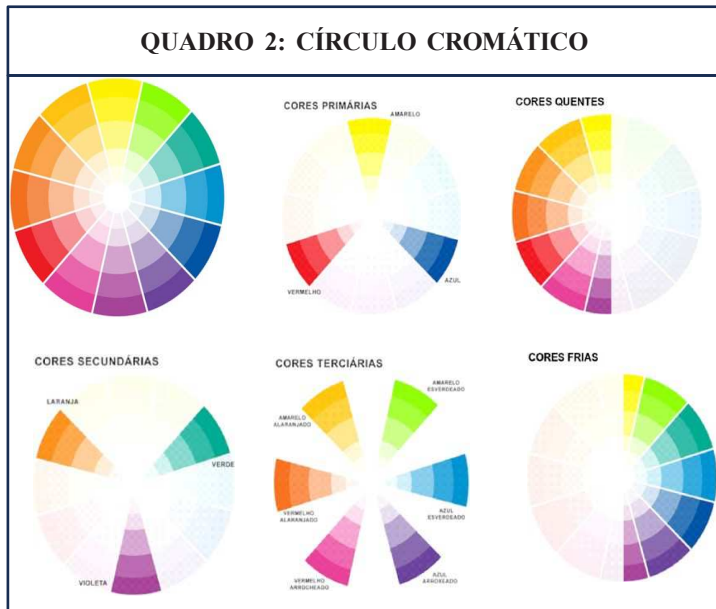
imagens para educandos com baixa visão, pois na dificuldade em diferenciar cores, o que pode auxiliar a visualização das formas constantes numa imagem são as diferentes tonalidades. Através da tonalidade podemos escolher qual das partes da composição terá maior ênfase. Caso estes fatores não sejam levados em consideração, o educando com baixa visão poderá estar vendo apenas uma imagem plana, uma grande mancha única. Tons iguais retiram o poder de luminosidade da obra (Souza, 2020).

Intensidade diz respeito ao brilho da cor, assim, um matiz com intensidade alta é vívido, forte e saturado, enquanto um matiz de baixa intensidade caracteriza cores apagadas e fracas. A intensidade do amarelo é naturalmente alta, enquanto a do violeta é baixa.

Podemos realizar certo controle ou ajuste na intensidade das cores usadas em nossas pinturas, misturando a cor que será utilizada com uma pequena quantidade de outra cor, diminuindo ou ampliando a intensidade da primeira.

### ESPECTRO SOLAR

Isaac Newton (1642-1727) foi um cientista inglês e o primeiro a estudar as cores, analisando o espectro solar através de um prisma. A decomposição da luz branca, proveniente do Sol, sofre refração ao atravessar o prisma e se decompõe em raios de luz monocromáticos, conhecidos como as sete cores do arco-íris. Através dele surgem os primeiros estudos do que posteriormente viria a ser conhecido como Teoria das Cores. Os primeiros sistemas de cores foram desenvolvidos por Newton e Goethe.



Fonte: Composição e imagens elaboradas por Luiz Alberto.

## CÍRCULO CROMÁTICO

O círculo cromático é uma representação visual simplificada, do espectro de cores percebidas pelo olho humano. Esta estrutura se apresenta dividida em três grupos de cores, definidas a partir de suas qualidades e origens: As cores primárias, as secundárias e as terciárias.

Cores primárias são chamadas de “cores puras”, sendo aquelas que não podem ser obtidas a partir de outras, mas que juntas, dão origem às demais cores. Elas são o vermelho, o amarelo e o azul (escala RYB).

Cores secundárias são aquelas obtidas pela mistura equivalente de duas cores primárias. Sendo a cor laranja, obtida pela mistura do amarelo com o vermelho. A cor verde, produzida através da união do azul com o amarelo. O violeta, que é a mistura do vermelho com o azul.

Cores terciárias são aquelas obtidas pela junção de cores primárias com cores secundárias. Então, a partir destas misturas temos o vermelho-arroxeadado (vermelho e roxo) e vermelho alaranjado (vermelho e laranja); amarelo-esverdeado (amarelo e verde) e amarelo-alaranjado (amarelo e laranja); azul-arroxeadado (azul e roxo) e azul-esverdeado (azul e verde).

Cores análogas são aquelas que aparecem lado a lado no círculo cromático, tendo em suas composições uma mesma cor básica. Então, são cores análogas, por exemplo, amarelo, laranja e o laranja-avermelhado, que têm em comum em suas constituições, o amarelo. As cores análogas tendem a trazer harmonia para a pintura, enquanto as cores complementares trabalham visuais que dão força e equilíbrio.

Cores complementares estão em posições opostas no círculo cromático, e quando colocadas uma ao lado da outra, causam grande contraste entre si, caso do vermelho (primária) e do verde (secundária), por exemplo.

Embora o branco seja a representação da luz a partir da soma de todas as cores do espectro, e o preto seja simplesmente a ausência da luz, vamos designá-los como cores para facilitar o entendimento. Assim, as cores neutras são formadas basicamente pelo preto, branco, diferentes tons de cinza, e pelos tons terrosos, que variam do marrom ao bege. As cores neutras amarronzadas e os cinzas cromáticos podem ser desenvolvidos a partir da mistura das três cores primárias, ou qualquer par de cores complementares, podendo neste caso, resultar em uma cor opaca ou apagada, com aspecto de suja.

Mesmo existindo uma infinidade de cores, para desenvolver um bom trabalho com educandos de baixa visão é interessante evitar usar imagens com muitas cores, sendo mais eficaz usar imagens produzidas a partir de uma paleta mais limitada.

## HARMONIA

Utilizar as cores de forma harmônica desenvolve na composição uma integração das partes, que acaba resultando em um todo unificado. Dentro das artes visuais isso pode resultar em uma linda obra de arte; porém, isso pode causar uma imagem ruim para ser visualizada por aqueles que têm baixa visão. Um vermelho é muito mais quente e intenso ao lado de um azul, do que ao lado de um laranja e as cores parecem mais escuras sobre um fundo branco e mais claras sobre um fundo preto.

## TEMPERATURA DAS CORES

Algumas cores transmitem sensação de calor, enquanto outras parecem frias, misturando razões físicas e psicológicas. As cores quentes são aquelas associadas ao fogo e à luz, sendo o vermelho, o laranja e o amarelo, enquanto as cores frias estão associadas à água, sendo elas o azul, o verde e o violeta.

Dividindo o círculo cromático ao meio, com uma linha vertical cortando o amarelo e o violeta, teremos do lado esquerdo as cores quentes e vibrantes e na direita as cores frias e mais tranquilas. No caso do amarelo e do lilás, se tornam mais frios ao se aproximarem do azul e mais quentes próximos do vermelho.



A atmosfera transmitida por uma pintura está intimamente relacionada com as cores usadas no trabalho, sendo difícil criar uma boa atmosfera, se houver uma confusão de cores quentes e cores frias. Muitas obras interessantes são compostas por cores quentes com alguns toques de cores frias, ou vice-versa.

Sendo assim, com todas essas informações o educador pode começar a planejar materiais adaptados para seus educandos com baixa visão! Vale salientar que a utilização de ferramentas de edição de imagens (como GIMP, Paint, Adobe Photoshop, Canva, Pixlr, Fotor) serão importantes durante os processos de adaptação. Segue alguns exemplos de simplificação dos quadros e cores.

Devemos sempre ter o cuidado de considerar os diferentes tipos e níveis de baixa visão. Quando necessário, realizar alterações cromáticas nas imagens trabalhadas na sala de aula. Dessa forma, as imagens desenvolvidas digitalmente, presentes neste estudo, não representam uma receita, mas uma ideia. Então tais imagens, se utilizadas, devem ser alteradas conforme a necessidade visual individual dos educandos com baixa visão.

Além das adaptações recriadas digitalmente com o objetivo de simplificar as formas e cores para facilitar a visualização. Também existe a possibilidade de adaptações táteis, como maquetes, pranchas com texturas em relevo (de materiais como madeira balsa, E.V.A., isopor, papel triplex, papel panamá ou paraná), que já são utilizadas em diversos museus e exposições de artes pelo mundo.

Seguem abaixo alguns exemplos.

QUADRO 2: SIMPLIFICAÇÃO IMAGÉTICA	
Original	Adaptação
 <p>Mulata no Sofá (1973). de Di Cavalcanti</p>	
 <p>Mulata (1957), de Di Cavalcanti</p>	
 <p>Mastro de São Pedro. Alfredo Volpi</p>	

Fonte: Mulata no Sofá (1973), de Di Cavalcanti - Imagem disponível em: <https://uploads2.wikiart.org/images/emiliano-di-cavalcanti/mulata-no-sofa973.jpg>. O Lavrador de Café (1934) - Imagem disponível em: <https://cdn.culturagenial.com/imagens/o-lavrador-de-cafe-candido-portinari-cke.jpg>. Paisagem de Santo Amaro (1920) - Imagem disponível em: <https://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2014/04/140426-SantoAmaro.jpg>. Mulata (1957) - Imagem disponível em: <https://arteartistas.com.br/wp-content/uploads/2017/05/di-cavalcanti-mulata-1957.jpg>. Mastro de São Pedro - Imagem disponível em: <https://uploads3.wikiart.org/images/alfredo-volpi/mastro-de-sao-pedro.jpg>. Acesso em: 10/07/2021. Releituras: Acervo pessoal de Luiz Alberto de Souza.

### QUADRO 3: ADAPTAÇÕES TÁTEIS



Prancha tátil de pintura - Museu Casa Guilherme de Almeida, São Paulo



Exposição com réplicas, maquetes táteis e descrições em braile



Maquete tátil da obra "Arlequim Vencido"



Maquete tátil da obra Arlequim Vencido - Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro



Maquete tátil de pintura - Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

Fonte: IBRAM – Curso de Acessibilidade em Museus. Acervo do site: Imagens disponíveis em : <https://sabermuseu.museus.gov.br/>. Acesso em: 1 de jul. 2021.

### PRÓXIMOS PASSOS, A JORNADA CONTINUA!

A educação inclusiva é um direito de todos e os educadores possuem um papel fundamental para o enfrentamento de barreiras sociais e possíveis desafios que aparecerão pelos percursos dos educandos. Portanto, a busca de formação continuada, cursos e novas pesquisas sobre práticas pedagógicas é fundamental. Porém vale salientar que o trabalho não deve recair totalmente nos ombros dos educadores, a estrutura das instituições escolares e a quantidade de demandas dificultam a construção de planejamento pedagógico que valorize as especificidades dos estudantes, não disponibiliza tempo ou métodos de ensino-aprendizagem que estimulem a participação ativa dos mesmos.

Sendo assim, considerando as diferentes funções atribuídas para os docentes, a coordenação, orientação pedagógica deve manter parceria com familiares para a organização e produção de intervenções que sejam eficientes para a educação inclusiva. Para Bernardes e Kelman (2020) uma possibilidade é a criação de um plano

educacional individualizado (PEI) para garantir o respeito às especificidades do estudante, possibilidade avaliativa do seu desempenho escolar com revisões periódicas para planejamento de metas de ensino. Em conjunto com o PEI, para o planejamento de aulas é relevante considerar a lógica do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que é um modelo de planejamento para ampliar as possibilidades de criação de atividades e compartilhamento de saberes que sejam acessíveis para todos os estudantes e assim, quebrar barreiras que impeçam a integração das diversidades de cada um durante o processo de ensino (Tozato, Góes e Silva, 2021).

Novos desafios são constantes para os educadores e repensar em nossas práticas é um processo reflexivo importante, mas que deve ser compartilhado com outros docentes, com a coordenação da instituição escolar para garantir os recursos assistivos necessários para a inclusão dos estudantes. Como também, incentivar a participação ativa dos estudantes, considerando-os sujeitos responsáveis e autônomos para avaliarem e transformarem seus modos de aprender (Leite et al., 2020).

Afinal, nas nossas relações interpessoais, todos temos maneiras distintas de expressar no mundo as experiências que compartilhamos. Como a jornalista Joana Belarmino de Souza pontua em um dos seus artigos sobre cegueira, acessibilidade e inclusão:

Ao longo da sua trajetória milenar, a cegueira inventou modos de ser vista. Fosse cantando nas feiras públicas, fosse escrevendo em braile, fosse engrossando as lutas políticas por melhores dias para todos. Em todos os tempos, [...] cegos quiseram ser vistos como eles são, pessoas que tocam nas palavras para forjar sua leitura de mundo. (Sousa, 2018, p. 570).

As potencialidades vão surgindo na medida que nos permitirmos ser quem somos e temos a oportunidade de explorar nossas habilidades. O sujeito é mais do que seu diagnóstico médico, a sua totalidade está nas relações que constrói com os outros, em suas ações no mundo. Pessoas com deficiência visual utilizam outras maneiras de vivenciarem seus cotidianos e, por isso, suas existências são negadas.

Portanto, como podemos contribuir para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiências para que suas participações realmente sejam ativas em todos os contexto sociais? Quais barreiras estamos criando ao invés de derrubá-las? Está na hora de ouvirmos uns aos outros. O primeiro passo se baseia na valorização das diversidades e reconhecimento dos nossos preconceitos para podermos superá-los (Sousa, 2018 e Santos, 2019). E irmos além, nós precisamos continuar com mais passos e mais pessoas. Começar a causar mudanças significativas, com a meta de construirmos uma educação inclusiva, diversa e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, Adriana Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay. A percepção de professores do PEI (Planejamento Individualizado) em um curso a

distância. Curitiba: Brazilian Journal of Development, v. 6, nº 12, p. 96699-96710, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21361/17050>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Secretaria-Geral: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Portaria n. 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Ministério de Estado da Saúde: Portaria Fisioterapia (COFFITO). Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337>. Acesso em: 2 jul. 2021.

CONDE, Antônio João Menescal. Definição de cegueira e baixa visão. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS ESPECIAIS/CEGUEIRAEBAXAVISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRAEBAXAVISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf). Acesso em: 24 jun. 2021.

COSTA, Xavier Robson; COUTINHO, Viviane dos Santos. Entre cores e pessoas com visão subnormal. Florianópolis: Revista Educação, artes e inclusão, v. 14, p. 62-88, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9961/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS (Unicamp). A baixa visão. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/baixa-visao>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. O que é visão subnormal ou baixa visão? Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-visao-subnormalou-baixa-visao/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Um olhar sobre a deficiência. Disponível em <http://antigo.ibc.gov.br/fique-por-dentro/cegueira-e-baixa-visao>, acesso em 18 out. 2023.

## CAPÍTULO 13

### ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA O ENSINO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

**Kátia Silva  
Otávio Tonelotto**

A reflexão sobre educação e espectro autista nos abre um leque de perspectivas como legislação, história do transtorno, características psicológicas e biológicas, e tantas outras áreas, demonstrando que a abordagem é multidisciplinar na concepção e na ação. Todas as reflexões são de suma importância para o entendimento e atendimento de quem possui o transtorno do espectro autista.

A discussão que propomos nesse capítulo se refere à atuação do professor junto ao estudante com espectro autista. A inclusão no espaço escolar da criança/jovem com essas características demanda estruturas, reflexões e posturas que são necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O instante do contato entre professor, estudante e o conhecimento é particular.

Buscamos desenvolver algumas reflexões sobre a atuação do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo o desenvolvimento e aprendizagem do estudante autista. De início, podemos afirmar que não se trata de um passo a passo ou de um roteiro, visto que a educação, e em especial a educação inclusiva, não possui fórmulas exatas. O trabalho se desenvolve entre pessoas, a figura do educador e a do estudante, que abrem mão de certezas absolutas no processo de aprendizagem.

Portanto, o que apresentaremos a seguir são possibilidades, reflexões, materiais e posturas que podem auxiliar o/a professor/a em sala de aula.

O transtorno de espectro autista possui características e particularidades que nos permitem traçar caminhos e diálogos com o educando e pensar em como desenvolver a aprendizagem. A dificuldade na comunicação interpessoal e na expressão subjetiva, o pensamento “pé no chão”<sup>74</sup> que dificulta abstração e a metáfora são algumas das especificidades comuns às crianças autistas. Dessa forma, pensar nessas características como possibilidades e não como entraves nos estimulam a pensar e criar novas estratégias. Estabelecer pontes entre professor/a e estudante é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

Elencar as características do espectro do transtorno autista nos permite refletir sobre estratégias que auxiliem no relacionamento e na aprendizagem do estudante em sala de aula.

Importante frisar que ao discutirmos as características comuns do transtorno não buscamos homogeneizar as pessoas com transtorno autista, pois cada sujeito é único. Contudo, ter em mente algumas dessas características nos ajuda a ter um

---

<sup>74</sup> A expressão “pé no chão” se refere ao pensamento literal, ou seja, significado próprio das palavras.



ponto de partida. Estar aberto a compreender seu universo particular é tarefa da educação como um todo, de forma que todos os sujeitos sejam incluídos em suas particularidades.

A comunicação interpessoal, a expressão de sentimentos e pensamentos e o reconhecimento do sentimento do outro são algumas das características, elencadas anteriormente, que oferecem possibilidades para uma educação inclusiva dentro de sala de aula. O modelo de educação instaurado há muito tempo na educação brasileira tem como objetivo a homogeneização dos sujeitos, semelhante a uma linha de produção, onde todos têm suas especificidades, desejos e pontos de vistas anulados em prol de uma visão única de mundo. Aqueles que não se enquadram são marginalizados: primeiro pelo sistema educacional, depois pelo mercado de trabalho e a sociedade.

A educação inclusiva traz consigo a reflexão da diversidade de ser e com isso nos estimula a pensar em novas formas de comunicação, interação e expressão. Essa reflexão deve ser estendida também para estudantes que não possuem deficiência, pois cada um de nós é sujeito particular e se coloca no mundo de forma única.

## **O JOGO**

O ato de brincar é importante para a criança, pois nesses momentos são trabalhadas as habilidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais. Podemos dizer que o bom funcionamento de toda a “engrenagem” cerebral é fundamental para a evolução da criança e a cognição é o motor da aprendizagem. Segundo Wallon, a experiência do corpo e da mente são equivalentes na construção de conhecimentos. Considerando a atividade lúdica um apoio eficaz para a aprendizagem é preciso uma abordagem ampla e flexibilizá-la às necessidades da turma em que se pretende utilizar, para que esteja em um contexto de inclusão.

Para a maioria das crianças o jogo é um meio para se adquirir diferentes habilidades, oferecendo ao jogador a possibilidade de ter um papel ativo diante a realidade que o cerca dentro e fora da escola. O jogo ou o brinquedo proporcionam à criança vivenciar situações e adquirir conhecimentos que em outras situações talvez não fosse possível. No caso da criança com autismo em um jogo, conforme a comanda dada pelo professor, o resultado esperado pode não acontecer, ou seja, ela vai manipular os objetos, sem explorá-los e não usá-los de acordo com os objetivos propostos. Neste sentido as atividades lúdicas são ferramentas importantes no processo de aprendizagem e podemos afirmar que a ludicidade é indissociável no processo de ensino- aprendizagem principalmente quando se trata de alunos com autismo.

Para Zapparoli (2014. p. 24), as atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados.

Cabe ao professor procurar entender como elas aprendem, de que maneira cada uma constrói seu conhecimento e como se dá as relações com seus pares no

contexto escolar. Essa situação de investigação, em que o professor busca entender seu aluno como um ser único, com suas limitações e capacidades, é fundamental para proporcionar um ambiente favorável de aprendizagem e inclusivo. Podemos afirmar que a inclusão na educação caminha a pequenos passos e que muitas vezes está presente somente nos documentos e não aplicada nas salas de aula como deveria ser.

De acordo com o “Manual para Garantir a Inclusão e Equidade na Educação”, da UNESCO, todo estudante é importante e tem igual importância e essa ação se torna complexa na tentativa de colocá-la em prática. E para que isso seja possível é preciso uma mudança de pensamentos, atitudes em todos os níveis da educação, ou seja, a escola, os professores e aqueles responsáveis pelas políticas nacionais.

Para que seja possível essa prática no contexto escolar, é preciso que algumas mudanças sejam realizadas a fim de atender as necessidades de todos os alunos e oportunizar interações entre os diferentes, com o professor mediando e intervindo nessa troca rica entre os pares. O documento PNEE 2020, lançado pelo governo federal, afirma que a inclusão só acontece efetivamente onde há equidade, e aponta para a necessidade de que todos tenham acesso garantido à oferta de experiências.

## A ARTE

A arte é a área do conhecimento que tem como objeto o ser humano e suas manifestações. Com a arte podemos nos colocar no mundo e entender como cada pessoa, cultura e civilização entendem e contribuem com o mundo. Estudar arte é partilhar de um universo particular manifesto através de produções visuais, sonoras e corporais. A linguagem artística, nesse contexto, é caminho rico para o diálogo e expressão das crianças com transtorno autista, visto que, através de produções, ela pode tanto expressar (de maneira pessoal e específica) o seu universo particular e experiencial, quanto compreender e interagir com a produção do outro<sup>75</sup>.

A apreciação e a produção de obras visuais, a expressão corporal através da dança e até mesmo, a depender de cada caso, as produções sonoras, são elementos possíveis para a expressão da subjetividade e do universo da criança com autismo. O/A professor/a pode interpretar as produções artísticas como manifestações da identidade, dos desejos e das impressões do/a estudante. A arte enquanto comunicação e expressão é caminho alternativo para o diálogo entre subjetividades.

As crianças com autismo, em alguns casos, possuem predileção por brinquedos, objetos e personagens de desenho ou filmes. Tais personagens são reproduzidos nos cadernos, quarto, roupa, e estão presentes na rotina das crianças de forma marcante. Essa predileção também é um caminho a ser explorado. Utilizar os elementos descritos no contexto de aprendizagem traz a atenção da criança para aquele novo contexto que pode ser uma atividade, uma orientação, uma conversa entre outros.

---

<sup>75</sup> MARTINS, Mirian Celeste. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009, p. 13.

Os autorretratos muito utilizados por alguns artistas podem ser apreciados e produzidos tendo como objetivo a identidade. Um exemplo são as produções da artista Frida Kahlo, que através de autorretratos apresentava suas impressões particulares, suas origens culturais e sua biografia. A depender da idade e dos graus de autismo, a produção e a leitura de autorretratos podem atuar justamente na socialização, na percepção de si e do outro.

Como dito anteriormente, cada pessoa é um ser único e, portanto, não existe roteiro definido que sirva para toda ocasião. Algo importante de se pensar é no caráter investigativo e criativo do professor. O cotidiano revela particularidades que a atenção do educador apreende: formas de comunicação alternativas, objetos de interesse, aprendizagem entre outros. A partir disso, o/a professor/a pode desenvolver seus próprios materiais, meios e dinâmicas em diálogo com o educando.

Ainda sobre o caminho a ser trilhado por professor/a, escola e família é a produção de materiais estruturados/pedagógicos. Desenvolver jogos, brincadeiras, estímulos visuais e táteis diversos de maneira personalizada também é algo importante tanto no ensino-aprendizagem quanto na relação entre educador/educando. Para isso, temos que estar atento a comunicação específica de cada sujeito, notar os sinais que cada educando compartilha e, a partir disso, criar estratégias.

### **SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Pensando que o maior desafio para realizar qualquer atividade com o autista é conseguir sua atenção, podemos pensar em jogos ou brincadeiras que chamem sua atenção ou com materiais que despertem sua curiosidade.

E podemos elencar algumas características para essas atividades<sup>76</sup>.

- atividades que proporcionem a movimentação do corpo, para regulação sensorial;
- estimulação de contato visual, que os autistas evitam;
- interação com os pares, pensando na relação de aprendizagem e troca de experiências;
- estímulos de imitação oral e gestual, pensando em trabalhar a atenção e habilidade visomotoras;
- atividades ou jogos que estimulem consciência corporal como o uso do espelho para que o autista possa se olhar e se reconhecer;
- trabalhar suas emoções, usando a imagem da própria criança;
- atividades que estimulem os sentidos do nosso corpo.

---

<sup>76</sup> Obtido em <https://instituto-neurosaber.com.br/quais-atividades-sao-adequadas-para-criancas-com-autismo/>.

É importante lembrar que devemos respeitar o momento das crianças com autismo ou não, forçar a brincadeira ou jogo.

## CONCLUSÃO

As atividades lúdicas promovem a inclusão na medida em que propõem leituras e atitudes alternativas e personalizadas. Os alunos assumem um papel ativo na construção de seus conhecimentos e aprendizagens em diálogo com o educador, sendo o último dotado da capacidade de escuta e pesquisa.

Temos um longo caminho a percorrer para que cada criança seja vista em sua singularidade e possa, através de um ambiente estimulador e de interação, adquirir autonomia. O brincar se faz necessário para o desenvolvimento de inúmeras habilidades, entre elas as psicomotoras, pois assim o aluno conhece suas possibilidades e limitações. O professor tem um papel importante no processo de mediação entre educando e aprendizagem.

Importante lembrar que em todos os jogos e brincadeiras devemos considerar as especificidades dos alunos envolvidos para que seja garantido o direito à educação inclusiva e de qualidade. Cabe ao educador exercitar sua sensibilidade, diálogo e curiosidade na promoção de atividades que sejam significativas para cada estudante.

## REFERÊNCIAS

Autismo e Educação: a importância de respostas humanizadas. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/autismo-e-educacao-a-importancia-de-respostas-humanizadas/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRITES, Luciana. Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. Ed. Gente.

FREITAS, Maria Antônia. ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA: O AUTISMO E A ARTE. Revista Eletrônica Científica Inovação e tecnologia, M e d i a neira, v. 8, n. 17. 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica — 4ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

ZAPPAROLI, Kelem. Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência. 2ª ed. Wak editora. Rio de Janeiro, 2014.

## CAPÍTULO 14

### INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS

**Kátia Yatsue Nakau**  
**Luciana Alves da Silva Machado**

Este capítulo tem como objetivo discutir alguns aspectos relacionados à inclusão de alunos surdos no ambiente escolar. A necessidade de entender o contexto e proporcionar a inclusão desse aluno é essencial, uma vez que a surdez interfere diretamente em sua comunicação e relacionamento com o meio. É importante que o aluno surdo sinta-se acolhido pelo grupo.

Entendemos que o primeiro contato é bastante desafiador e por essa razão, preparamos este material para auxiliá-lo nesse processo. Ele descreve aspectos importantes para facilitar a inclusão deste aluno com a comunidade escolar, trazendo as diferenças dos conceitos e terminologias, legislação vigente, estratégias pedagógicas e alguns sinais de Libras para interação básica com o aluno.

Acreditamos que compreender alguns aspectos contribuirá para uma aproximação com o aluno, gerando uma relação de confiança. Por isso, o professor não precisa sentir-se sozinho nesta trajetória. O sucesso desta inclusão depende da parceria entre os vários profissionais que acompanham este aluno, inclusive a família. O envolvimento de todos fará com que este aluno perceba a escola como um ambiente de inclusão, colaborando ainda mais nesse processo.

Para iniciar, é importante entender os conceitos relacionados à deficiência auditiva. Deficiência auditiva é a incapacidade parcial ou total de audição e é caracterizada pela diferença entre o desempenho do indivíduo e a sua habilidade considerada normal para a identificação sonora (Comunicare Aparelhos Auditivos, 2019).

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida. A congênita ocorre no nascimento, tendo como principais causas as doenças durante a gestação, como por exemplo, rubéola ou toxoplasmose. Também pode advir de problemas durante o parto ou de herança genética. Já a surdez adquirida pode ser provocada por diversas doenças, pelo envelhecimento natural, ou mesmo, por exposição contínua a ruídos muito altos (Comunicare Aparelhos Auditivos, 2019).

Com relação às terminologias mais recentes utilizadas, elas estão relacionadas e dependem da profundidade da perda auditiva. Se há perda profunda e a pessoa não escuta nada, a terminologia adequada é “surdo”. Para aquelas que foram acometidas por uma perda leve ou moderada e têm parte da audição, o termo a ser usado é “deficiente auditivo” (Borgas, 2018).

Entretanto, essas terminologias mudam quando leva-se em conta o uso da Língua Brasileira de Sinais, isto é, as pessoas que usam a Libras para se comunicarem, fazem parte da comunidade surda e se identificam como surdas,

ao passo que, aquelas que não usam essa Língua, são chamadas de deficientes auditivas. Na comunidade surda a identidade surda é mais importante do que a profundidade da perda auditiva. Já os deficientes auditivos têm uma identidade mais próxima ao mundo ouvinte e, para se comunicarem, fazem uso de leitura labial, próteses auditivas ou implantes cocleares, e têm o desejo de fazer parte do mundo oralizado, além do mundo surdo (Borgas, 2018).

Porém, essa visão está mudando... Há discussões entre pesquisadores ligados à surdez e à subjetividade sobre uma tendência em se reconhecer como surdo mesmo aquele que não usa a Libras e não participa da comunidade surda, visto que identidade é uma questão subjetiva (Borgas, 2018).

## 1. SÍMBOLOS:

### Símbolo internacional da deficiência auditiva



A principal função deste símbolo é indicar os locais que oferecem acessibilidade, algum tipo de ajuda ou acesso para surdos. Pode também ser usado para identificar uma pessoa com deficiência auditiva.

No Brasil, motoristas com deficiência auditiva podem usar um adesivo com esse símbolo no para-brisa do carro. O adesivo não é obrigatório, mas pode ajudar na interação com outros motoristas e autoridades (Cidade de São Paulo, 2018).

### Símbolo acessível em Libras



O símbolo é utilizado para identificar o conteúdo originalmente produzido na língua ou com tradução/interpretação para Libras, a partir da Língua Portuguesa, por exemplo. No caso de tradução/interpretação, o conteúdo pode refletir a transposição do Português para a Libras e viceversa (UFMG, 2013).

## **2. LEGISLAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

A lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, traz um passo importante para a comunidade surda, reconhecendo a Libras — Língua Brasileira de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), estabelecendo-a como língua de instrução, juntamente com a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Mais tarde, em 22 de dezembro de 2005, o Decreto n. 5.626 traz regulamentos a essa lei, determinando, em seu capítulo II, artigo 3º, parágrafos 1º e 2º, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória dos cursos de formação de professores e optativa para demais cursos de educação superior (Brasil, 2005).

O Capítulo VI (DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA), trata da presença de tradutores e intérpretes de Libras — Língua Portuguesa nas escolas da rede regular de ensino. Ou seja, é garantido ao aluno esse direito de ter um tradutor/intérprete no ambiente escolar.

Atualmente, está tramitando o Projeto de Lei 4909/2020 que:

Altera a Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Explicação da Ementa:

Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, para educandos com deficiências auditivas. Determina à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue (Brasil, 2020).

## **3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

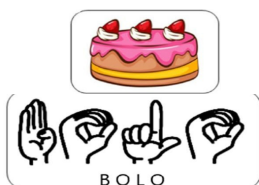
A metodologia deve ser visual, mas com cautela para não poluir. A imagem deve servir para complementar o conteúdo e não para enfeitar. Apresentar o conteúdo em forma de mapas mentais, imagens e ilustrações, material concreto e qualquer outro recurso contribui para o melhor entendimento do aluno. Essa abordagem pode atender tanto os alunos surdos como os ouvintes (Bertan, 2021).

Uma das estratégias a ser utilizada seria, por exemplo, no ensino de frações na disciplina de Matemática, passar o conceito escrito e também demonstrar através de imagens (como um disco de pizza) representando as frações. Essa abordagem é válida para toda a turma e pode contribuir para o envolvimento de toda a sala (Tiussu, 2019).

Além disso, é importante que as imagens estejam sempre associadas à datilologia<sup>77</sup> e à escrita em língua portuguesa. Como na imagem abaixo:



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/15219/como-ensinar-matematica-para-alunos-surdos>



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/177610779043133314/>

Compartilhar, antecipadamente, o conteúdo com o intérprete/tradutor é uma prática bastante positiva para que ele possa se preparar com os sinais. Isso irá ajudar, principalmente, no caso de ter algum termo mais específico.

Algumas outras práticas que também são recomendadas e, muitas vezes, acabam sendo esquecidas, são: não falar enquanto escreve na lousa e olhar diretamente para o aluno e não para o tradutor/ intérprete — uma vez que alguns alunos surdos conseguem fazer a leitura labial e também porque há uma maior conexão com o aluno, contribuindo para estreitar os laços com o professor (Bertan, 2021).

#### 4. INTRODUÇÃO AOS SINAIS:

Para se aproximar e estreitar a relação com o aluno, listamos alguns sinais básicos de comunicação.

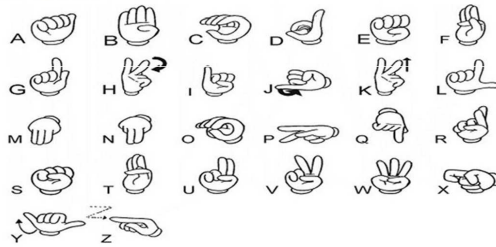
Alfabeto manual ou datilologia: representação simbólica das letras do alfabeto e é usada para soletrar nomes.

---

<sup>77</sup> Datilologia ou alfabeto manual: É um recurso das línguas de sinais que utiliza as mãos para representar o alfabeto das línguas orais. Cada letra ou número são representados por configurações de mãos específicas (Almir, 2020).



Alfabeto manual



Fonte: <https://casadaptada.com.br/2015/05/peque-no-guia-para-entender-linguas-de-sinais/datilologia--620x449/>

**Sinal de apresentação: Meu nome é:**



Fonte: <http://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/assets/cg/lib/file/doc/smeel/educacao-inclusiva/pmm-smeel-educacao-inclusiva-surdez-material-8-reposicao-8.pdf>

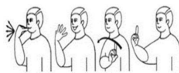
**Cumprimentos:**



obrigado



com licença / por favor



Bom dia!



Boa tarde!



Boa noite!

Fonte: <https://www.facebook.com/Libras-brasileira-de-sinais-2423663604528268/>

Fonte: <https://atividadespedagogicas.net/2019/04/atividades-de-cumprimentos-em-libras.html>



Fonte: <https://twitter.com/romarioonze/status/1253655155431571458>



Estudar

Fonte: [livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52linguabrasileiradesinaislibras/unidade2.html?topico=2](http://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52linguabrasileiradesinaislibras/unidade2.html?topico=2)

## 5. RECOMENDAÇÕES

A recepção e o acolhimento são essenciais para desenvolver no aluno o sentimento de pertencimento. Assim, ele saberá que a escola é um espaço que inclui TODAS as crianças. Procure se comunicar com seu aluno e incentive os colegas da turma a fazerem o mesmo.

Para tanto, um curso básico de Libras será indispensável para que a comunicação professor/aluno seja cada vez mais efetiva, mesmo com a presença do intérprete.

Também é muito importante ensinar toda a turma a se comunicar com esse aluno, pois, vivenciar e respeitar a diversidade ensina a ter empatia pelo próximo, contribuindo para o desenvolvimento das competências socioemocionais, condição essencial para a vida em sociedade.

Enfim, sabemos que todo o processo de inclusão é um grande desafio, por isso devemos estar sempre abertos a aprender e a nos aperfeiçoar para melhor atender nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. Atividades de cumprimentos em Libras. Disponível em: <https://atividadespedagogicas.net/2019/04/atividades-de-cumprimentos-em-libras.html>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BERTAN, Doani Emanuela. Centro de Mídias. Estratégias Pedagógicas ao público com deficiência auditiva. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/#!/midia?videoPlay=14707&id=0>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Lei federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei n. 4909, de 2020. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BORGAS, J.V. Surdo ou Deficiente Auditivo: qual é a nomenclatura correta? Disponível em: <http://blog.handtalk.me/surdo-ou-deficiente-auditivo/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CASA ADAPTADA. Pequeno guia para entender a língua de sinais. Disponível em: <https://casadaptada.com.br/2015/05/pequeno-guia-para-entender-linguas-de-sinais/datilologia620x449/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CIDADE DE SÃO PAULO. Símbolos de Acessibilidade. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoacomdeficiencia/aimprensa/index.php?p=262211>. Acesso em: 18 jun. 2021.

COMUNICARE APARELHOS AUDITIVOS. Quais os tipos de deficiência auditiva e as diferenças entre elas? Disponível em: <https://comunicareaparelhosauditivos.com/deficienciaauditiva/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CRISTIANO, Almir. Alfabeto Manual. Disponível em: <https://www.libras.com.br/alfabeto-manual>. Acesso em: 2 jul. 2021.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Atividades complementares para alunos com deficiência. Prefeitura de Mangaratiba, Rio de Janeiro, Apostila 7, p. 7, 2020. Disponível em: <http://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/assets/cg/lib/file/doc/smeel/educacao-inclusiva/pmm-smeel-educacao-inclusiva-surdez-material--8-reposicao-8.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

FARIA, Romário de Souza. Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <https://twitter.com/romarioonze/status/1253655155431571458>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SANTOS, Adriana Prado Santana. Libras: Aspectos linguísticos e estruturais. Disponível em: [https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52\\_linguabrasileiradesinais\\_libras/unidade2.html?topico=2](https://livrodigital.uniasselvi.com.br/MAT52_linguabrasileiradesinais_libras/unidade2.html?topico=2). Acesso em: 2 jul. 2021.

TIUSSU, Bruna. Como ensinar Matemática para alunos surdos? Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15219/como-ensinar-matematica-para--alunos-surdos>. Acesso em: 30 jun. 2021.

UFMG. Símbolo Acessível em Libras. Disponível em: <https://www.ufmg.br/marca/libras/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

UFMG. Libras Brasileira de Sinais. Blog pessoal. Disponível em: <https://www.facebook.com/Librasbrasileira-de-sinais-2423663604528268/>. Acesso em: 2 jul. 2021.

## CAPÍTULO 15

### RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA ATRAVÉS DA CARTOGRAFIA SOCIAL

**José Roberto Menezes Leal Junior**

O presente relato de experiência busca socializar com docentes, estudantes e demais interessados, uma prática pedagógica inclusiva que usa da flexibilização curricular como estratégia para inclusão de um aluno com Síndrome de Down, K., do 6º ano de uma escola pública da rede municipal de São José dos Campos, em uma atividade de identificação de problemas ambientais no bairro e construção cartográfica feita pelos alunos baseada na percepção dos mesmos. A atividade aconteceu nas aulas de geografia.

#### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Seguindo o cronograma de habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, me deparei com a habilidade (EF05GE11) que pede para Identificarmos e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas e também a habilidade (EF05GE12). Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Pensando em oferecer aos alunos o protagonismo ao trabalhar essas habilidades, planejei um trabalho de campo utilizando a metodologia da cartografia social, que é uma forma de democratizar a construção cartográfica que historicamente vem sendo construída de forma verticalizada, pelo Estado, por empresas ou pela academia científica, muitas vezes não contando com a participação daqueles que vivem no território representado. A cartografia social busca dar protagonismo àqueles que vivem no território representado no mapa, sendo a própria comunidade autora e/ou coautora dos mapas, podendo evidenciar as especificidades do território, seus problemas e suas necessidades, como explicitado pelo autor Carvalho, 2016.

É pela própria palavra ‘Social’ que compreenderemos melhor o significado da Cartografia Social, até porque ela busca espacializar em seu mapeamento o cotidiano das pessoas, seus lugares, suas tradições, suas culturas, suas necessidades, a vida como ela realmente é espacializada no espaço geográfico. (Carvalho et al., 2016, p. 255).

A prática de identificação de problemas ambientais no espaço de vivência do educando utilizando a metodologia da cartografia social propõe incutir a ele o

protagonismo e a autonomia no aprender, o educando é o autor do mapa, o mapa construído por ele reflete suas percepções sobre o espaço, diferentemente de outros mapas que são trabalhados em sala, já que chegam prontos e que mesmo retratando o espaço de vivência do aluno, não possui contribuições dele e de sua comunidade, evidenciando seus problemas, suas características e seus anseios. Urge em práticas pedagógicas superar a concepção do professor como reproduzidor do saber e aluno passivo no ato de aprender, como defendido por Freire, 2005.

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador/educando, a segunda realiza a superação. (Freire, 2005, p. 78).

### ETAPAS DO TRABALHO

A primeira etapa do trabalho em campo foi uma caminhada pelo bairro junto comigo e com um membro da equipe gestora. Os alunos puderam observar por eles mesmos os problemas ambientais existentes no bairro e com um croqui sinalizaram através de legendas esses problemas ambientais identificados, como o descarte incorreto de lixo reciclável e orgânico, a poluição no córrego que circunda o bairro e a ausência de lixeiras no bairro.



Figura 1: Alunos em campo, croqui em mãos, identificam problemas ambientais

Os alunos relataram que antes de atividade em campo não percebiam ou não refletiam criticamente sobre os problemas ambientais identificados por eles no entorno da escola e no bairro onde vivem, e que a partir da atividade em campo, passaram a ter uma postura mais crítica ao perceberem degradação e descuido com o meio ambiente no bairro, seja ele causado pela própria comunidade, por empresas ou omissão do Estado.



Figura 2: Problemas ambientais identificados no bairro área de descarte de entulho e ausência de lixeiras.



Figura 3: Trabalho em campo: Alunos e eu na prática de identificação de problemas ambientais (Lixo em galeria pluvial e ausência de lixeiras).



Figura 4: Aluno K. e sua mãe no trabalho em campo de identificação dos problemas ambientais do bairro.

O aluno K. ficou muito empolgado com a atividade em campo que foi acompanhada por sua mãe, ambos gostaram muito da ideia de sair da sala de aula para aprender sobre meio ambiente no espaço vivido por eles.

Em uma etapa posterior passamos as informações para um mapa definitivo com a intenção de socializar os resultados obtidos com a comunidade escolar e debater quais seriam as possíveis soluções para os problemas identificados, nessa etapa, pensando na legibilidade do material produzido e em atender meu aluno incluso, flexibilizei a atividade para que todos conseguissem fazer utilizando os mesmos recursos.

Pessoas com Síndrome de Down apresentam maiores dificuldades em realizar atividades que exigem coordenação motora fina, percepção tátil e visual, preensão manual e dominância manual direita-esquerda. Para uma criança com Síndrome de Down é mais difícil executar tarefas como delimitar traços com o lápis e colorir de maneira uniforme (Holle, 1979).

Pensando em meu aluno, utilizei legendas feitas com material impresso em papel cartão, que foram utilizadas por toda a classe, possibilitando a ele e aos demais alunos, maior facilidade em sinalizar as legendas que identificavam os problemas ambientais percebidos por eles no mapa.





Figura 5: Legendas feitas com material concreto (papel cartão) para flexibilização da atividade



Figura 6: Aluno K confeccionando seu mapa com auxílio da estagiária.

O aluno K e a estagiária relataram que tiveram mais facilidade ao trabalhar com o material concreto, pois possibilita maior destreza ao representar os problemas ambientais identificados no bairro através dessas legendas.

Os alunos de modo geral relataram gostar muito de trabalhar em campo a temática problemas ambientais no bairro através da cartografia social, a experiência de construírem por eles mesmos seus próprios mapas, evidenciando a realidade através de suas percepções, trouxe muita empolgação e envolvimento na atividade, os alunos relataram que preferem atividades em campo, pois conseguem perceber a realidade de forma prática e interativa. Segundo eles, a utilização dos materiais concretos também facilitou muito a transposição dos conhecimentos adquiridos por eles para o mapa, pois garante a todos a mesma ferramenta, incluindo todos, independentemente da habilidade de desenhar ou pintar uma legenda de forma legível e cognoscível.

Trabalhar a cartografia social com meus alunos relacionando a problemática ambiental no bairro onde vivem foi sem dúvida uma experiência enriquecedora tanto para mim quanto para eles. Pretendo levar essa prática para outras turmas nos

próximos anos e socializar com outros docentes e a quem mais possa interessar. Outro ponto importante foi à experiência de utilizar matérias que permitiram maior envolvimento de todos na classe, em especial do aluno K., a flexibilização da atividade feita com material concreto contribuiu muito para que alcançássemos um resultado satisfatório.



## REFERÊNCIAS

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

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de Carvalho, et al. A cartografia social como possibilidade para o ensino de geografia: a pesquisa colaborativa em ação. Revista de Geografia, Recife, v. 33, n. 2, 2016.

HOLLE, Britta. Desenvolvimento Motor na Criança Normal e Retardada. Editora Manoele Ltda. São Paulo, SP. 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PUESCHEL, Siegfried. Síndrome de Down — Guia para pais e educadores. Papirus/Campinas, SP, 2003.

Parabéns por ter adquirido um  
livro com a qualidade Pangeia.

Nossos livros são produzidos com carinho  
para leitores de todas as idades.

Adquira os livros físicos ou baixe os livros  
nos formatos PDF e ePub da Saruê, da  
Pangeia e da Dionysius, em  
<https://editorapangeia.com.br/shop>

Acione o sininho do Blog da Pangeia e receba os avisos de  
artigos, resenhas, projetos pedagógico-interdisciplinares  
para professores, comentários, mentorias, palestras,  
aulas, cursos, lançamentos e novidades:  
<https://editorapangeia.com.br/blog/>

Publique seu livro conosco - contatos:  
[r3.editora.pangeia@gmail.com](mailto:r3.editora.pangeia@gmail.com)

Siga nossos perfis no Instagram:

@edicoes.dionysius

@edicoes.sarue

@haikai.brasil

@pangeiaeditora

@eu.professor.pangeia

No Tik Tok:

@pangeia.editorial



Pangeia Editorial Ltda

<https://editorapangeia.com.br>

Brasi

**Kelem Zapparoli  
(Org.)**

**Alisson Juan Marcondes dos Santos  
Ana Carolina Guedes Fernandes de Sousa  
Analice Hello Cavalli  
Cleidimara da Luz Carneiro Prado  
Denise Silva Siqueira  
Eduardo Soares da Silva  
Ellen Soares da Silva  
Fabiana Sato Mattez Mendes  
Francisco José Silva Barros  
Gisele Pampanini Dias  
Henrique de Paiva  
Isabela Noima Alves Monteoliva  
Isabela Ramos  
José Roberto Menezes Leal Junior  
Kátia Silva  
Kátia Yatsue Nakau  
Lígia Marcondes  
Luciana Alves da Silva Machado  
Luiz Alberto de Souza  
Maria Helane Lucas Santos Souza  
Nathalia Aline Cunha Lopes  
Otávio Tanelotto  
Patricia de Souza Barboza dos Santos  
Tabata do Prado Sato  
Tiago Coelho de Campos**