

ORGANIZADORAS

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos

EDUCAÇÃO ESPECIAL

EM UMA PERSPECTIVA
EQUITATIVA E INCLUSIVA



ORGANIZADORAS

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

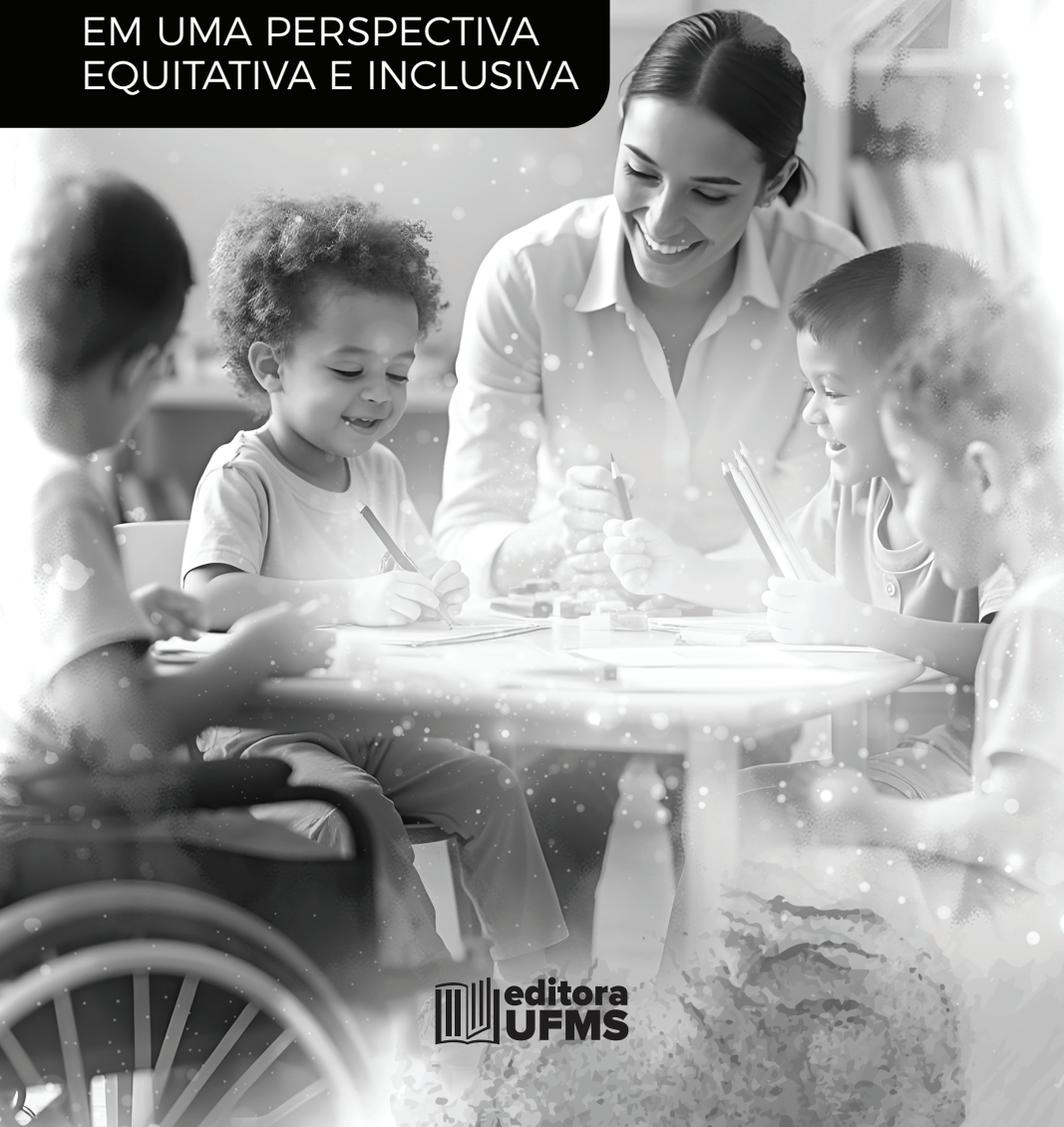
Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos

EDUCAÇÃO ESPECIAL

EM UMA PERSPECTIVA
EQUITATIVA E INCLUSIVA





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 275-COED/AGECOM/UFMS,
DE 28 DE FEVEREIRO DE 2025.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro – Presidente
Elizabete Aparecida Marques
Alessandra Regina Borgo
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Cid Naudi Silva Campos
Andrés Batista Cheung
Ronaldo José Moraca
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Educação especial em uma perspectiva equitativa e inclusiva [recurso eletrônico] /
organizadoras, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa ... [et al.]. -- Campo Grande,
MS : Ed. UFMS, 2025.
152 p. : il. (algumas color.)

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
ISBN 978-85-7613-753-5
Inclui bibliografia.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. I. Rosa, Fernanda
Malinosky Coelho da. II. Silva, Luciene Cléa da. III. Silva, Milene Bartolomei. IV.
Santos, Myrna Wolff Brachmann dos.

CDD (23) 371.9

Bibliotecário responsável: Jaziel Vasconcelos Dorneles – CRB 1/2.592

ORGANIZADORAS

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA EQUITATIVA E INCLUSIVA

Campo Grande - MS

2025

 **editora
UFMS**

© das organizadoras

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Milene Bartolomei Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos

1ª edição: 2025

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica, bem como o conteúdo e as informações dos textos é de responsabilidade dos respectivos autores.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-753-5

Versão digital: abril de 2025

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 03/2024

Seleção de propostas de materiais de divulgação técnico-científica para publicação pela Editora UFMS - Fluxo Contínuo.

.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

Apresentação

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA EQUITATIVA E INCLUSIVA

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos..... 07

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joyce Braga

Raquel Elizabeth Saes Quiles..... 24

Capítulo 2

PLANEJAMENTO, COTIDIANO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Ilma Regina Castro Saramago de Souza 41

Capítulo 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ana Paula Gaspar Melim

Raquel Elizabeth Saes Quiles..... 55

Capítulo 4

**INCLUSÃO, ARTE, IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Joyce Braga 74

Capítulo 5

**BRINCAR E APRENDER CAMINHAM JUNTOS COM
QUALQUER CRIANÇA**

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca 92

Capítulo 6

**LUDICIDADE E INCLUSÃO: O SIGNIFICADO PARA
CRIANÇA**

Lis Nayara Soares Albuquerque Fernandes

Milene Bartolomei Silva 108

Capítulo 7

**POTENCIALIZAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA POR MEIO DA
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

Bárbara Amaral Martins

Miguel Claudio Moriel Chacon

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca 129

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORAS

..... 147

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA EQUITATIVA E INCLUSIVA

Este material é resultado de discussões acerca da Educação Especial originadas no Curso de Aperfeiçoamento “Educação Especial em uma perspectiva equitativa e inclusiva”. Foi desenvolvido por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que atuaram no curso com o objetivo de trazer discussões e reflexões atuais sobre a temática.

A educação inclusiva preceitua a transformação da cultura, das práticas e políticas vigentes nos sistemas de ensino para garantir a igualdade de acesso, participação e aprendizado dos estudantes, sem qualquer discriminação, acolhendo a diversidade humana. Percebemos grandes avanços teóricos e políticos relacionados aos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Entretanto, para que haja a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa, ainda é necessário percorrer um caminho de transformações, a começar pela formação de professores, que mesmo ocupando um espaço importante no delineamento de políticas educacionais, precisa ser pensado e consolidado em um contexto geral.

Pesquisadores/as e professores/as, em âmbito mundial e nacional têm buscado caminhos para (trans)formar as práticas de formação docente e a construção da identidade profissional, como uma das estratégias para a consolidação de práticas educativas de qualidade, nas quais o/a professor/a seja reconhecido como produtor/a de saberes, capaz de intervir, decidir sobre a construção de sua formação e a transformação da realidade educacional em que atua.

Dentro do conjunto das políticas públicas vigentes no Brasil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), o governo federal sugeriu a proposição de iniciativas de programas de formação inicial e continuada, estabelecendo-se parcerias entre as instituições de ensino superior públicas e os sistemas de ensino estaduais e municipais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Nesse contexto, as universidades receberam o incentivo do Ministério da Educação (MEC) para desenvolver programas e cursos de aperfeiçoamento destinados a profissionais atuantes em diversas áreas. Esses programas abarcaram uma variedade de conteúdos e incluíram a criação de materiais de ensino e de formação, tanto impressos quanto eletrônicos (como livros, softwares e vídeos), visando a melhoria contínua das práticas educacionais. Essas iniciativas foram assim, fomentadas pelo MEC e realizadas em colaboração com instituições de ensino superior, escolas e sistemas educacionais (Secretarias de Educação) para garantir a disponibilidade desses programas.

Este projeto, portanto, se organizou a partir da parceria entre a UFMS e a Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio da Faculdade de Educação (FAED), ofereceu o curso de aperfeiçoamento “Educação Especial em uma Perspectiva Equitativa e Inclusiva”, com uma carga horária de 180h e com o propósito de formar professores da rede pública, para atuarem na modalidade de Educação Especial e Inclusiva, abrangendo aspectos como a deficiência física, auditiva e visual, deficiência intelectual, surdez, surdo-cegueira, altas habilidades e superdotação, transtornos do espectro autista (TEA) e outros transtornos globais do desenvolvimento.

Para alcançar um grupo imediatamente envolvido com a Educação Especial é que as ações realizadas pela Instituição foram pautadas em estratégias que visam a oferta de cursos de formação para professores da rede pública que atuam nas diversas áreas e etapas da Educação Básica, especialmente para aqueles/as professores/as que debruçam sua formação e discussão no processo de uma Educação Inclusiva e que buscam eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação no processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) inclui, entre suas estratégias de suporte aos sistemas educacionais, a oferta de formação continuada para professores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais da área educacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional. Entendendo como papel do professor formador o ato de intervir de maneira intencional e sistemática no processo de capacitação dos professores.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece como norma:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Considerando que a formação de professores/as para a Educação Especial pode ser consolidada nas instituições de Educação Básica, este projeto pretendeu criar contextos formativos, ressignificar os saberes dos professores/as que trabalham na área da Educação Especial, ponderando as concepções de inclusão e a relação dialógica entre produções teóricas e as possibilidades pedagógicas em instituições de Educação.

Portanto, o curso foi organizado com o objetivo de ofertar formação continuada aos docentes da Educação básica, em nível de aperfeiçoamento, que trabalham em salas regulares, coordenadores, diretores de Instituições de Educação que trabalham na rede pública, que possibilite programas e práticas que atendam à diversidade dessas salas para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

Cabe destacar que a UFMS tem como visão ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos e a missão de desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Além da cidade universitária na capital, a UFMS mantém Campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do Estado. Além disso, a UFMS, por meio da Diretoria de Escola de Extensão, desenvolve ações nas temáticas da Educação, inclusive da Educação Especial, no âmbito da Extensão, da Pesquisa e do Ensino, buscando a qualificação dos profissionais da Educação Básica e da formação de professores.

Acreditamos ser válido propor este curso para os profissionais envolvidos na Educação pública, especialmente aqueles que lidam com crianças na Educação Especial. Dessa forma, ao adquirirem esses conhecimentos, poderão aprimorar sua prática educativa, garantindo o respeito às crianças como cidadãos com plenos direitos.

A seguir apresentamos breves pontuações sobre aspectos da legislação internacional que influenciaram a legislação brasileira no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que foram considerados pelos cursos oferecidos por essa universidade em parceria com a Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação.

Uma breve apresentação da legislação

Neste tópico temos por objetivo apresentar, de forma breve, a legislação internacional que influenciou leis brasileiras voltadas para a Educação Inclusiva e algumas das leis nacionais vigentes sobre o tema.

Em 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se baseia no princípio da inclusão como um meio de se alcançar a meta da Educação para Todos. Neste tratado, o Brasil estabeleceu o compromisso de transformar as escolas em instituições que incluam todos, indiscriminadamente, onde as diferenças são celebradas e as necessidades individuais são tratadas adequadamente. Após essa iniciativa, que é um marco da Educação Especial em um contexto inclusivo, políticas públicas foram criadas com diversas recomendações para que houvesse a integração e, depois, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB (Brasil, 1996), promulgada em 1996, reflete a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como evidenciado desde seus primeiros artigos. Por exemplo, o artigo 3º recomenda que o ensino seja orientado pelos princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar cultura, pensamento, arte e conhecimento, bem como do respeito à liberdade, tolerância e valorização da diversidade étnico-racial. Ademais, essa legislação estipula que os sistemas de ensino devem garantir a formação continuada de professores para o atendimento especializado, bem como capacitar educadores para promover a inclusão na sala de aula regular (Brasil, 1996).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), concebido em 1996 e publicado cinco anos depois, também enfatiza a construção de uma escola inclusiva que atenda à diversidade humana. Nesse mesmo período, foram estabelecidas políticas públicas para promover a inclusão,

como a Resolução CNE/CEB nº 2 e seu Parecer nº 17, que instituem e delimitam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Esses documentos preconizam que a escola deve se tornar um ambiente inclusivo, democrático e competente para atender a todos os alunos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características individuais. Estabelecem: “[...] que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais [...]” (Brasil, 2001a, p.3). Além disso, o Parecer nº 17/2001 (Brasil, 2001b) e o artigo 18 da Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001a) estipulam que as instituições educacionais devem proporcionar oportunidades de formação continuada aos professores, incluindo especializações, promovidas pelas instâncias educacionais federal, estadual, do distrito federal e municipal, e ressaltam que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer nas salas de aula comuns do ensino regular.

Em 2002, foi lançado um documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destinado aos cursos superiores de licenciatura, de graduação plena, visando uma formação significativa, coerente com as proposições para a Educação Especial. Esse documento orienta as instituições de ensino superior a planejarem suas grades curriculares de forma a enfatizar a diversidade, incluindo conhecimentos sobre as particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas (Brasil, 2002).

Em 2008, o Ministério da Educação introduziu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As diretrizes estabelecidas por esse documento trouxeram novas abordagens para a educação dos alunos surdos dentro do ambiente escolar regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme delineado nessa política, deve ser disponibilizado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Esse atendimento deve ser conduzido

por profissionais especificamente qualificados no ensino de Libras e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua.

Em 2009, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 4, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esta resolução tem como objetivo orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos em relação à matrícula desses alunos em turmas regulares do ensino regular, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em centros pertencentes à rede pública ou a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. É fundamental ressaltar que a oferta desse atendimento deve ser garantida, presumindo-se a existência de salas de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, bem como a presença de professores especializados para lecionar nesse ambiente, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e outros profissionais necessários para fornecer suporte às atividades (Brasil, 2009).

A natureza substitutiva e transversal da Educação Especial é confirmada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (Brasil, 2010), em seu artigo 29, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Além disso, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996) foi ajustada para atender às necessidades da Educação Inclusiva e às terminologias em vigor, abordando também a formação dos profissionais da educação. Essas adaptações foram realizadas por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013).

Após 2013, foram aprovadas duas leis significativas. Uma delas é o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024, que advoga pelo fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, garantindo acesso total à Educação Básica obrigatória e gratuita (Brasil, 2014). Além disso, em sua quarta meta, destaca-se a

inclusão de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica e/ou no Atendimento Educacional Especializado, tanto em instituições públicas quanto em redes conveniadas, preferencialmente na rede regular de ensino. A oitava meta enfatiza a importância de assegurar e universalizar o acesso à educação escolar para todos, valorizando as diferenças e respeitando as necessidades educacionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), no artigo 28, confere ao poder público a responsabilidade de garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p.4).

Essas recentes leis brasileiras representam mais um avanço significativo em termos de legislação para promover o ensino inclusivo. No entanto, também evidenciam a necessidade de esforços adicionais para que sejam efetivamente implementadas nas instituições educacionais do dia a dia. Um ponto crucial para alcançar essa efetivação é a formação contínua dos professores. Por meio dessa formação, os educadores podem aprimorar seu entendimento sobre esses documentos e legislações,

fortalecendo sua atuação pedagógica e engajamento político e social na promoção do ensino inclusivo.

Em 2020 a promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020), propôs alterações significativas na lógica que orienta a educação inclusiva no país. Tal dispositivo propõe regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN (Lei nº 9.394/1996) (Lima; Ferreira; Lopes; 2020).

Por último, é crucial ressaltar que a Educação Inclusiva representa um ambiente educacional no qual todos os alunos podem acessar e permanecer, e no qual os métodos de seleção e discriminação anteriores são substituídos por medidas que identificam e eliminam as barreiras para a aprendizagem (Glat; Pletsch; Fontes, 2007). Este é um movimento que vai além da Educação Especial e abrange todas as pessoas, sem indiscriminadamente. Nessa perspectiva, é essencial uma formação mais abrangente dos profissionais, que não apenas desconstruam ambientes, contextos e discursos normalizadores e homogeneizadores, mas que, na contramão, promovam reflexão, debate e avanços contínuos.

Essa proposta se revelou crucial, especialmente diante da urgência de uma formação mais abrangente e profunda, que ultrapasse o âmbito da gestão educacional. Ela envolve diretamente os professores de todas as áreas da Educação Básica, que lidam diretamente com as particularidades do atendimento aos alunos da Educação Especial, com um olhar cuidadoso voltado para a promoção da Educação Inclusiva.

O curso de Aperfeiçoamento “Educação Especial em uma perspectiva Equitativa e Inclusiva”

A Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educa-

ção/MEC (Brasil, 2008), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996) reconhecem a Educação Infantil, direcionada a crianças de zero a cinco anos, como a primeira etapa da Educação Básica, fundamental para a construção e a manutenção da cidadania. Embora esse nível educacional tenha sido estabelecido no Brasil há mais de cem anos, apenas nas últimas décadas a sociedade brasileira tem reconhecido sua importância, o que tem propiciado também a sua expansão.

Os professores que trabalham na educação infantil (0 a 5 anos) enfatizam a necessidade de investimento na formação dos profissionais que atuam tanto na gestão quanto na prática pedagógica com crianças dessa faixa etária. Nesse contexto, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial em uma Perspectiva Equitativa e Inclusiva, realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em parceria com a Diretoria de Educação Especial (DEE/SEMESP/MEC), desempenha um papel importante na capacitação dos professores da Educação Infantil. Este curso foi concebido com uma abordagem dialógica, emancipatória e reflexiva, visando a construção dos conhecimentos necessários para uma atuação qualificada, conforme afirmado por Silva (2009):

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados a diferença como possibilidade de compreender a relação e/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com as diferenças como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e na conceituação da função da escola, da concepção de conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito. A Edu-

cação Especial, quando presente no ensino regular, de acordo com essa nova concepção, atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas (p. 14).

O curso foi estruturado em módulos, permitindo a abordagem e discussão dos diversos aspectos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Esses módulos foram desenvolvidos em conjunto com as atividades propostas pelos professores formadores, que incluíam estudos teóricos, atividades online, chats e discussões sobre os temas planejados, fóruns de debate, fóruns para esclarecimento de dúvidas e compartilhamento de experiências. Dessa forma, o curso não se limitou a fornecer informações, mas buscou estabelecer relações teórico-práticas que refletissem adequadamente a realidade das escolas, abordando uma variedade de aspectos e questões. Esteve assim organizado:

Quadro 1 - Estrutura do Curso

F 1. Módulo 1 - Parte 1 - Escola Inclusiva e Legislação; Preconceito e estigma; Tecnologia Assistiva (30h)

1. Módulo 1 - Parte 2 - Formação docente para Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (30h)

2. Módulo 2 - Parte 1 - Planejamento, Cotidiano e Organização do Trabalho Pedagógico Inclusivo na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (30h)

2. Módulo 2 -Parte 2 - Inclusão, arte, imaginação, criatividade e Educação Matemática (30h)

3. Módulo 3 - Parte 1 - Alfabetização, Letramento e Literatura em uma perspectiva inclusiva (30h)

3. Módulo 3 - Parte 2 - Educação lúdica e inclusiva - brinquedos e brincadeiras (30h) 1

Fonte: Elaboração própria (2024).

A formação ocorreu por meio de atividades à distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, na plataforma de cursos da UFMS¹, para estudo, discussões de conteúdo, reflexão e acompanhamento dos processos desenvolvidos pelos sistemas e escolas de Educação Básica na elaboração e implementação de propostas inclusivas. Na plataforma, foram disponibilizadas gravações de todas as palestras online realizadas durante os módulos, aulas assíncronas, slides e vídeos informativos, material instrucional com os embasamentos teóricos abordados nos módulos, situações de reflexão baseadas em simulações da realidade, fóruns de discussão e um espaço para compartilhar materiais didáticos e enviar tarefas. Além disso, os cursistas realizaram estudos de textos, atividades de investigação e ação nas escolas onde atuam, além de receberem tutoria virtual. Todos os materiais foram disponibilizados em formatos acessíveis, como PDF, HTML, imagens com legendas e transcrições necessárias, e as transmissões ao vivo contaram com intérpretes de Libras, garantindo a acessibilidade de todos os participantes.

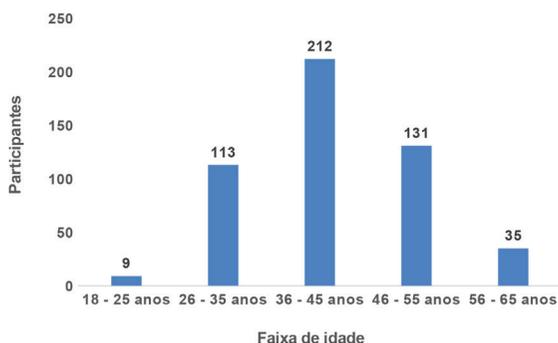
O curso iniciou-se em julho de 2023. A Turma participou de agosto/2023 a fevereiro/2024. Foram oferecidas 1000 (mil) vagas para professores da Educação básica que atuam em escolas públicas, entretanto tivemos 1.614 inscritos em uma semana de Edital aberto. Dentre os/

¹ Link de acesso à plataforma: <https://ava2.ufms.br/>.

as cursistas inscritos/as, 92% é do sexo feminino e 2% possuem alguma deficiência declarada no ato da inscrição (deficiência visual, surdez ou deficiência física). Quanto à escolaridade, destacamos que 21% têm nível superior completo sem nenhuma pós-graduação, a maioria tem especialização (65%), 6% têm mestrado e 1% têm doutorado.

Em relação à faixa etária dos/as participantes, observamos que a maioria está entre os 36 e 45 anos:

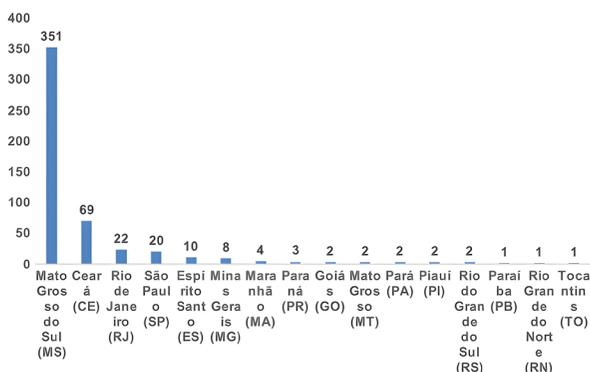
Gráfico 1 - Faixa etária dos cursistas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação à faixa etária dos/as participantes, observamos que a maioria está entre os 36 e 45 anos:

Gráfico 2 - Quantitativo de cursistas inscritos por Estado



Fonte: Elaboração própria (2024).

Cabe enfatizar que todo material de estudo que fomentou as discussões foi elaborado pelos professores pesquisadores, formadores e organizadores do curso, material instrucional, com indicações de leituras para aprofundamento e, ao final do curso, foi produzido registro teórico-prático. Dessa forma, os textos que seguem representam a sistematização dos estudos e discussões realizadas ao longo do curso, bem como estudos que se associam às temáticas trabalhadas nessa oferta de formação docente. Esperamos que esse material contribua para fomentar novas aprendizagens, discussões e inquietações na área. Desejamos uma boa leitura a todos/as!

Organização

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parer CNE CEB nº 17/ 2001**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. BRASIL, 2001b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13251%3Aparecer-ceb-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculos&Itemid=866>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp-001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL, **Decreto Nº 10.502, DE 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Nova York: Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 dez. 2023

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS. v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Deficiência mental**: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. 2009. 163f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA: APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joyce Braga

Raquel Elizabeth Saes Quiles

Introdução

Este texto discute a escola comum na perspectiva da educação inclusiva enfocando a tecnologia assistiva como importante estratégia pedagógica no campo da Educação Especial. É resultado das reflexões produzidas pelas autoras na disciplina “Escola inclusiva e legislação; preconceito e estigma; tecnologia assistiva”, ministrada no Curso de Aperfeiçoamento “Educação Especial em uma perspectiva equitativa e inclusiva”².

O estudo justifica-se a partir da seguinte problematização: quais são as discussões teóricas vigentes relacionadas à educação inclusiva? Como organizar o espaço escolar baseando-se nos princípios da educação inclusiva? Quais princípios são esses? Qual o papel da Educação Especial nessa perspectiva? De que forma a tecnologia assistiva pode contribuir na implementação da educação inclusiva, visando a educação para todos?

² Curso ofertado pela Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no período de agosto a dezembro de 2023.

Considerando essas questões iniciais, este trabalho intenta apresentar as principais concepções em torno da educação inclusiva; problematizar a implementação da educação inclusiva enfocando as práticas pedagógicas; discutir o papel da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; apresentar a concepção e os diferentes tipos de Tecnologia Assistiva; e refletir sobre a importância da Tecnologia Assistiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, destacando suas possibilidades para o contexto educacional.

Metodologicamente, o estudo tem caráter bibliográfico. Considerando, conforme Gil (2002), que a pesquisa bibliográfica é aquela que se baseia em material já elaborado sobre algum assunto, neste texto buscamos os principais autores, no campo da educação e da Educação Especial, que discutem sobre os temas apresentados. Trata-se de um estudo exploratório, pois se volta para o desenvolvimento, esclarecimento e/ou modificação de conceitos e ideias (Gil, 2008).

O texto está dividido em duas seções: na primeira discutimos a educação inclusiva e as possibilidades deste paradigma para o campo da Educação Especial; e na segunda apresentamos a Tecnologia Assistiva e as perspectivas para o fortalecimento da escola como um espaço de autonomia e desenvolvimento humano.

Educação Especial e educação inclusiva: concepções e proposições para o espaço escolar

Iniciamos esta seção apontando algumas proposições importantes para este texto envolvendo as discussões em torno da educação inclusiva e Educação Especial. A educação inclusiva é um termo abrangente e remete à discussão da educação para todos. Trata-se de um paradigma educacional que orienta as concepções e práticas no espaço escolar atingindo, todavia, outros espaços sociais. Possui distintos sentidos na literatura acadêmica e científica. Apontamos alguns deles a seguir.

Há autores, como Padilha (2009, p. 29), que questionam a sustentabilidade da adjetivação - “inclusiva” - para a educação ou o ensino. Ou seja, parece redundante pensar em uma educação inclusiva considerando que a educação deveria, em sua gênese, ser para todos. A pesquisadora ressalta: “se ensino ou instrução, se educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história das sociedades letradas, significa que é para todos”. Ainda, traz a questão: “poderia existir alguém do gênero humano que não tenha direito de acesso aos bens culturais que a humanidade vem desenvolvendo ao longo de sua história?” (Padilha, 2009, p. 29).

Rodrigues (2005, p. 47) adota o termo educação inclusiva, ao invés de escola inclusiva, entendendo que a escola não é uma “ilha” e que só é possível pensar nesta proposição se os valores da escola alcançarem o seu exterior. Nas palavras do autor: “a expressão Educação Inclusiva chama assim a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz”.

Nesta mesma perspectiva, há autores que questionam a possibilidade de concretização da educação inclusiva considerando o seu contrário: a exclusão, principalmente na perspectiva social e econômica, como Lancillotti (2003, p. 89). Esta pesquisadora salienta que o discurso da educação inclusiva se fortalece em um momento histórico em que o número de excluídos crescia (década de 1990). Assim, “para fazer frente à crise de acumulação decorrente de suas próprias contradições, o capitalismo avançou sobre necessidades nas quais antes não havia adentrado. Dessa forma, em razão da concorrência, aparecem novas fatias de mercado”. É nesse contexto que surge o discurso da inclusão.

Apesar de considerarmos esses aspectos de fundamental importância para uma análise crítica da educação inclusiva, concordamos com Ferreira e Ferreira (2004, p. 45), que compreendem a educação como um “espaço do exercício de direitos e de interações significativas”. Ou seja, apesar

das contradições envolvidas na discussão da educação inclusiva, acreditamos tratar-se de uma possibilidade efetiva de reflexão das relações pedagógicas e do contexto escolar. A presença de diferentes estudantes no mesmo espaço educacional promove a transformação deste espaço.

Assim, é irrefutável que o paradigma da educação inclusiva abranja novas possibilidades para a escola. Estudantes que antes não desfrutavam do direito à educação conquistam reais possibilidades de acesso ao espaço escolar comum, como os que possuem deficiências, que historicamente frequentavam escolas ou classes especiais.

É preciso afirmar que a educação inclusiva não se volta apenas para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Como já explicitamos, refere-se à educação para todos, independentemente das características físicas, cognitivas, emocionais ou culturais, abrangendo diferentes grupos de estudantes excluídos ou silenciados historicamente, por diversos motivos.

Porém, pensando especificamente no campo da Educação Especial, foco deste texto, é inegável que a discussão da educação inclusiva promoveu e promove importantes debates. Para Carvalho (2011), a educação inclusiva se baseia em alguns princípios inegociáveis: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades; o direito à aprendizagem; e o direito à participação.

Assim, assumimos, neste texto, que a educação inclusiva é aquela que possibilita acesso, permanência e aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, é algo desafiador, mas não inviável ou inalcançável. É processo, é “vir a ser”, remete a possibilidades, encontros e desencontros. A educação inclusiva é forjada por múltiplas e complexas determinações (Quiles, 2015).

A partir desta compreensão passamos a discutir o campo da Educação Especial e os desafios e perspectivas da educação inclusiva para os estudantes atendidos por esta modalidade de ensino.

A Educação Especial é compreendida como modalidade de ensino transversal (Brasil, 1996), cujo objetivo é o de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 8).

Glat e Blanco (2007, p. 17) explicitam que a Educação Especial, a partir do paradigma da educação inclusiva, passa por uma ressignificação do seu papel. Além do atendimento especializado, a Educação Especial assume o “suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender”. A ideia de suporte, apoio e serviço passa a subsidiar a forma de organização da Educação Especial no país. Deve, assim, proporcionar um conjunto de metodologias, recursos, conhecimentos e saberes necessários para o atendimento das demandas dos estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Os serviços, suportes e apoios da Educação Especial na escola comum têm gerado calorosos debates no campo teórico. Novamente, não há um consenso sobre o quanto esta nova forma de organização da Educação Especial favorece ou não a implementação da educação inclusiva.

Para alguns autores, como Mantoan (2003, p. 57), a escola comum deve se reorganizar para o atendimento de todos os alunos e a Educação Especial não pode configurar o “especial da educação”. Nesse sentido, a autora diz que na base de tudo está “o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência)”. Esta pesquisadora salienta que cabe aos professores regentes o compromisso de ensinar a turma toda, sem diferenciações, pois a diferenciação é realizada pelo estudante, quando aprende, e não pelo professor, quando ensina.

³ Lembramos que com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, os transtornos globais do desenvolvimento passam a ser compreendidos no bojo dos transtornos do espectro autista (TEA), termo adotado neste texto.

Já para outros autores, como Glat e Blanco (2007, p. 32), como a educação inclusiva é processo “progressivo e contínuo” não é possível diluir os serviços especializados e os conhecimentos acumulados no campo da Educação Especial. Em suas palavras:

O sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino (Glat; Blanco, 2007, p. 33).

Para nós, que também acreditamos na educação inclusiva como um processo promissor para a transformação das escolas comuns, defendemos que não podemos essencializar os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas não podemos negar que suas demandas são diferentes e requerem ajustes nas concepções e práticas pedagógicas.

Beyer (2006) corrobora com essa discussão, quando salienta que a escola que se pretende inclusiva não dilui as necessidades e demandas dos estudantes, nem as demarca, acentuando suas diferenças pessoais. Nesse sentido:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (Beyer, 2006, p. 76).

São muitas as possibilidades de ajustes e diferenciações que podem ser adotadas nas práticas pedagógicas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Na próxima seção discutimos uma delas, que acreditamos ser promissora para o processo da educação inclusiva, envolvendo todos os estudantes. Trata-se da Tecnologia Assistiva.

Tecnologia Assistiva: melhorando a qualidade de vida através da inovação

Partindo do princípio que é possível tornar a vida das pessoas mais simples, um grupo de arquitetos dos anos 1970 criou um conceito chamado Desenho Universal. Essa abordagem se baseava na visão de que o *design* dos ambientes e dos produtos podia ser previamente pensado de forma a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que houvesse a necessidade de adaptações posteriores (Silvana, 2019).

Ao contrário das adaptações específicas para pessoas com necessidades especiais, o Desenho Universal busca integrar a acessibilidade desde o início, proporcionando benefícios para todos os usuários. Logo, esse conceito representa "[...] projetar materiais, edificações, ambientes acessíveis para a maioria da população independente de serem pessoas com deficiências ou não" (Oliveira, Nuernberg, da Silva Nunes, 2013, p. 3).

O Desenho Universal permite que as pessoas acessem os espaços e se utilizem de serviços variados, mas não é somente isso, ampliar as oportunidades dos estudantes também é algo crucial, e para isso foi desenvolvido o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), um exemplo de abordagem educacional que visa expandir essas possibilidades de desenvolvimento de cada educando por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Representa uma interessante ferramenta para que as equipes pedagógicas planejem suas aulas de forma mais criteriosa, almejando o acesso de todos ao conhecimento, e deem conta da crescente diversidade presente nas escolas.

Nesse contexto, de Desenho Universal, ao longo dos anos, avanços tecnológicos significativos têm permitido o desenvolvimento de dispositivos e sistemas que facilitam a vida de indivíduos com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas. A partir dessa intencionalidade de propor a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, é criada

em 1988 a *Assistive Technology* por meio da *Public Law 100-407* (renovada 10 anos depois pelo *Assistive Technology Act - Public Law 105-394*). Essa lei regulamentava a compra de materiais, para serem utilizados como recursos – *Assistive Technology* – para o aprendizado das pessoas com deficiência (Bersch, 2008).

A história da *Assistive Technology* remonta a séculos atrás, com raízes profundas nas necessidades humanas de superar deficiências. Algumas das primeiras formas de *Assistive Technology* incluem bengalas e cães-guia para pessoas cegas, bem como próteses rudimentares para amputados. No entanto, foi somente no século XX que o campo se desenvolveu de maneira mais organizada, com o surgimento de organizações e pesquisas dedicadas à Tecnologia Assistiva.

Durante a Segunda Guerra Mundial, houve um impulso significativo no desenvolvimento de dispositivos assistivos para veteranos feridos. Isso levou ao surgimento de tecnologias como cadeiras de rodas motorizadas e dispositivos de comunicação por texto para pessoas com paralisia.

A ascensão da Tecnologia Assistiva nos Estados Unidos pode ser situada na era pré-computador, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, quando o grande número de veteranos com deficiência representava um problema social dramático e levou a U.S. Veterans Administration a lançar um programa de ajudas protéticas e sensoriais, que foi seguido por muitas iniciativas, as quais geraram modernas pesquisas em reabilitação e Tecnologia Assistiva (Robitaille, 2010, p. 12, tradução nossa).

Desde então, avanços tecnológicos, como a miniaturização de eletrônicos e o desenvolvimento da internet, transformaram o cenário da *Assistive Technology*, tornando-a mais acessível e eficaz.

No Brasil, o termo *Assistive Technology* foi traduzido para Tecnologia Assistiva, também conhecida como TA, a qual refere-se a produtos,

dispositivos ou sistemas projetados para ajudar pessoas com deficiências a superar barreiras e realizar tarefas cotidianas. A gama de recursos disponibilizados é vasta, abrangendo desde órteses e próteses até *softwares* avançados e dispositivos de comunicação. O uso da Tecnologia Assistiva pode variar amplamente, dependendo das necessidades individuais de cada pessoa.

Na legislação brasileira, o conceito de Tecnologia Assistiva já aparecia no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dentro do capítulo de reabilitação, porém recebia o nome de “Ajudas Técnicas”:

Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (Brasil, 1999, p. 6).

Contudo, é uma definição em que são mencionados os produtos que podem ser usados por uma pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Havendo a necessidade em se expandir esses conceitos, na Ata da Reunião VII do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, ficou assim instituído:

Tecnologia Assistiva uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 9).

No campo da Educação Especial, conforme Manzini (2011, p. 59), a Tecnologia Assistiva era muito discutida nas pesquisas sobre comunicação alternativa, recursos pedagógicos, mobiliário, acessibilidade

e informática. Os estudos desse pesquisador indicam a importância de incluir as possibilidades metodológicas advindas da Tecnologia Assistiva na formação de professores, pois:

Os professores conhecem os processos de ensino e aprendizagem, porém necessitam incorporar informações sobre recursos primordiais que poderão contribuir para o ensino de alunos com deficiência.

A Tecnologia Assistiva tem um impacto profundo na sociedade em várias dimensões. Em primeiro lugar, ela contribui para a inclusão social, permitindo que pessoas com deficiências participem de atividades e interações que, de outra forma, seriam inacessíveis. Além disso, pode melhorar a independência e a qualidade de vida, reduzindo a necessidade de cuidadores, de institucionalização, o que perpetua a segregação. Diante disso, concordamos em dizer que:

[...] a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a fazer tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ser e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento (Silva; Silva, 2021, p. 7).

A igualdade de oportunidades é um dos princípios fundamentais da Tecnologia Assistiva. Ela capacita pessoas com deficiências a buscar educação, emprego e participação na comunidade em pé de igualdade com os outros. Como resultado, a sociedade como um todo se beneficia de uma maior diversidade e inclusão, entendendo que, “[...] para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Rada-baugh, 1993, p. 5).

A Tecnologia Assistiva conta com algumas categorias e recursos fundamentais, classificados de acordo com cada grupo e seus níveis de necessidade. Por isso, toda pessoa com deficiência pode usufruir dessas

tecnologias: cegos, surdos, deficientes físicos, deficientes múltiplos, com transtornos variados, entre outros que precisam de meios facilitadores para que possam exercer todas as suas atividades.

Bersch (2008) distribui as categorias de Tecnologia Assistiva da seguinte forma:

1. Auxílios gerais para a vida diária: Materiais e produtos que auxiliam na execução de tarefas do dia a dia ou facilitam o cuidado de pessoas nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e etc. Exemplos: abotoador, argola para zíper, cadarço mola, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores.

2. Comunicação Alternativa: Recursos para pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. Exemplos: prancha de comunicação impressa; vocalizadores de mensagens gravadas; *software Boardmaker* e pranchas dinâmicas de comunicação digital.

3. Sistemas de controle de ambiente: Recursos tecnológicos que auxiliam pessoas com mobilidade reduzida. Exemplo: controle remoto que pode ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.

4. Recursos de acessibilidade ao computador: Recursos tecnológicos como *hardware e software* especialmente idealizados para tornar o computador acessível a pessoas com deficiência neurosensoriais, intelectuais e motoras. Exemplos: sintetizadores de

voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, *software* para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), os *softwares* leitores de texto impresso (OCR), impressoras braile e linha braile, impressão em relevo, entre outros.

5. Órteses e próteses: As peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo são chamadas de próteses. Mas se forem colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função são chamadas de órteses.

6. Adequação de postura: São recursos que garantem posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal. Exemplos: cadeiras ergométricas, apoio para os pés, etc.

7. Projetos arquitetônicos: Recursos que permitem a livre locomoção pelos espaços: Exemplos: rampas, elevadores, etc.

8. Auxílios de mobilidade: Recursos que auxiliam na mobilidade pessoal. Exemplos: bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, *scooters*, etc.

9. Adaptação em veículos: Recursos que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel.

10. Auxílios para surdos e pessoas com déficit auditivo: Recurso que possibilita a comunicação de pessoas surdas ou com *déficit* auditivo. Exemplos: aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, *software* que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada.

11. Auxílios para cegos e pessoas com baixa visão: Recursos que auxiliam na autonomia de pessoas cegas ou com baixa visão. Exemplos: auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; *softwares* ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, *software* OCR em celulares para identificação de texto informativo, etc.

A Tecnologia Assistiva desempenha um papel vital na melhoria da qualidade de vida de pessoas com ou sem deficiências, permitindo-lhes alcançar níveis de independência e inclusão que eram impensáveis no passado. Neres e Corrêa (2015, p. 293) apontam que a Tecnologia Assistiva pode ser compreendida como um apoio para o trabalho didático envolvendo alunos com deficiência, por englobar “metodologias, estratégias, práticas e serviços que possam subsidiar a acessibilidades ou o processo pedagógico, visando a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão”.

No entanto, existem desafios significativos a serem enfrentados, incluindo custos, barreiras culturais e o ritmo rápido de avanços tecnológicos. À medida que a Tecnologia Assistiva continua a evoluir, é crucial garantir que ela seja acessível, de alta qualidade e capaz de atender às variadas necessidades daqueles que dela dependem. Com esforços contínuos de pesquisa, desenvolvimento e conscientização, podemos aspirar a um mundo inclusivo e equitativo, onde a Tecnologia Assistiva desempenhe um papel central na promoção da dignidade e da igualdade para todas as pessoas.

Considerações Finais

Neste texto apontamos alguns limites e possibilidades no tocante à educação inclusiva, no campo da Educação Especial. Sabemos que a promoção de uma educação para todos, que beneficie a cada estudante,

considerando suas características individuais como potencialidades e não limitações, não é uma tarefa simples.

Porém, acreditamos que a educação é infinita em suas possibilidades de transformação da realidade. Evidenciamos, no decorrer das reflexões aqui trazidas, a Tecnologia Assistiva como uma possibilidade potente para o fortalecimento de práticas inclusivas, pelo favorecimento do acesso às atividades escolares e aos conhecimentos científicos presentes no espaço escolar. Além disso, destacamos as perspectivas relacionadas à independência e autonomia, permitindo melhor participação e interação social.

Em síntese, a educação inclusiva se revela como um caminho fundamental para promover a equidade e a diversidade no ambiente educacional. Ao adotar abordagens inclusivas, que reconheçam e valorizem as habilidades únicas de cada aluno, independentemente de suas diferenças, cria-se um espaço propício para o desenvolvimento pleno de potenciais. A integração da Tecnologia Assistiva surge como um mecanismo essencial nesse contexto, proporcionando ferramentas e recursos adaptativos que oportunizam aos estudantes com necessidades especiais uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

A combinação da abordagem inclusiva com a Tecnologia Assistiva não apenas quebra barreiras físicas e cognitivas, mas também fomenta um ambiente educacional enriquecedor, em que a diversidade é celebrada e todos têm a possibilidade de florescer. Essa abordagem não apenas prepara os alunos para enfrentar desafios acadêmicos, mas também contribui para a construção de uma sociedade inclusiva e acolhedora.

Referências

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. **CEDI**, Porto Alegre, v. 21, 2008.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). Torna público o Regimento Interno do Comitê de Ajudas Técnicas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/portaria142.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: **CORDE**, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48. (Coleção educação contemporânea).

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma **Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 15-35.

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

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

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 85).

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

MANZINI, Eduardo José. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 45-63.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Tecnologias Assistivas no processo de escolarização de alunos com deficiência sensorial. **Educação e Fronteiras**: Revista da Faculdade da UFGD, Dourados, v. 5, n. 14, p. 289-308, mai/ago. 2015.

OLIVEIRA, Cassandra Melo; NUERNBERG, Adriano Henrique; DA SILVA NUNES, Carlos Henrique Sancineto. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 421-428, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. **Intermeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez. 2009.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 327f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Mar. 1993.

ROBITAILLE, Suzanne. **The illustrated guide to assistive technology and devices**: Tools and gadgets for living independently. ReadHowYouWant.com, 2010.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. (Orgs.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45-63.

SILVA, Wagner Santos; SILVA, Marcela Carine Monteiro. **Tecnologias assistivas**: recursos e métodos adequados para a educação inclusiva. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/74a-3ae38-9936-4dd3-a5e0-1f20a453d839>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVANA, Cambiaghi. **Desenho Universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac, 2019.

CAPÍTULO 2

PLANEJAMENTO, COTIDIANO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Ilma Regina Castro Saramago de Souza

1 A concepção de um trabalho pedagógico inclusivo

[...] a inclusão escolar requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos. Ações práticas capazes de atender as diversas demandas dos alunos (PAEE ou não) são necessárias, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem. [...] Tais práticas normalmente recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

A citação de Zerbato e Mendes (2018), no início deste artigo, contextualiza para a importância de reforçar que o trabalho educativo deve ser concebido como um ato intencional, refletido e preparado. Uma escola com uma concepção pedagógica realmente inclusiva vai além de “aceitação” de pessoas ou de um bom-senso para práticas não preconceituosas; há a observação de uma proposta pedagógica coerente com essas ideias pretendidas, mas que mesmo assim, configura como um desafio a ser vivenciado pela equipe de profissionais, em especial dos professores.

Diversificação de materiais, organização do tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, atividades entre grandes ou pequenos grupos, entre outras estratégias de ensino, tornam a prática pedagógica um desafio diário, pois exigem dos profissionais conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas, assim como mais informações sobre seu aluno e suas reais necessidades (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Zerbato e Mendes (2018) levam à reflexão sobre as práticas para uma educação inclusiva, que envolve temáticas priorizadas nesse artigo, como planejamento, cotidiano e organização do trabalho pedagógico. Esses três temas se complementam, porque uma vez que se tenha objetivos e propósitos, o planejamento envolve que haja estruturação desde o início. É evidente que ele pode e deve ser revisitado mediante a vivência do cotidiano, que, em si, pode alterar com maior profundidade a organização do trabalho pedagógico.

Em virtude de o planejamento envolver a parte organizacional da escola, demanda-se pensar quais são as opções curriculares e propósitos dessa instituição. É necessário compreender de que forma o trabalho pedagógico será conduzido para atender essas demandas.

A ação pedagógica inclusiva, portanto, requer intencionalidade e coerência. A barreira inicial, que diz respeito ao acesso, progressivamente tem sido transposta devido às mudanças legais e garantia de direitos já reconhecidos. Em vista disso, ainda que ingressar no ambiente escolar por meio de matrícula seja algo possível para aqueles que vivenciam o caminho de uma perspectiva inclusiva de educação, sabe-se que proporcionar a permanência e a aprendizagem requer um trabalho refletido, planejado e com acompanhamento do dia-a-dia. Há objetivos a serem alcançados que são partilhados com a turma que fazem parte, mas existem outras metas específicas para cada sujeito, condizentes com suas singularidades.

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato, Mendes, 2018, p. 148).

Visto que o planejamento envolve um aspecto basilar da educação, é válido também problematizar a compreensão de currículo para Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Considerar a proposta pedagógica da escola envolve planejar um currículo para a infância que seja intencional e carregue em si elementos que permitam integrar todas as crianças como objetivo maior a ser alcançado.

Para tais demandas, é pertinente pensar na proposta de um Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com Zerbato e Mendes (2018, p. 149):

[...] elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme necessário, é um bom ponto de partida. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais.

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras.

Isso pode ocorrer por meio de uma cultura colaborativa na escola, que envolva a gestão, família, público alvo atendido, professores da classe comum e Profissionais da Educação Especial. Estes últimos precisam atuar mais diretamente no planejamento, na estruturação dessas práticas.

Para lidar com a realidade das escolas de Educação Básica no Brasil, é preciso entender que o formato apresentado, de matricular todos os estudantes da escola comum e contar com serviços específicos da Educação Especial apenas no contraturno ou assessorias periódicas ao professor da sala comum, não é suficiente. A proposta de direcionar os estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE) para outras salas no momento de sua permanência na escola, também não atende aos princípios inclusivos.

O que se faz necessário é um acompanhamento sistemático, com propostas pedagógicas coerentes, à toda a turma onde os estudantes estão matriculados. É imprescindível que professores da sala regular e da Educação Especial troquem saberes a todo o momento, na condução de um ambiente escolar e especificamente uma sala de aula inclusiva.

Defendemos a ideia de que a classe comum precisa do enfoque no processo inclusivo. De acordo com Mendes (2017, p. 79), uma proposta de inclusão baseada somente nas salas de recursos multifuncionais “[...] mantém a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum [...]”. É na sala comum que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa criar condições e estratégias para que o estudante PAEE tenha “[...] acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (Brasil, 2008b, p. 1).

Considerando essa demanda, é que apresentamos a proposta de Ensino Colaborativo. “Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

O Ensino Colaborativo é, portanto, uma abordagem/estratégia pedagógica que envolve a cooperação, em sala de aula comum, entre o professor de ensino comum e o professor da Educação Especial, dividindo a responsabilidade e considerando os ritmos e especificidades de cada aluno. Essa abordagem pode ser aplicada em diversos contextos educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, pode beneficiar a todos os estudantes da sala e não somente o público alvo da Educação Especial (Capellini; Zerbato, 2019).

Sobre a formação do professor que atua no AEE, é importante ressaltar que este profissional “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (Brasil, 2008b, p. 4), ou seja, conhecimentos específicos desse campo de atuação.

Para a implementação de modelos do Ensino Colaborativo, é necessário, primeiramente, discutir o assunto com toda a equipe escolar, a fim de compreender o tipo de trabalho que se pretende realizar. Posteriormente é pertinente identificar e compreender o papel de cada professor nesse processo. Isso passa por compreender que os conhecimentos, habilidades e saberes de um professor não se sobrepõem aos do outro, ao contrário, se integram, se encaixam e devem ser igualmente valorizados. No proposto pelo Ensino Colaborativo, planejar, executar, instruir, criar estratégias e avaliar são ações elaboradas conjuntamente e intencionalmente, em parceria, pelos professores do Ensino Regular e do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Também estão incluídos nessa proposição a coordenação e direção da escola, que tem o papel mediador nesse processo, pois, sem o comprometimento da parte administrativa, não existe a possibilidade de êxito nessa abordagem.

Tão importante quanto todos os aspectos mencionados acima é ter ciência de que o processo de implementação do Ensino Colaborativo não ocorre instantaneamente. “São habilidades construídas ao longo do

trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais [...]” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40).

Vale lembrar que apenas ter a presença de professores do ensino comum e da Educação Especial trabalhando em uma mesma sala, se alternando, se auxiliando, adaptando atividades e materiais, não caracteriza Ensino Colaborativo. A participação dos dois profissionais deve ocorrer de forma plena e conjunta. Os estudantes devem ser vistos como “nossos alunos”, alunos da escola, da sala e não de um segmento ou outro. Sendo assim:

Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com TODOS os estudantes. Várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

Existem aspectos delimitados, mas todos eles perpassam a intencionalidade de realizar um trabalho conjunto, de colaboração e parceria. Há uma meta, um objetivo a ser alcançado a partir dessa colaboração e ela só será alcançada se esse trabalho for desenvolvido com a clareza de que os dois professores, juntos, são responsáveis por todos os alunos e deverão criar estratégias para que todos eles tenham oportunidades iguais, focadas em suas potencialidades, independentemente de suas especificidades.

No Ensino Colaborativo:

[...] os dois professores precisam ter claros seus papéis e responsabilidades, bem como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos os estudantes da classe. No Ensino Colaborativo não há hierarquia, cada professor tem suas habilidades e conhecimentos específicos e ambos trabalham juntos para somar e melhorar a qualidade do

ensino dos alunos PAEE, ou não (Capellini; Zerbato, 2019, p. 55).

A forma como será implementado o modelo de trabalho dependerá do contexto dos estudantes, alunos matriculados na turma, das características dos profissionais e do objetivo a ser alcançado. O modelo de trabalho escolhido pode sofrer mudanças durante o processo, pois conforme os profissionais vão se alinhando entre eles e com a turma, pode surgir a necessidade de alteração em algum aspecto da proposta.

Em relação aos modelos que Capellini e Zerbato (2019) descrevem para implementação do Ensino Colaborativo, alguns deles podem ser utilizados rotativamente durante a implementação deste, enquanto os profissionais estão se conhecendo, se conectando com o modelo de trabalho, ajustando práticas e abordagens e também o contexto escolar. De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 43), “os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar”. Contudo, o Ensino Colaborativo se caracteriza por sua intencionalidade pedagógica em realizar o trabalho nos moldes em que o professor da sala comum e o professor de apoio atuam como um só corpo que pode realizar funções distintas, não somente pela parceria/colaboração dos dois profissionais.

É importante lembrar que uma educação com menos barreiras pressupõe parceria entre os diferentes profissionais que possuem competências diferentes. Há casos mais específicos que precisam ser pensados à luz de uma individualidade, podendo ser beneficiados pelo uso do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Orsati (2013) ressalta que no caso de alunos com necessidades mais complexas, é relevante pensar em um programa individualizado elaborado por toda a equipe escolar que atende o estudante, sejam professores, pais, gestores e outros profissionais. Esse formato pode ser

atendido pelo PEI. Isso é válido considerando práticas efetivas para salas de aulas inclusivas, que envolve compreender que o acesso de todos ao currículo implica na consideração das necessidades educativas de cada estudante.

Nesse programa, pode-se pensar nas possíveis acomodações, nos objetivos de ensino para o aluno e nos suportes, englobando materiais, adaptações e suportes individualizados. Vale ressaltar, contudo, que os estudantes não precisarão de um suporte individualizado a todo o momento. É importante considerar e equilibrar os momentos em que eles precisarão dessas estratégias e os momentos em que aprenderão juntamente com as demais crianças, sendo desafiados a realizar as mesmas atividades e propostas sem adequações (Orsati, 2013).

2 O Plano Educacional Individualizado enquanto ferramenta docente

A Educação Especial passou por diferentes momentos durante os séculos, enquanto isso as pessoas com deficiência tiveram o seu acesso à educação negado. Não havia uma preocupação com a aprendizagem dessas pessoas, pelo contrário, a exclusão estava presente em todos os segmentos da sociedade. Segregados, fechados no ambiente familiar, as crianças, adolescentes e jovens não tinham qualquer assistência educacional uma vez que o modelo médico-biológico prevalecia com tratamentos para curar os corpos doentes (Gonçalves, 2022).

A partir de dispositivos legais, iniciados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, depois pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e em especial pela Política Pública Nacional de Educação Especial de 1994, que se estabelece a “integração instrucional”, o acesso às classes comuns do ensino regular para aqueles que “possuem condições de acompanhar o desenvolver as atividades curriculares programadas do

ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Ainda que os documentos garantissem o direito de as pessoas com deficiência ingressarem na escola, nada estava estabelecido de como o ensino deveria ser ministrado; considerando as especificidades desses alunos. O planejamento pedagógico, em nada se diferenciava mantendo-se “o mesmo para todos”, independente das necessidades particulares desses alunos.

O ano de 2008 tem sido considerado um divisor para a Educação Especial, visto a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que de forma mais incisiva e pontual, do que os documentos anteriores, traz como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (Brasil, 2008a, p. 9).

Ao definir o público da Educação Especial, o dispositivo reconhece as especificidades do sujeito e as suas necessidades individuais, favorecendo que o planejamento do professor seja mais individualizado.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008a, p. 10).

A esse respeito, a Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015 dispõe em seu Art. 28º, parágrafo III, já faz menção ao Plano Educacional Individualizado (PEI) quando define que o projeto pedagógico deve institucionalizar “[...] o atendimento educacional especializado [...]”, a fim de que os estudantes com deficiência tenham garantido “[...] o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. O parágrafo V complementa com a necessidade de “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência [...]”, a fim de favorecer o seu “[...] acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, p. 9).

Nessa direção, o Plano Educacional Individualizado tornou-se um instrumento de transformação de diferentes paradigmas, passando de um planejamento centrado na instituição para um planejamento centrado no sujeito e nas suas necessidades específicas de aprendizagem. O PEI tem como função: a) Estabelecer conexão lógica entre a organização do currículo avaliação; b) reparar e verificar as atuações regulares e especiais direcionadas aos estudantes; c) proporcionar aos estudantes, o máximo possível, ambientes menos restritivos; d) conceder aos estudantes, na medida do possível, circuitos, serviços e situações escolares que os aproximem da sua realidade cotidiana; e) descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de oportunizar o seu desenvolvimento educacional; f) permitir ao aluno a participação da elaboração, desenvolvimento e avaliação que compõe o Plano Individualizado (Barbosa; Carvalho, 2019).

Embora o PEI seja um instrumento para auxiliar o professor, ele deve ser discutido e elaborado por todos os atores da escola, isto é, gestão, professores, técnicos, merendeiras, demais pessoas que compõem o quadro e o próprio estudante, afinal, ele é responsabilidade não somente dos professores que o atendem, mas é responsabilidade de todos que direta

ou indiretamente estão envolvidos na instituição de ensino. A presença e a participação da família também são imprescindíveis nessa construção, pois ela passa o maior tempo com o estudante e sob a orientação pedagógica pode dar o suporte necessário para o seu desenvolvimento escolar.

De forma colaborativa, sempre tendo o discente como o sujeito da aprendizagem, o Plano Educacional individualizado pode ter resultados muitos positivos, ainda mais quando considerada a experiência social e escolar do educando, permitindo-o expor as suas ideias, refletir, discutir e ressignificar os conteúdos aprendidos. Quanto ao currículo é possível dividi-lo em três análises, levando em conta a potencialidade e as limitações do estudante, a saber: o conteúdo programático – padrão; o conteúdo oculto – mais subjetivo; o conteúdo real – aquele que registra o que foi ensinado e apreendido pelo aluno. E, por fim, o PEI permite conhecer as singularidades culturais, linguísticas, sociais, emocionais e afetivas do discente, intervindo sempre que necessário por meio de técnicas e estratégias pedagógicas.

Para a construção do PEI, o professor deve considerar alguns elementos que são imprescindíveis para que o seu trabalho tenha o resultado esperado. Portanto, nossa sugestão é que ele seja organizado em dois blocos. O primeiro deve conter os “Dados pessoais do estudante” - (nome, ano escolar, conteúdo, nome do docente, data de elaboração, data da avaliação, relatório circunstancial, necessidades educacionais especializadas, conhecimento, afinidades, habilidades e dificuldades. O segundo bloco “Adaptações Curriculares”, deve ser composto por: objetivos e metas, metodologias e materiais de apoio, critérios e métodos de avaliação, revisão e a assinatura do docente. A seguir apresentamos um modelo do PEI, conforme os elementos supracitados.

Quadro 1: Modelo de Plano Educacional Individualizado

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO			
Dados Pessoais do Estudante			
Nome:		Ano escolar:	
Conteúdo:		Data de elaboração:	
Docente:		Data de avaliação:	
Relatório Circunstancial:			
Necessidades Educacionais Especializadas:			
Conhecimentos:	Afnidades:	Habilidades:	Dificuldades
Adaptações Curriculares			
Objetivos e metas:			
Metodologias e materiais de apoio:			
Critérios e métodos de avaliação:			
Revisão e reformulação:			
Assinaturas:			

Fonte: Barbosa; Carvalho (2019), com adaptações das autoras.

Saber elaborar e utilizar o PEI enquanto ferramenta de trabalho deve ser um compromisso do professor que atende estudantes com necessidades especializadas, contudo é necessário que antes disso o docente tenha uma postura de observador e desenvolva uma escuta atenta para que, junto a outros instrumentos, faça uma avaliação rigorosa acerca da aprendizagem do aluno e, posteriormente proponha intervenções que reconheçam as suas potencialidades, bem como promova estratégias que os auxiliem em suas dificuldades. Para tanto, é preciso que haja adequação curricular e adaptação dos conteúdos, conforme a demanda e necessidade de cada estudante (Tannus-Valadão; Mendes, 2018), direito esse que já está implementado e garantido em diferentes dispositivos legais.

Referências

BARBOSA, Benvenuti Vania; CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado** – PEI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio, Rio Pomba-MG, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Política Pública Nacional de Educação Especial de 1994**. Ministério da Educação. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia de Serviços Jurídicos. Brasília, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Editora Edicon, 2019.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: a importância dos aspectos histórico-culturais e o trabalho de uma equipe multiprofissional. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural. 2017.

ORSATI, Fernanda Tebexreni. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, [s.l.], v. 19, n. 107, p. 213-22. 2013.

TANNUS-VALADÃO; Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, e230076, 2018.

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

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Ana Paula Gaspar Melim
Raquel Elizabeth Saes Quiles*

Introdução

Este texto discute a alfabetização e o letramento em uma perspectiva inclusiva, ou seja, a partir da premissa de que todas as crianças têm o direito de estar na escola participando, interagindo e aprendendo. O público-alvo da Educação Especial (crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) é focado, considerando que o estudo é resultado das reflexões de uma disciplina, ministrada pelas autoras, no Curso de Aperfeiçoamento denominado “Educação Especial em uma perspectiva equitativa e inclusiva”⁴.

As reflexões aqui produzidas partem das seguintes questões iniciais: quais os sentidos e concepções, na atualidade, de alfabetização e letramento? Como entender esses processos em uma perspectiva inclusiva? Quais estratégias pedagógicas podem ser favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita por crianças público-alvo da Educação Especial?

⁴ Disciplina: “Alfabetização, letramento e literatura em uma perspectiva inclusiva”. Módulo 03: “Estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem”. Curso ofertado pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Considerando essas inquietudes, este estudo tem os seguintes objetivos: apresentar as principais discussões teóricas em torno da alfabetização e letramento; evidenciar as possibilidades para que os processos de alfabetização e letramento sejam observados em uma perspectiva inclusiva; e discutir as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e letramento de crianças público-alvo da Educação Especial.

Para o alcance desses objetivos, reunimos os principais autores, do campo da educação e da Educação Especial, que pesquisam as temáticas em discussão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que tem como principal finalidade evidenciar as produções acadêmicas já elaboradas acerca de um determinado assunto (Gil, 2002).

O texto está dividido em duas seções: na primeira apresentamos as concepções de alfabetização e letramento evidenciando suas relações, aproximações e diferenças; na segunda, pontuamos as possibilidades docentes visando os processos de alfabetização e letramento de crianças público-alvo da Educação Especial, pautados em uma perspectiva inclusiva.

Alfabetização e letramento: concepções, relações e proximidades

No Brasil, historicamente, as discussões em torno da alfabetização e letramento: sistema alfabético de escrita, variedades na produção textual, oral e escrita, vem ganhando contornos diversos em consequência das mudanças instituídas pela produção científica na área. Considerando a abrangência da temática em questão, não se pretende esgotar nestes escritos todos os aspectos que a envolvem, mas ressaltar elementos que oportunizam uma visão ampliada do repertório teórico que lhe dão sustentação.

Nessa perspectiva, o importante é realizar reflexões para interrogar o tema, provocar a contradição e a discussão, tensionar as ideias para compreender que o referido assunto, não apenas em sua relação

imediate, mas como um processo de aprendizagem, é atravessado de tensões e contradições que exigem recorrer à reflexão, à criatividade, à busca de alternativas, que, por sua vez, remetem a um processo de construção permanente acerca da alfabetização e letramento: sistema alfabético de escrita, variedades na produção textual, oral e escrita.

É inegável que a pesquisa das professoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky intitulada de *Psicogênese da Língua Escrita*, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980, reconheceu como as crianças se apropriam da cultura escrita. Partindo do pressuposto da teoria piagetiana – de que todo conhecimento possui uma origem – e, pelo método clínico de Piaget, observaram 108 crianças e seu funcionamento do sistema de escrita. Resultados obtidos por meio da pesquisa definiram o desenvolvimento da escrita a partir do momento em que o indivíduo busca compreender o que e como a escrita representa. O fato de questionarem e considerarem o que as crianças sabem antes da alfabetização (da entrada na escola) modificou toda a forma de pensar da época, e ainda hoje tais ideias embasam profissionais.

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 2017, p. 40).

A alfabetização e o letramento decorrem da convivência da criança com o mundo letrado. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), as histórias ouvidas e contadas pelas crianças, bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes, colocam a criança em situações de aprendizagem, em que ela possa utilizar suas próprias elaborações sobre

a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta. São atividades promotoras e de grande importância no processo de alfabetização, pois são geradoras de espaço para descoberta dos usos sociais da linguagem e da escrita.

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer como a criança aprende a ler e a escrever questionando as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização, particularmente baseadas tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização, quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita (Mortatti, 2010).

Essa mudança de paradigma gera um sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita (e sua metodização) e a ênfase na maneira como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza.

As pesquisas demonstraram que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo. Assim, passou-se a defender que as crianças aprendam interagindo com os textos escritos. Isto é, o ensino deveria centrar-se em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética e nas quais as crianças se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos.

O debate envolvendo a alfabetização e letramento, sistema alfabético de escrita, variedades na produção textual, oral e escrita, está intrinsecamente relacionado ao processo de organização do desenvolvimento de práticas educativas, que reconhecem a complexidade do ato de educar crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecendo uma relação com a alfabetização e letramento.

Os processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção

ção, dado pelo desenvolvimento da produção científica atualizada sobre a alfabetização e o letramento, partilhando os conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, favorecendo as práticas na perspectiva da formação do leitor e escritor proficiente.

Enquanto a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, de forma mais específica, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita (Soares, 2001).

A reflexão acerca do conceito de letramento emergiu da perspectiva de que não basta estar alfabetizado, saber ler e escrever para inserir-se em um mundo letrado. Faz-se necessário que as crianças adquiram habilidades, competências e conhecimentos suficientes, a fim de que possam fazer uso desses conhecimentos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas no exercício da cidadania (Mortatti, 2011; Soares, 2004).

Ao mesmo tempo, alfabetização e letramento na perspectiva do sistema alfabético de escrita, variedades na produção textual, oral e escrita, nos mobilizam e nos situam em relação ao que está sendo produzido na área e o que efetivamente nos apropriamos para consolidar em processos educativos.

A alfabetização e o ensino da língua orientaram a ação docente para a importância de considerar a alfabetização um processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e a necessidade de considerá-la também como prática de letramento ou imersão na cultura escrita. Assim, passamos a apresentar uma variedade de textos, de gêneros bastante distintos, o que promoveu a aproximação com a cultura escrita. As práticas de letramento proporcionaram às crianças um domínio dos “usos e funções sociais” da leitura e da escrita reconhecendo o repertório textual para a formação do leitor autônomo.

Pesquisadores como Ferreiro (2009, 2017); Ferreiro e Teberosky (1986); Mortatti (2010; 2011); Soares (2001; 2004) e Smolka (1988) discutiram as questões da alfabetização e do letramento estabelecendo uma aproximação entre o que os temas compreendem e o contexto da prática educativa.

No intuito de explicar a relação da alfabetização e do letramento, Soares (2004, p. 90), ressalta:

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, e é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

É relevante conhecer, entender e identificar o que as discussões em torno da alfabetização e letramento, no que tange ao sistema alfabético de escrita e as variedades na produção textual, oral e escrita, representam nas práticas pedagógicas atuais. Isso, também, para que os profissionais da educação diretamente envolvidos possam elaborar subsídios teóricos por meio dos quais passem a conhecer a alfabetização e o letramento, olhando para suas práticas pedagógicas e reconhecendo que a concepção de ensino da escrita permeia o processo de ensino e aprendizagem – passando, então, a compreender a relevância de alfabetizar e letrar usando conceitos distintos, porém indissociáveis.

Na atualidade, o reconhecimento das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, permite compreender que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre, simultaneamente, por dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a

alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

A alfabetização e o letramento são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Desse modo, é compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples, mas sim, como fator determinante no desenvolvimento cultural da criança, como aponta Smolka (1988, p. 57):

[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento, tendo em vista a participação em eventos variados de leitura e de escrita as suas práticas sociais; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões que demandam uma metodologia diferente no processo de ensino e aprendizagem; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Ferreiro (2017, p. 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

Algumas questões emergem: como inseri-los no trabalho com a alfabetização inicial? Como conciliar a dinâmica da apropriação da tecnologia da leitura e da escrita relacionando com suas práticas em usos sociais? Como se alfabetiza letrando?

O desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita considerando os diferentes gêneros (cantigas, parlendas, receitas, histórias em quadrinhos, dentre outros), trabalhar as letras do alfabeto, as sílabas, as frases, as relações fonema/grafema, enfim, aspectos relativos à apropriação do sistema da escrita.

Assim, o caminho a ser percorrido envolve mudanças de postura, de busca por novas metodologias e propostas, de um constante estudo e aprofundamento para a garantia da formação de leitores e escritores proficientes.

Considerando esses aspectos, na próxima seção explicitamos algumas possibilidades para a alfabetização e o letramento na perspectiva da educação inclusiva, visando a prática docente com crianças público-alvo da Educação Especial.

Alfabetização e letramento inclusivo em diálogo com a Educação Especial: perspectivas para a prática docente

Como explicitado na seção anterior, os processos que envolvem a alfabetização e o letramento exigem mudanças de concepções, posturas, metodologias e atitudes na atualidade. Especialmente quando nos pautamos nos princípios da educação inclusiva, visando a aprendizagem de todos os estudantes, é fundamental a abertura para os deslocamentos necessários.

Lembramos que a educação inclusiva é um paradigma que, sustentado pela garantia do acesso, permanência e aprendizagem de todos, exige transformações e readequações nas práticas escolares. Especificamente quando nos voltamos para as demandas específicas de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação (público-alvo da Educação Especial), é preciso uma atenção cuidadosa e responsável.

Assim, refletir sobre a alfabetização e o letramento desses estudantes significa garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como a compreensão do uso social dessas habilidades, possibilitando a imersão no mundo do conhecimento. Ou seja, ao desvelar letras (lendo ou escrevendo) é importante que a criança compreenda a importância desse processo em seu cotidiano.

É preciso destacar que os índices brasileiros concernentes à alfabetização e letramento são preocupantes, independentemente da presença ou não de um estudante público-alvo da Educação Especial. O Relatório da Pesquisa “Alfabetiza Brasil”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2023, evidencia tal afirmação.

Temos, no país, um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As avaliações da década de 1990 e início dos anos 2000 já explicitavam baixos níveis de desempenho dos estudantes nas provas de Língua Portuguesa e Matemática. Em decorrência disso, vários programas foram criados a fim de impulsionar a melhora desses índices, como o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, regulamentado pela Portaria nº 827, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2023).

Considerando a necessidade de verificação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, foi criado o Saeb 2º ano. Até o momento tivemos duas aplicações desta prova, uma em 2019 e outra em 2021. O teste de Língua Portuguesa centrou-se em três eixos temáticos: “apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual” (Brasil, 2023, p. 5). Os resultados são catalogados em oito níveis, sendo que o primeiro abarca conhecimentos básicos, que vão crescendo até o oitavo, com a constatação de habilidades mais complexas. Em 2019, apenas 5% dos estudantes alcançaram o último nível. Conforme o Relatório “Alfabetiza Brasil”:

Esses resultados permitiram inferir que uma quantidade significativa de crianças ainda não tinha desenvolvido aquelas habilidades consideradas mais complexas para o 2º ano do EF, bem como aquelas que envolvem a localização de informação de leitura de textos mais longos ou com padrões silábicos mais complexos, realização de inferências e produção de textos (Brasil, 2023, p. 6).

Em 2021, os dados são mais alarmantes. Porém, é preciso considerar o período pandêmico que estávamos vivendo. Por isso, as informações de 2021 não serão aprofundadas neste texto. As evidências do ano de 2019 são suficientes para demonstrar o grande desafio que temos para a educação brasileira quando se trata da alfabetização e letramento. Enfatizamos isso para ressaltar a importância da educação inclusiva no enfrentamento deste desafio e para frisar que precisamos rever nossas práticas docentes, a fim de melhorar os índices de apropriação da leitura e da escrita de todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Sánchez (2013, p. 21) ressalta que “a prevenção do fracasso escolar passa pela promoção da aquisição e uso eficiente da leitura e da escrita”. O autor explicita o diferencial que é, para uma criança, em

todo o seu percurso escolar, o incentivo e contato com o letramento nos primeiros anos de vida.

Dito isso, voltamos nosso olhar para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Chamamos a atenção para as matrículas no Ensino Fundamental, nos primeiros anos (1º ao 5º ano), disponibilizadas pelo Censo Escolar, de 2022. Do total de 1.372.985 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes comuns, 458.150 estavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa em precisamos voltar a nossa atenção para os processos de alfabetização e letramento. Significa que 33% dos estudantes, em 2022, vivenciavam cotidianamente o desenvolvimento da leitura e da escrita (INEP, 2022).

A pergunta que nos fazemos é: esses estudantes estão aprendendo?

Segundo o IBGE, em matéria divulgada em 07 de julho de 2023, por Irene Gomes, as pessoas com deficiência têm menor acesso à educação. Um dos destaques da notícia é que: “no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%” (Gomes, 2023, s/p).

Todos esses dados evidenciam que é urgente uma ação pedagógica diferenciada. Assim, apontamos alguns caminhos possíveis. Não temos a pretensão de mostrar orientações ou “receitas” para o trabalho educacional envolvendo a alfabetização e o letramento com estudantes público-alvo da Educação Especial. Mas, apresentamos algumas dicas e/ou estratégias que podem ajudar na construção do caminho, que é único, pois envolve o educador e o estudante, que em suas singularidades e subjetividades, caso se disponham ao encontro de saberes, podem construir pontes para atravessar os desafios que surgirem.

A partir do momento em que um professor acolhe uma pessoa com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação, algumas ques-

tões iniciais são cruciais para o planejamento das ações: qual foi a trajetória escolar deste estudante? Como ele aprende? Quais são suas potencialidades? Quais são suas áreas de interesse? Quais habilidades precisam ser desenvolvidas? Quais práticas pedagógicas são adequadas para o atendimento de suas singularidades? Quais não são? Quais as melhores formas para integrá-lo no grupo? Quais trabalhos coletivos podem ser desenvolvidos?

Percebam que as perguntas dizem respeito a um indivíduo, que é único em suas necessidades, mas que está inserido em um grupo, que é múltiplo em suas possibilidades. Assim, o primeiro aspecto que destacamos refere-se à importância da realização de trabalhos em grupo, de forma cooperativa. Conforme Costa, Lourenço e Mendes (2023, p. 129):

[...] a aprendizagem cooperativa, em todos os níveis de ensino, constitui-se como uma metodologia inovadora capaz de permitir ultrapassar as limitações das metodologias tradicionais em relação às competências sociais, trabalhando as relações interpessoais, incluindo a todos e valorizando a autonomia dos/as alunos/as enquanto protagonistas da sua aprendizagem, ou seja, uma proposta de mudança da cultura escolar.

Para justificar a importância deste aspecto, recorreremos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, nos comparando em Freitas (2013, p. 106). Segundo essa autora:

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio da solução de problemas em atividades compartilhadas. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar.

A ZDP nos ajuda a perceber a importância de dois princípios basilares da educação inclusiva: primeiro, a valorização das potencialidades e/ou capacidades dos estudantes. Partimos, assim, dos conhecimentos adquiridos para buscarmos os que queremos alcançar. Este processo envolve, por si só, a crença de que é possível o alcance de novos conhecimentos.

O outro princípio está na importância de os diferentes estudantes estarem juntos, trocando e compartilhando aprendizagens. A ZDP é vivenciada pela mediação, do professor ou dos pares. Ainda conforme Freitas (2013, p. 108), é fundamental “as relações entre os sujeitos, a cooperação na realização de tarefas e o desempenho do indivíduo que, com a assistência do outro, consegue fazer aquilo que não realizaria autonomamente”.

Outro aspecto, que merece destaque para refletirmos sobre as práticas pedagógicas com crianças público-alvo da Educação Especial visando os processos de alfabetização e letramento, refere-se à diferenciação curricular. Conforme Almeida (2013), o currículo é a organização de um ambiente para que pessoas e fatos da cultura tenham espaços para o conhecimento. Considerando o conhecimento como um fenômeno individual e coletivo, o autor enfatiza sobre a capacidade das minorias, como as pessoas com deficiência, de produzir novos conhecimentos.

A diferenciação curricular, conforme Pires e Mendes (2019), é pautada pelo conhecimento inicial do estudante e a ação se orienta, tendo como base o currículo comum, pela construção diferenciada da aprendizagem de cada um. Segundo as autoras, citando Pacheco (2008):

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (Pacheco, 2008 apud Pires; Mendes, 2019, p. 394).

Conforme Milhomem, Santos e Mendes (2023), o ensino diferenciado é um processo cíclico e contínuo. Inicia com um levantamento sobre os estudantes, buscando saber três coisas: as habilidades que já possuem e as que são esperadas (preparação); os sentimentos que mobilizam a compreensão dos conteúdos (interesses); e as formas mais rápidas e eficazes para o alcance da aprendizagem (perfil da aprendizagem). Com essas informações, programa-se a diferenciação.

Nas palavras das autoras: “responder com diferenciação é dispor de amplo repertório de metodologias, estratégias de ensino e avaliações eficazes, bem como materiais e recursos, e utilizá-los para diferenciar conteúdo, processo e produto” (Milhomem; Santos; Mendes. 2023, p. 81).

Diferenciar o conteúdo não significa alterar ou suprimir conteúdos escolares. Refere-se à organização do ensino de forma personalizada para a turma. Diferenciar o processo remete à forma como o docente irá oportunizar a apropriação do conhecimento pelos estudantes. E diferenciar o produto indica como os estudantes demonstrarão o que aprenderam (Milhomem; Santos; Mendes, 2023). Observamos que o ensino diferenciado, portanto, impacta diretamente na sequência didática do professor, pois reflete no seu planejamento, nas metodologias de ensino e nos processos avaliativos.

Faz parte, da diferenciação curricular, a organização dos espaços e tempos escolares. Uma das possibilidades didáticas, que fortalece também o trabalho cooperativo entre os estudantes, é a organização de “ateliês” ou espaços diversificados, na sala de aula, para que as crianças ou adolescentes tenham mais opções, a partir dos seus interesses e possibilidades de participação.

Por fim, destacamos um último aspecto que contribui com o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento das crianças público-alvo da Educação Especial: o ensino colaborativo.

Alguns estudos, nos últimos anos, têm evidenciado as possibilidades do ensino colaborativo nas escolas comuns. Conforme Marin e Braun (2013, p. 53), o ensino colaborativo envolve a cooperação entre o professor da classe comum e o professor especializado. Ambos atuam juntos, pois o propósito é “garantir a articulação dos saberes [...], combinando as habilidades dos dois professores”. A inovação neste tipo de proposta, ainda conforme as autoras supracitadas, não está apenas na cooperação entre os docentes, mas “a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades” (Marin; Braun, 2013, p. 54).

Em sua gênese, o ensino colaborativo é isso – uma atuação conjunta de dois profissionais. Nesta proposta, há um objetivo em comum; há o desejo de compartilhar e aprender juntos; e não há uma hierarquia entre os profissionais. Porém, Costa et al. (2023) evidenciam que há princípios colaborativos em outras formas de organização do trabalho escolar como, por exemplo, a consultoria de um professor especialista, na comunidade escolar, para ajudar a pensar a solução dos problemas ou dificuldades.

O aspecto central, na colaboração, é o fomento de uma cultura escolar que valorize os saberes de todos os atores da escola. Essa valorização passa pela organização de momentos para que todos os profissionais discutam juntos, troquem ideias, compartilhem experiências, visando o avanço das práticas inclusivas, envolvendo todos os estudantes.

Há muitas outras possibilidades para o trabalho pedagógico, na perspectiva da educação inclusiva, visando a alfabetização e o letramento. Porém, acreditamos que a aprendizagem cooperativa, a diferenciação curricular/ensino diferenciado e o ensino colaborativo são promissores para o desenvolvimento da leitura e da escrita de todas as crianças. Um ambiente escolar seguro, acolhedor e aberto para o atendimento das singularidades das crianças é potente e inovador. Nosso desejo é que a escola continue em movimento, atenta a uma prática democrática, inclusiva, pautada na justiça e na equidade.

Considerações Finais

No cenário educacional faz-se necessário reconhecer os desafios que têm se apresentado quanto a alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva, e no reconhecimento que todas as crianças têm o direito de estar na escola participando, interagindo e aprendendo os propósitos da leitura e da escrita em seus cotidianos, nos diferentes contextos sociais, para fundamentar o exercício da cidadania, concretizando um agir no mundo de forma crítica e autônoma.

As questões suscitadas no texto continuam a demandar debates e aprofundamentos que possibilitem ampliar a compreensão acerca do tema para contribuir na ampliação da discussão como meio de humanização e transformação social frente a alfabetização, o letramento e a inclusão.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e maiorias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 81-86.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: nov. 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, de 05 de julho de 2012. Disponível em: <<https://diariofiscal.com.br/ZpNbw-3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília-DF/Inep/MEC, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

COSTA, Pollyana Ladeia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; MENDES, Enicéia Gonçalves. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023, p. 125-143.

COSTA, Juliane Daryle Vasconcelos da. et al. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023, p. 40-63.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO. Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Ana Paula de. O conceito de zona de desenvolvimento proximal: reflexões sobre a questão da inclusão. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 104-109.

GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE Notícias**, Brasília, 07 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: dez. 2023.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP/MEC. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MILHOMEM, Walkyria de Araújo; SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023, p. 82-99.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth; VOLSI, Maria (Orgs.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011, p. 35-60.

PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo** [s.l.], João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390-403, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>>. Acesso em: dez. 2023.

SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 15-26.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO, ARTE, IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Joyce Braga

1 Introduzindo uma visão sobre a criança

A educação em uma perspectiva inclusiva, voltada ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, requer um olhar para as concepções de criança e infância que se adota, em especial com o enfoque de possibilitar inclusão, arte, imaginação, criatividade e Educação Matemática. Com esse objetivo não se pode privilegiar educar crianças aos moldes de uma educação onde o intuito seja a mera absorção e reprodução dos conteúdos apresentados.

Sarmiento (1997) defende a necessidade de entender a criança como um ser potente, que faz relações, tem percepções, exerce um pensamento lógico, está atenta a detalhes. Na mesma direção, Oliveira e Tebet (2010) apontam a infância como uma categoria geracional própria, entendendo a criança “[...] não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como um sujeito ativo desse processo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2009) pontuam, no Art. 4º, que:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói

sua identidade pessoal e coletiva, **brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura** (Brasil, 2009, grifo nosso).

Esta afirmação possibilita a discussão de que algo na vivência da criança ocupa um lugar de destaque e precisa ser considerado. Oliveira e Tebet (2010, p. 44) apontam sobre a necessidade de: “Dar-lhes ouvidos. Prestar atenção àquilo que elas têm a nos dizer, seja por meio de palavras, choro, gestos, ou de tantas outras formas que uma criança encontra para comunicar algo”. As autoras ainda ressaltam que os novos estudos propõem uma mudança de paradigma, que envolve: “[...] revelar a criança na sua positividade, como um ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e também autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o rodeia” (Oliveira; Tebet, 2010, p. 49).

É pertinente considerar, portanto, a autoria das crianças, evidenciada de forma enfática, em sua expressão simbólica. As artes, nessa vertente, permitem diferentes formas de manifestação das crianças.

A criança, ao se expressar livremente por meio de técnica de desenho, pintura, recorte, manifesta suas emoções, seu ritmo interior, seus interesses. Assim, as palavras, os gestos e os movimentos, a expressão plástica, são linguagens, constituindo uma forma de comunicação com o mundo (Diniz, 2009, p. 18).

As artes como forma de expressão podem propiciar à criança expor sua imaginação, criatividade e a construção e compreensão das relações. É preciso identificar como abordar as expressões artísticas e as manifestações de pesquisa e exploração de mundo das crianças.

É salutar abordar que no período da infância, seja da Educação Infantil (0 a 5/6 anos) ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5/6

a 10/11 anos), todas as linguagens da criança estão sendo desenvolvidas e aprimoradas. Faz-se necessário compreender as artes como um meio de expressão e exploração desta criança que é autora de suas produções, mas também as tomar como meio de desenvolvimento de capacidades criativas e imaginação.

Quando se compreende que a criança tem percepções e faz relações, cria, contabiliza, percebe o mundo com olhares de curiosidade e investigação, e que esses aspectos são elementos que podem ser abordados desde muito cedo, a perspectiva pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a possibilidade de ser alterada com a finalidade de abordar esses aspectos.

Nesse sentido, discutiremos as possibilidades de um trabalho com as artes e com a Educação Matemática em uma perspectiva de criatividade, imaginação e, conseqüentemente, de inclusão para as crianças, no início do seu processo de escolarização.

2 As artes como condutoras da prática pedagógica que privilegie e proporcione a criatividade, imaginação e inclusão para as crianças

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), propõe um ensino de arte por meio das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música). Enfatiza a associação da arte com a cultura e como linguagem, permitindo vincular alguns pontos do estudo da arte com as pessoas público alvo da Educação Especial (PAEE). Todavia, essa realidade não garante que todas as linguagens artísticas estejam realmente presentes no processo educativo.

Acaso (2009) ressalta que a arte foi por muito tempo reconhecida em duas visões principais: como a reprodução de modelos ou como

algo supérfluo. Na perspectiva teórica que apresentamos, entendemos que a arte deve assumir lugar de **expressão**, em especial, da criança, como uma forma muito privilegiada de linguagem.

Em um sentido amplo, a educação através da arte seria um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo. A prática da arte pode ser rica e de grande potencialidade na vida do ser humano. De acordo com os PCNs (1997), a arte possibilita desenvolver o pensamento artístico, a percepção, a sensibilidade, e a imaginação.

Ao se pensar nas primeiras experiências escolares, em especial a Educação Infantil, a arte deve ser fio o condutor do trabalho pedagógico e pensada como a forma de expressão de uma criança potente. Assim, a arte se relacionada à investigação, experimentação e à ciência, não como contraditórias: a percepção do mundo e o olhar de pesquisa são fundamentais aos artistas e aos que se dedicam à ciência.

Se a porta de entrada das crianças para o ambiente escolar é a Educação Infantil, esse momento precisa ser permeado pela oportunidade de experimentar as diferentes linguagens e manifestações artísticas. A criança vivencia o mundo ao seu redor com olhar de explorador uma vez que tudo faz parte de suas descobertas – e da construção de seu repertório. Conforme experiência, ela elabora suas capacidades e potencialidades, e progressivamente consegue atuar com maior precisão sobre aquilo que deseja. Nesse sentido, as DCNEI (Brasil, 2009), estabelecem que toda a organização das propostas curriculares das instituições de Educação Infantil deve ter como eixo central as interações e a brincadeira; ou seja, não há desenvolvimento de propostas pedagógicas sem as experiências das crianças e suas expressões.

Vecchi (2017) aponta ser pertinente pensar em um trabalho pedagógico com as crianças onde as artes sejam o fio condutor, considerando

as próprias linguagens e manifestações da infância: antes de falar a criança imita, canta, faz jogos vocais; ainda não anda, mas quer dançar, pular; seus riscos e traços geralmente não cabem em uma folha de papel. Constituir-se-iam, assim, práticas pedagógicas com uma estrutura pedagógica guiada pela arte, como uma forma privilegiada de expressão das crianças, não como um momento de “aula de artes”.

A contribuição das DCNEI (2009), portanto, ao ampliar a compreensão do conceito de criança, de currículo e de práticas pedagógicas para a garantia dos direitos das crianças às diferentes vivências educativas a partir dos seus saberes, é que as experiências das crianças sejam o ponto de partida para a organização do currículo. Nesse tipo de abordagem, contudo, o compromisso do adulto, em direção às crianças se torna o exercitar o olhar, a escuta e o acolhimento daquilo que interessa a elas (Gabre, 2016). Evidencia-se a necessidade de que as práticas artísticas em uma escola que privilegia a infância rompam com modelos baseados em uma arte do passado e em práticas cristalizadas para as ressignificar.

Abordar as artes para a infância por meio de possibilidades não rígidas ou tradicionais de atuação pedagógica, permitindo a ludicidade, a criatividade, a imaginação, as múltiplas formas de resolver problemas, requer possibilitar a exploração e interações, de modo que as crianças possam explorar materiais e os objetos para se familiarizarem com suas características e propriedades. As crianças não conseguem abstrair ou aprender sem “apreender”. As experiências variam desde um balanço do corpo, uma brincadeira de reproduzir sons, um rabisco, esparramar coisas no chão, mas que elas testem e aprendam como posicionar seus corpos, como balbuciar, se comunicar.

Muito se comenta que a arte pode contribuir com o desenvolvimento da pessoa com deficiência, com transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Sabe-se, também, que há crianças na Educação Infantil já diagnosticadas e que podem apresentar laudos

não conclusivos ou equivocados e, ainda, é possível que haja crianças que apresentam alguma condição específica, mas que levarão anos para mostrar evidências ou receber um diagnóstico.

É pertinente realizar esse trabalho com relevância na Educação Infantil considerando tanto a perspectiva da “inclusão escolar” – que de acordo com Mendes (2017) é o processo de escolarização do público alvo da Educação Especial – como também de “educação inclusiva” – que seria uma educação de qualidade para **todos**, independentemente de suas características. Nesse sentido, um trabalho pedagógico aberto à imaginação, arte, criatividade, na Educação Infantil deve considerar todas as crianças, com suas especificidades próprias desse momento da infância e não vinculadas a um diagnóstico específico.

Portanto, é fundamental considerar os diversos tipos de expressão artística. Sabe-se que as crianças terão formas diferenciadas de se expressar, em especial as que são público alvo da Educação Especial. Essas manifestações podem decorrer de suas condições ou não, mas também apenas por terem preferências diferentes. Não se pode esperar que todas as crianças respondam por meio de um único tipo de expressão.

A arte, desse ponto de vista, não pode ser considerada supérflua. Ela é o fio condutor de todo o processo, assim como a criatividade e a imaginação. Com o enfoque no público da Educação Infantil e dos anos iniciais, é preciso entender que nessa fase da vida a criança dirá sobre si e o que sente de infinitas maneiras. Ela ainda não tem a linguagem verbal desenvolvida com destreza necessária para comunicar tudo o que sente. Mesmo assim, as crianças são competentes para expressar o que precisam e, nesse sentido, não há diversidade tão expressiva entre as crianças PAEE e as outras, pois todas elas estão em fase de desenvolvimento e aprendizagem sobre como se expressar e comunicar.

Como contraponto, Amaro (2006, p. 77) lembra que: “Na maior

parte dos casos, a individualidade da pessoa com deficiência é restrita, não lhe sendo permitido o desenvolvimento da consciência e a escolha relativamente livre”, ou seja, muitos dos sujeitos com deficiência são apenas direcionados e não conduzidos a pensar de forma autônoma.

As diferentes pessoas com deficiências terão manifestações diversas entre si, vale lembrar. Sendo a arte uma forma de expressão e comunicação, as propostas necessitam ser livres e quando dirigidas, apenas direcionadas e não rígidas, pois as crianças precisam ter oportunidade de se expressarem, e as técnicas tem por finalidade de lhes dar meios de expressão. Katz (2016, p. 38) aponta que há muitas linhas pedagógicas que reconhecem que “as crianças pequenas podem explorar e expressar seus sentimentos e entendimentos verbalmente, visualmente e pela encenação dramática” e que muitas são encorajadas pelos educadores a fazer isso. Contudo, há tendências com maior foco artístico na Educação Infantil que já compreendem que “as crianças pré-escolares podem usar muitos meios gráficos para comunicar as informações adquiridas e as ideias exploradas no trabalho em projetos e que podem fazer isto de uma forma muito mais fácil e competente do que se presume” [...] (Katz, 2016, p. 38). A autora ainda ressalta que muitas vezes [...] “subestimamos seriamente as capacidades de representação gráfica dos pré-escolares e a qualidade do esforço e do crescimento intelectual que essas capacidades podem estimular” (p. 38).

No que diz respeito à variedade de características entre os sujeitos PAEE é fundamental oportunizar diferentes expressões que serão específicas para uma criança surda, com TEA ou para uma criança cega. É evidente a necessidade de adequar as propostas. Esperar que todas as crianças se expressem falando ou escrevendo em uma pauta de caderno, ou produzindo artes visuais com os mesmos materiais e recursos, seria uma fonte de exclusão.

Ressalta-se a importância, portanto, de o educador precisa estar

atento – e documentar o processo. O desenho, a expressão corporal ou qualquer manifestação artística não faz sentido sem esse registro que compõe uma espécie de narrativa da ação da criança e compõe uma documentação.

Para registrar, no cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, de forma a espelhar o real. A documentação [...] nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida (Ostetto, 2017, p. 27).

Busca-se interpretar, atribuindo significado àquilo que as crianças dizem, fazem, produzem. Por meio da atenção a esse processo, o educador torna-se capaz de conhecer os processos das crianças, suas potencialidades e competências. Assim, as produções das crianças, sua atuação na brincadeira, suas explorações são elementos que devem ser interpretados para compor a base da atuação pedagógica junto às etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 O que pode a Educação Matemática na Educação Infantil?

Durante os primeiros anos de vida as crianças com ou sem deficiência estão absorvendo informações do ambiente ao seu redor de maneira intensiva. A Educação Matemática na Educação Infantil não se trata apenas de ensinar conceitos numéricos, mas também de cultivar o

pensamento lógico, a percepção espacial e as habilidades de resolução de problemas.

A Educação Matemática é uma parte essencial do currículo escolar e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual das crianças. Desde a Educação Infantil, a introdução precoce de conceitos matemáticos ajuda a desenvolver habilidades que são essenciais ao longo de suas vidas. Por isso é importante que sejam exploradas as várias possibilidades de aprendizagem que o ensino da matemática oferece nesses estágios iniciais da educação, examinando os benefícios, estratégias pedagógicas e o impacto no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Pois,

[...] o desenvolvimento do conhecimento matemático, nesse processo, é parte da satisfação da necessidade de comunicação entre os sujeitos para a realização de ações colaborativas. O desenvolvimento dos conteúdos matemáticos adquire, desse modo, característica de atividade. Esses conteúdos decorrem de objetos sociais para solucionar problemas, são instrumentos simbólicos que, manejados e articulados por certas regras acordadas no coletivo [...] os conhecimentos que vingam são aqueles que têm uma prova concreta quando testados na solução de problemas objetivos (Moura, 2007, p. 50-51).

A introdução a conceitos matemáticos na Educação Infantil estimula o pensamento lógico e o raciocínio dedutivo. As crianças com ou sem deficiência aprendem a identificar padrões, resolver problemas e tomar decisões baseadas em informações quantitativas. Por meio da linguagem, que é uma parte essencial da comunicação em matemática, as crianças começam a aprender os termos matemáticos básicos, o que lhes permite expressar ideias de forma mais precisa e clara. Entendemos que a exposição a conceitos matemáticos desde cedo as prepara para desafios futuros. O desenvolvimento de uma base sólida em matemática torna o aprendizado de conceitos mais avançados, mais acessível.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil as crianças devem ter asseguradas as condições para aprenderem em situações das quais sejam agentes participantes [...] "em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (Brasil, 2018, p. 37).

Nessa fase, da Educação Infantil, as crianças aprendem melhor se puderem experienciar conceitos matemáticos de maneira prática. Incorporar manipulativos, como blocos, brinquedos e objetos do dia a dia, permite que elas visualizem e iniciem um processo de internalização de conceitos que em breve lhes serão mais abstratos. Segundo Tancredi (2004, p. 49-50):

[...] ao ensinar matemática na Educação Infantil, espera-se que essa não seja uma tarefa com hora marcada – agora é hora de aprender matemática – mas que em tudo as crianças façam para desenvolver-se e adquirir competências e habilidades, os conceitos matemáticos estejam sendo explorados. Isso exige dos professores planejamento minucioso do ensino e um conhecimento bastante grande dos assuntos a serem apresentados, discutidos e sistematizados.

As atividades propostas de forma lúdica tendem a mostrar melhores resultados, visto que, nessa etapa da aprendizagem as crianças necessitam da imaginação, da fantasia, querem e se oferecem para ajudar na construção de materiais que serão utilizados na aula. Sob essa perspectiva Lorenzato entende que uma criança se desenvolve integralmente quando lhe é permitido: "observar, refletir, interpretar, formular hipóteses, procurar e encontrar explicações ou soluções, exprimir ideias e sentimentos, conviver com colegas e explorar seu corpo" (2006, p. 23).

Sendo essa uma fase de grande produção artística, a contextualização é essencial no ensino de Matemática, ao incorporar na contação

de histórias e nos momentos de pinturas e desenhos as situações matemáticas, esse aprendizado pode se transformar em uma experiência prazerosa, estimulando o interesse e a participação ativa dos estudantes. Visto que:

[...] os contos infantis formam parte do imaginário das crianças e estão cheios de conexões com os principais conteúdos matemáticos desta etapa. O meio envolvente das crianças é ampliado com base nesse mesmo imaginário, fonte inesgotável de desenvolvimento e de construção de conhecimento. A arte é outra ponte que se estabelece entre o meio das crianças e a sua imaginação. O trabalho de análise e interpretação de obras de arte e ainda, as produções plásticas realizadas pelos alunos possibilitam a intuição e construção de noções matemáticas, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua imaginação, criatividade e emoção estética (Edo; Ribeiro, 2007, p. 604).

Na Educação Infantil, o currículo está voltado para o crescimento da criança como um todo, e por isso, em cada atividade proposta a matemática pode ser empregada, nessa fase a brincadeira é muito importante no processo do autoconhecimento e desenvolvimento enquanto indivíduo. Sobre isso, Marcolino e Mello (2015, p. 151) afirmam que:

[...] para que a criança brinque e para que esse brincar possa afetar processos psíquicos – fazendo com que um desenvolvimento potencial torne-se real – é preciso criar determinadas condições e circunstâncias de modo que a brincadeira possa acontecer e se desenvolver.

Entretanto, é importante pensar que o momento da brincadeira, deve ser planejado a fim de proporcionar conhecimentos, de maneira que ao final da atividade as crianças consigam expor, cada uma a seu modo, o que entenderam do desafio proposto. Devem ser repetidas diversas vezes, e de forma gradativa, apresentar diferentes graus de dificuldades.

Cabe salientar, na nossa perspectiva, que as crianças que apresentam alguma deficiência neuro sensorial, transtorno de desenvolvimento ou quaisquer outros comprometimentos, também se encontram no mesmo processo de desenvolvimento, logo, as atividades propostas devem ser previstas de maneira que essas possam ser incluídas com equidade. Oportunizar que manipulem objetos de quantidades, cores, texturas e tamanhos diferentes para que percebam atributos e características inerentes a tais materiais de maneira que comecem internalizar conceitos importantes para aprendizado futuro.

Os professores da Educação Infantil podem trabalhar com atividades que proponham o desenvolvimento a que Barguil (2016) chama de "esquemas mentais", que são construções matemáticas que as crianças vão fazendo a partir de situações que lhes são apresentadas. Para melhor compreensão, a seguir, está um quadro que foi elaborado pelo teórico, relacionando esquemas mentais e conhecimento lógico das crianças.

Quadro 1 - Esquemas mentais básicos: descrição e exemplo de atividade

Esquema Mental	Descrição
	Exemplo de atividade com material necessário
Correspondência	Estabelecer relações "um a um", emparelhando objetos de uma coleção com os de outra (para comparar elementos das coleções).
	Cartelas com o mesmo número de objetos. Formar pares ou trios de acordo com a quantidade.
Comparação	Estabelecer diferenças e/ou semelhanças, examinando atributos, propriedades dos objetos/pessoas.
	Cartelas com objetos. Fazer pares (ou grupos) de acordo com semelhanças ou diferenças. Cartelas com o mesmo objeto, mas com tamanhos diferentes. Corresponder os objetos de acordo com o tamanho.
Classificação	Separar objetos/pessoas em categorias de acordo com atributos/propriedades percebidos por meio de semelhanças e/ou diferenças, ou seja, do ato de comparar.
	Cartelas com nomes de pessoas, animais, cores... Formar grupos de acordo com a categoria escolhida.
Sequenciação	Fazer suceder, a cada elemento, outro, sem observar qualquer critério.
	Montar um colar com canudos coloridos.
Ordenação (seriação)	Sequenciar os objetos seguindo uma ordem que contempla algumas de suas características (cor, tamanho...).
	Vários desenhos, gravuras representando uma cena. A criança deve montar a história com os desenhos.
Inclusão	Abranger, envolver um conjunto ou ideia por outro(a).
	Sólidos com tamanhos diversos. A criança deve colocar um dentro do outro, sucessivamente. Conjunto de uma mesma categoria com objetos diversos: frutas (laranja e banana).
Conservação	Perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição dos objetos.
	Várias cartelas com a mesma quantidade de elementos, mas com disposição diferente.

Criado por Paulo Meireles Barguil⁵ (2016).

⁵A tabela foi criada por Barguil (2016), utilizando um estudo sobre conhecimento matemático como referência. O embasamento teórico para este trabalho é fornecido por Lorenzato (2006), que aborda os principais aspectos que constituem o conhecimento matemático da criança, incluindo o espacial, o numérico e o de medida.

Os pontos elencados por Barguil (2016), demonstram que a matemática pode ser apresentada e conseqüentemente trabalhada com crianças com e sem deficiência de igual modo, respeitando cada diferença, mas priorizando o desenvolvimento como um todo.

As atividades sugeridas têm como intuito despertar e estimular o desenvolvimento do conhecimento lógico, que por vezes pode ser potencializado em outros momentos, como a acolhida, a roda de conversa, a contação de histórias, quando é a hora da higiene ou da alimentação, das brincadeiras dentro ou fora do ambiente de sala de aula, na hora do desenho, no relaxamento ou mesmo na despedida. Em todo tempo as crianças podem ser incentivadas a ampliar seus conhecimentos matemáticos e outros.

Considerações Finais

A interseção entre inclusão, arte, imaginação, criatividade e Educação Matemática é um terreno fértil onde as sementes do conhecimento germinam de maneira única e frutífera. A inclusão, ao reconhecer e celebrar a diversidade de habilidades e perspectivas, cria um ambiente propício para a fertilização da mente, onde cada aluno é uma peça valiosa no mosaico da aprendizagem.

A arte, por sua vez, funciona como uma ponte entre a expressão individual e os conceitos matemáticos. Através da criação artística, os estudantes podem explorar conceitos abstratos de forma tangível, tornando a matemática mais acessível e estimulante. A imaginação e a criatividade desempenham papéis cruciais nesse processo, permitindo que os alunos transcendam a rigidez das fórmulas e descubram novas abordagens para resolver problemas.

Na interseção desses elementos, a Educação Matemática se transforma em uma jornada fascinante, onde a sala de aula se torna um espaço de descoberta e colaboração. O professor se torna um guia, incentivando a expressão individual, valorizando as contribuições de cada aluno e proporcionando experiências educacionais enriquecedoras.

A inclusão, ao reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprender, inspira uma abordagem mais flexível e personalizada para o ensino da matemática. A diversidade de estilos de aprendizagem é celebrada, e estratégias inclusivas são incorporadas para atender às necessidades únicas de cada estudante.

Em resumo, a sinergia entre inclusão, arte, imaginação, criatividade e Educação Matemática constrói um cenário educacional onde o aprendizado é cultivado. Essa abordagem holística não apenas fortalece as habilidades matemáticas, mas também nutre o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autoconfiança, preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo com uma mente aberta e uma paleta de habilidades diversificada.)

Referências

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**. Madrid: Catarata, 2009.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BARGUIL, Paulo Meireles. Esquemas mentais na Educação Infantil: desenvolvimento e diagnóstico. In: MAIA, Alberto Filho Maciel; ROCHA, Antônia Rozimar Machado; ANDRADE, Francisco Ari de; BEZERRA, José Arimatea Barros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima.

(Orgs.). **Experiências e pesquisas em Educação: rumos, perspectivas e desafios**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 143-155.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. Brasília: MEC-SEF/SEE, 1997.

DINIZ, Célia de Deus; VALADARES, Solange. **Educação artística no cotidiano escolar**. Belo Horizonte: FAPI, 2009.

EDO, Mequê; RIBEIRO, Maria Celeste. Matemática na Educação Infantil: contextos criativos de aprendizagem. *In: Actas CIANEI, 2.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. 2007. p. 595-606.

GABRE, Solange de Fátima. A Arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI; DCNEI E BNCC. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 10, n. 3, p. 491-501, 2016.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção Matemática**. Campinas: Editores Associados, 2006.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 2, mai/ago. 2015, p. 149-168. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3349/3071>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves, Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Matemática na infância. In: MIGUEIS, Marlene da Rocha; AZEVEDO, Maria da Graça (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete.; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: Edufscar, 2010. p. 39-55.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A matemática na Educação Infantil: algumas ideias. In: PIROLA, Nelson Antonio; AMARO, Femanda de Oliveira S. T. (Org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação: Educação Matemática. Unesp: Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

CAPÍTULO 5

BRINCAR E APRENDER CAMINHAM JUNTOS COM QUALQUER CRIANÇA

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca

Apresentamos aqui alguns pontos iniciais, conceitos e aprendizagem importantes para a compreensão e ação pedagógica na educação infantil, com ênfase nos processos educacionais inclusivos.

A Educação Infantil na vida de uma criança com deficiência visa desenvolver e potencializar a comunicação, as habilidades funcionais, o convívio social, as funções cognitivas, por meio de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos, beneficiando seu lado intelectual, seu físico e sua afetividade, existindo maiores possibilidades para promover tanto o acesso quanto a sua permanência no espaço da Educação “regular”.

A infância e a educação infantil são temas importantes, que despertam discussões e enfoques diferenciados no tocante às crianças que apresentam alguma limitação física ou mental, mas que não impedem de vivenciarem o mundo infantil. Tais enfoques englobam desde questões biologistas, psicológicas, assistencialistas, até enfoques ligados à escolarização das crianças de 0 a 6 anos.

Educação, Mundo Social-Natural e Inclusão

A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. É nessa contradição que inserem as demandas de práticas complexas, das quais se solicita que os próprios seres humanos

são capazes de criar e de oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos culturais, políticos e sociais produzem.

A história mais antiga da educação identifica grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos da transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos ou indivíduos (Villa, 2003). A invenção da escrita e, mais tarde, da imprensa rompeu definitivamente o ciclo da transmissão oral nas sociedades literárias, gerando a necessidade de criar instituições de produção, organização e difusão da cultura, sob a égide de indivíduos mais preparados para o exercício de tal função: os intelectuais. Assim, começa a surgir a escola diante da necessidade de se preservar e reproduzir crenças, valores, conquistas sociais, concepções de vida e de mundo de grupos ou classes. Ela permaneceu e foi se colocando, ao lado de outras instituições sociais, com o compromisso de difusão e de socialização do saber.

Como se sabe, quanto a crianças com deficiências, nas sociedades antigas praticava-se o infanticídio quando se observavam anormalidades em recém-nascidos. Durante a Idade Média, a Igreja condenou essa conduta e, concomitantemente, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. Considerou-as possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos e submeteu-as a práticas de exorcismo. Assim, na maior parte da milenar Idade Média, as pessoas com algum tipo de deficiência eram excluídas e deviam ser afastadas do convívio social ou, até mesmo, sacrificadas. Faziam parte da mesma categoria dos loucos, dos criminosos e dos considerados “possuídos pelo demônio” (Villa, 2003).

A situação de marginalização, decorrente da ignorância em relação às pessoas com deficiência, se estendeu por um longo período da história da humanidade, e foi marcada por diversificados sentimentos e comportamentos, geralmente negativos, frente a essas pessoas: rejeição, piedade, proteção ou mesmo supervalorização. Esses sentimentos e ati-

tudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, pela ignorância, pela religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, de piedade e de reparação.

Na análise de Mazzotta (1996), até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para conhecimento real das pessoas com deficiência, que eram discriminadas pelos seus pares por serem diferentes, sendo que a própria religião, com seu conceito de homem “*criado à imagem e semelhança de Deus*” reforçava a crença da segregação. A investigação do autor mostra que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se à educação de pessoas com deficiência e,

[...] sob o título de educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes (Mazzotta, 1996, p. 17).

No caso das crianças com deficiências, a infância é a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Mazzotta (1996) destacou a importância da educação pré-escolar para toda e qualquer criança:

Assim, cabe apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais (p. 29).

Estudos e pesquisas acerca de patologias e de quadros clínicos de deficiência foram gradativamente sendo divulgados no mundo inteiro, inclusive no Brasil. As inovações científicas e tecnológicas ocorridas

deram à civilização contemporânea uma nova forma de atuar e de conviver socialmente. O homem, frente a essas transformações, vê-se em um mundo mais modernizado, com acesso a informações e constantemente procura por melhores condições de vida.

Quando levamos em consideração a totalidade da história da educação brasileira, compreendemos que a inclusão desses estudantes é uma prática nova a ser experimentada, que exige, por um lado, que a escola busque meios de se adaptar e modernizar e, por outro, que o professor procure constantemente o aperfeiçoamento quanto às suas práticas pedagógicas. Repensar o papel da escola e do professor frente a uma necessidade específica tornou-se, portanto, um novo desafio para o campo educacional, pois requer que esse profissional quebre os paradigmas que foram se consolidando durante décadas.

Muitos autores apontam que a forma como o professor recebe os/as alunos/as com deficiência depende das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, retratando o seu modo de ser e de agir e suas concepções sobre a vida.

Por muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “linear” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentavam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência, considerados anormais (isto é, fora da norma) e eufemisticamente denominados “alunos especiais”, eram aliçados do sistema regular de ensino (Glat; Pletsch; Souza fontes 2007).

Essa visão dicotômica reforça o mito, ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. No entanto, uma escola inclusiva, que atende com

qualidade crianças com necessidades educacionais especiais, demanda, não dois tipos de professores, mas, simplesmente professores do ensino regular com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Estes últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares, bem como, para se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse aluno.

Para Kramer (2008), as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem e costumes.

A Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do estudante com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o estudante e a conseqüente adaptação deste no contexto escolar para que possa usufruir plenamente do processo educacional.

Ao refletir sobre a inclusão de crianças com deficiência não se pode garantir que a turma “comum” seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos e em todas as circunstâncias, sobretudo para os que apresentam comprometimentos de atenção, memória, poder decisório, entre outros. O que estamos querendo enfatizar é que, dada a diversidade do comportamento do estudante e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas que sejam completamente inclusivas e que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com número grande de alunos, professores sem formação adequada, gestores mais preocupados com a administração do

que com o pedagógico – ainda são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos.

A aprendizagem de alunos com deficiência não requer revisões drásticas de currículo. Podem ser necessárias certas adaptações em programas de estudo, sobretudo nos casos em que a deficiência é permanente e influenciará substancialmente a aptidão vocacional e social futura. A falta de experiências comuns, a ausência às aulas e a necessidade de produzir lentamente podem aumentar o tempo requerido para completar os cursos previstos. Um currículo rígido, inflexível, certamente falhará em satisfazer as necessidades desses alunos, mas não há razão para que a habilidade e a flexibilidade dos professores e administradores educacionais não resultem em soluções satisfatórias para a maioria dos problemas escolares.

De modo geral, a finalidade da educação é a mesma, em essência, tanto para os alunos com deficiência, como para os sem deficiência. Pode, entretanto, ser necessário que se elabore um plano de ensino específico para um determinado aluno, em função de sua condição física à medida que esta última continue a ser um fator limitativo de sua capacidade.

Educação lúdica e inclusiva - brinquedos e brincadeiras

Retomando alguns conceitos, entende-se por inclusiva uma escola que esteja ciente de sua função pedagógica, disponibilizando ao aluno procedimentos, recursos e pessoal para desenvolver seu papel com competência e compromisso.

Nesse sentido, o trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos:

a) **a presença**, que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;

b) **a participação**, que depende do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares;

c) **a construção de conhecimento**, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores.

A Educação Inclusiva é, portanto, um processo de transformação da escola que passa pela formação de professores, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (crianças, professores e funcionários, com participação plena da família), visando auxiliar no entendimento das diferenças entre integração e inclusão e suavizar a angústia das pessoas com deficiência que vivenciam esse processo.

Vamos considerar que desde pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, e dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) em seu cotidiano. É inserida num ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização. A criança percebe que os seres e as coisas com os quais convive se apresentam com semelhanças ou diferenciações, com afetividade ou não, acolhendo-a ou não, dando-lhe prazer ou desprazer.

Com relação ao mundo sensível ela poderá distinguir as nuances de cores, de materiais, de sons, melodias, gestos, de tempo e espaço. O adulto normalmente a faz gostar de seu modo, pelas escolhas formais, táteis, visuais, sonoras, presentes nas roupas, brinquedos, objetos, canções etc. Além das visualidades e sons naturais, também nos deparamos com as emoções e pensamentos infantis que são partilhados com outras pessoas no processo cultural, incluindo o campo estético e artístico.

A criança vai convivendo com esse mundo das máquinas, das tecnologias, do mundo eletrônico e das mídias que a aproximam de outras

experiências, dentro de sua própria casa ou junto à cultura local, onde o mundo exterior se faz presente dos mais variados modos.

Vejamos o que Rodari (1982) nos diz,

“[...] toca o telefone, ouve-se a voz do papai, gira-se o botão do rádio e surgem sons, rumores, músicas; aperta-se um botão do televisor e a tela se enche de imagens, e para cada imagem devagarinho armazena-se uma palavra, uma informação para decifrar e guardar, com a devida prudência, junto das que já possui (p. 89).

A família é o espaço inicial de estímulo para criança e torna-se um espaço de afeição, dividindo com a escola a responsabilidade de socialização, bem como de transmissão de valores e conhecimento. A escola assumiu, progressivamente, o seu papel de *locus* da educação, por meio da ampliação do ensino institucionalizado.

É no início da vida escolar pelas portas da Educação Infantil que o cotidiano da criança com deficiência pode se transformar. Inicia-se a construção dos conceitos sociais e culturais, por exemplo, os de gostar, desgostar, do belo, do feio etc. Esta construção e elaboração acontece de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. A criança participa de muitas maneiras das variadas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e sendo capaz, ainda, de expressá-las em ações.

Que imagens e sons tão estimulantes são esses pelos quais as crianças veem, ouvem e sentem o mundo?

E que mundo é esse que os adultos estão lhes mostrando através de suas produções artísticas e comunicacionais?

Pare e pense! Querendo ou não, a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É lógico que essa arte exerce influências estéticas e artísticas na criança, e com ela interage de diferentes maneiras.

As imagens, cenas e sons do cotidiano são extremamente ativas, pois são presença marcante desses elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, desenhos, músicas, faz-de-conta, seu modo de vestir, de usar objetos, de falar, enfim, de se relacionar com as pessoas.

De maneira geral, as crianças se apropriam das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens transmitidas pelas mídias, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal.

Como com qualquer outro aluno, o professor deverá estar atento ao processo de ensino e aprendizagem para identificar as necessidades peculiares da criança com limitações físicas e intelectuais.

Crianças que apresentem dificuldades de apreensão de conceitos podem ser auxiliadas nesse processo se o professor planejar o ensino organizando objetos em categorias, enfatizando os aspectos e/ou itens relevantes em um contexto, privilegiando experiências concretas antes de proceder ao estágio abstrato do trato dos símbolos numéricos, por exemplo.

Auxílios sinestésicos, tais como números para recortar, ou de lixa, que podem ser percebidos pelo tato, podem também ser bons auxiliares do ensino. Podem-se usar cores para fazer sobressair as configurações e auxiliar, assim, a percepção dos objetos e dos textos.

Ainda outras recomendações são feitas, no sentido de analisar a pertinência dos objetivos educacionais e, por consequência, as brincadeiras e jogos a serem trabalhados com a criança, visando sempre a lhe favorecer o exercício de participação e no processo decisório quanto à sua própria vida e à vida da comunidade. Assim, pode ser útil favorecer ao máximo o enriquecimento de sua experiência de vida, mediante:

- integração com a vida da escola;
- motivação de interesses e orientação à criatividade nas atividades de recreação;
- estimulação da iniciativa e da capacidade de liderança do aluno;
- fortalecimento da experiência da vida na comunidade;
- ampla utilização das bibliotecas públicas e da escola.

A criança que tem grandes dificuldades de desenvolver uma comunicação oral funcional pode ser bastante beneficiada por formas alternativas de comunicação social, tais como: teatro, contação de histórias, jogos de fantasias, caixas de palavras com figuras, entre outros.

Para realizar o trabalho pedagógico, é essencial conhecer o perfil das crianças. Esse é o ponto de partida para um planejamento pedagógico eficaz e para uma educação de qualidade. Toda e qualquer criança precisa ser considerada como um sujeito ativo e capaz de construir o seu conhecimento, por isso cabe ao professor ajudá-lo nessa descoberta.

O brincar e a infância

Brincar e infância são indissociáveis. A importância que o brincar tem na vida da criança, expressa ainda que para a criança é possível ver o mundo por meio dos brinquedos e do ato de brincar. Para que a criança possa efetivamente apreender novos conhecimentos e criar é fundamental que lhe seja autorizado construir e desconstruir por meio de muitas experiências lúdicas, entre elas o brincar, rico de sentido e dotado de significado na infância. Todas as vivências práticas que a criança experimenta na infância por meio do brincar e das brincadeiras são estruturantes para seu desenvolvimento.

A brincadeira espontânea motivada apenas pelo desejo de conhecer e experimentar promove o desenvolvimento físico, motor, social, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psíquico. Assim, o brincar na vida das crianças não é apenas uma brincadeira.

Quando a criança tem a oportunidade de brincar, ela vai se constituindo como sujeito e organizando-se: desde bebê aproxima e arrasta objetos, transformando-os em brinquedos. A criança explora inicialmente o seu corpo, para aos poucos diferenciar os objetos ao seu entorno. Durante toda a infância, estas vivências irão se transformar em caracterizações, associações e posteriormente em conceitos.

BRINCAR É COISA SÉRIA

Dicas importantes!

Zatz (2006) nos fornece dez dicas para escolher um brinquedo:

1. O gosto da criança deve ser levado em conta, suas preferências, suas habilidades e suas limitações. O brinquedo deve ser, antes de tudo, divertido, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação.
2. O conhecimento da idade e da fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra é fundamental na escolha de um brinquedo adequado.
3. Devemos procurar brinquedos que estimulem a imaginação, a criatividade, o raciocínio e o faz de conta.
4. É interessante buscar brinquedos que estimulem a interação humana.
5. É muito fácil sucumbir ao personagem promovido pelo filme do momento. Não devemos deixar que modas passageiras constituam exclusivamente o conjunto de brinquedos da criança.

6. Evitar que produtos eletrônicos ocupem a totalidade do tempo da criança.
7. Não escolha brinquedos que agradam a você (com os quais você gostaria de brincar), sem pensar na criança.
8. Não se fixar apenas no aspecto estético do produto. Levar em conta também aspectos, como lugar disponível em casa, ruído etc.
9. Considerar se a criança já possui outros brinquedos semelhantes ou do mesmo tipo. É importante criar diversidade.
10. Atentar para a segurança do produto.

Também Kishimoto (2002) nos enfatiza que o ato de brincar é intrínseco à vida e ao aprendizado. Essa experiência natural não é exclusiva do homem, pois é sabido que os animais também brincam. Os mamíferos aprendem quase tudo o que necessitam saber para a sua vida adulta através de brincadeiras, em que as crias experimentam, entre si e com adultos, capacidades e habilidades que serão necessárias no futuro. Desenvolvem, dessa maneira, as técnicas de caça (brincando de se esconder e assustar o outro, de morder e de fugir) e de luta também (brincando de brigar, lutar e rolar pelo chão).

Ao brincar, a criança narra o mundo a si mesma e exercita sua imaginação. A brincadeira de faz de conta desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da criança. É por meio desta brincadeira que ela compreende e abarca a complexidade do mundo ao seu redor. Com o brincar, ela representa o universo dos adultos, das ferramentas, utensílios domésticos, meios de transporte, relações espaciais em escala (casa, rua, cidade) e também das relações humanas.

Devries e Constance (1992) destacam que o brincar é extrema-

mente característico da faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico. Piaget (conforme apresentado por Devries e Constance, 1992), distinguiu entre o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras. O brincar prático inclui o brincar sensório motor e exploratório do jovem bebê – especialmente dos 6 meses aos 2 anos de idade. O brincar simbólico contempla a brincadeira de faz-de-conta, de fantasia e sociodramática da criança pequena, aproximadamente dos 2 aos 6 anos de idade, enquanto os jogos de regras caracterizam as atividades das crianças dos 6 aos 7 anos. As brincadeiras simbólicas que predominam nesta fase são jogos imitativos, de ficção, de luta, brinquedos cantados, atividades rítmicas, jogos de faz-de-conta, entre outros.

O jogo simbólico, além de permitir que a criança ultrapasse a simples satisfação de manipulação, é, também, simultaneamente, uma possibilidade que ela tem de assimilação da realidade e um meio de autoexpressão. Essa atividade lúdica permite ainda que a criança encontre suas satisfações fantasiosas por meio de compensação, superação de conflitos e preenchimento de desejos.

Brincadeiras que envolvem regras marcam a transição entre a atividade individual e a atividade socializada. Manifesta-se a partir dos 6 ou 7 anos aproximadamente, predominando por toda a vida da criança. A característica mais marcante deste jogo é o fato de ser regido por um conjunto sistemático de leis (regras), predeterminadas ou combinadas pelos próprios participantes, assegurando, dessa forma, a reciprocidade dos meios empregados durante a sua prática.

Vygotsky (1989) estudou o desenvolvimento infantil por acreditar que era o meio teórico e metódico elementar, necessário para desvendar os processos humanos complexos e, nessa perspectiva, procurou desvendar o papel das experiências sociais e culturais ao estudar o brinquedo na vida da criança. Estudou a importância do jogo para o desen-

volvimento infantil, partindo do princípio de que, por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Na organização dos jogos infantis, pode-se observar o contraste entre dois tipos de regras: as externas e as construídas espontaneamente.

A educação infantil poderia cumprir sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças com deficiência, rumo à autonomia e à cooperação. A garantia do espaço da brincadeira na educação infantil é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Para qualquer criança, a brincadeira é uma questão de sobrevivência. É a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo e interferir na vida. Brincando, a criança desenvolve o corpo e os seus ritmos, seus limites, a imaginação e o pensamento poético.

Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento poético da criança encontra soluções inovadoras para novos desafios (Andrade, 2003).

Cabe-nos perguntar que tipo de proposta pedagógica tem “orientado” a elaboração dos projetos político-pedagógicos, os planos de ensino, as grades curriculares e as atuações docentes no âmbito da escola, no mesmo momento em que as relações interpessoais estão em confronto em universos distintos: o da escola, o do professor, da criança e da inclusão?

Reflexões finais

Ao nos indagarmos sobre o espaço ocupado pelo brincar na educação, indagamos fundamentalmente sobre o modo pelo qual o corpo vem sendo compreendido nos currículos escolares, sobretudo na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar.

Sabemos que toda proposta educacional está atrelada a uma determinada concepção de mundo e de sociedade, e esta concepção, por sua vez, é produzida em um determinado contexto socioeconômico, para atender certas demandas deste contexto. Pode-se inferir daí que as “crises” da educação são, na verdade, o reflexo de uma crise de maior amplitude, que se origina no interior da própria sociedade, na produção e distribuição de riqueza, na questão da posse da terra, nas relações de trabalho etc.

Se a aprendizagem acontece de maneira coletiva não precisamos necessariamente de uma teoria da aprendizagem da criança com deficiência, mas de uma teoria de aprendizagem que considere a brincadeira como a própria expressão do ser humano e que compreenda o indivíduo em sua totalidade.

Sabemos que o ser humano se realiza e se expressa naquilo que se convencionou chamarmos de “dimensões” do seu ser: a dimensão social, a cultural, a dimensão política, a biológica, a dimensão afetiva, enfim, tantas as dimensões quanto a nossa capacidade analítica para compreender a realidade que nos circunda. Essa capacidade, tipicamente humana, de categorizar para interpretar e compreender permite inferirmos que o Homem é um ser multifacetado, um conjunto de dimensões em inter-relações, o produto de múltiplas determinações, extremamente complexo e rico em possibilidades de manifestação para todos.

Referências

ANDRADE, Cyrce. Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. *In: Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Entrevista de Centro de

Referência em Educação CRE Mario Covas/SEE-SP. s/d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002#:~:text=O%20que%20significa%20inclus%C3%A3o%3F,que%20n%C3%A3o%20estavam%20sendo%20contemplados.>. Acesso em: 23 out 2023.

DEVRIES, Rheta; CONSTANCE. Kamii. **Piaget para a educação pré-escolar**. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 1992.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação - **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. SP: Editora Ática, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Tradução do original italiano de 1973 por Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

VILLA, Mirella. **Versões e inserções: A educação de jovens e adultos com deficiência mental**. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZATZ, Sílvia, A importância da brincadeira e do brinquedo. In: ZATTZ, Sílvia Zatz; ZATZ, André; HALABAN, Sergio. **Brinca comigo: Tudo sobre brincar e os brinquedos**. São Paulo: Marco Zero, 2006.

CAPÍTULO 6

LUDICIDADE E INCLUSÃO: O SIGNIFICADO PARA CRIANÇA⁶

Lis Nayara Soares Albuquerque Fernandes

Milene Bartolomei Silva

Introdução

Os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte do dia a dia das crianças, sendo que o brincar costuma ser associado apenas como uma forma de divertimento das crianças. Buscamos assim, investigar a influência do lúdico no aprendizado e no desenvolvimento da criança em uma perspectiva inclusiva, ou seja, a sua utilização como um dispositivo pedagógico, que possa contribuir para que o professor faça a mediação dos conhecimentos a serem aprendidos por meio de atividades lúdicas para todas as crianças.

Observamos que muitas vezes as crianças acabam tendo contato com o brincar dentro das instituições, apenas nas aulas de educação física, ou nos momentos em que não estão fazendo atividades ou tarefas. Quando é oferecido algum tipo de brinquedo ou se permite que elas possam brincar livremente, sem ter um planejamento pedagógico adequado ou a intencionalidade de explorar o lúdico.

Mesmo que a maioria dos docentes acreditassem que existem várias maneiras do uso da prática lúdica que podem auxiliar no processo de inclusão da criança, e que por meios de jogos, brincadeiras e materiais

⁶ Trabalho Final de Graduação apresentado para fins de título de graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

que podem ser encontrados no cotidiano da criança é possível obter o desenvolvimento da criatividade.

O papel do brincar na educação infantil:

[...] é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas? Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo assim tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança? Quantas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária? (Moyles, 2002, p. 11).

Diante desses questionamentos, a proposta deste artigo é investigar de que forma a ludicidade acontece numa perspectiva inclusiva nas instituições de ensino e buscar, como isso pode ajudar no desenvolvimento da criança, a fim de contribuir para que essas atividades, sejam inseridas de forma significativa nos projetos educacionais com intenções, metas e ações relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem infantil. A metodologia deste trabalho consiste em pesquisa teórica, fundamentando na reflexão de leituras de textos, livros e artigos.

Buscaremos discutir o conceito de ludicidade na infância, o papel do brinquedo e da brincadeira como instrumento pedagógico inclusivo a partir de um levantamento bibliográfico. Esperamos que com esse material, o professor possa de forma lúdica inserir no processo de aprendizagem um conhecimento mais significativo para a criança.

A Ludicidade, Criança e Infância

A atividade lúdica pode ser trabalhada em todos os níveis esco-

lares, desde a educação infantil até o ensino superior, basta adaptar as atividades conforme as fases da vida. As atividades com brincadeiras que sejam bem planejadas para as idades adequadas se tornam muito mais que uma simples brincadeira, elas vão contribuir na aprendizagem da criança e oferecer uma oportunidade de brincar e aprender ao mesmo tempo:

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação interessante na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (Almeida, 2003, p. 13).

A brincadeira é uma grande aliada na formação das crianças, pois é através de brincadeiras que elas começam a explorar vários campos que contribuem para seu desenvolvimento, como a atenção e o raciocínio. Através das brincadeiras elas utilizam várias linguagens, a imaginação e a criatividade, aprendendo também a se comunicar com outras crianças e, assim, inicia-se o processo de aprendizagem.

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (Almeida, 2003, p. 1).

A autora ainda afirma que a atividade lúdica envolve principalmente o entretenimento, onde não importa somente o resultado, mas o divertimento, prazer e interação dos participantes. Nesses momentos em que o lúdico se faz presente são desenvolvidos a criatividade e inúmeros

conhecimentos que envolvem jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, danças e representações artísticas.

Kishimoto (2010) enfatiza as expressões das crianças e afirma:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (p. 1).

A criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotopia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (Sarmiento, 2004, p. 20).

O autor afirma que a questão central na definição de uma cultura infantil é a interpretação da produção autônoma da criança. Sarmiento (2004) sustenta que

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (p. 21).

Para o autor, a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2004, p. 21).

Rousseau (1999) não entendia a criança como um adulto em miniatura, ele considerava a sua própria forma de expressão, imaginação e criatividade. Para ele, cada idade, cada estado de vida, tem sua perfeição conveniente, sem atribuições e expectativas dos adultos.

Rousseau (1999) acreditava que a infância é uma época feliz, ser criança é ter uma atitude espontânea, ser alegre e ingênuo. Para ele, a infância é uma fase característica e deve ser cultivada para promover o desenvolvimento e inteligência da criança. O autor previu de forma intuitiva sobre desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, quebrando o paradigma e buscando novos conceitos de criança e infância, reconhecendo que as crianças têm seu próprio mundo é preciso entendê-lo por si mesmo.

Segundo Santos e Menezes (2021), o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.

Vygotsky (1994) categoriza o desenvolvimento de temas para melhor elucidar as inter-relações. O primeiro nível de classificação é chamado de desenvolvimento real, ou seja, são atividades que a criança pode desenvolver sem nenhuma ajuda, ou seja, sem a intervenção de adultos nesse processo.

O segundo nível é classificado por Vygotsky (1994) como desenvolvimento potencial, ou seja, é uma atividade para a qual a criança requer intervenção ou cooperação de um adulto e com isso afetará o resultado dessa criança.

Vygotsky (1994) acredita que a interação social é importante no processo de estabelecimento do funcionamento psicológico humano. O sujeito se desenvolve individualmente em um ambiente social e em relação a outros sujeitos. Contatos, intervenções e trocas de experiên-

cias entre os indivíduos permitem que eles se construam como capazes. Pensando na realidade e transformando-a, sujeitos com mais experiência ajudam no processo de desenvolvimento daqueles que ainda não estão maduros.

A ideia de infância é moderna, e durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve infância (Sarmiento, 2002).

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 1999 p. 69).

A partir da análise de Sarmiento (2002), a criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para o autor, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (Sarmiento, 2002, p. 21).

Para Sarmiento:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (2002, p. 03).

O ato de brincar é fundamental na vida cotidiana da criança. Kishimoto (2010) afirma que o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição de um produto; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. Segundo Kishimoto (1996) a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Ludicidade, inclusão e brinquedos e brincadeiras

Por meio de brincadeiras, jogos, músicas, enfim de todas as possibilidades que a ludicidade pode oferecer, a criança constrói o mundo como ela gostaria que fosse, através de sua imaginação, e por isso é importante que os adultos respeitem sua expressão de linguagem secreta expressada por meio da ludicidade. O comportamento lúdico representa o primeiro nível de construção do conhecimento, o pensamento intuitivo, ainda ambíguo, mas já apontado em uma direção. Alegria e motivação iniciam o processo de construção do conhecimento, que deve continuar a ser sistematizado, sem o qual conceitos importantes não podem ser obtidos.

Segundo a perspectiva inclusiva, devemos buscar interagir com as diferenças, respeitando as especificidades de cada criança. Buscar o lúdico como um dispositivo pedagógico significativo para contribuir com o aprendizado das crianças com ou sem deficiência.

Brincar e jogar são exercícios satisfatórios da administração de nossa realidade, onde se adquire autoconsciência, estabelecendo regras básicas de convivência e mudança para nós mesmos e a sociedade. Ao

brincar com uma criança, estamos auxiliando-as a aprender a lidar com suas emoções.

Para Kishimoto (1994, p. 13):

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados [...] se os mesmos objetivos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico.

Brinquedos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, pois através dos jogos as crianças desenvolvem a aprendizagem significativa. Brincar é lúdico, brinquedo é diversão, brincar é a qualidade do brincar, brincar é inclusivo. Ambos são de grande importância para o desenvolvimento das crianças.

Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação! (Borba, Goulart, 2007, p. 42).

As crianças aprendem nos jogos e para isso, os professores devem explorar experiências, colocar questões e recolher conteúdos desenvolvidos nas atividades. Desta forma, as crianças aprendem rapidamente e mostram as suas capacidades nos jogos. É o crescimento e a mudança que ocorrem por meio de atividades interessantes, a partir daí os indivíduos se arriscam e ousam experimentar a felicidade e através dos brinquedos e jogos se desenvolvem,

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos alunos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (Borba; Goulart, 2007, p. 47).

De acordo com Freire (1997), existem vários jogos e brincadeiras existentes na infância e na fantasia das crianças, só que nem sempre são valorizadas pelas escolas. As escolas de 1ª ao 5ª ano sabem da importância que a brincadeira tem em relação à criança, mas nem por isso conseguem trabalhar a ludicidade com os conteúdos da escola, mesmo sabendo que a maior especialidade da criança é o brincar.

A ludicidade permite que as crianças construam livremente seu próprio espaço, brincando e construindo brinquedos, que podem ser construídos por elas, para que possam utilizar desse dispositivo como um elemento criativo da sua própria formação.

Pelo lúdico a criança faz 'ciência', pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (Ronca; Terzi, 1995, p. 98).

Borba e Goulart, (2007) mencionam que Vygotsky acentua o papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brin-

cando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. O brincar também possibilita às crianças desenvolverem suas próprias habilidades de pensamento.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (Borba; Goulart, 2007, p. 39).

Parte desse desenvolvimento pode se consolidar em jogos e atividades lúdicas. O uso do corpo não só desempenha um papel no campo do exercício físico, mas também ocupa muito a dimensão psicossocial biológica, auxiliando a criança no desenvolvimento de sua personalidade.

Sabe-se que, a partir do brincar, a criança desenvolve diversas habilidades e, principalmente, socializa-se, isso porque envolve outras pessoas e se configura nas suas primeiras interações. Além disso, o brincar é espontâneo para as crianças, mas o adulto também pode interagir com elas produzindo uma forma de socialização entre diferentes faixas etárias (Moyley, 2002).

Segundo Piaget (1975), conceitos como brinquedos, jogos e brincadeiras são formados em nossas vidas. Esta é a maneira única de cada criança definir sua brincadeira como uma fonte de diversão.

Brincar refere-se ao ato espontâneo de realizar diversas atividades. Um jogo é algo que envolve certas regras, feitas pelos próprios participantes. Os brinquedos são identificados como objetos de jogo. Atividades divertidas incluem todos os conceitos anteriores (Hermínia, 2007, p.90).

Indiscutivelmente, se a criança vivencia a situação de ensino por meio do movimento, da experiência, do desempenho, do sentimento,

da percepção, e tudo acontece através do corpo, então a aprendizagem acontece de forma mais significativa. Jogos e brincadeiras desempenham um papel importante nessa experiência porque fazem parte do mundo da criança. Segundo Vygotsky (1994), o brincar libera a criança do mundo real a fazendo criar um universo imaginário a sua volta. Portanto, o brincar é algo prazeroso e que as crianças consideram fundamental.

Segundo Vygotsky (1994), a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois sistematiza suas experiências e colabora nos processos organizacionais em andamento. Segundo Vygotsky (1994, p. 97). As escolas devem dar importância ao conhecimento existente das crianças e criar condições para o seu desenvolvimento.

Análise Metodológica da Pesquisa

A pesquisa foi construída por meio do levantamento bibliográfico e exploratória, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (1991, p. 48), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos relacionados com o estudo em questão. Sendo assim, na realização desta pesquisa bibliográfica foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos:

- a) Seleção bibliográfica e documentos afins à temática;
- b) Leitura do material selecionado;
- c) Análise e reflexão crítica sobre o material selecionado;
- d) Exposição dos resultados obtidos através de um texto escrito (Gil, 1991, p. 49).

Com base nos dados coletados, pudemos levantar a questão de

como podemos trabalhar com a ludicidade nos anos iniciais e como é importante para o desenvolvimento da criança.

Para a leitura foi realizado uma busca por temas que abordassem a ludicidade nos anos iniciais e, para incluir um maior número de resultados, foi utilizado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sendo usadas as seguintes palavras-chaves: “Ludicidade” e “Aprendizagem” combinadas entre si pelo operador booleano AND.

Tabela 1: Artigos encontrados

Nome do artigo	Autor	Ano de publicação	Objetivo
Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa.	Geisa Magela Veloso e Aparecida Paiva	2021	O artigo trás questões de como a leitura pode vir a se tornar algo, instigante e interessante e não somente algo que os alunos veem como obrigação.
Materiais lúdicos como instrumentos de ensino -Aprendizagem -Avaliação de análise combinatória no ciclo de Alfabetização.	Sandra Cristina Martini Rostinola e Ivanete Zuchi Siple	2020	As atividades lúdicas em forma de jogos e brincadeiras tem como objetivo trazer questões para que o aluno possa criar e avaliar estratégias que levem a solução.
Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem	Álvaro Farias, Divanalmi Ferreira Maia, Ogildasio Jose dos Santos e Cassio Hartmann	2016	O objetivo geral deste trabalho será o de entender os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando o lúdico e a afetividade na educação, levando em consideração pressupostos psicanalíticos, como também desenhar o papel principal que a escola exerce em função do ensino aprendizagem.
Aprender a ler brincando: O lúdico como recurso significativo na aprendizagem da leitura	Sirlene Lemes de Moraes Silva, Claudia Lucia Landgraf Valério e Edson Gomes Evangelista	2021	O artigo tem como objetivo apresentar alternativas no processo ensino-aprendizagem e construir estratégias que potencializem o hábito da leitura por meio do lúdico e das brincadeiras para despertar no educando o prazer pela leitura e contribuir para a formação de leitores autônomos e competentes. contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura por meio do lúdico numa perspectiva construtivista ensinando de forma descontraída e efetiva baseada em teoria e prática.

A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.	Lenir Santos do Nascimento Moura, Marilene Kreutz de Oliveira; Maria Conceição Vieira Sampaio; Leandro Santos do Nascimento	2019	Verificar se as atividades lúdicas como recurso pedagógico podem desenvolver práticas mais atrativas segundo a percepção dos professores; O objetivo buscou responder o seguinte problema: O lúdico utilizado como recurso pedagógico contribui para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamental
A importância das práticas docentes enfatizando o lúdico como estratégia metodológica de ensino	Carla Fonseca de Andrade Rodrigues; Edjone Teixeira Carvalho	2021	O ato de brincar proporciona à criança inventar, criar e imaginar fazendo do ambiente escolar um espaço mais interativo para sua aprendizagem. O artigo tem como objetivo compreender a importância das práticas pedagógicas e a relevância do lúdico como via metodológica de ensino que contribui para a aprendizagem da criança.
A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa	Françiane Silva Almeida; Patrícia Batista de Oliveira; Deyse Almeida dos Reis	2021	A importância que a atividade lúdica pode se expressar no jogo, no brinquedo ou brincadeira, tem importância fundamental na educação escolar e na formação do homem. Ela permite ao educador perceber traços da personalidade e do comportamento do educando, o que facilita o planejamento de estratégias pedagógicas no ambiente lúdico, promovendo a motivação para uma melhor aprendizagem

Fonte: Autora (2022).

Através das pesquisas podemos observar como a ludicidade é importante e essencial como processo de inclusão nos desenvolvimentos das crianças e, de que forma esses processos podem auxiliar na aprendizagem.

Dentre as produções selecionadas o artigo de Veloso e Paiva (2021) com o título “Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa” as autoras trazem como a importância da leitura de forma lúdica e como pode se tornar algo prazeroso aos alunos. As autoras fizeram uma pesquisa com professores da rede municipal do ensino fundamental para investigar como elas podem trabalhar em sala de aula, muitas relatam que é um grande desafio pois os alunos veem a leitura como uma obrigação.

E não é só a professora que deve incentivar a leitura, é necessário que a escola também promova o interesse dos alunos. As professoras acreditam na fruição da literatura, tomada como elo fundamental entre a criança e esse objeto cultural, prazer capaz de promover a sua adesão e o seu acesso ao conhecimento.

O artigo “Materiais lúdicos como instrumentos de ensino-aprendizagem-avaliação de análise combinatória no ciclo de Alfabetização” das autoras Rostirola e Siple (2020) trazem questões de como os jogos podem ser usados como instrumentos de ensino e aprendizagem, trazem situações práticas que englobam instrumentos didáticos de perspectiva lúdica e a metodologia de aprendizagem. Jogos, brincadeiras e materiais lúdicos, associados à resolução de problemas, potencializam aprendizagem de matemática.

Portanto o uso de jogos, brincadeiras e outras atividades que envolvem a ludicidade podem mediar aprendizagens nesta fase de desenvolvimento, onde aprender a colocar-se no lugar do outro e desenvolver a capacidade de trocar experiências e o conceito de autoridade são tarefas importantíssimas neste novo século e devem fazer parte de todos os currículos escolares e da vida de todos os educandos (Maluf, 2009).

Já os autores Farias, Maia, Santos e Hartmann, (2016) no seu artigo “Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem” buscam entender os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando o lúdico e a afetividade na educação, levando em consideração pressupostos psicanalíticos, como também o papel principal que a escola exerce em função do ensino aprendizagem. Sendo assim, podemos compreender melhor a criança e levar em consideração as vivências como estímulo a maturidade, ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Silva, Valério e Evangelista (2021), com o artigo “Aprender a ler brincando: o lúdico como recurso significativo na aprendizagem da lei-

tura”, buscam sugestões de alguns jogos e brincadeiras e a importância desses recursos pedagógicos para aprendizagem da leitura. Para que os alunos tenham sucesso em sua vida escolar é necessário dominar a leitura e escrita, alguns alunos tem essa atividade como algo muito difícil. O projeto “Aprender a ler brincando” foi desenvolvido em uma escola estadual, no ensino fundamental, em que através dos jogos e brincadeiras, os alunos podem desenvolver sua criatividade e melhorar sua aprendizagem, sendo que os meios utilizados foram (canções, poesias, parlendas, trava-línguas, cruzadinhas e etc.).

Para o autor,

A criança, através das brincadeiras, assimila valores, assume comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, e esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar emprestado, a compartilhar momentos bons e ruins, enfim, seu raciocínio é desenvolvido de forma prazerosa (Maluf, 2009, p. 94).

O artigo “A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental” dos autores Moura, Oliveira; Sampaio; Nascimento (2019) buscaram questionar se o lúdico utilizado como recurso pedagógico contribui na melhoria no processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada com 14 professoras do 1º ano através da entrevista possibilitou acesso a informações e reflexões que obteve uma melhor visão da importância do lúdico no processo de aprendizagem.

“A importância das práticas docentes enfatizando o lúdico como estratégia metodológica de ensino” dos autores Rodrigues; Carvalho, (2021) fizeram entrevista com 6 professores da rede municipal e por meio desta, chegaram à conclusão de que o lúdico é visto como contri-

buinte no processo de desenvolvimento da criança e ainda os professores afirmam que empregam o lúdico de maneira muito prazerosa concedendo entusiasmo por meio do imaginário e da criatividade.

Por ser assim, ao professor cabe o papel de mediar o conhecimento através de ações lúdicas, cuja intencionalidade é de construção da aprendizagem da criança, aprimorando cada vez mais a imaginação e a autonomia (Kishimoto, 2010. p. 36).

Por fim, o artigo “A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão integrativa” dos autoras Almeida; Oliveira; Reis (2021) acreditam que a ludicidade permite ao educador perceber traços da personalidade e do comportamento do educando o que pode facilitar o planejamento das atividades, sendo assim tem o objetivo de investigar a eficiência do uso dos jogos educacionais no ambiente escolar assim o professor pode proporcionar um ambiente agradável que facilite na adaptação da criança.

Nos trabalhos analisados, verificamos a importância que as atividades lúdicas têm na formação dos alunos e em seu processo de aprendizagem e quais atividades podemos desenvolver esse momento em sala de aula tornando a aula prazerosa e instigante aos alunos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) a aprendizagem proposta através da natureza lúdica dos diferentes tipos de jogos é tida como pressuposto importante, fortalecendo a concepção de que é possível aprender brincando.

A ludicidade vai muito além de brinquedos e brincadeiras pois ela tem a capacidade de despertar o interesse do aluno e ajuda em seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social (Maluf, 2009, p. 11).

Segundo Maluf (2009), a criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência, brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

Considerações finais

Os exercícios lúdicos incluem brincadeiras e são essenciais para o desenvolvimento global da criança (nos âmbitos mental, cognitivo, social e motor). A ludicidade é uma ferramenta que pode ser usada para ensinar qualquer faixa etária, inclusive nos anos iniciais a proposta é bem recebida pelas crianças.

Vimos que através das brincadeiras a criança utiliza várias linguagens, imaginação e criatividade, esses momentos são importantes na vida dela, pois através da ludicidade ela cria autonomia se torna mais segura e independente. Não se deve limitar a ludicidade apenas à educação física e sim utilizar ela em todas as áreas, envolvendo o cotidiano de cada uma.

Através das pesquisas analisadas pode-se concluir que a ludicidade é extremamente importante no desenvolvimento pessoal do ser humano, contribuindo em seu processo de socialização e em seu desenvolvimento de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras sempre fizeram parte do dia a dia das crianças e com esta pesquisa buscamos trazer como podemos inserir esses momentos lúdicos em forma de aprendizagem nos anos iniciais.

Sendo assim, podemos concluir que os professores podem ter ótimos resultados com um bom planejamento, escolhendo a melhor

forma de inserir momentos de jogos e brincadeiras em suas atividades, buscando benefícios significativos no desenvolvimento da criança onde ela tem a oportunidade de expressar seus sentimentos e emoções através do imaginário.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

ALMEIDA, Franciane Silva; OLIVEIRA, Patrícia Batista; REIS, Deyse Almeida dos. A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem: Revisão Integrativa. *In: Research, Society and Development*, v. 10, n. 4. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309>>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DE FARIAS, Álvaro Luís Pessoa; MAIA, Divanalmi Ferreira; SANTOS, Gildasio José dos; HARTMANN, Cassio. (2016). Lúdico e afetividade no processo ensino aprendizagem. 2016. **Fiep Bulletin** – On-

line, 86(1). Disponível em: <<https://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/86.a1.98>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Álvaro Luís Pessoa; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, BA, v. 3, n. e8623, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8623>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HERMÍNIA, Regina Bugeste Marinho; **Pedagogia do movimento**: universo lúdico e psicomotricidade- Curitiba: Ibplex, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. Ideias, n. 7, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. v. 2, 2010. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em: <<https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Lenir Santos do Nascimento; OLIVEIRA, Marilene Kreutz de; SAMPAIO, Maria Conceição Vieira; NASCIMENTO, Leandro Santos do. A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoio à inclusão, logopedia, sociedade e multiculturalidade** [en línea]. 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574667620001>>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MOYLES, Janet. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, Carla Fonseca de Andrade; CARVALHO Edione Teixeira. A importância das práticas docentes enfatizando o lúdico como estratégia metodológica de ensino. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19888>>. Acesso em: 21 set. 2023.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. O movimento lúdico. In: RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

ROSTIROLA, Sandra Cristina Martini; & SIPLE, Ivanete Zuchi. Materiais lúdicos como instrumentos de ensino-aprendizagem-avaliação de análise combinatória no Ciclo de Alfabetização. In: **Revista De Educação Matemática**. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id258>>. Acesso em: 23 set. 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Thayná da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento infantil. p. 660-668. Revista de Psicologia [on line]. v.15, n. 58, p. 660-668, dez. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/3353-Texto%20do%20Artigo-9028-13327-10-20211230%20(1).pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997). **As Crianças e a Infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. Universidade do Minho. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Sirlene Lemes de Moraes, VALÉRIO, Claudia Lucia Landgraf; EVANGELISTA, Edson Gomes. Aprender a ler brincando: O lúdico como recurso significativo na aprendizagem da leitura. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e20010816970, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16970>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. v. 26, e260023. 2021. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260023>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 7

POTENCIALIZAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA POR MEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Bárbara Amaral Martins

Miguel Claudio Moriel Chacon

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca

Introdução

Este texto visa, além da aquisição de novos conhecimentos, apresentar possibilidades de potencialização da autoeficácia por meio da formação docente. A primeira autora deste capítulo defendeu a tese de que a análise de experiências vicárias (provenientes da observação de outras pessoas), durante a formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar, pode fortalecer a autoeficácia docente para práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação/(re) construção de saberes.

Destaca-se que a referida pesquisa contribui na compreensão do papel do professor de Atendimento Educacional Especializado e demais professores envolvidos, referendados no Curso de “Educação Especial em uma perspectiva Equitativa e Inclusiva/FAED/UFMS”, na medida em que esclarece que autoeficácia docente se refere ao julgamento do professor sobre suas capacidades profissionais e influi sobre sua dedicação e maneira de conduzir o processo educacional (Bandura, 1997).

Considerando-se a importância da autoeficácia docente para as práticas inclusivas, foram realizados dois cursos de formação de professores, cada um deles com uma temática: inclusão de estudantes com deficiência intelectual – DI (22 participantes) e inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação – AH/SD (14 participantes). Cada curso desenvolveu-se em 10 encontros, sempre iniciados por um estudo de caso da temática a ser abordada, seguido por estudos teórico-práticos, encerrando-se com a análise de um vídeo que retratava uma situação educacional inclusiva considerada bem-sucedida. As análises estatísticas revelaram o fortalecimento da autoeficácia para práticas inclusivas dos dois grupos de professores após a participação nos cursos, mas, afinal, o que os professores interpretam como elementos favorecedores do processo formativo vivenciado?

Primeiros passos

A pesquisa quantitativa é reconhecida por garantir objetividade ao estudo, ao passo que a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, depreciada por ser considerada subjetiva, todavia, a interpretação de dados quantitativos sempre envolve subjetividade, do mesmo modo que existem técnicas capazes de conferir maior objetividade aos dados qualitativos. De acordo com Boomgard (2013), dados qualitativos possibilitam tamanha riqueza e profundidade de informações à pesquisa, de sorte que não podem ser acessadas por dados quantitativos, isoladamente. Assim, compreende-se que a associação entre métodos quantitativos e qualitativos une as vantagens que ambos oferecem, enriquece e amplia a abrangência da pesquisa.

Sabe-se que a inadequação da formação docente é tida pelos educadores como o principal obstáculo na criação de ambientes educacionais inclusivos (Shevlin; Winter; Flynn, 2013). Nesse sentido, os

professores participantes dos cursos de formação foram convidados a avaliar o processo decorrido, anonimamente, a partir de um roteiro que remetia às estratégias metodológicas e aos recursos materiais utilizados, havendo espaço para comentários, sugestões e outros, para os que assim o desejassem.

O instrumento foi preenchido por 21 participantes do curso sobre DI e 16 participantes do curso sobre AH/SD. Suas opiniões foram inicialmente classificadas com base nos seguintes indicadores: aspectos favoráveis, aspectos desfavoráveis, sugestões e comentários. Neste capítulo, nos deteremos aos aspectos favoráveis da formação e analisaremos as duas categorias mais referidas pelos docentes participantes.

Aspectos favoráveis

A exploração do material produzido pelos professores participantes dos cursos culminou na emergência de seis categorias, as quais são apresentadas na sequência, acompanhadas por suas subcategorias, quando existentes:

(1) Modificações promovidas: (1.1) Aprendizagem; (1.2) Preparo; (1.3) Mudança de perspectiva;

(2) Relação com a realidade prática: (2.1) Aplicabilidade prática; (2.2) Vídeos; (2.3) Situações reais; (2.4) Estudos de caso;

(3) Procedimentos metodológicos: (3.1) Estratégias pedagógicas; (3.2) Materiais;

(4) Aspectos interacionais: (4.1) Discussões; (4.2) Troca de experiências; (4.3) Participação;

(5) Correspondência com as expectativas;

(6) Aspectos organizacionais: (6.1) Horário do curso; (6.2) Temáticas abordadas.

A tabela a seguir mostra a frequência das unidades de registro (UR) codificadas em cada categoria.

Tabela 1 – Distribuição das unidades de registro referentes aos aspectos favoráveis das formações entre as categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Nº de UR por subcategoria		Nº de UR por categoria	
		AH/SD	DI	AH/SD	DI
Modificações promovidas	Aprendizagem	11	16	16	24
	Mudança de perspectiva	3	1		
	Preparo	2	7		
Relação com a realidade prática	Vídeos	6	7	16	17
	Estudos de caso	1	1		
	Situações reais	0	4		
	Aplicabilidade prática	9	5		
Procedimentos metodológicos	Materiais	5	3	15	9
	Estratégias pedagógicas	10	6		
Aspectos interacionais	Troca de experiências	1	6	9	13
	Discussões	5	5		
	Participação	3	2		
Aspectos organizacionais	Horário do curso	1	0	1	1
	Temáticas abordadas	0	1		
Correspondência com as expectativas				1	2
Total				58	66
Total geral				124	

Fonte: Elaboração de Bárbara Martins (2024)

A categoria “Modificações promovidas” (24) foi a mais destacada pelos professores participantes do curso de DI. Na sequência, em ordem decrescente, encontram-se “Relação com a realidade prática” (17), “Aspectos interacionais” (13), “Procedimentos metodológicos”

(9), “Correspondência com as expectativas” (2) e “Aspectos organizacionais” (1).

A seguir, explicitaremos e discutiremos o conteúdo das categorias e subcategorias procedentes das avaliações dos participantes de ambos os cursos.

(1) Modificações promovidas

A categoria “Modificações promovidas” reúne 40 UR que expressam a percepção dos participantes a respeito da promoção de aprendizagem (27), sensação de preparo (9) e mudança de perspectiva (4). Os processos educacionais, em que está contida a formação continuada de professores, objetivam ampliar conhecimentos, desenvolver habilidades e alterar crenças e concepções. Portanto, essa categoria indica que os cursos cumpriram com seu propósito, como evidenciam as declarações a seguir.

(1.1) Aprendizagem

O processo de ensino caracteriza-se por interação social permeada por trocas entre os envolvidos e não se aparta do processo de aprendizagem, o qual tem a capacidade de gerar desenvolvimento. Conforme os registros avaliativos produzidos pelos participantes, houve a percepção de ocorrência de aprendizagem.

“Aprendizagem de como compreender e avaliar um aluno com deficiência intelectual. Planejar atividades educacionais para que as necessidades dos alunos com DI sejam adequadamente atendidas. Trabalhar sempre em conjunto com os demais colegas de profissão e a família da criança com necessidades especiais.” (P10, curso de DI).

“Eu adquiri conhecimento e prática, fez-me refletir sobre o desenvolvimento das crianças com DI.” (P18, curso de DI).

“[...] foi muito bom saber sobre e que existem crianças com altas habilidades e como identifica-las e saber trabalhar com elas.” (P22, curso de AH/SD).

“[...] veio somar com os conhecimentos que já possuía em relação à Educação Especial, e acrescentar novos conhecimentos no que diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação.” (P27, curso de AH/SD).

Os participantes relatam a aquisição de novos conhecimentos, os quais possibilitam responder às necessidades de públicos específicos. Cumpre salientar que P18 menciona a reflexão sobre o desenvolvimento do estudante com DI e P22, a descoberta da existência de crianças com AH/SD. Esses exemplos demonstram a importância de conhecimentos e experiências capazes de romper com as concepções limitantes da deficiência, em especial, a intelectual, de forma a, igualmente, superar os mitos a respeito das AH/SD (Carvalho, 2016; Pérez, 2003).

(1.2) Preparo

A subcategoria “Preparo” tem especial relevância para esta pesquisa, ao reforçar os resultados constatados estatisticamente, a respeito dos efeitos positivos da formação na autoeficácia dos professores participantes. Como a autoeficácia docente constitui o julgamento do professor sobre as próprias capacidades para motivar e ensinar a todos os estudantes, as afirmações atinentes ao aumento da sensação de preparo e confiança apontam para o fortalecimento das crenças de autoeficácia docente para práticas inclusivas:

“Hoje tenho certeza que estou mais preparada para receber esses alunos.” (P3, curso de DI).

“Também foi favorável para mim, pois me sentia um pouco insegura caso viesse a receber um aluno com DI.” (P7, curso de DI).

“Terei mais confiança para trabalhar com crianças que tenham necessidades especiais.” (P10, curso de DI).

“[...] pude compreender situações onde jamais as imaginei, ainda não me via em situações para atender às necessidades de um aluno com deficiência intelectual.” (P4, curso de DI).

“Penso que já sou capaz de identificar um aluno precoce.” (P26, curso de AH/SD).

“Sinto-me confiante e um pouco mais preparada para lidar com esses alunos.” (P31, curso de AH/SD).

A inclusão escolar exige uma reestruturação da escola, a qual envolve modificações significativas em todos os seus aspectos (Oliveira, 2018): arquitetônico, político, administrativo, social, didático, pedagógico etc. Não é possível desconsiderar a importância dos conhecimentos e das crenças dos docentes quanto a esse processo. Por conseguinte, a formação de professores baseada em experiências vicárias mostra-se uma aliada na efetivação da educação inclusiva.

(1.3) Mudança de perspectiva

Com base em estudos teórico-práticos, no diálogo, na troca de experiências e na reflexão sobre a atuação docente, é possível desconstruir preconceitos, concepções e ideias equivocadas. Alguns enunciados dos participantes indiciam a mudança, desencadeada pela

formação, nos modos de perceber e compreender as necessidades educacionais do público estudado:

“Confesso que entrei com um pensamento e hoje, devido ao curso, tenho outra visão.” (P36, curso de AH/SD).

“[...] me fez olhar, não somente para aquele aluno com certa dificuldade de aprendizagem, porém, é preciso ficar atenta aos alunos precoces ou com inteligência acima dos demais e propor atividades que venham alavancar seus conhecimentos com desafios...” (P38, curso de AH/SD).

“Com os encontros [...] mudaram meus conceitos, conhecimentos já adquiridos.” (P19, curso de DI).

Os participantes P36 e P19 afirmam a existência da mudança de pontos de vista, sem explicitar o que foi alterado. Infere-se que as modificações referidas estejam relacionadas à maior aceitação da inclusão escolar ou a superação de visões equivocadas, como o revelado por P38, que não considerava as necessidades dos estudantes com habilidades acima da média.

A profissão docente envolve, além de conhecimentos científicos e didáticos, ética e afetividade, de maneira que é necessário atentar para a sensibilização e desenvolvimento de atitudes positivas, por parte dos professores com respeito à inclusão, a fim de que revejam concepções limitantes e homogeneizadoras, valorizem a diferença e objetivem promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (Nozi; Vitaliano, 2017). No que concerne à formação docente, pesquisas apontam para seus benefícios sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, as quais são influenciadas, ainda, pelas crenças de autoeficácia docente.

(2) Relação com a realidade prática

Esta categoria congrega 33 UR, divididas entre as subcategorias Aplicabilidade prática (14); Vídeos (13); Situações reais (4); Estudo de casos (2).

Uma frase um tanto quanto corriqueira entre professores, nos contextos escolares, é “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. Esse pensamento reflete a visão de que os conhecimentos científicos e empíricos são distantes e não relacionáveis, como se existisse uma ruptura entre a formação teórica e a atuação prática. Isso explica o porquê de essa categoria estar entre as mais destacadas, quanto aos aspectos favoráveis dos cursos realizados.

A importância da relação com a realidade prática é destacada por Vitaliano e Manzini (2010), que compreendem que a formação de professores deve aproximar-se do contexto educacional concreto. Logo, os professores salientaram a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados e a presença dos vídeos e estudos de casos, que continham situações reais da educação inclusiva.

Em continuidade, reproduzimos alguns enunciados extraídos das avaliações em referência à relação com a prática:

(2.1) Aplicabilidade prática

Cada um dos encontros contemplava três momentos: 1) Estudo de caso, 2) Estudo teórico-prático, 3) Análise de situações inclusivas (vídeo). O primeiro e o terceiro momentos eram diretamente relacionados com a prática, porém, exigiam conhecimentos científicos para sua resolução/discussão; o segundo, por sua vez, destinava-se à conceitualização, ao embasamento teórico e legal, com suas implicações para a atuação

pedagógica, de modo que os professores eram incitados a expor seus conhecimentos prévios e experiências, sendo igualmente apresentados instrumentos e atividades capazes de inspirar a criatividade docente e auxiliar o processo inclusivo. Nota-se, assim, que a formação se baseava na indissociabilidade entre o saber e o fazer, algo bastante valorizado pelos participantes:

“[...] foram de extrema ajuda para lidar e alfabetizar um aluno com deficiência intelectual.” (P4, curso de DI).

“Esse [curso] nos mostrou como lidar, se por vir, tiver um aluno com DI em sala e como fazer para que esse aluno se desenvolva juntamente com os demais.” (P19, curso de DI).

“Eu considero que o curso tenha sido bastante enriquecedor, visto que nos trouxe informações que possam nos ajudar a identificar e/ou auxiliar a desenvolver (estimular de forma correta) um aluno precoce, gênio, com altas habilidades.” (P25, curso de AH/SD).

“[...] todos os aspectos discutidos e apresentados durante o curso foram de extrema utilidade para nosso caminhar diário com nossos alunos.” (P34, curso de AH/SD).

De acordo com Libâneo (2015), a dificuldade que os professores exibem em agregar os conhecimentos pedagógicos aos conteúdos disciplinares é uma consequência dessa dissociação, nos cursos de formação docente. Por isso, procuramos unir teoria e prática, em todos os momentos do processo formativo, principalmente porque, segundo Paro (2000), esse distanciamento é um dos responsáveis pelo descontentamento generalizado com o ensino da escola pública.

Mendonça e Silva (2015) ressaltam que a articulação entre as teorias e as estratégias pedagógicas é imprescindível para a mudança das

práticas e das concepções sobre ensino. Sob esse prisma, salientam a importância do compartilhamento, análise e discussão das experiências docentes, na perspectiva da educação inclusiva, ações estas que foram tomadas como fatores centrais dos cursos oferecidos.

Daremos, na sequência, especial atenção aos vídeos, em decorrência de tomarmos as experiências vicárias como objeto de estudo desta pesquisa.

(2.2) Vídeos

O terceiro momento dos encontros destinava-se à exibição, análise e discussão coletiva e fundamentada de um vídeo que modelava uma situação educacional inclusiva bem-sucedida. A análise era orientada pelo “Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas” (Martins, 2018), e os professores expressavam suas opiniões sobre os sucessos e insucessos da atuação do modelo, apresentando alternativas para o que julgavam inexistente ou insuficiente.

“Muito bom ver exemplos nos vídeos, avaliar criticamente os vídeos das aulas com crianças com DI.” (P1, curso de DI).

“As aulas foram favoráveis, pois durante o percurso do curso foram oferecidos videoaula de profissionais atuando em sala com alunos com deficiência e foram elencadas de que maneira poderiam ser adaptadas as atividades, e se a forma que a professora em sala estava trabalhando atendia ao aluno.” (P7, curso de DI).

“Os vídeos ajudaram a esclarecer algumas questões que eram desconhecidas por mim.” (P9, curso de DI).

“[...] o aprendizado dos vídeos ajudou e muito para nosso dia-a-dia, não só em sala de aula, mas para como ser, como um todo” (P21, curso de DI).

“Achei bastante válidos os vídeos das aulas práticas, da realidade da cidade e os debates em cima da prática.” (P26, curso de AH/SD).

“Gostei muito dos vídeos, é uma maneira de vermos como se pode trabalhar com essas crianças e outras, de maneira melhor.” (P28, curso de AH/SD).

“É muito importante a troca e através dos vídeos, nós percebemos que temos situações parecidas a serem resolvidas e que muitas vezes achávamos que se tratava apenas de um problema isolado.” (P34, curso de AH/SD).

Como enfatiza Navarro (2007), ao observar um colega de profissão obtendo êxito na realização de uma tarefa, o professor observador pode concluir que suas capacidades serão potencializadas, caso atue com maior afinco e esforço. O favorecimento da autoeficácia do observador se dá em razão da sua comparação com o observado, da qual resulta o pensamento de que também dispõe das destrezas necessárias para desenvolver atividades semelhantes, vindo a se convencer de suas possibilidades. Já nos casos em que o observado não atinge o que era esperado, mesmo tendo se esforçado consideravelmente para isso, a autoeficácia do observador para esse tipo de realização tende a ser abalada. Foi por essa razão que selecionamos previamente os episódios de sucesso, com o intuito de que os participantes se convencessem de que a inclusão é possível e de que dispõem de capacidades necessárias para efetivá-la. A tecnologia de vídeo nos permitiu controlar as experiências dos participantes, de maneira que a observação direta não possibilitaria.

Pesquisas têm usado vídeos com gravações de aulas dos participantes de formação continuada, a fim de promover a reflexão sobre a prática. Toloi (2015) empregou filmagens de aulas de um professor de Educação Física, para que, ao assisti-las, refletisse sobre suas ações

e as necessidades de mudanças, de forma que a inclusão de estudantes com deficiência se efetivasse. Depois de analisar sua atuação em conjunto com a pesquisadora, o professor modificou o planejamento das aulas seguintes e, colaborativamente, inseriram estratégias e recursos de Tecnologia Assistiva, com vistas a favorecer a inclusão.

Adicionalmente, Nozi e Vitaliano (2017) consideram que formação docente adequada e experiências inclusivas bem-sucedidas estão entre as condições que contribuem, inclusive, para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão escolar.

(2.3) Situações reais

O conteúdo da formação docente deve ser desenvolvido de modo significativo aos participantes e precisa atrelar-se às necessidades de seus cotidianos (Nozi; Vitaliano, 2017), por isso, intentamos garantir a aproximação dos estudos ao contexto de sala de aula, o que foi identificado positivamente, nas avaliações:

“A aula foi baseada nas experiências reais.” (P11, curso de DI).

“Os exemplos práticos (como histórias, atividades) facilitaram a compreensão.” (P1, curso de DI).

O delineamento de um processo formativo que articulasse teoria e prática levou em conta que a formação não se dá por acumulação de informações, mas pelo esforço de refletir criticamente sobre as práticas e (re)construir a própria identidade pessoal/profissional (Nóvoa, 1995). Logo, compreendemos que a formação continuada deve abordar a realidade do contexto escolar, discutindo-a e a analisando a partir de preceitos teóricos articulados com as vivências concretas. No mesmo viés, observa-se que são escassas as pesquisas que abordam

as práticas pedagógicas junto aos professores, com base na análise de situações reais de sala de aula, a qual auxilia na reflexão e avaliação da atuação docente.

(2.4) Estudos de Caso

Os estudos de caso foram pouco referidos nas avaliações, contudo, acreditamos nas potencialidades desse método, a fim de relacionar conhecimentos práticos e teóricos de maneira coletiva e reflexiva, levando os participantes a compartilharem saberes, esclarecerem dúvidas e aprenderem uns com os outros. Os casos analisados eram verídicos e incitavam a resolução de problemas que envolviam direito à matrícula em escola regular (pública ou privada) e no AEE; estratégias para a avaliação da aprendizagem; metodologias de ensino; manejo de comportamentos; expressão e comunicação; identificação e resposta à precocidade; aceleração escolar; necessidade de enriquecimento ou adaptações curriculares; desafios da família da criança pertencente ao público da Educação Especial; relação entre escola e família; incompreensão das NEE em sala de aula.

Os estudos de caso eram iniciados no primeiro momento de cada encontro e se associavam aos conteúdos teórico-práticos que seriam abordados no segundo momento, de sorte que também possibilitavam o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática em estudo. Depois de apresentados e discutidos os conteúdos do segundo momento, retomava-se o caso, para a ratificação ou reconsideração de seu desfecho.

Vitaliano e Valente (2010) estão entre os autores que defendem que a formação docente deve ser oportuna para reflexões sobre a prática educativa, as quais devem fundamentar-se em conhecimentos científicos. Sob esse prisma, considera-se que a resolução de situações-problema, a partir de casos concretos, é uma poderosa estratégia para a for-

mação docente em educação inclusiva, principalmente quando envolve processos criativos e inovadores.

Considerações finais

Este estudo faz parte da tese defendida pela primeira autora aqui indicada e apresentou a análise de experiências vicárias (provenientes da observação de outras pessoas), durante a formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar. A tese defendida é que a análise de experiências vicárias (provenientes da observação de outras pessoas), durante a formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar, pode fortalecer a autoeficácia docente para práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação/(re)construção de saberes.

Em vista dos resultados obtidos, verifica-se que os cursos de formação desenvolvidos promoveram mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores participantes e tiveram, como pontos fortes, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos saberes e experiências docentes, em um contexto de cooperação e flexibilidade.

A referida pesquisa contribuiu na compreensão do papel do professor de Atendimento Educacional Especializado e demais professores envolvidos, referendados no Curso de “Educação Especial em uma perspectiva Equitativa e Inclusiva/FAED/UFMS”, na medida em que destacou o benefício que a articulação entre as teorias e as estratégias pedagógicas são imprescindíveis para a mudança das práticas e das concepções sobre ensino.

Sob esse prisma, salientam a importância do compartilhamento, prática colaborativa, análise e discussão das experiências docentes, na perspectiva da educação inclusiva, ações estas que foram tomadas como fatores centrais dos cursos oferecidos.

Referências

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BOOMGARD, Monica. **Changes in perceived teacher self-efficacy and burnout as a result of facilitated discussion and self-reflection in an online course designed to prepare teachers to work with students with autism**. San Francisco: USF, 2013. 212f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade da Escola de Educação, Universidade de San Francisco, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. (revista e atualizada). Porto Alegre: Mediação, 2016.

COSTA, Anna Edith. Bellica. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 123-148.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 02, p. 629-650, mar./2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci_abstract&tln-g=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva**: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526,

jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300508&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficácia del professor universitario**: Eficácia percebida e prática docente. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2007.

NÓVOA, Antônio. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NOZI, Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 01, p. 23-38, 2000.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SHEVLIN, Michael; WINTER, Eileen; FLYNN, Paula. Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints

in the Republic of Ireland. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 10, p. 1119-1133, 2013. Disponível em: <<http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/68190>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TOLOI, Gabriela Gallucci. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. 2015. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VITALIANO, Celia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Celia Regina. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, Celia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Celia Regina. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

Sobre os autores e organizadoras:

Ana Paula Gaspar Melim - Pedagoga - Mestre e Doutora em Educação. Atualmente é coordenadora e professora titular do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Assessora Pedagógica para assuntos educacionais. Assessora do LEEI/MS. Coordenadora do Fórum Permanente de Educação Infantil/MS. Membro titular do Conselho Municipal de Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Infância, Alfabetização e Letramento, Formação de Professores, Docência no Ensino Superior.

E-mail: melimanapaula0@gmail.com.

Bárbara Amaral Martins - Pós-doutora em Psicologia pela Universidad de La Laguna – Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com período sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

E-mail: barbara.martins@ufms.br.

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) Mestre e Doutora em Educação (UNESP). Desenvolve pesquisas sobre Educação Infantil Inclusiva e Inclusão Escolar.

E-mail: daniela.marcato@ufms.br.

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa - Professora Adjunta do Instituto de Matemática (INMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD).

E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br.

Ilma Regina Castro Saramago de Souza - Graduada em Pedagogia e Letras. Mestre e Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia na UFMS/CPPP. Professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMS/CPTL). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI). Desenvolve pesquisas acerca das seguintes temáticas: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, leitura e escrita.

E-mail: Ilma.saramago@ufms.br.

Joyce Braga - Doutoranda em Educação Matemática (UFMS), Mestra em Educação Matemática (UFMS), Especialização em: Educação Especial em Deficiência Visual; Psicomotricidade; Neuroeducação e Ortóptica com ênfase em Reabilitação Visual. Licenciada em Matemática e Pedagogia. Professora na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Técnica Pedagógica no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul/SED/MS.

E-mail: joycebraga778@gmail.com.

Lis Nayara Soares Albuquerque Fernandes – Professora no Colégio Marista Alexander Fleming. Pós Graduada em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia/FACIBA. Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

E-mail: lissoaresfernandes@gmail.com.

Luciene Cléa da Silva - Luciene Cléa da Silva. Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Pedagogia e em Letras. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Trajetórias docentes, Infância e criança, Práticas Pedagógicas, História oral, Memórias de formação e Narrativas infantis.

E-mail: luciene.silva@ufms.br.

Miguel Claudio Moriel Chacon - Psicólogo (Unesp-Assis/SP); Especialista em Metodologia da pesquisa educacional (UFMT); Mestre em Educação (Unicamp); Doutor em Educação (Unesp-Marília/SP) e Pós-Doutor em Educação (UFMS). Atualmente atua como Psicólogo Clínico.

E-mail: profmcmchacon@gmail.com.

Milene Bartolomei Silva - Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Diretora da Faculdade de Educação/FAED. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Conselheira do Conselho Estadual de Educação e Membro do Grupo Gestor do Fórum Permanente da Educação Infantil de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI) e da linha de Pesquisa Educação, Saúde e Práticas Educacionais.

E-mail: milene.silva@ufms.br.

Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca - Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente Adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMS e Chefe da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas - SEAAF/Proaes/UFMS. Membro permanente das comissões de verificação da autodeclaração para reserva de vagas na UFMS.

E-mail: mirella_tucunduva@ufms.br.

Myrna Wolff Brachmann dos Santos – Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela UFMS. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS).

E-mail: myrna.wb.santos@ufms.br.

Raquel Elizabeth Saes Quiles - Raquel Elizabeth Saes Quiles. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora efetiva da UFMS, na Faculdade de Educação (FAED). Tradutora e intérprete de Libras, certificada pelo ProLibras. Realiza estudos e pesquisas no campo da Educação Especial, educação de surdos e formação de professores na perspectiva da inclusão escolar.

E-mail: raquel.quiles@ufms.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-753-5



9 788576 137535

 **editora
UFMS**