

ORGANIZADORAS

Francéli Brizolla

Claudete da Silva Lima Martins

Nara Rosane Machado de Oliveira

Michela Lemos Silveira

INCLUSIVE

experiências, pesquisas
e vivências em educação
inclusiva no Pampa Gaúcho

ORGANIZADORAS

Francéli Brizolla

Claudete da Silva Lima Martins

Nara Rosane Machado de Oliveira

Michela Lemos Silveira

INCLUSIVE

experiências, pesquisas
e vivências em educação
inclusiva no Pampa Gaúcho



2021

São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

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

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabrício Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

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

Daniella de Jesus Lima

Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa

Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa

Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

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

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbidia
Imagens da capa	Watercolor, geometric - Freepik.com
Revisão	Bárbara Alves Branco Machado Flávia Azambuja Tenely Cristina Froehlich
Audiodescritora	Giovana Brizolla Algarve Santos
Organizadoras	Francéli Brizolla Claudete da Silva Lima Martins Nara Rosane Machado de Oliveira Michela Lemos Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I373 INCLUSIVE: experiências, pesquisas e vivências em educação inclusiva no Pampa Gaúcho. Francéli Brizolla, Claudete da Silva Lima Martins, Nara Rosane Machado de Oliveira, Michela Lemos Silveira - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 222p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-333-6 (brochura)
978-65-5939-332-9 (eBook)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Serviço de atendimento educacional especializado. 4. Escola. 5. Pessoas com deficiência. I. Brizolla, Francéli.
II. Martins, Claudete da Silva Lima. III. Oliveira, Nara Rosane Machado de. IV. Silveira, Michela Lemos. V. Título.

CDU: 370
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.329

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

Sumário

Prefácio 14

Primeiras palavras 17

Grupo INCLUSIVE e sua contribuição
à inclusão no Pampa Gaúcho

Francéli Brizolla

Claudete da Silva Lima Martins

Artigos científicos

**A dislexia e o ensino de Língua Portuguesa:
superando barreiras e propondo estratégias** 34

Pâmela Oliveira Castro

Claudete Silva Lima Martins

**Um encontro possível entre o Repositório Digital Tatu
e as barreiras tecnológicas** 51

Tobias de Medeiros Rodrigues

Alessandro Carvalho Bica

Ensaio Acadêmicos

**A amorosidade em uma perspectiva freireana e inclusiva:
um ensaio teórico-conceitual** 65

Bárbara Alves Branco Machado

Claudete da Silva Lima Martins

Francéli Brizolla

Gestão escolar na perspectiva inclusiva: um ensaio teórico-conceitual.....	77
<i>Francine Carvalho Madruga</i>	

Da colonialidade à pandemia: desigualdades desveladas pela COVID-19.....	89
<i>Lauren Azevedo Poersch</i>	

O desenho universal para a Aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora.....	99
<i>Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves</i>	

Relatos de Experiência

Professoras especializadas com foco na pesquisa, estudos e práticas inclusivas: das Tertúlias Inclusivas ao GPEPI.....	112
<i>Andréia Maria Amaral Silveira</i>	
<i>Michela Lemos Silveira Machado</i>	
<i>Valéria Urdangarin Borba</i>	

Nada sobre nós sem nós: reflexões sobre o pensar e protagonizar um evento inclusivo na Fronteira Sul do Brasil.....	120
<i>Emanuelle Aguiar de Araujo</i>	

Educação musical no exercício do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes	130
<i>Giovana Brizolla Algarve Santos</i>	
<i>Gilnara da Costa Corrêa Oliveira</i>	

Projeto “Feira de Ciências” na perspectiva inclusiva:

contribuições para o desenvolvimento de práticas
pedagógicas de produção textual 141

*Mireille Mabel Machado Dworakowski
Claudete da Silva Lima Martins*

Estruturação do Atendimento Educacional

Especializado nos tempos de pandemia..... 156

*Michela Lemos Silveira Machado
Valéria Urdangarin Borba
Elizangela de Deus Garcia*

Projeto de Extensão na formação de professores:

uma vivência sociopoética 169

*Nara Rosane Machado de Oliveira
Thainá Pedroso Machado*

Vencendo as dificuldades

de aprendizagem com o Kahoot..... 179

*Queli Dornelles Moraes
Sandra Dutra Piovesan
Claudete da Silva Lima Martins*

O Trabalho Colaborativo na aprendizagem

de alunos com deficiência 190

*Tenely Cristina Froehlich
Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez
Claudete da Silva Lima Martins*

Intervenção Precoce: uma prática necessária 199

*Valéria Urdangarin Borba
Andréia Maria Amaral Silveira
Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez*

Glossário de descrição de imagens institucionais 207

Francéli Brizolla

Giovana Brizolla Algarve Santos

Sobre as autoras e os autores 212

Índice Remissivo 220

SUMÁRIO

“Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão”
(RODRIGUES, 2003)

Prefácio

Este e-book é fruto de experiências, vivências e pesquisas de um grupo de estudos e pesquisas que se dedica às questões da inclusão e da diversidade em uma universidade fronteira da região Sul e Campanha Gaúcha - a UNIPAMPA, desde o ano de 2014.

Considerando que se trata de uma Universidade ainda jovem, criada oficialmente em janeiro de 2008, este grupo faz parte da atenção política dedicada desde a concepção de criação da Universidade para com a inclusão, de modo geral.

O Grupo INCLUSIVE, em seus 7 anos de existência, tem se constituído como um espaço de estudos, discussões, fomento, apoio e desenvolvimento de ações ligadas à diversidade, a partir de ações, projetos e programas de pesquisa e extensão, bem como, oficinas, seminários de pesquisa, atuação política no movimento “nada sobre nós sem nós”, formação acadêmico-profissional no formato de tertúlias, dentre outras ações acadêmicas.

Conta com um grupo diversificado de participantes, desde estudantes de graduação de licenciaturas a estudantes de pós-graduação - *lato e stricto sensu* - de especializações na área da educação e do Mestrado em Ensino do campus Bagé. Ainda, conta com uma expressiva participação de professoras e professores da Educação Básica, os quais atuam no grupo na condição de participantes externos, contribuindo sobremaneira para a relação do grupo universitário com a realidade educacional local.

Neste sentido, este e-book é composto por produções realizadas pelo Grupo INCLUSIVE e alguns de seus pesquisadores, nas modalidades de registro: artigo acadêmico, ensaio teórico e relatos de experiência.

Inicialmente o texto *Grupo INCLUSIVE e sua contribuição à inclusão no Pampa Gaúcho*, apresenta a história deste Grupo, articulada a da Universidade Federal do Pampa, sua origem, fundamentos, sentido, proposições, objetivos, metodologia e ações, as quais demonstram a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa, extensão e revelam os conceitos fundamentais para inclusão, defendidos pelo grupo: presença, participação e construção de conhecimentos. Neste texto, destaca-se o movimento dialético e inclusivo realizado pelo grupo e seu fundamento que busca a defesa da garantia de direitos humanos fundamentais, em especial a educação, de todos, todas e todes.

Na sequência, o espaço da divulgação científica de parte dos trabalhos produzidos no Grupo INCLUSIVE é aberto com a seção dos artigos científicos; *A dislexia e o ensino de Língua Portuguesa: superando barreiras e propondo estratégias* apresenta uma importante discussão sobre as barreiras enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa para o ensino de estudantes com dislexia no Ensino Fundamental, na perspectiva da educação para todos, todas e todes, portanto, da escola inclusiva, por meio da identificação, análise e propostas de superação de tais barreiras.

Em seguida, o artigo *Um encontro possível entre o Repositório Digital Tatu e as barreiras tecnológicas*, que discute sobre o avanço tecnológico e o papel das tecnologias, apresentando a plataforma do Repositório Digital Tatu como uma ferramenta tecnológica inovadora, interdisciplinar, contemporânea e democrática e com perspectiva de tornar-se inclusiva.

Os ensaios acadêmicos: *A amorosidade em uma perspectiva freireana e inclusiva: um ensaio teórico-conceitual*; *Gestão escolar na perspectiva inclusiva: um ensaio teórico conceitual*; *Da colonialidade à pandemia: desigualdades desveladas pela Covid-19*; *O Desenho Universal para a aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora*, trazem discussões a respeito de conceitos fundamentais para educação inclusiva, inseridos na concepção de educação libertadora que concebe a inclusão como processo complexo, sócio-cultural, dialético e em permanente movimento de construção e reconstrução.

Na sequência são apresentados nove relatos de experiências cujos títulos inspiradores são: *Professoras especializadas com foco na pesquisa, estudo e práticas inclusivas: das Tertúlias Inclusivas ao GPEPI, Nada sobre nós sem nós: reflexões sobre o pensar e protagonizar um evento inclusivo na fronteira sul do Brasil; Educação musical no exercício do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; Projeto “Feira de Ciências” na perspectiva inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de produção textual; Estruturação do atendimento educacional especializados nos tempos de pandemia, Projeto de extensão na formação de professores: uma vivência sociopoética; Vencendo as dificuldades de aprendizagem com o Kahoot; O trabalho colaborativo na aprendizagem de alunos com deficiência; Intervenção precoce: uma prática necessária*. Nestes relatos os autores apresentam diferentes experiências, cujo mote comum engaja-se na busca pela garantia de acessibilidade e educação inclusiva para todos, todas e todes, com o propósito de contribuir com a constituição de sistemas educacionais inclusivos. São relatos que trazem aspectos teórico-conceituais articulados com experiências práticas vivenciadas pelos autores, tanto no âmbito da pesquisa, quanto no ensino e na extensão.

Além de conhecermos os inspiradores textos que compõem este e-book, somos convidados a também conhecermos um pouco mais a respeito dos autores, a partir de suas biografias. Ao final, apresentamos um glossário de descrição de imagens institucionais (assinaturas visuais) da UNIPAMPA, do Grupo INCLUSIVE e suas Tertúlias de formação acadêmico-profissional.

Trata-se, portanto, de uma obra construída a várias mãos que, engajadas na luta em prol da educação inclusiva, se aproximam e se unem para constituir o Grupo INCLUSIVE, o qual é expressão coletiva de resistência, luta, mobilização, engajamento, produção e re(construção) no Pampa Gaúcho e quiçá, em outros “pagos”, sejam estes, em âmbito nacional e/ou internacional.



Francéli Brizolla
Claudete da Silva Lima Martins

PRIMEIRAS PALAVRAS:
Grupo INCLUSIVE e sua
contribuição à inclusão
no Pampa Gaúcho

“Senta aqui, nessa tertúlia de hoje, vamos discutir (...)”
Música “Tertúlias do Pampa”
(Karen Carvalho, 2017)

INTRODUÇÃO AO “INCLUSIVE”: CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior) nasceu na UNIPAMPA, uma Universidade *multicampi*¹ localizada nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, no Sul do Rio Grande do Sul, na Região da Campanha Gaúcha, fruto de uma mobilização da comunidade à necessidade de ampliar a oferta de ensino superior gratuito na região, e do interesse no Ministério da Educação, através do Programa REUNI, da ampliação da educação superior no Estado, por meio de Acordo de Cooperação Técnica do ano de 2005. Em janeiro de 2008 é formalmente criada pela Lei n. 11.640, que cria a Fundação Universidade Federal do Pampa, que fixa em seu artigo segundo:

A Unipampa terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul (BRASIL, art. 2, 2008).

- 1 A estrutura *multicampi* delineada se estabeleceu procurando articular as funções da Reitoria e os *campi*, com a finalidade de facilitar a descentralização e a integração dos mesmos. Dessa forma a administração central da universidade não está localizada em um único espaço, mas está distribuída em vários *campi* da universidade promovendo a descentralização de responsabilidades e competências da gestão às Unidades Universitárias. Outra particularidade da estrutura *multicampi* refere-se a sua organização acadêmica. Na UNIPAMPA as Unidades Universitárias são designadas como Campus, organizados de acordo com a convergência de áreas do conhecimento. Assim por exemplo, no campus de Uruguaiana concentram-se os cursos da área da saúde. Já no campus São Borja estão os cursos da área das ciências sociais. No campus Alegrete estão os cursos da área da engenharia. A UNIPAMPA rompe com a organização secular das universidades em geral em que se organizam em unidades acadêmicas (LUZ; BRIZOLLA; GARCIA, 2017, p. 7).

No que se refere aos aspectos de inserção e desenvolvimento regional, a UNIPAMPA está majoritariamente implantada na chamada “metade sul” do Rio Grande do Sul (RS), em uma região de fronteira com o Uruguai e a Argentina. Esta região é historicamente marcada por uma economia decrescente, que se reflete na capacidade financeira dos municípios, afetando os indicadores sociais e a geração de empregos. A atividade industrial é escassa e a estrutura produtiva depende, basicamente, dos setores primários e de serviços. Além disso, acrescido ao cenário econômico, a questão da distância geográfica da capital do estado e de outros importantes centros regionais impactam para as questões do desenvolvimento. Tais fatores combinados entre si dificultam a permanência e fixação dos jovens e adultos nos municípios de abrangência da UNIPAMPA. Diante desse quadro, a grande extensão da fronteira da região sul do RS é vista como uma região de estagnação econômica.

De acordo com Luz, Brizolla e Garcia (2017), no que se refere à educação superior, a UNIPAMPA assemelha-se à tendência histórica das instituições de ensino superior (IES) brasileiras; no caso dessa região, somavam-se mais de 800 km de região atendida por instituições privadas. “Havia a predominância de uma instituição privada que embora tivesse como denominação universidade, nunca chegou a atender os requisitos de tal instituição” (p. 8). Nessa característica, a educação é voltada basicamente para o ensino e formação profissional, sem investimentos na produção científica, com restrições de acesso pela grande maioria da população, visto o cenário econômico descrito e a impossibilidade do financiamento desse nível de ensino, “(...) cenário educacional agravado pela inexistência de universidades públicas (...) o que induzia os sujeitos a se deslocarem para outras regiões em busca de ensino gratuito e com investimentos na produção científica e tecnológica” (p. 8).

O espaço: céu, luz, clareza, amplitude, horizontes infinitos.

O verde: segurança, esperança, fartura, a natureza, o compromisso ecológico.

A árvore: as três copas, representando ensino, pesquisa e extensão; vida, crescimento, frutificação, a perene renovação, acolhimento.

O nome: integração, coesão, igualdade, unificação, oportunidades iguais.

A coxilha: a pampa, o campo, a natureza, a fluidez do conhecimento, a identidade regional, a elevação para altos destinos.

A instituição: base, fundamento, apoio, confiabilidade.

Figura 1 - logomarca da UNIPAMPA².



Fonte: Manual de Identidade Visual (MIV)/UNIPAMPA, 2013. Disponível em https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/manual_de_identidade_visual_unipampa-dez_2013_.pdf. Acesso em 11 out. 2021.

SUMÁRIO

- 2 De acordo com a síntese da identidade visual criada por Joaquim da Fonseca (2008), “O nome unipampa foi composto (...) com o propósito de transmitir uma sugestão compacta de integração, força, união e consistência, como também de equidade (tudo igual). O símbolo ver, no formato da copa de uma árvore, ou uma planta, cujo tronco ou haste é a letra i, está formado por três círculos sobrepostos que representam as funções básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão (...) símbolo reconhecido de natureza, crescimento, desenvolvimento e frutificação e disseminação, sugerindo ainda a ideia de abrigo, proteção e afeto (...) pode também ser percebido como um trevo, o que consideramos uma associação positiva, porque essa planta é também uma característica da qualidade dos campos da região; (...) associada com a boa-sorte na cultura popular, e um símbolo de entroncamento de caminhos. Uma linha curva contínua sob o nome (...) sublinha o nome a planta (...) estabelecendo uma base, que imita em representação a curva de uma coxilha, característica principal da paisagem da região (...) A linha sugere fluidez do tempo e do espaço, uma metáfora da abrangência e multiplicidade da instituição. A cor verde, uma recomendação óbvia pelas características visuais da região, é (...) associada com a natureza, tendo também fortes associações com segurança, tranquilidade, fartura” (UNIPAMPA, 2013, p. 6).

No que diz respeito às questões pedagógicas, sendo uma universidade ainda jovem, com menos de 15 anos de atividade, e localizada em municípios distantes dos grandes centros urbanos, enfrenta grandes desafios tanto à formação inicial de professores quanto às políticas de formação continuada.

Nesta trajetória, pode-se dizer que a UNIPAMPA, enquanto instituição de educação - universidade pública e gratuita - contribui efetivamente com a região onde está inserida, por meio da promoção de uma formação de excelência acadêmica aos/as estudantes, além de mantê-los na região de origem, o que confirma seu papel estratégico na formação de pesquisadores, educadores e profissionais. Por fim, considera-se a expressiva contribuição da universidade pública para sociedade, neste caso, da UNIPAMPA, em relação à: formação acadêmica ofertada, à relevância social e ao impacto promovido em diferentes setores da economia local da região do Pampa Gaúcho (LUZ; BRIZOLLA, GARCIA, 2017).

“INCLUSIVE”: ORIGEM, FUNDAMENTOS E SENTIDO DE AÇÃO

Alinhado ao contexto da UNIPAMPA, seu compromisso e decisão política, em 2014 é criado o Grupo INCLUSIVE³, com o propósito principal de contribuir à formação de educadores/as na perspectiva de uma educação inclusiva, na região do Pampa Gaúcho, por meio de projeto de desenvolvimento regional de inclusão escolar, com interiorização da pesquisa, difusão do ensino e vinculação social desta

3 Líderes do grupo: Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla e Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins. E-mail: inclusive.pampa@gmail.com. Endereço no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/Lattes): dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4730792184222409. Data de criação: 09/07/2014.

temática com e nas comunidades educacionais locais, bem como, em parcerias com os Poderes públicos municipais e estadual.

No tocante à organização institucional, o Grupo está situado no campus Bagé da UNIPAMPA, sob a liderança das professoras doutoras Francéli Brizolla (líder) e Claudete da Silva Lima Martins (vice-líder), respectivamente, lotadas no Curso de Letras Línguas Adicionais e respectivas Literaturas e na Área da Educação.

Pela relação com esta área geral da formação pedagógica, o INCLUSIVE é usualmente buscado por estudantes de diversas licenciaturas do campus, bem como, pelos estudantes de especializações relacionadas à área da educação e do Mestrado Acadêmico em Ensino. Outra característica importante quanto aos componentes do Grupo é a participação de técnicos da Universidade e de educadores/as da Educação Básica, que buscam o grupo enquanto espaço de estudos e aproximação à formação acadêmico-profissional, em razão da abertura do grupo à comunidade como um espaço de interação dialógica, sem hierarquização de saberes acadêmicos em relação ao conhecimento advindo das escolas e dos diferentes saberes dos atores sociais que se envolvem com o tema da educação inclusiva.

O INCLUSIVE atua a partir de três linhas de trabalho, no desenvolvimento da tríade ensino-pesquisa-extensão, conforme segue:

1. Ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva;
2. Formação de educadores e educadoras na perspectiva inclusiva; e
3. Política e gestão da educação na perspectiva inclusiva.

Com ações integradas e nestas três linhas, que se realizam por meio de projetos individuais e ações coletivas de formação, estima-se que o grupo contribua com:

1. a produção de conhecimento na perspectiva da educação inclusiva e do atendimento à diversidade;
2. o aprimoramento das possibilidades de implementação de atendimento educacional especializado na educação básica e superior;
3. o fortalecimento da rede de trabalho colaborativo entre o ensino comum e o ensino especializado, na perspectiva inclusiva;
4. a aproximação de pesquisadores e grupos de pesquisa que tematizam o campo teórico da educação na perspectiva inclusiva; e
5. o desenvolvimento de pesquisas que privilegiem a construção de conhecimentos fundamentados na tríade ensino-pesquisa-extensão.

O Grupo INCLUSIVE buscou uma imagem para simbolizar a questão da inclusão, o caleidoscópio, reconhecido como a “metáfora da inclusão”:

(...) Esta imagem foi muito bem descrita por Forest e Lusthaus, ambos canadenses, no ano de 1987, desta forma: “O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (BRIZOLLA, 2000, p. 52).

A seguir, apresentam-se as logomarcas do INCLUSIVE, as quais alinham-se aos princípios e sentidos da marca da UNIPAMPA, especialmente, no que se refere aos elementos do **verde**, da **árvore** e da **coxilha**.

Figura 2 - Logomarcas do Grupo INCLUSIVE.



Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Com a evolução dos estudos e pesquisas dentro do grupo e do próprio campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o INCLUSIVE passa a trabalhar com a perspectiva da inclusão enquanto processo e resultado (AINSCOW; MILES, 2013; FONT, 2013) e enquanto um princípio que se materializa no tecido social e comunitário por meio de necessárias mudanças nas culturas, políticas e práticas nestes territórios e, principalmente, nas escolas (BOOTH; AINSCOW, 2011). Temos compreendido a **educação inclusiva** como uma **educação sensível**, a qual pressupõe a criação e o fomento a “valores para uma educação para todos, todas e todes”. Assim compreendida, a inclusão é, principalmente, a colocação em prática de tais valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que desejam a superação da exclusão e promoção de participação. Tais valores precisam ser profundamente enraizados, sob pena de a tentativa de inclusão representar a mera adesão a uma “moda” político-pedagógica ou, ainda, apenas ao atendimento burocrático de normas e legislações.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO DO INCLUSIVE: A DIALÉTICA E AS TERTÚLIAS INCLUSIVAS

Com base na tríade do trabalho de uma Universidade – ensino, pesquisa e extensão – podemos dizer que é a ação junto às comunidades e escolas, ou seja, a extensão, o “carro-chefe” do Grupo.

A indissociabilidade dos três elementos favorece sobremaneira a ação desejada e característica da forma de ação do INCLUSIVE, no que diz respeito aos seus objetivos de construção e difusão de conhecimento científico na área da educação inclusiva, porém, com sentido, função e transformação social. Assim, as atividades promovidas têm seus fundamentos debatidos e estudados nos espaços de ensino (aulas de graduação e/ou pós-graduação e seminários internos), os quais são trabalhados de forma dialética, por meio dos eixos de “ensino por pesquisa” e “pesquisa-ação” ou “pesquisa-intervenção”. Em seguida, tais estudos teóricos e pesquisas aplicadas culminam em ações de extensão. As ações têm caráter de integração e socialização com a comunidade, mas, também, de avaliação que retroalimenta os estudos necessários a serem aprofundados ou iniciados, em pesquisas decorrentes.

No campo das ações práticas com as redes de ensino, escolas e professores/as, as formações do Grupo INCLUSIVE perpassam pela efetivação da real possibilidade de mudança nas escolas, a partir (tendo como referência) de três conceitos fundamentais, o qual chamamos “PPC da inclusão”, a saber:

- **Presença** do/a estudante na escola, enquanto sujeito de direito: estar na escola, junto aos demais colegas da sua faixa etária e na sua comunidade

- **Participação** do/a estudante em um relacionamento livre de preconceito e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível
- **Construção** de conhecimentos pelo/a estudante, o que significa que o aluno está na escola, participando, aprendendo e se desenvolvendo.

As formações organizadas e promovidas pelo INCLUSIVE têm como base dois fundamentos de trabalho:

- a. **metodologia dialética de construção do conhecimento**, a qual pauta-se na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo (VASCONCELLOS, 1992), apoiada nos três momentos pedagógicos inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação: 1º) Mobilização para o conhecimento (síncrise): realizada por meio de questões problematizadoras pertinentes aos assuntos, com o intuito de tornar conhecido os conceitos iniciais dos/as participantes; momento de instigar provocações e de contextualizar temáticas estudadas, a partir de investigações de situações da realidade; 2º) (Re)construção do conhecimento (análise): momento de viabilizar o confronto de conhecimento entre quem investiga e o que é investigado, com o objetivo de construção do conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possíveis; 3º) Elaboração da síntese do conhecimento (síntese): elaboração de sínteses orais e escritas a partir das discussões realizadas, registros sistemáticos, registros de avaliação e do referencial teórico-prático estudado; e

- b. organização metodológica em **tertúlias pedagógicas inclusivas**⁴ para promoção de ações de formação docente, com caráter **inclusivo e dialógico** (FREIRE, 1983) e **crítico-transformador**. O vasto ordenamento legal que busca garantir o acesso à educação de todos e todas em todos os níveis de ensino assinala também o conseqüente desafio de educar na diversidade, buscando a permanência destes estudantes no processo educativo, com sucesso. Tal desafio complexo exige, para além de políticas e culturas inclusivas, a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade, pautadas no princípio da equidade e da inovação na educação. Nesse sentido, as tertúlias inclusivas são os espaços formativos dialógicos planejados para discutir, estudar, fomentar e auxiliar na implementação de práticas pedagógicas escolares inclusivas e inovadoras realizadas no “chão” da escola, tanto por meio da atuação das/os professoras/es das classes comuns, quanto por meio dos serviços e espaços do atendimento educacional especializado e, ainda, pela ação da gestão escolar. As tertúlias são ações do tipo Intervenção, definidas como “um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo”. Metodologicamente, a dinâmica de trabalho apoia-se: - em rodas de formação (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011); e - “círculos de cultura freireanos”, com caráter inclusivo e dialógico (FREIRE, 1983). O objetivo do Programa Tertúlias do INCLUSIVE é oferecer formação continuada na perspectiva inclusiva e dialógica (FREIRE, 1983) quanto à (re)construção de saberes e fazeres docentes e implementação da escola comum inclusiva. O público-alvo prioritário são professoras/es de classe comum,

4 As ações de formação de professores/as pela extensão do INCLUSIVE são realizadas dentro do escopo do Programa “Tertúlias Inclusivas no Pampa: discutindo a inclusão e a inovação educacional”, desenvolvido desde o ano de 2016, contando com a participação de estudantes dos cursos de licenciatura e de pós-graduação na área da Educação e Ensino da universidade, pessoas com deficiência (e familiares/comunidade) e profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior.

professoras/es de área e currículo, professoras/es especializadas/os e equipes gestoras das escolas públicas municipais e estaduais da região do Pampa Gaúcho.

Figura 3 - logomarca do Programa “Tertúlias Inclusivas no Pampa”.



Fonte: acervo da autora (2021).

Com o ensino remoto, a partir do advento da Pandemia por COVID 19, em março de 2020, tornou-se um grande desafio às instituições formadoras, universidades e escolas, pensar o contexto da ação da educação, incluindo neste o da educação inclusiva do/no ensino remoto. O INCLUSIVE aceitou o desafio de pensar estratégias, formatos e recursos que pudessem propiciar formação emergencial para professores/as, em trabalho remoto, com um duplo desafio, qual seja, ofertar de forma inédita em seu trabalho a educação remota, mantendo os princípios interativos e a postura dialógica e inclusiva nos cursos, mediatizados pelas tecnologias (plataformas e sistemas) e equipe de formadores e tutorias.

Conquanto ainda estejamos inseridos nesta nova experiência, o que dificulta o processo de avaliação, é possível afirmar preliminarmente que o Grupo tem desempenhado cursos que atendem aos seus princípios e correspondem a nova dinâmica de formação deflagrada pela pandemia.

Figura 4 - logomarcas dos cursos de extensão remota do INCLUSIVE:
Curso de extensão em serviço de AEE em contexto de pandemia
(edição 2020) e Curso de Extensão Produção de recursos pedagógicos
acessíveis para estudantes com deficiência (edição 2021)



Fonte: acervo pessoal da autora (2021)

Deste modo, com a referida condução metodológica, somada às experiências dos trabalhos planejados e já desenvolvidos ao longo destes 5 anos (ações, projetos e programas de pesquisa e extensão), na interface com a instituição e a região, nos formatos presencial e remoto, o INCLUSIVE foi construindo sua identidade de trabalho dentro do seu escopo prioritário de atuação, qual seja, na área da educação inclusiva. Esse aprimoramento de missão institucional e compromisso com a inclusão proporcionou que a marca do grupo acompanhasse essa intencionalidade.

Em termos de produção, o Grupo INCLUSIVE atua por meio de estudos, pesquisas e desenvolvimento de projetos, programas e estudos de iniciação científica, *lato e stricto sensu* (mestrado), por projetos e ações de iniciativas individuais e coletivas⁵, nos temas da grande área da Educação/Educação inclusiva, especialmente, àquela voltada aos estudos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvol-

5 Atualmente, o número de participantes do Grupo é de 57 integrantes, divididos em pesquisadores (10), técnicos (02) e estudantes (45). De 2014 a 2021, contabilizam-se egressos 36 estudantes e 6 pesquisadores. Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/45713#recursosHumanos>. Acesso em: 15 out. 2021.

vimento e altas habilidades e superdotação (público-alvo da modalidade da educação especial). Contudo, por tematizar a “educação para todos, todas e todes”, também registra os mesmos estudos, em diferentes níveis e iniciativas, com outras necessidades educacionais especiais (Declaração de Salamanca, 1994), dentro do escopo da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O GRUPO INCLUSIVE

O mote atual de ação do grupo mantém-se na educação inclusiva; inicialmente tratada, apenas, como inclusão escolar voltada à discussão das questões que envolvem as deficiências, foi ampliada em abrangência nestes anos iniciais de atividades. Assim, os trabalhos e pesquisas têm se dedicado a novos estudos e interesses de investigação: (a) compreensão da educação para todos, todas e todes; (b) concepção de currículo flexível e universal; (c) acessibilidade enquanto elemento essencial para a quebra de barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento; (d) relação dos serviços, recursos e espaços especializados com a perspectiva da escola inclusiva; (e) impacto do trabalho colaborativo entre educação especial e educação comum; (f) interface entre inovação e inclusão - “educação inclusivo-inovadora”; (g) apoio e fomento ao movimento “Nada sobre nós sem nós”, dentre outros, nas mais variadas especificidades dentro do amplo espectro da educação inclusiva, dos sujeitos, dos grupos e dos interesses que a diversidade.

O Grupo INCLUSIVE constitui-se no movimento dialético e inclusivo do próprio movimento da Universidade que o abriga, da comunidade onde se sustenta mas, acima de tudo, das pessoas que o compõem. Mais que projetos, ações e realizações, um grupo é um corpo composto por relações - humanas.

Para Freire, um grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos (movimento vertical) no desenvolvimento da história da sociedade em que estão inseridos” (p. 22):

Grupo é... grupo.

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido, para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimento de terras ainda não desbravadas.

Grupo é grupo (FREIRE, 1998, p. 23)

E, como diz Rodrigues, “ninguém escapa da inclusão”; este grupo é um “grupo de inclusão”. Sentido de grupo, se cumprindo... #TodosInclusiveEu. Incluindo-nos, uns aos outros, todos, inclusive eu.

REFERÊNCIAS

AINSCOW. M.; MILES, S. *Inclusão: princípios e práticas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2013

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo, A formação do professor em Rodas de Formação, *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

BRIZOLLA, F. *Educação especial no Rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas*. Dissertação (Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BOOTH, T.; AINSCOW, m. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3 ed. Bristol: CSIE, 2011

FREIRE, Madalena (Org.). *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. (Série Seminários). 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LUZ, A. S.; BRIZOLLA, F.; GARCIA, C. A. X. A contribuição da universidade pública para o desenvolvimento da sociedade brasileira: o caso da Universidade Multicampi na região do Pampa Gaúcho. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba, NuPE/UFPR, v. 11, n. 11. Setembro de 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143, Lisboa: Portugal, 2015.

UNIPAMPA. Manual de Identidade Visual (MIV). São Borja: ACS/UNIPAMPA, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 83, 1992.



ARTIGOS CIENTÍFICOS



Pâmela Oliveira Castro
Claudete Silva Lima Martins

**A DISLEXIA E O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA:
superando barreiras e
propondo estratégias**

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”
(Boaventura de Souza Santos).

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre dislexia e ensino de Língua Portuguesa, sendo oriunda de meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, do Curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade Cultural, na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. A pesquisa foi intitulada: “O ensino de língua portuguesa para estudantes com dislexia: superando barreiras e propondo estratégias”, concluída no ano de 2019. Nosso intuito com essa reflexão é retomar parte dos dados da pesquisa que teve como objetivo investigar as principais barreiras enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa para o ensino de estudantes com dislexia no Ensino Fundamental. E, assim, identificar e analisar as estratégias utilizadas para superá-las, na perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, pensamos que nos dias atuais, são necessários mais estudos que contemplem as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, uma vez que por muito tempo os estudantes que apresentassem quaisquer dificuldades no seu processo de aprendizagem eram mantidos segregados nas salas de aula, não obtendo um aprendizado efetivo (LIMA *et al*, 2017). Atualmente, tem-se feito muitos esforços para compreender a melhor forma de auxiliar o aluno no seu tempo de aprendizado.

De acordo com Dias (2012), os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem uma menor motivação para desempenhar as atividades escolares que lhe são propostas, isso ocorre porque

cada estudante aprende de uma forma, e o professor algumas vezes apresenta somente uma maneira de explicar determinado conteúdo. Por sua vez, o aluno que possui dificuldade poderá não conseguir desenvolver o conteúdo da forma imposta, por isso ficará desmotivado, porque se sentirá inferior aos demais colegas que conseguem desenvolver as atividades. Segundo Ianhez, Nico (2002), a dislexia algumas vezes no ambiente escolar é confundida com o transtorno de *déficit* de atenção, pois o aluno com dislexia pode apresentar uma falta de atenção e desinteresse pelas atividades apresentadas em sala de aula, isso ocorre porque o aluno não consegue desenvolver determinada atividade e foca sua atenção em outras situações. Em determinadas circunstâncias, o aluno é rotulado como bagunceiro e desinteressado por não seguir o ritmo da classe, aspecto esse muito prejudicial, pois ele vai sendo excluído pela turma ou até mesmo pelo professor, o que dificultará o seu aprendizado.

As dificuldades de aprendizagem são recorrentes no ambiente escolar, mas em alguns casos a origem dessa dificuldade pode ser neurológica, como a dislexia, precisando assim de um maior aprofundamento do professor para auxiliar os alunos em seu aprendizado. (PEREIRA, 2015). De acordo com Pimenta (2013):

Geralmente a criança disléxica é triste e deprimida, devido ao repetido fracasso em seus esforços, sempre tentando superar suas dificuldades e não conseguindo, tudo isso são fatores que fazem com que ela se torne uma pessoa agressiva e angustiada (PIMENTA, 2013, p. 5).

Nossa motivação para fazer essa reflexão vem da vivência da pesquisadora em estágios e projetos voltados à educação, em que teve contato com alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, dentre os quais dois alunos com laudo de dislexia. Além do contato diário com dois familiares, um com suspeita de dislexia e o outro com laudo, o que possibilitou a observação do quanto esses alunos e familiares passaram e passam dificuldades em seu processo de apren-

dizagem. Infelizmente já foi possível presenciar professores excluindo alunos com dificuldades, uma vez que não correspondiam às expectativas; preconceitos e dores que essas pessoas passaram, por não conseguirem aprender da forma imposta ao restante da turma. Estas constatações trouxeram-nos anseios, no sentido de querer saber mais sobre o assunto, e entender como é o ensino da língua portuguesa com esses alunos, e como o professor cria estratégias para melhor auxiliar seus alunos no aprendizado. É muito provável que as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, ocorram porque os estudantes não compreendem as metodologias oferecidas pelos professores, que os faz acumular defasagens por não serem compreendidos no meio escolar.

Assim, nossa reflexão está dividida em introdução, metodologia, fundamentações teóricas que se entrecruzam na prática, considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Essa reflexão foi pensada a partir de uma pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2008), pesquisa de campo de caráter exploratório. De acordo com Góes (2015), esse tipo de investigação possibilita levantar, explorar, descrever e interpretar os dados obtidos no decorrer do estudo, e “ênfatiza e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, colocando-os como sujeitos com vozes ativas no processo investigativo” (GOÉS, 2015, p.53).

A investigação foi realizada no ambiente escolar, entre os meses de setembro e outubro do ano de 2019, no município de Bagé/RS, tendo duas escolas como referência, uma pública e uma privada, ambas atendendo educação infantil e ensino básico, etapa do Ensino Fundamental.

Foram sujeitos da pesquisa duas professoras, ambas licenciadas em Letras, uma da rede pública (PR1), com 23 anos de atuação docente em sala de aula e outra da rede privada (PR2) com 11 anos de atuação docente em sala de aula e que já haviam tido contato com estudantes com dislexia. Ambas concordaram em participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como instrumento de pesquisa utilizamos questionário, composto por perguntas abertas e fechadas (GIL, 2008), com o intuito de identificar as principais barreiras enfrentadas pelo professor de português no ensino do aluno com dislexia. Além disso, teve como objetivo construir um arcabouço teórico sobre o professor de Português em relação ao ensino de alunos disléxicos e analisar quais são as estratégias utilizadas pelo professor no ensino de alunos com dislexia.

Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) organizados em quatro categorias: a) conhecimento a respeito da dislexia, b) barreiras enfrentadas no ensino de língua portuguesa em estudantes com dislexia, c) estratégias utilizadas para a superação das barreiras e d) concepção de educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS QUE SE ENTRECruzAM NA PRÁTICA

Alguns de nossos argumentos estão baseados nos pressupostos de Assunção (2018), para quem a dislexia é tida como um transtorno de aprendizagem na leitura e na escrita, podendo ser percebida no processo de alfabetização quando o aluno começa a ter contato com a língua escrita. É nesse primeiro contato que podem aparecer as dificuldades podendo ser mais complexas como a dislexia. Da mesma forma compreendemos com Lanhez (2002 apud KAPPES, 2002, p.10) que alguns sinais de dislexia se revelam na idade escolar, tais como:

Quadro 1 - Características do aluno com dislexia.

Características do aluno com dislexia
Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita;
Trocas ortográficas ocorrem, mas dependem do tipo de dislexia;
Problema para reconhecer rimas e alterações (fonemas repetidos em uma frase);
Desatenção e dispersão;
Desempenho escolar abaixo da média, em matérias específicas, que dependem da linguagem escrita;
Melhores resultados, nas avaliações orais, do que nas escritas;
Dificuldade de coordenação motora fina (para escrever, desenhar e pintar) e grossa (é descoordenada);
Dificuldade de copiar as lições do quadro, ou de um livro;
Problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita, ginástica);
Dificuldade de expressão: vocabulário pobre, frases curtas, estrutura simples, sentenças vagas;
Dificuldade em manusear mapas e dicionários;
Esquecimento de palavras;
Problema de conduta: retração, timidez, excessiva e depressão;
Desinteresse ou negação da necessidade de ler;
Leitura demorada, silabada e com erros.
Esquecimento de tudo o que lê;
Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha de leitura com o dedo;
Dificuldade em matemática, desenho geométrico e em decorar sequências
Desnível entre o que ouve e o que lê. Aproveita o que ouve, mas não o que lê;
Demora demasiado tempo na realização dos trabalhos de casa
Não gosta de ir à escola
Apresenta “picos de aprendizagem”, nuns dias parece assimilar e compreender os conteúdos e noutros parece ter esquecido o que tinha aprendido anteriormente;
Pode evidenciar capacidade acima da média em áreas como: desenho, pintura, música, teatro, esporte, etc

Fonte: A autora (2020), adaptado de lanhez (2002, p. 10)

Com esses entendimentos, e tendo em mente esses sinais, nosso questionário explorou em sua primeira categoria de análise, os conhecimentos a respeito da dislexia.

Nosso questionário foi composto de seis questões, e a primeira era: o que você entende por dislexia?

A PR1 respondeu que dislexia é uma dificuldade na aprendizagem devido ao não reconhecimento e/ou trocas de letras e palavras. A PR2 relatou que dislexia é uma dificuldade na qual o indivíduo tem, na parte da escrita e às vezes na oralidade, mas não impede o raciocínio lógico.

Como vimos, a partir das respostas, as professoras possuem conhecimento sobre o que é dislexia, pois como reitera Góes (2015) a dislexia pode ser entendida como uma dificuldade ou transtorno na aprendizagem da leitura e da escrita. Mas ambas não se aprofundaram sobre como são essas dificuldades, de que forma se desenvolvem.

Então percebemos que ambas têm conhecimento do que é a dislexia, nesse sentido a PR2 ressaltou que a dislexia não interfere no raciocínio lógico, ou seja, por mais que o estudante tenha a dificuldade na leitura e na escrita, esse aluno pode ter o raciocínio lógico sem dificuldades, mas como ela mencionou cada caso é diferente. Entendemos que por esse motivo o professor precisa compreender as potencialidades dos estudantes com dislexia, e com elas desenvolver um ensino que faça sentido para esse aluno, e que ele possa se sentir capaz de aprender e apesar de suas limitações ser compreendido e respeitado, sempre por toda a comunidade escolar.

Ouvindo as professoras e refletindo sobre suas concepções depreendemos que o professor é alguém essencial na vida do aluno. Ele é capaz de fazer com que o aluno acredite em seus potenciais e procure sempre melhorar seu aprendizado. Mas o educador também pode excluir e fazer o estudante se sentir inferior aos demais. Por isso,

ele deve sempre olhar para a sua prática e procurar compreender se o seu ensino está realmente auxiliando seus alunos e se sua forma de conduzir as aulas está propiciando um ambiente inclusivo de respeito e de união. Entendemos que:

A primeira tarefa do professor é resgatar a autoconfiança do aluno. Descobrir suas habilidades para que possa acreditar em si mesmo ao se destacar em outras áreas. O papel do professor é dirigir um olhar flexível para cada aluno que tenha dificuldade, é compreender a natureza dessas dificuldades, buscar um diagnóstico especializado, uma orientação para melhorar o dia-a-dia da criança, e se instrumentalizar, pois há muitos professores que lecionam e não sabem o que é dislexia. O ideal é trabalhar a autonomia da criança, para que ela não comece a sentir-se dependente em tudo. O professor deve acolher e respeitá-lo, em suas diferenças, sem cair no sentimento de pena. Cabe ao professor recorrer a diversas atividades e técnicas de ensino e descobrir qual delas melhor se adapta a cada estudante e a cada situação (KAPPES, 2012, p. 3).

A prática pedagógica de cada professor em sua singularidade poderá fazer a diferença na vida de seus alunos; assim, o professor ao se deparar com um aluno com dislexia precisa rever a sua prática docente e compreender qual a melhor forma de auxiliar esse estudante na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido é preciso compreender que o ensino da língua portuguesa vem passando por diversas mudanças no que se refere a forma de apresentar a língua aos alunos. Atualmente percebemos uma intenção de que o ensino parta do concreto, do real, um ensino contextualizado que possibilite uma melhora na qualidade do ensino dos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) o ensino da língua portuguesa deve proporcionar ao aluno o contato com o mundo dos textos, tornando-os leitores e escritores, sendo sujeitos que refletem sobre sua linguagem. Um ensino real da língua formará indivíduos que saberão utilizar sua língua em diversos contextos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), vem discutindo sobre os novos letramentos para o ensino da língua materna, o português. Esse ensino a partir da Base, mostra que os alunos precisam ter um ensino amplo para saírem da escola com um absoluto domínio da sua linguagem.

Com todos esses entendimentos chegamos as nossas segunda e terceira categorias de discussão, ou seja, as muitas barreiras pedagógicas enfrentadas pelos professores de língua portuguesa e suas estratégias para superá-las junto aos alunos que apresentam dislexia.

Iniciamos com as barreiras enfrentadas no ensino de língua portuguesa com estudantes com dislexia.

A PR1 respondeu que as principais barreiras enfrentadas são oralidade e aplicação de conteúdo, principalmente, nas provas; e escrita nas produções textuais.

A PR2 mencionou que as principais barreiras são textos longos, que não podem ser utilizados, os mesmos devem ser curtos e simples, com uma linguagem mais denotativa e não utilizar muito sentido figurado, uma vez que se torna cansativo aos alunos com dislexia, bem como falta compreensão aos sentidos figurados.

Constatamos que os dois professores relataram que as principais barreiras no ensino da língua portuguesa se referem ao trabalho com textos longos. De acordo com uma das professoras, os textos literários são mais difíceis para os estudantes com dislexia compreenderem. PR2 relatou que o sentido conotativo deve ser evitado, pois eles não conseguem compreender o duplo sentido, e, assim como nos textos literários, ela relatou que tem sido muito difícil trabalhar, porque esses textos têm muito da linguagem conotativa.

Segundo Carvalho (1999, p. 60), “barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos criando-lhes dificuldades no

aprender”. Inúmeros fatores geram tais dificuldades, alguns são intrínsecos aos alunos e outros talvez, a maioria, externos a eles.

Carvalho (1999) reitera que as barreiras de aprendizagem não se encontram somente nos alunos que possuem algum tipo de deficiência, mas também podem estar presentes na vida dos estudantes que não possuem nenhuma deficiência. Isso ocorre conforme a autora porque muitas vezes a escola não sabe lidar com as barreiras e acaba culpando o aluno por não conseguir aprender.

Com isso compreendemos que o aluno com dislexia apesar de suas dificuldades, pode aprender, se o professor entender suas potencialidades e a partir delas desenvolver seu ensino, ou seja, é essencial olhar para além da dificuldade do aluno e entender que ele é capaz, o que nos leva a discussão de nossa terceira categoria de discussões: as estratégias para a superação das barreiras.

As estratégias de aprendizagem dizem respeito ao que o professor desenvolve em sala de aula para auxiliar os alunos com dislexia. Quais as formas de fazer esse aluno compreender um texto? Como ele consegue desenvolver a escrita?

A PR1 relatou que as principais estratégias são prova adaptada, auxílio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶, trabalho e atividades em grupo e acompanhamento do colégio.

A PR2 comentou que as principais estratégias são utilizar textos curtos, letra bastão, folha impressa para não perder tempo copiando, recomeçar do zero, se necessário, para obter êxito. Porém cada caso depende do indivíduo.

6 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 15).

Percebemos que a PR2 menciona que para a aprendizagem acontecer depende do aluno, mas como entendemos, para o aprendizado ocorrer depende também do professor e sua forma de apresentar o conteúdo, pois o ensino antes de tudo precisa fazer sentido para a vida do estudante.

O professor precisa de olhar mais atencioso com os alunos com dislexia, tendo paciência para auxiliar no aprendizado. Ele tem que fazer o estudante ter motivação em aprender, fazer com ele vença as barreiras decorrentes da dislexia. (PEREIRA, 2015).

Esse professor é alguém que terá a possibilidade de mudar o destino desse aluno, porque com respeito e inclusão, e o professor buscando uma metodologia que auxilie seus alunos no aprendizado esse aluno vai conseguir aprender.

A dislexia implica uma dificuldade na compreensão da leitura e da escrita, sendo necessário o professor conhecer seus alunos para, a partir daí, promover uma metodologia que auxilie esses estudantes na aprendizagem. Saindo assim de um ensino tradicional, focado nas potencialidades dos alunos, para poder assim garantir um aprendizado que faça sentido para a vida desses alunos.

Nesse sentido, os relatos de PR2 quando diz que os alunos com dislexia têm dificuldade na compreensão de figuras de linguagem, nos levam ao que postulam Rodrigues e Ciasca (2016), referindo que o aluno com dislexia ao ler, tem dificuldade em compreender o sentido do que está lendo, por esse motivo as figuras de linguagem são de difícil compreensão. A metáfora, por exemplo, traz uma palavra que pode ter duplo sentido, assim teria que ser feito um trabalho por parte do professor muito mais minucioso para o aluno entender que uma palavra pode trazer dois significados. Assim foi possível perceber que PR2 traz em seus relatos mais aspectos em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com dislexia, e se mostra empenhada

em sua metodologia para auxiliar todos os seus alunos. Mencionando inclusive que o aluno é capaz de aprender, compreende que cada sujeito aprende de uma forma, e que devemos entender os nossos estudantes para que possamos ajudá-los em seu aprendizado.

A partir do olhar atencioso de PR2 chegamos às discussões da quarta categoria de nosso trabalho: concepção de educação inclusiva.

Compreendemos que a diversidade está presente no meio escolar, onde encontramos alunos de várias culturas, gêneros, raças, entre outras características. Nesse entendimento também os alunos que possuem deficiência estão nas escolas. Por muito tempo foi negado o direito à educação para os alunos com necessidades educativas especiais, e os mesmos eram excluídos das salas de aulas, sendo necessário escolas de educação especial, onde esses estudantes não tinham a possibilidade de interagir com outras pessoas, somente com as que possuíam também alguma deficiência. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento de leis, esse direito é garantido a eles, para conviverem nesses espaços e terem um ensino de qualidade.

Assim, percebemos que:

Educar para a diversidade significa pensar pedagogias educativas para todo e qualquer aluno, independentemente das potencialidades, tendo em conta as especificidades de cada um. A educação genuinamente inclusiva é o paradigma atual que se tem vindo, gradualmente e mundialmente, a afirmar, pressupondo, mudanças significativas na educação, tanto nos fins como nas metas (SANTOS, 2013, p. 9).

Percebendo a diversidade, podemos compreender que o aluno ao chegar à escola precisa se sentir parte desse lugar e assim aprender, ter a oportunidade de ser incluído, compreender que ele pode desenvolver suas competências nesse espaço e ter seu direito à aprendizagem garantido. Atualmente, as pessoas com deficiências, não podem

ser tratadas como em épocas remotas, elas devem ser respeitadas e valorizadas em todos os ambientes que estiverem inseridas.

Assim ouvimos PR1 que respondeu ser a educação inclusiva a oportunidade para o aluno interagir com os demais, respeitando as diferenças e atendendo às respectivas necessidades dentro do possível para que desenvolvam suas habilidades e PR2 relatou que educação inclusiva é aquela que trabalha com todos igualmente, entretanto mudando a forma de expor e avaliar, pois cada indivíduo tem sua limitação.

Percebemos que ambas professoras entendem o que seja educação inclusiva, somente pontuamos a PR2, pois esta mencionou que a educação inclusiva é aquela em que o professor trabalha com todos de forma igual, mas que apesar disso acontecer deve-se observar a individualidades dos alunos, para saber quais suas potencialidades para a partir daí prosseguir o ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2014), a educação inclusiva trata-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao compreender as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Segundo Unesco (2018), a educação inclusiva parte do entendimento de que o direito à educação constitui um direito humano básico e alicerce de uma sociedade justa. A educação inclusiva é uma educação justa e equitativa na qual aqueles que apresentam mais dificuldade em aprender encontram os meios e o apoio necessário, assim como o incentivo e o compromisso coletivo para superá-la. (UNESCO, 2018).

A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos,

alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (MITTLER, 2003, p. 21, *et al* LIMA E SILVA).

Percebemos que a educação inclusiva deve estar presente em todos os espaços, sendo assim a escola tem que estar aberta para receber os alunos tratando todos com respeito e entendendo que é na diferença que os seres se constituem, com a diversidade que temos em sala de aula é possível fazer um trabalho essencial na vida dos alunos, basta acreditar que todos são capazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa que originou essa reflexão foi possível concluir que o professor desempenha um papel essencial na vida do aluno com dislexia, pois ele é responsável por despertar a vontade de aprender nesses sujeitos, com isso o educador deve fazer da sua sala de aula, um lugar de descobertas e motivação.

Compreendemos que as principais barreiras enfrentadas no ensino de alunos com dislexia, relatado pelas professoras são: o trabalho com textos longos, sentido figurado e textos literários. Observando os dados, vimos que os professores não mencionaram sobre suas metodologias, elas somente relataram que cada aluno é um caso e que se deve começar do zero para obter êxito no ensino dos alunos. Nesse sentido, compreendemos que apesar de as professoras terem conhecimento sobre a dislexia, e as adaptações de materiais, ainda faltou mencionar sobre a forma que apresentam dado conteúdo, se ele é revisto para auxiliar todos os alunos na aprendizagem, ou seja, se os professores voltam seus olhares para a sua prática para modificá-la para que todos os seus estudantes realmente aprendam.

As professoras que ajudaram a construir essa reflexão relataram que as principais estratégias utilizadas no ensino são textos curtos, atividades orais, trabalhos em grupo e o principal, acreditar que o aluno pode aprender.

Entendemos que a educação inclusiva é essencial no ensino, pois somente com consciência de que todos têm o direito a uma educação de qualidade e que todos poderão ter a chance de aprender e ter um ensino relevante para as suas vidas que a inclusão realmente ocorrerá. Também constatamos que as barreiras de aprendizagem devem ser quebradas, e que a visão de igualdade em relação às dificuldades de aprendizagem não auxilia os alunos, pois cada estudante aprende de uma forma, e o professor deve sempre olhar sua prática e melhorá-la para melhor ajudar seus alunos.

Percebemos durante essa reflexão o quanto é essencial que o professor tenha consciência sobre a educação inclusiva e coloque em prática em sua sala de aula. Sempre acreditando que todos os alunos são capazes de aprender, o professor precisa cada vez mais rever sua prática para assim, dependendo do contexto, modificá-lo para garantir o direito à educação de todos.

Destacamos a importância de compartilhar essa reflexão para que professores e familiares possam compreender sobre as barreiras à aprendizagem e estratégias de superação dessas barreiras. Ainda mencionamos a relevância da continuação de estudos sobre a dislexia e trabalhos que proponham estratégias, para professores apresentarem em sala de aula, e assim, levarem um ensino de qualidade de língua portuguesa que possa ultrapassar as dificuldades dos estudantes com dislexia.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Gabriele S. *A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/09/ASSUN%C3%87%C3%83O-Gabrielle.pdf>. Acesso em: 17/12/2019.

DIAS, Ana. *A motivação para a leitura e para a escrita em alunos adultos disléxicos do ensino noturno*. Lisboa, 2012. p. 1-47.

GOÉS, Camila. *Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar dos professores do ensino fundamental I*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18166/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Camila_Vers%C3%A3o%20final.pdf Acesso em: 31/06/2019

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. *Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

KAPPES, Dany; FRANZEN, TEIXEIRA, Glades; GUIMARÃES, Vanessa. *Dislexia*. Disponível em: <http://www.profala.com/artdislexia18.htm>. Acesso em: 20/03/2019.

LIMA, Francisco J; SILVA, Fabiana T D S. *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf> Acesso em: 01/08/2019.

LIMA, Maria; SOUZA, Leandro; BEZERRA, Selma. *As dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental e o seu contexto escolar*. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_socorrimha_0.pdf. Acesso em: 15/05/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 29/08/2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Salto para o futuro: educação especial tendências atuais*. In: CARVALHO, Rosita Elder. *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. Brasília, 1999. p.59-67.

MOZZATO, Anelise R; GRZBOVKI, Denise. *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf> Acesso em: 01/08/2019.

PEREIRA, Rosângela A. *Dislexia: conhecimentos e práticas escolares, mobilização da inclusão dos estudantes disléxicos*. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42557> Acesso em: 01/08/2019.

PIMENTA, Daniela. *Dislexia um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental. V Seminário de educação especial*. Uberlândia. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/288_1_1.pdf. Acesso em: 10/04/2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares nacionais. Terceiro de quartos ciclos*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

UNESCO. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), em colaboração com o Escritório Internacional de Educação. *IBERO-AMÉRICA INCLUSIVA: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América*, 2018.



Tobias de Medeiros Rodrigues
Alessandro Carvalho Bica

UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE O REPOSITÓRIO DIGITAL TATU E AS BARREIRAS TECNOLÓGICAS

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias compõem uma realidade relativamente recente no Brasil e em rápida transformação, porém estes recursos, em muitos casos, estão acessíveis apenas para uma parcela da população, excluindo deste processo boa parte dos indivíduos com deficiência. Os repositórios e bibliotecas digitais, por sua vez, surgem com o propósito de contribuir para que um maior número de indivíduos tenha acesso à informação, auxiliando no exercício da cidadania e na diminuição das diferenças sociais. Mas para que isso seja de fato uma realidade, o acesso a essas plataformas deve ocorrer sem “barreiras tecnológicas” para todos (BRASIL, 2015).

A Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, em seu Art. 3º, inciso “IV”, alínea “f”, definiu as “barreiras tecnológicas” como: “as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias” (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, o Repositório Digital Tatu (RDT) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) surge como uma proposta de plataforma de recuperação da informação motivada pelo desejo de divulgação de fontes, produto possível devido à expansão das novas tecnologias e da intenção de preservação, conservação e difusão de acervos, tendo como objetivo ser um ambiente digital para a democratização da memória da História da Educação, além de proporcionar o livre acesso às fontes históricas para pesquisadores, historiadores ou público em geral ou a todos que tenham interesse em pesquisar e produzir conhecimento.

O Tatu inicia suas atividades em outubro de 2018, com o objetivo de ser um sistema de recuperação da informação via *web*, com foco em divulgar e preservar principalmente impressos pedagógicos, como: livros,

livretos, cartilhas, revistas e fotos, ou seja, materiais em geral relevantes para as áreas da História e História da Educação, os quais poderão ser fontes para subsidiar pesquisas na área. Essa solução tecnológica vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN), como uma alternativa de acesso às fontes.

Durante o processo de idealização do RDT, após estudo do grupo de pesquisa, foram elencados alguns requisitos que a plataforma deveria atender, como: ser *online*; acesso ao acervo de forma livre, gratuita e irrestrita; hospedagem de obras preferencialmente completas; possibilidade de *download* das obras; ser interativo; possibilidade de busca por categoria, palavra-chave, título ou ano de publicação. Além desses requisitos iniciais que guiaram o processo de criação do repositório, a preocupação em ser uma plataforma acessível sempre esteve presente em todo o processo de idealização e desenvolvimento do Tatu.

A iniciativa de criação de um novo repositório temático, está alinhada com o desejo de proporcionar mais uma alternativa de fonte de pesquisa para estudiosos ou interessados na área da História da Educação. Desta forma, para que a plataforma esteja adaptada a todo o tipo de público algumas ações para potencializar a sua acessibilidade e minimizar as barreiras tecnológicas foram empregadas. Chama-se a atenção que na contemporaneidade tornar um ambiente digital acessível não é altruísmo e sim uma urgência, agrega valor ao projeto, além de demonstrar respeito aos direitos das pessoas com necessidades específicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho integra parte de uma pesquisa de mestrado realizada por este pesquisador junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que teve como objetivo analisar as ações de-

envolvidas no Repositório Digital Tatu, para viabilizar a acessibilidade das pessoas com necessidades específicas, partindo do pressuposto de que este repositório tem o objetivo de ser um ambiente digital para preservação das múltiplas memórias do ensino.

Para este estudo, no entanto, foi adotado o método exploratório, a abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa documental. A metodologia exploratória de pesquisa foi utilizada devido ao fato de os estudos exploratórios terem:

[...] como principal objetivo a formulação de um problema de investigação mais exato ou para a criação de hipóteses [...] esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real [...] (SELLTIZ *et al.*, 1974, p. 60).

Quanto à abordagem metodológica, essa pesquisa classifica-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, esta abordagem segundo Godoy (1995) é aquela que objetiva:

[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Desta forma, uma pesquisa com abordagem qualitativa, procura buscar a compreensão dos significados de forma detalhada e características do problema ou objeto investigado, permitindo, assim, o aprofundamento do fenômeno investigado.

A análise documental é entendida como uma possibilidade de desvendar novos aspectos para a temática e questão de pesquisa. Neste sentido, visando também conceituar a pesquisa documental, faz-se pertinente considerar as palavras de Pádua (1997), o qual afirma que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Como optou-se, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a metodologia exploratória, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o levantamento bibliográfico. Partindo dessas características, entendeu-se que a análise documental é a que melhor se aplica aos objetivos e à natureza da presente pesquisa, por considerá-la adequada à complexidade do problema em questão.

REPOSITÓRIO DIGITAL TATU, BREVE HISTÓRICO

O Repositório Digital Tatu (RDT) surge através dos esforços do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN) e o projeto de pesquisa que antecedeu sua criação foi: “As Políticas Públicas de Formação de Professores em impressos pedagógicos: O caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)”. Uma das ações que caracterizou o projeto, desde seu princípio, foi a digitalização e disponibilização para consulta online de algumas edições da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS).

Com as RE/RS digitalizadas, nasce a motivação do GEEHN em compartilhar esse material, uma das opções possíveis, nesse primeiro momento, para atender à demanda do grupo, foi a solução institucional para websites, disponibilizada pela equipe de Tecnologia da Informação (TI) da Unipampa, que consiste em sites com o design que segue os padrões da identidade visual da instituição.

Essa experiência foi bem-sucedida e provocou na equipe do GEENH o desejo de ampliar o acervo e, para tal, a solução institucional já não comportava as demandas, então, foi necessário o desenvolvimento de um repositório independente que atendesse às especificidades elencadas nos estudos do grupo. Assim, nasceu o Repositório Digital de História da Educação da Unipampa, que foi denominado Repositório Digital Tatu.

Durante o 24º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), em outubro de 2018, na cidade de São Leopoldo, o Repositório Digital Tatu foi apresentado à comunidade científica. A partir deste momento, o Repositório Digital Tatu iniciava a sua jornada como um repositório temático (nichado), que tem como objetivo o compartilhamento de impressos pedagógicos, livros, livretos, cartilhas, revistas, fotos e coleções relevantes para a área da História da Educação.

ACESSIBILIDADE NA WEB

O reconhecimento da importância das TICs no cotidiano da sociedade é notório. O mundo vive cada vez mais conectado e ano após ano surgem novidades e meios mais ágeis de comunicação e acesso à informação. Estas transformações promovidas pelas tecnologias estimulam mudanças que perpassam todas as eras históricas. Movimento que vai, inicialmente, de uma sociedade baseada nos registros orais para uma embasada na escrita, dos chamados homens-memória para o armazenamento da memória em ambientes virtuais em nuvem, dos registros escritos para os audiovisuais. Para contemplar as pessoas com deficiência é que ações em prol de minimizar as barreiras tecnológicas devem ser implementadas e ocupar uma posição de prioridade no desenvolvimento de ambientes *web*.

Na construção de ambientes *web* 's nem sempre é levado em conta as questões pertinentes à acessibilidade. No entanto, é de extrema importância que ao se planejar uma plataforma digital se tenha em mente que ela deve atender o maior número possível de pessoas. Consciente dessa urgência, torna-se necessário investir em alternativas que fomentem a implementação de tais funcionalidades, assim contemplando um público que antes não tinha acesso a tais recursos.

Acessibilidade na *Web* refere-se às funcionalidades que permitem às pessoas com deficiência usar e acessar os ambientes e as plataformas via internet. A acessibilidade pode ser entendida, de forma geral, como a busca permanente das condições necessárias para o acesso de todos ao exercício pleno da cidadania, assegurando a autonomia dos indivíduos. Isso se aplica nos mais variados contextos, tanto nos ambientes físicos, através das rampas de acesso, pisos táteis, identificações em braile, dentre outros recursos que possam auxiliar na mobilidade e independência das pessoas, como nos ambientes digitais, em que os recursos tecnológicos procuram assegurar as condições de acessibilidade e possam vir a contribuir com os serviços desenvolvidos na *web*, visando o acesso de todos à informação.

De acordo com a Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 3º, inciso "I", a acessibilidade é definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Diante da urgência de produzir, cada vez mais, ambientes acessíveis, é crucial levar em consideração os aspectos que garantam a acessibilidade a todo o público ou sua grande maioria. Corroborando essa perspectiva Campana (2017) menciona:

A acessibilidade digital refere-se ao acesso a qualquer recurso da Tecnologia da Informação, e é fato que um computador ou qualquer outro dispositivo tecnológico não dispõe de uma interface que atenda às necessidades de uma pessoa com deficiência. Desta forma, é necessário adaptações ou dispositivos adequados que possam auxiliar o indivíduo com deficiência na utilização do recurso tecnológico e contribuir assim para proporcionar ou ampliar o acesso aos ambientes tecnológicos (CAMPANA, 2017, p. 45).

Assim, é possível inferir que a acessibilidade na *web* ocorre quando o indivíduo consegue acessar a informação que deseja utilizar, independentemente de sua condição. No entanto, para que isso seja possível de fato, é necessário que os sistemas informacionais, via *web*, estejam em conformidade com as especificações de acessibilidade, viabilizando que funções como: leitores de tela, ampliadores, alto contraste, dentre outros recursos, estejam disponíveis. Por isso, da importância de pensar em ações voltadas à acessibilidade durante o projeto de desenvolvimento de um portal, website ou qualquer outro sistema que venha a ser utilizado em ambiente *web*.

AÇÕES PARA MINIMIZAR AS BARREIRAS TECNOLÓGICAS NO TATU

O desenvolvimento centrado no usuário é o foco principal do Repositório Digital Tatu. Nesta perspectiva, faz-se necessário destacar os esforços da equipe do GEEHN em tornar a plataforma acessível para o maior número de pessoas. Entende-se que na contemporaneidade tornar um ambiente digital acessível não é altruísmo e sim uma urgência, agrega valor ao projeto, além de demonstrar respeito aos direitos das pessoas com necessidades específicas.

Logo, a acessibilidade, no contexto de uso de sistemas computacionais, pode ser compreendida como a flexibilidade proporcionada para a interação e o acesso à informação, de maneira que usuários com diferentes necessidades possam vir a acessar e usar esses sistemas (MELO e BARANAUSKAS, 2005).

Diante de tal concepção, foi integrado no *layout* da interface do Repositório Digital Tatu uma barra de acessibilidade - Figura 1(A), desenvolvida com um design simples e intuitivo que fica localizada no topo do repositório e está visível durante toda a navegação no site, sendo projetada para possuir algumas funcionalidades para potencializar a acessibilidade e assim vir a minimizar as barreiras tecnológicas para pessoas com algum tipo de deficiência.

A primeira diz respeito ao alto contraste - Figura 1(A), que é uma opção pensada para ajudar as pessoas com médio ou grande déficit visual, já que os indivíduos com essa deficiência têm reduzida a sensibilidade ao contraste e, em muito dos casos, a capacidade de distinguir cores. Essa funcionalidade, quando acionada, deixa o fundo da página totalmente preto e as letras brancas, logo o principal benefício do recurso de alto contraste é facilitar a leitura de textos em ambientes *web*.

Outro recurso, também localizado na barra de acessibilidade - Figura 1(A) e alinhado ao objetivo de facilitar a leitura, foi a inclusão de ícones que permitem de forma intuitiva aumentar e diminuir o tamanho das letras, onde o ícone (A+) refere-se a aumentar a fonte, (A-) diminuir a fonte e a opção (A) retorna a fonte ao tamanho original do site. Com essa funcionalidade de ajuste do tamanho dos textos pretende-se atender um grupo maior de pessoas, facilitando o acesso e melhorando a experiência delas ao acessar o Tatu, promovendo, assim, a inclusão digital de deficientes visuais parciais e garantindo, ainda, o acesso à informação, tendo como pano de fundo a responsabilidade social.

Parte das informações do repositório podem ser traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através da ferramenta gratuita (de código aberto e distribuição livre) VLibras - Figura 1(B), que faz a tradução automática da Língua Portuguesa para a LIBRAS, essa ferramenta permite que usuários surdos sejam capazes de acessar o conteúdo de texto do repositório. Pretende-se com esta funcionalidade melhorar a experiência das pessoas surdas e seu acesso à informação⁷.

A última funcionalidade referente à acessibilidade empregada no repositório, pensada e direcionada à inclusão de mais pessoas, diz respeito à criação de áudios dos conteúdos do sistema - Figura 1(C). Essa opção está sendo desenvolvida para auxiliar pessoas com deficiência visual grave ou total. Observa-se que esta função de acessibilidade está no seu início e pode ser ampliada para mais seções do repositório.

Figura 1 - Iniciativas de acessibilidade.



Fonte: Autor (2020)⁸.

No que diz respeito à acessibilidade e à inclusão, muito já foi feito no Tatu, mas não o suficiente para torná-lo uma plataforma de ex-

7 BRASIL. **Vlibras**, Brasília: Secretaria de Governo Digital, 2020. Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020

8 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Repositório Digital Tatu, Bagé: Unipampa, 2019. Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

celência em acessibilidade. O caminho é longo e os desafios técnicos são grandes, sendo que opções capazes de disponibilizar o conteúdo do material digitalizado em áudio e LIBRAS compõem uma meta que a equipe do GEEHN está empenhada em atingir.

REFLEXÕES FINAIS

O Tatu, desde sua origem, tem como objetivo avançar no sentido de se tornar um ambiente de fato inclusivo, capaz de atender a todos os pesquisadores e interessados na área da História da Educação, incluindo as pessoas com deficiências que, porventura, estejam ou não contempladas nas opções de acessibilidade já existentes na plataforma. Neste contexto, um estudo específico de usabilidade, com estes usuários, seria de grande importância para qualificar a plataforma, para que ela venha a ser capaz de atender a toda a diversidade de usuários.

A experiência do usuário é, hoje, um dos fatores determinantes para o bom resultado de produtos e sistemas digitais. A criação de softwares e aplicações, que se destaquem na atualidade e gerem engajamento dos usuários, compõem um grande desafio, sendo, nesta perspectiva, fundamental levar em consideração as necessidades de quem utilizará o sistema, focando, desta forma, em criar experiências integradas aos objetivos esperados, oferecendo um ambiente acessível para todos e que venha a atender às expectativas dos usuários e que seu funcionamento, do ponto de vista de quem utiliza, seja eficiente, eficaz e efetivo.

Como destacado durante este trabalho, o GEEHN desde o início do planejamento do Repositório Digital Tatu priorizou ações voltadas à inclusão, desenvolvendo soluções para contemplar pessoas com deficiência que tivessem interesse em pesquisar na plataforma. Convém observar que o Tatu não se inscreve como uma plataforma

de excelência em inclusão, mas como um ambiente que se preocupa com este público, que já desenvolveu e vem buscando mais formas de incluir esse grupo de pessoas.

Ciente da necessidade de adaptar-se à diversidade do seu público é que o Grupo de Estudos em Ensino História e Narrativas começou a pensar em ações voltadas à acessibilidade desde o começo do planejamento do projeto do Repositório Digital Tatu. Diante disso, salienta-se a suma importância em criar um ambiente digital inclusivo, permitindo que todas as pessoas, seja ela portadora de alguma deficiência transitória ou permanente, tenham autonomia para realizar suas consultas e pesquisas no repositório.

Por fim, é possível concluir que o Repositório Digital Tatu, constitui uma ferramenta tecnológica inovadora, construtiva, interdisciplinar, relevante, contemporânea, democrática e que se pretende inclusiva, a qual contribui para a preservação e para a divulgação das memórias de ensino, como também, para o desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, com o olhar voltado para minimizar as barreiras tecnológicas, assim, favorecendo o acesso das pessoas com deficiências à informação. Repositório Digital Tatu que, ao final, ajuda na preservação do passado e instrumentaliza o futuro da História da Educação.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 13.146. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPANA, Anderson Rogério. *Análise da Qualidade e Usabilidade dos Softwares Leitores de Tela Visando a Acessibilidade Tecnológica às Pessoas com Deficiência Visual*. 2017. 141 f. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150749/campana_ar_me_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 27 out. 2020.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57–63, abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MELO, Amanda Meincke de; BARANAUSKAS, M. Cecília C. Design e Avaliação de Tecnologia Web-acessível. In *Anais XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*, São Leopoldo, 2005. , p. 1500–1544Disponível em: <<http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/artigos-cientificos/arq0294.pdf.1.pdf>> . Acesso em: 28 out. 2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. Campinas, SP, SP: Papiros, 1997.

SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1974.



ENSAIOS ACADÊMICOS

Bárbara Alves Branco Machado
Claudete da Silva Lima Martins
Francéli Brizolla

**A AMOROSIDADE EM UMA PERSPECTIVA
FREIREANA E INCLUSIVA:
um ensaio teórico-conceitual**

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo.
(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um ensaio acerca da amorosidade em uma perspectiva freireana e inclusiva. Para tanto, vamos apresentar um ensaio teórico-conceitual apresentando os conceitos “amorosidade” e “inclusão” em uma perspectiva freireana e também de outros autores que dialogam com o teórico.

Nesta perspectiva, apresentaremos conceitos teóricos que permearam a obra de Paulo Freire acerca dos referidos temas, trazendo também reflexões a respeito dos aportes teóricos freireanos no campo da educação inclusiva, esperando assim contribuir para a melhor compreensão do tema amorosidade na esfera educacional.

Neste trabalho, partimos do princípio que a amorosidade em uma perspectiva freireana, é um dos principais fatores para a inclusão ocorrer, sendo a inclusão aqui compreendida como o processo pelo qual os sistemas sociais são abertos a todos, independentemente de sua etnia, sexo, classe social e deficiências (SASSAKI, 2009). Em esfera educacional, compreendemos a inclusão como um processo que busca remover barreiras à aprendizagem (CARVALHO, 2007).

Compreendemos aqui, que é através da postura amorosa do docente (FREIRE, 1996) que o educando pode ler a si próprio, as pessoas e o mundo que ele faz parte, conhecendo-o, interpretando-o e se assumindo como sujeito livre neste universo. (FREIRE, 2019).

Dessa forma, a seguir, apresentaremos alguns conceitos teóricos-conceituais. Também apresentaremos e discutiremos termos intrinsecamente ligados à obra freireana, como por exemplo, a educação libertadora e a educação bancária. Na sequência, apresentaremos as conclusões do ensaio teórico e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas no trabalho.

A AMOROSIDADE E A INCLUSÃO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA: ALGUNS CONCEITOS

Paulo Freire (1921-1997) notabilizou-se como um dos teóricos mais conhecidos e lidos no mundo⁹. Suas teorias acerca da educação bancária *versus* a educação libertadora (ou educação problematizadora ou, ainda, educação dialógica), seus pressupostos acerca da educação, enquanto um processo libertador, ser o meio das mulheres e homens oprimidas-os (re)lerem o seu mundo e transformá-lo (FREIRE, 1993; 1996; 2001; 2003 e 2019), perpassam gerações de educadores em contínuo processo de formação pessoal-profissional.

Em relação à referida educação bancária, Freire (2019) pontua que essa concepção de educação pode ser definida como:

Na visão “bancária” de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da teologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, p. 81, 2019).

9 Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/> Acesso em 26 nov. 2020.

Em uma concepção bancária de educação, portanto, o educador deposita conhecimento nas mentes de um educando completamente desprovido de conhecimento.

A relação professor-aluno, em uma concepção bancária, é meramente técnica (GIROUX, 1997), completamente desprovida de diálogo. O educando recebe conhecimento de seu educador e devolve este conhecimento tal qual o recebeu, sem a (re)interpretação, sem decodificação, um conhecimento transferido que carece da própria visão de mundo e conhecimento prévio do educando. Freire (2019) ainda aponta que a educação bancária alimenta nos oprimidos o desejo de se tornarem opressores.

A educação libertadora (também referida por Paulo Freire como educação dialógica ou educação libertadora) mencionada por Freire na citação anterior tem na dialogicidade entre educandos e educadores a sua essência (FREIRE, 1996 e 2019).

Nesta perspectiva de educação, Freire (2019, p. 95) aponta que é preciso romper os esquemas verticais presentes na educação bancária, e também a contradição “educador-educando”, salientando que:

O educador já não é o que apenas educa [na educação em uma perspectiva liberadora], mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2019, p. 96).

O educador que tem uma concepção libertadora de educação, na perspectiva de Freire, se torna sujeito no processo de aprendizagem com seus educandos. Este educador assume uma atitude dialógica, desprovida de práticas autoritárias, excludentes no processo de aprendizagem bem como também é mediatizado por um sujeito (educando) que, assim como ele, também foi mediatizado pelo próprio mundo.

Nesta perspectiva, Gadotti (2003, p. 62) alinha-se às concepções freireanas, sendo antagônico à concepção bancária de educação, que afere ao educando a condição de corpo vazio, desprovido de conhecimento. Gadotti (2003, p. 62) afirma que: “A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, porque é ele nosso primeiro educador”.

A amorosidade é, na perspectiva de Freire (2019, p. 110), definida como essência do diálogo, afirmando que: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Freire (2019, p. 110) completa ainda suas concepções teóricas acerca da amorosidade afirmando que: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, dialógico”. Dessa forma, é preciso amar o outro para dialogar com ele, para compartilhar seu mundo e sua visão de mundo com ele.

Maturana (2002) alinha-se às ideias freireanas a respeito das relações amorosas na convivência humana. O teórico afirma que:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (Maturana, 2002, p. 22 e 23).

Através das concepções de Maturana (2002) apontadas anteriormente, o amor não é apenas “uma emoção” como é comumente associado no senso comum (e até mesmo em meio científico), mas é “a” emoção, que “funda o social”. Sem amor, portanto, não há convi-

vência social, de fato, segundo Maturana (2002), mas sim uma ausência de convivência de fato o outro, uma provável e perigosa indiferença e também “conflitos”, pois “[...] as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência” (p. 22).

Maturana (2002) ainda aponta para a “biologia do amor”. O autor chileno aponta que o amor entre os homens é combatido no mundo desde os primórdios, afirmando que é no desamor, na indiferença pelo outro, na ausência de empatia que eventos como guerras e outros exemplos que elucidam o total desamor e expressão de desumanização ao outro e à sua existência sucederam e tiveram “êxito” ao longo da história da humanidade.

Em relação a nossa vivência no mundo e nas relações humanas que desenvolvemos neste nosso universo de relações interpessoais, Freire (2001) aponta para o olhar estético, a empatia não só pelo outro, mas pelo mundo que nos rodeia, afirmando que: “[...] não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo”.

Tendo em vista que o diálogo, a dialogicidade é definido por Freire (2019, p. 107) como “essência da educação como prática da liberdade”, e o diálogo tenha como fundamento o amor, assinalamos, neste ensaio, que a amorosidade em uma perspectiva freireana é, antes até mesmo do diálogo, essencial à concepção de educação libertadora.

E em uma concepção libertadora de educação, a educação inclusiva, uma educação desprovida de práticas excludentes em contexto escolar, está presente.

Antes de iniciar a apresentação do tema “inclusão escolar”, apontamos que utilizamos como definição teórica a apresentada por Sasaki, logo a educação inclusiva é o:

(...) processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 1).

De acordo com Sasaki (2009) a inclusão torna possível que os sistemas sociais, entre eles os compostos pela instituição escolar, sejam ambientes formais ou informais de aprendizagem, abarque a diversidade humana, possibilitando que nós sejamos diversos sem sofrermos pela diversidade que apresentamos.

Em contexto, a educação inclusiva é compreendida aqui como práticas pedagógicas que buscam remover barreiras à aprendizagem (CARVALHO, 2007), sendo que estas barreiras à aprendizagem podem ser:

- a. **barreiras pedagógicas à aprendizagem:** correspondente a falta de material pedagógico inclusivo, tais como: livros didáticos, apostilas, entre outros. (MENDONÇA, 2013).
- b. **barreiras atitudinais à aprendizagem:** referentes à construção histórica permeada de preconceitos e suposições errôneas acerca da pessoa com deficiência. (TAVARES, 2012).
- c. **barreiras arquitetônicas à aprendizagem** ou também referidas como **barreiras físicas à aprendizagem:** barreiras que impossibilitam o acesso de pessoas com pessoas com deficiência a diversos espaços sociais (escolas, espaços culturais e de entretenimento) em razão de suas deficiências, tais como, escolas desprovidas de rampas para cadeirantes, banheiros sem indicação em Braille, entre outros. (EMMEL e CASTRO, 2003).

Mantoan (2003), por sua vez, afirma categoricamente que, para a inclusão ocorrer nas escolas, é necessária uma mudança paradigmática, não somente no campo educacional, mas também

social, tendo em vista o contexto histórico de preconceito social que pessoas consideradas vulgarmente como “diferentes” e fora dos padrões sociais sofrem em diversas esferas sociais. Esse preconceito e rejeição inicia no ambiente familiar, e é consolidado na escola, em nosso ponto de vista culminando em uma opressão social que permanecerá se não ocorrerem práticas libertadoras.

Em relação a historicidade do termo “inclusão” e “inclusão de pessoas com deficiência”, devemos destacar os paradigmas que, especificamente, às pessoas com deficiência sofreram ao longo da história. Estes paradigmas são: o paradigma de institucionalização, o paradigma de serviços e o paradigma de suporte (ARANHA, 2001).

O paradigma de institucionalização faz acepção a um período no qual as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade, enviadas para uma “instituição especial”, pois não eram vistas como “adequadas” para a convivência social.

O paradigma de serviços se refere a um período no qual as pessoas com deficiência recebiam treinamento para “ingressar” em âmbito social, porém este treinamento era específico, ocasionando com que essas pessoas não frequentassem instituições de ensino regular com pessoas consideradas “normais” e “dentro dos padrões”.

O paradigma de suporte, por sua vez, é definido como a inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Para tanto, era oferecido “suporte” a estas pessoas, sejam eles “suporte social, econômico, físico, instrumental” (ARANHA, 2001, p. 19). É neste paradigma que começam a ocorrer a propagação do termo “inclusão social”, logo este paradigma representa uma pequena melhora em relação aos outros dois paradigmas descritos, o institucional e o de serviços.

Aranha (2001), no entanto, afirma que, embora o paradigma de suporte seja um “tímido” e consideravelmente pequeno avanço em comparação com seus paradigmas antecessores, este paradigma não

é ideal, pois ele não pretende incluir pessoas com deficiência em âmbitos de aprendizagem que sejam inclusivos, o que não o torna um paradigma a ser adotado em uma perspectiva inclusiva.

Tendo em vista este cenário da inclusão em âmbito nacional, apontamos para a necessidade não só de políticas públicas, sociais, de mudanças legislativas à inclusão escolar e social, mas também para mudança social dos homens e de seus discursos atuais que se-guem desprovidos de amor. (BARTHES, 1977).

Como Freire (2001) e Maturana (2002 e 2004) apontaram a convivência social dos homens e dos homens para com o mundo que os rodeia deve ser amorosa, empática, provida de um olhar estético do homem para o outro e para o mundo. Dessa forma, ocorrem os fenômenos sociais, para favorecer a convivência social.

E a amorosidade em uma perspectiva freireana constitui-se na aceitação do outro independente de sua origem, cor, deficiência e diferença de nós (FREIRE, 1996; MATURANA, 2002), aceitação desprovida de preconceitos e segregação (SASSAKI, 2009) nos discursos amorosos e, por serem amorosos, revolucionários, e neste campo, surge a necessidade da amorosidade na inclusão escolar.

Bardini e Moreira (2019) apontam que:

A inclusão vem para romper com esses padrões, mostrando que o normal e o anormal não podem servir de adjetivos para o sujeito e que apontamentos dessa natureza acabam aumentando as divergências numa sociedade mais heterogênea. A diversidade não precisa ser sentida na pele, ela precisa ser experimentada no coração. Será com amorosidade que a inclusão será vivenciada e respeitada. A alma tem que ser lavada e a mente desintoxicada do que foi imposto como certo e esperado. (BARDINI e MOREIRA, 2019, p. 4).

Dessa forma, a amorosidade é, segundo as autoras, a mudança paradigmática que a sociedade necessita para incluir o diverso, respeitá-lo e vivenciar a diversidade humana que é inata a todos nós por sermos humanos. Assim sendo, apontamos neste trabalho que a amorosidade é o principal princípio para a educação ser inclusiva.

É através do olhar amoroso pelo outro que as diferenças não provocam conflitos, mas aceitação, empatia, amor e inclusão. É na amorosidade que a educação é libertadora e transforma o mundo que pertencemos.

CONCLUSÕES

Tendo em vista nosso objetivo geral “apresentar um ensaio teórico-conceitual acerca da amorosidade em uma perspectiva freireana e inclusiva”, apontamos que, ao nos debruçarmos sobre as obras freireanas e de autores que dialogam com Freire, assinalamos que a amorosidade é a essência da educação libertadora, dialógica, problematizadora, bem como um princípio elementar para fomentar a concretização da educação em uma perspectiva inclusiva.

Concluimos este trabalho afirmando que a amorosidade em uma perspectiva freireana (FREIRE, 1993, 1996, 2001, 2003 e 2019) constitui-se em um caminho para a educação romper paradigmas e se converter em uma educação na perspectiva inclusiva. O educador amoroso é também inclusivo por ser amoroso.

Este trabalho propõe contribuir e fomentar discussões sobre os conceitos teóricos a respeito da amorosidade e educação inclusiva na perspectiva de Freire. Esperamos que, através de nossa ótica, esses temas possam ter discussões amplificadas para os possíveis educadores(as)-educandos(as) leitores(as).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A abordagem qualitativa da pesquisa. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-22.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Estudo de caso. In: _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 30-31.

ARANHA, Maria Salete. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2009.

BARDINI, Márcia Dal Toé Nazário; MOREIRA, Janine. OS CONDENADOS DA TERRA, OS ESFARRAPADOS DO MUNDO E OS EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO. *Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*, v. 3, 2019.

BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Col. Roland Barthes).

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo, *Professora sim, tia não: cartas a quem me usar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

EMMEL, Maria Luisa Guillaumon; CASTRO, Celinda Bardosa de. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINI, Maria Cristina et al. (Org.). *Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina: Uel, 2003. p.177-183. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. v. 9).

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIROUX, Henry. *Professores como Intelectuais Transformadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997, p. 157-164.

MATURANA, Humberto. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. *VII Encontro de pesquisa em ação*. Uberaba, Vol. 1, n.1, outubro, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Fabiana. *Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, PE, 2012.



Francine Carvalho Madruga

**GESTÃO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA:**
um ensaio teórico-conceitual

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação especial é marcada por um longo período de segregação e exclusão. Durante muito tempo não se tinha qualquer preocupação com a educação das pessoas que apresentassem necessidades educacionais especiais, pois “as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, abandonadas, dignas de caridade e chegavam inclusive em algumas sociedades a serem exterminadas, pois, a sociedade acreditava que essas pessoas seriam as principais responsáveis pelo não desenvolvimento do país” (PEREIRA *et al* 2012, p.11). E, durante este período, a educação era destinada somente aos alunos que se adaptavam ao modelo de escola da época.

Esse ensaio tem como objetivo refletir sobre o papel da gestão escolar na perspectiva inclusiva. Para tanto, contextualizamos o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. A seguir, apresentaremos alguns dos ordenamentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e enfim, a importância da gestão escolar nos processos inclusivos.

A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nos últimos anos, a educação tem trilhado caminhos para discutir a educação inclusiva, uma educação para todos. Movimentos nacionais e internacionais fomentam essas discussões com a intenção de que os alunos com necessidades educacionais especiais, sejam vistos a partir das suas possibilidades e não das suas limitações.

No Brasil, esse movimento difunde-se em 1994, em que o país se torna signatário da Declaração de Salamanca, que versa sobre princípios, políticas e práticas em educação especial, assumindo compromisso com a inclusão escolar dos alunos com deficiência, reforçando o direito a uma educação de qualidade (BRASIL, 1994).

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (BRASIL, 1994, p. 5).

A Declaração contribui para a educação inclusiva na medida em que propõe que sejam contempladas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e que todos devem aprender juntos, tendo suas diferenças respeitadas, sugerindo a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares.

Na sequência, outros ordenamentos legais foram sendo disseminados, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, que prevê em seu capítulo V, a possibilidade de serviços de apoio especializado na escola com vistas à atender às peculiaridades dos alunos público-alvo da educação especial, ainda em classes/escolas/serviços especializados, mas trazendo a possibilidade de integração nas classes comuns sempre que for possível dentro das condições do aluno. Ainda neste período, para o aluno estar na escola, ele deveria se adaptar a ela. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2001), que traz em seu artigo 1º que o AEE terá início desde a educação infantil.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008), regulamentada pelo Decreto nº 6.571 de 18 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que trata sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, para a efetivação do direito incondicional à educação, dispendo em seu art. 1º, incisos I e III “I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garante os direitos dos alunos com deficiência na escola comum, deixando de ser substitutiva e passando a complementar e suplementar, tornando-se transversal e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com vistas a eliminação das barreiras para a participação dos alunos com deficiência, Transtorno de Espectro Autista - TEA e altas habilidades/superdotação.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 que teve como base a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, onde estabelece que esse direito [à Educação] será assegurado em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Após destacar o que trazem os documentos oficiais sobre a inclusão escolar, é necessário dialogar sobre os aspectos importantes, refletindo sobre a prática a partir do olhar do gestor escolar. Neste mesmo sentido, muitos pesquisadores que defendem a escola de gestão

democrática vêm produzindo estudos que visam a união destas temáticas, a fim de mediar a compreensão da gestão escolar em relação ao importante papel que desempenham nesta proposta. Como abordado por Glat (2007), que pondera que

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p. 16).

Com o advento da educação inclusiva, o ambiente escolar precisou buscar novas formas de organização a fim de adaptar-se às novas características que a escola deveria adotar. Nesse contexto, diversos profissionais depararam-se com uma diversidade de alunos em sala de aula que até então divergia dos padrões instituídos ao longo dos anos, pautados em processos normatizadores que produziram a fragmentação do ensino e propuseram um modelo de educação que não contemplava o sujeito da diversidade.

A escola de gestão democrática, espaço plural que não corrobora com este modelo excludente, uma vez que tem suas bases fixadas no respeito ao outro, na aproximação com a comunidade, numa potente rede de apoio que une todos os sujeitos que compõem o cenário escolar, deve buscar implementar esta articulação, bem como promover propostas que contemplem a diversidade de alunos. Este modelo de gestão escolar exige um posicionamento participativo, engajado com todas as questões que envolvem a escola como um todo.

O desafio é construir e por 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. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Partindo desta realidade até o presente, diversos profissionais da área da educação vêm buscando formações a fim de adquirir conhecimentos que lhes permitam avançar rumo a uma escola de gestão democrática que efetivamente respeite a singularidade dos sujeitos que a compõem.

Dessa forma, trazemos a importância do permanente incentivo ao diálogo, que é trazida por Paulo Freire através do Círculo de Cultura de Freire (2011), em que nesta proposta, faz-se uma leitura de mundo, nele aprendemos e ensinamos modos próprios de pensar e agir diante do mundo. Sendo o Círculo de Cultura um momento importante para o exercício dialógico, podendo ser utilizado em qualquer tipo de atividade coletiva que incentive processos educativos, com postura participativa. A partir dessa perspectiva, a escola deveria criar espaços de diálogos (em serviço) sobre inclusão em que toda a equipe diretiva participe ativamente junto ao AEE e professores da sala comum.

Neste processo de construção da qualificação da educação, a equipe de gestão escolar também tem, certamente, importantíssimas contribuições a dar. Nosso objetivo ao levantar estas questões é tanto resgatar o valor concreto do Projeto Político-Pedagógico quanto fortalecer a necessidade de os gestores tomarem consciência e ocuparem sua Zona de Autonomia Relativa (ZAR) (Vasconcellos, 2014, p. 14).

Sendo assim, percebemos que o papel do gestor escolar é muito relevante neste contexto e é preciso que esteja comprometido com a educação inclusiva, pois as principais barreiras são as

atitudinais. Em relação a isso, segundo Sasaki (1997, p. 122): “[a] educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças e não uma simples colocação em sala de aula”.

No que se refere à gestão escolar, o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social colocam o planejamento participativo como perspectiva fundamental, quando se pretende pensar e realizar a gestão democrática da escola.

A defesa da participação se constitui, portanto, em caminho fundamental para a democracia, o que implica romper com as estruturas que produzem relações hierárquicas de poder marcadas pelo centralismo e o autoritarismo, na direção de uma maior abertura e efetiva participação dos diferentes segmentos na definição e construção dos rumos da escola.

Em verdade, todos esses fatores estão presentes de alguma forma na realidade escolar brasileira; mas o problema central é que a escola se tem estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade (PARO, 2010, 774).

Na sociedade e nas escolas, ao participarmos dos processos de planejamento e tomada de decisões, exercemos o direito e o dever como cidadãos, construímos e ocupamos espaços de cidadania. As nossas iniciativas de participação nesses processos transformam a realidade que nos cerca e, ao mesmo tempo, nos ajudam a desenvolver novas capacidades e habilidades democráticas. Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o.

É necessário que a gestão escolar estabeleça um trabalho articulado e colaborativo com foco para inclusão, que garanta uma educação de qualidade para todos os educandos, mobilizando

sua comunidade escolar, valorizando as diferenças, articulando as ações no contexto escolar e promovendo a participação de todos com condições de equidade.

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que as administrações escolares terão papel decisivo na construção de escolas inclusivas, pois é de conhecimento de todos que, em função da complexidade do sistema escolar, faz-se necessário uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo (BRIZOLLA, 2006, p. 7)

Transformar a escola num lugar onde se desenvolvam novas experiências e competências é uma parcela de contribuição para melhorar nossa sociedade, bem como é um desafio de todos: gestão escolar, pais, professores, alunos e funcionários. Sendo assim, o papel dos gestores escolares para a promoção de espaços inclusivos é fundamental, pois eles também respondem pela difusão de práticas inclusivas, que contribuam para o processo de ensino e de aprendizagem. Eles devem participar ativa e coletivamente com o corpo docente partilhando a responsabilidade pelo processo educacional, uma gestão escolar bem-sucedida valoriza e oportuniza o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A oferta do AEE deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, reunindo todas as questões quanto a sua organização, planejamento, acompanhamento, avaliação dos recursos, estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009)

O Projeto Político Pedagógico - PPP é o documento orientador da escola. Nele deve constar o que é o serviço do AEE, como se organiza e deve ser realizado junto aos demais profissionais da escola e mantenedora, visando além do acesso à escolarização a permanência dos alunos com deficiência, sendo a sua construção um compromisso da gestão escolar, que conforme Vasconcellos (2000, p. 169), “se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Observamos que o maior desafio dos processos inclusivos ainda é o modelo tradicional da escola, talvez por isso ainda, o próprio sistema escolar, gestores e professores, não percebiam a inclusão com “bons olhos”, porque ela incide em vários elementos da estrutura escolar, os quais precisam ser revisados e reelaborados. A inclusão é um princípio que exige mudanças em todo o contexto escolar e não somente quanto às formas de atuação frente à deficiência, pois no momento que se inclui o aluno com deficiência, a perspectiva inclusiva exige posturas de abertura e mudança que as pessoas ainda não estão sensibilizadas para vivenciar.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2006, p. 43)

A gestão escolar é o guia que organiza a comunidade escolar para a mudança que a inclusão requer. Através de uma gestão democrática, proporciona aos envolvidos no processo escolar, uma prática a partir de concepções como o da ação-reflexão-ação, oportunizando e estimulando a participação de todos. Quando a gestão assume este desafio, a escola se movimenta em direção a uma educação para todos.

CONCLUSÕES

Por toda a trajetória que a educação inclusiva percorreu e ainda percorre, é possível perceber que esta já galgou vários avanços no que diz respeito à concepção de Inclusão, metodologias pedagógicas e resultados cognitivos, sócio afetivos e psicológicos dos alunos envolvidos no processo (todos da sala de aula). Porém, até alcançarmos a escola inclusiva real e ativa, é necessário vivenciar experiências benéficas ou não, e dessa maneira continua-se trilhando o caminho.

Assim como um construtor ou mestre de obras, o professor do AEE sozinho não logra muitos resultados o tempo todo. Ele precisa apoiar-se e subsidiar-se em uma equipe que possua objetivos similares aos dele e que o auxiliem a nortear seus pensamentos. É necessário algo maior que apenas uma mente com pensamentos inclusivos, torna-se essencial conversar, debater e construir estratégias coletivas. Por este motivo, o ensaio transcrito evidencia o papel dos gestores das escolas como partícipes ativos da trilha que acontece por caminhos nada estáveis.

Desbravamos inúmeras dificuldades e ocultos desafios estão por vir, porém a gestão democrática, que possui como legado o bem-estar da maioria, pode sim interferir na construção das diretrizes inclusivas. E assim, acolher o aluno de maneira que suas atitudes reflitam positivamente às ações dos demais profissionais.

Outro fato a ser pontuado, é a importância da formação continuada para os professores do AEE e da sala de aula, pois este movimento promove além da construção e efetivação de novos aprendizados e conhecimentos, a partilha de saberes, desconstruindo a consciência que foi sendo cristalizada por muito tempo, a ideia de que o profissional não estava preparado para ensinar educandos com necessidades educacionais especiais.

Após realização de cursos na área de educação especial ou Inclusiva, o profissional sente-se mais fortalecido, mas isto não é o suficiente, pois não se realiza inclusão sozinho. É preciso que a prática esteja aliada à teoria e principalmente de parcerias estratégicas que proporcionem uma aproximação entre a escola e a família. Cada aluno é único, e exatamente por este motivo, deve ser realizado um desenho universal de suas necessidades, um plano de desenvolvimento Individual e para isso, a escola deve agir em consonância com as famílias para conhecer as necessidades do aluno, possibilitando sua acessibilidade, tanto estrutural e física quanto de recursos pedagógicos e humanos.

Nunca na história da educação falou-se tanto da importância do gestor escolar como figura definitiva para fazer inclusão, e tal empoderamento gera uma responsabilidade partilhada, evitando que o professor do AEE seja o único responsável pelo trabalho e pelos resultados de suas práticas com o educando. Engaja-se assim um trabalho colaborativo potente que consegue eliminar barreiras do preconceito e traz à tona inúmeras possibilidades de mudanças.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73 -81

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n° 13/2009*, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. *Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*, Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://ep348v.blogspot.com.br/2012/03/politica-nacional-de-educacao-especial_8746.html. Acesso em: 03 de junho de 2019.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. IN: LUCE. M. B. (Org.); MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. v. 1.

GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional uma Questão Paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PARO, Vítor Henrique. *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula*. In: *Gestão da Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 2014 (no prelo). Disponível em <http://docplayer.com.br/22928584-Desafio-da-qualidade-da-educacao-gestao-da-sala-de-aula.html>. Acesso em: 22 set. 20



Lauren Azevedo Poersch

DA COLONIALIDADE À PANDEMIA:
desigualdades desveladas
pela COVID-19

MOBILIZAÇÕES INICIAIS... INCURSÃO ÀS DISCUSSÕES

A pior cegueira é a mental, que faz com que não reconheçamos o que temos pela frente.
(José Saramago)

Há dois anos, aproximadamente, o espaço cultural Farol Santander, localizado no bairro Centro Histórico na cidade de Porto Alegre - RS, realizou a exposição intitulada “Os pontos e as vistas de Saramago”. A exposição trouxe, por meio das obras literárias de José Saramago, a potência reflexiva do autor contemporâneo que, motivado pelas suas experiências de vida, escreveu sobre a in/capacidade humana de aprender, de observar, de se reinventar, de amar e se deslocar no tempo e espaço.

Esta exposição, que transcendeu o homem-escritor, rememorou importantes obras de sua autoria como “Ensaio Sobre a Cegueira”, vencedor do Prêmio Nobel em 1998, que desnudou a essência humana, ao evidenciar sentimentos como egoísmo e violência, e sua relação com as formas de desigualdade. Como evidenciado na epígrafe introdutória, quando não somos capazes de compreender as vivências, experiências, realidades e limitações do outro acabamos por “medir” a todos com a mesma “métrica” nos distanciando das realidades e, conseqüentemente, produzindo desigualdades.

A partir dessa perspectiva, o presente ensaio dialoga sobre a influência do pensamento colonial nas relações de desigualdade no Brasil e como estas desigualdades, antes veladas, passam a ser evidenciadas nas escolas durante a pandemia da Covid-19.

Para tanto, como estratégia argumentativa, utilizou-se os dados produzidos pela “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatís-

tica (IBGE), no ano de 2020, e os apresentados pelo “Relatório de Monitoramento Global da Educação”, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura - Unesco (2020). Ambos documentos trazem um panorama das barreiras enfrentadas pelas escolas durante o período de isolamento social.

Dialogando com esses documentos, fez-se uso dos escritos de Dubet (2003), Adams (2016; 2012) e Quijano (2005; 2009) para compreender como se estabeleceu o pensamento colonial, sua influência na instituição da desigualdade no Brasil e o impacto no cenário pandêmico atual.

Sendo assim, a seguir será apresentado a seção “Quando a nudez humana se corporifica”, que irá discorrer acerca da ideia central discutida e os argumentos que a sustentam, as considerações provisórias e, por fim, as referências.

QUANDO A NUDEZ HUMANA SE CORPORIFICA

Da vez primeira em que me assassinaram,
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha.
Depois, a cada vez que me mataram,
Foram levando qualquer coisa minha.
Hoje, dos meus cadáveres eu sou
O mais desnudo, o que não tem mais nada.
(Mário Quintana)

Em seu soneto, intitulado “Rua dos Cataventos”, Mário Quintana consegue descrever como o percurso do homem, a partir de suas experiências sociais, o transformam naquilo que ele é. Este percurso pode ser benéfico ou não, dependerá do ponto de partida de cada um, uns receberão mais do que já têm e outros ficarão desnudos ao final do percurso.

Partindo destas reflexões, este ensaio dialoga sobre a influência do pensamento colonial nas relações de desigualdade no Brasil e como estas desigualdades, antes veladas, passam a ser evidenciadas nas escolas durante a pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020.

A palavra pandemia origina-se do grego *pandemias* que significa “todo o povo”. Pandemia, de acordo com o dicionário, significa doença infecciosa e contagiosa que se espalha muito rapidamente e acaba por atingir uma região inteira, um país, um continente e assim por diante.

No ano de 2020 o mundo todo foi acometido pela pandemia do vírus denominado SARS-CoV-2, ou, Coronavírus, que, de acordo com o Ministério da Saúde (2020), é o gerador da COVID-19, uma doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves, transmitida de uma pessoa doente para outra por contato próximo por meio de gotículas de saliva (espirro/tosse/catarro), aperto de mão contaminada e/ou objetos ou superfícies contaminadas.

A COVID-19, por ser uma doença altamente contagiosa e com elevados níveis de mortalidade, forçou os países do mundo todo a adotarem como medidas de prevenção, e de desaceleração do vírus, normas rígidas de higiene e de cuidados pessoais e coletivos, como, por exemplo, o uso de máscaras e o isolamento social.

Em decorrência do isolamento social fechou-se estabelecimentos comerciais, escritórios, fábricas, escolas, universidades, entre outros. Permanecendo funcionando somente serviços essenciais como supermercados e farmácias, gerando impacto na economia mundial, desemprego e aumento do número de pessoas em situação de rua.

No Brasil, a pandemia influenciou no desvelamento das desigualdades, há muito tempo instituídas, oriundas do pensamento colonial naturalizado em nossas relações sociais. Segundo Adams (2016), países colonizados apresentam em sua origem uma ruptura social que

separa as pessoas reconhecidas como seres humanos (colonizadores) daquelas não reconhecidas (colonizados, por exemplo, os índios).

Conforme o autor, os colonizadores europeus consideravam os habitantes dos países colonizados (índios/ negros) selvagens que precisavam ser educados. Para isto, lhes negavam o direito de exercer suas crenças, de manter seus ritos culturais e de viver conforme seus costumes para catequizá-los e ensiná-los a con/viver de acordo com as condutas europeias.

A colonização não apenas despiu os colonizados de sua identidade como os forçou a adotar uma nova, fazendo-os acreditar que eram pessoas inferiores que, devido a essa inferioridade, deviam aprender com seus colonizadores, dando origem ao pensamento colonial que permeia nosso tecido social.

Quijano (2005) explica que, na América Latina foi adotada a perspectiva eurocêntrica pelos grupos dominantes como sendo própria, levando-os a impor o modelo europeu de estado-nação, com estruturas de poder que funcionam por meio de relações coloniais, sendo assim, “o ‘complexo de inferioridade’ do colonizado é resultado da violência do opressor que interioriza, isto é, ‘epidermiza’ a inferioridade” (ADAMS, 2016, p. 141).

Portanto, o paradigma eurocêntrico foi incorporado como parâmetro de um conhecimento que se auto definiu como superior e universal, um modo de ser, “constituindo-se um *ethos* de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade” (ADAMS, 2012, p. 247).

Posto isto, Quijano (2009) enfatiza que “o colonialismo tem ligações geográficas e históricas enquanto a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países” (ADAMS, 2012, p.247), ou seja, a colonialidade é mais profunda e duradoura e age no nível da intersubjetividade.

Na atualidade, a colonialidade se perpetua pela dominação do Norte sobre o Sul assumindo outra “roupagem” - a do capitalismo, mas produzindo ainda as desigualdades originadas no período colonial. Desigualdades que dificultam e até mesmo impossibilitam o acesso das minorias a bens econômicos, naturais e culturais. Desigualdades veladas pelos discursos neoliberais que dizem que se os sujeitos não ascendem em seus estudos e/ou carreiras profissionais por falta de esforço e não de oportunidade, culpabilizando o sujeito e não a estrutura do sistema econômico e social.

Todavia, este discurso neoliberal passou a ser questionado e as desigualdades discutidas com maior profundidade com a pandemia da COVID-19, especialmente no que tange a educação.

Em nosso país, com o isolamento social, os estudantes passaram a ter aulas em casa no formato de atividades remotas síncronas e assíncronas, as escolas privadas e a maioria das escolas da rede pública se reestruturaram e passaram a dar aulas *online* utilizando plataformas como o *Moodle* e o *Google Classroom*. No entanto, algumas redes públicas de ensino pela falta de acesso à rede de internet e recursos digitais, como computador, *webcam*, microfone e *smartphone*, organizaram as aulas de forma assíncrona com a realização de atividades impressas enviadas pelos professores.

Conforme o “Relatório de Monitoramento Global da Educação” elaborado pela Unesco (2020, p. 13) “a pandemia teve três consequências [...]: perda de aprendizagem; aumento da pobreza devido à recessão; e interrupção dos serviços de suporte”.

Outros aspectos relevantes sobre a educação em tempos de pandemia, sinalizados pelo relatório foram: a ausência de lugar tranquilo para realização das atividades, ausência de energia elétrica em algumas regiões, falta de acesso à rede de internet e recursos digitais, falta de conhecimentos dos professores acerca das plataformas de

ensino digitais e uso das tecnologias (88% dos professores no Brasil relataram que nunca haviam ensinado remotamente antes da pandemia), pais que precisam equilibrar o apoio em casa com outras responsabilidades e dificuldade por parte dos professores para trabalhar com os alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais de forma remota (UNESCO, 2020).

Ao encontro dos dados apresentados pela Unesco, em âmbito nacional, o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, verificou que no mês de outubro mais de 6 milhões de estudantes, da Educação Básica ao Ensino Superior, não tiveram acesso às atividades escolares. A região com maior percentual de estudantes matriculados sem atividades foi a região Norte com 29,3%, seguido pela região Sudeste com 9,2%, região Centro-oeste com 7,4% e região Sul com 5,1%. Como observado, o índice de estudantes sem acesso a atividades no mês de outubro foi alto, contudo, segundo dados do IBGE, este número vem apresentando queda desde o mês de julho.

Ainda de acordo com os dados produzidos pelo IBGE, no que tange o nível de escolaridade, o maior percentual de estudantes matriculados sem acesso a atividades foram os do Ensino Médio com 16,4%, seguido pelo Ensino Superior com 13,9% e pelo Ensino Fundamental com 11,8%.

Ao observarmos e analisarmos como se deu a reestruturação das redes de ensino no Brasil junto com os dados coletados pela Unesco e pelo IBGE, fica evidente o quão desigual são as oportunidades de acesso e, principalmente, permanência dos sujeitos à educação.

Como enfatizado por Dubet (2003), não é a escola que realiza a distribuição dos alunos, mas as desigualdades sociais que comandam o acesso às diferentes formas de ensino, sendo a escola somente a reprodução estrutural das desigualdades sociais.

Para tanto, verificamos que a oferta escolar não é homogênea, não tem as mesmas condições de acesso e permanência e nem a mesma eficácia (DUBET, 2003), e com o advento da pandemia as desigualdades já existentes, fruto da colonialidade que permeia nosso *ethos* social, foram acentuadas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As relações sociais são cíclicas, mutáveis, imprevisíveis e provisórias. Portanto, só se pode analisar um fato dentro do tempo e espaço nos quais o mesmo se deu, visto que, com o decorrer do tempo a sociedade, sua cultura e seus costumes se modificam e um fato ocorrido anteriormente não terá o mesmo significado, o mesmo impacto.

Por isso, estas considerações são denominadas provisórias e não finais, em razão de apresentarem argumentações advindas das reflexões sobre um determinado espaço (Brasil) e tempo (2020 - ano pandêmico), que podem sofrer modificações com o advento de novos fatos.

Para tanto, este ensaio buscou discutir sobre a influência do pensamento colonial nas relações de desigualdade no Brasil e como estas desigualdades, antes veladas, são evidenciadas nas escolas durante a pandemia da Covid-19, utilizando como estratégia argumentativa os dados produzidos na “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua- PNAD”, realizada pelo IBGE, e os dados do “Relatório de monitoramento global da educação”, organizado pela Unesco (2020), pode-se identificar algumas barreiras enfrentadas pelas escolas durante o período de isolamento social e seus impactos no processo ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros, principalmente os oriundos da rede pública de ensino.

Averiguou-se que durante a pandemia as desigualdades existentes se agravaram, deixando clara a urgência de reformas e de investimentos em políticas públicas, de médio a longo prazo, que favoreçam o acesso a moradia, alimentação, serviços básicos como água e luz, rede de internet e recursos digitais, garantindo um mínimo de qualidade de vida que favoreça a permanência das minorias na escola.

No entanto, cabe salientar que primeiro é preciso investir em programas de fomento à educação e ao bem-estar social que incentivem o questionamento das formas de viver e de estar na sociedade, ou seja, sua estrutura, como estratégia para produção de pequenas fissuras no pensamento colonial a tanto tempo instituído e preservado.

Assim sendo, pode-se concluir que ainda há um longo caminho a ser percorrido com vistas à construção de um pensamento decolonial, que favoreça a subversão do padrão colonial que origina as desigualdades em nosso país, que valorize as diversidades e estimule a construção de uma sociedade mais igualitária. Contudo, a pandemia trouxe consigo a oportunidade do debate acerca dos “abismos” sociais, nos forçando enquanto sociedade a enxergar e, assim, dialogar sobre as desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Pensamento decolonial: uma resignificação da teoria crítica desde nossa América. *Educacao Unisinos* (Online), v. 20, p. 140-143, 2016. Acesso em 15 dez de 2020 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.14>

BRASIL. *Coronavírus* (COVID-19). Ministério da Saúde: Brasília, 2020. Acesso em 09 dez de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n. 119, p. 29-45, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID-19 (PNAD)*. Amostra nacional de dados: IBGE; Acesso em 19 jan de 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>

QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. LANDER (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. p. 73-118.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.1, p.243-258, 2012. Acesso em 15 dez de 2020 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100016&lng=en&nrm=iso

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação, 2020, América Latina e Caribe: Inclusão e educação: todos sem exceção, principais mensagens e recomendações*. Equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global, Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e o Caribe, Escritório da UNESCO em Santiago e Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. França, 2020. Acesso em 18 dez de 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_por



Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

**O DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM
COMO ESTRATÉGIA
INCLUSIVO-INOVADORA**

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um ensaio acadêmico do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus - Bagé (MAE/UNIPAMPA). Trata-se de um projeto desencadeado a partir da visão de quem já foi aluno, e hoje é professor, com esperança para uma educação de verdadeiros aprendizados e significados, acreditando cientificamente que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) venha ser utilizado na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora.

O movimento pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/todas os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. O benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado (BRASIL, 1994).

No entanto, a noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade, quando se ouve falar em inclusão, somos remetidos à reflexão relativa às pessoas com deficiência e em exclusão como sinônimo de pobreza, ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente, geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais (SAWAIA, 2002).

Muitas são as situações cotidianas sociais que podem ser identificadas como exclusão. Sob este rótulo, estão contidos processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como rupturas de vínculos sociais: pessoas idosas, pessoas com deficiência, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho, etc. (WANDERLEY, 2002).

Sabemos que, em grande parte, são os decretos e normas de “políticas públicas” que movem boa parte da educação que praticamos. No entanto, devemos acreditar que está em nossas mãos, não só de professores/as, mas também como cidadãos-ãs, ensinar e aprender, vai muito além de ser conteudista, acredito que podemos ousar em compartilhar com nossos estudantes.

A escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social, mas também para sua saúde psíquica, pois ela é um dos primeiros espaços sociais, depois da família, estabelecendo dessa forma um importante elo com a cultura. Sendo a educação de qualidade um dos fatores essenciais para o desenvolvimento econômico e social de um país, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e pelos educadores, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos/as.

É nessa perspectiva que se destaca a importância de estudos sobre a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento significativo para todos/todas estudantes, pela possibilidade da convivência com a diversidade e o estímulo à cidadania. Torna-se necessário analisar a situação por meio de uma perspectiva que implica mudança de mentalidade em relação à diversidade e em relação à diferença. Para tanto, é necessário “[...] quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentar conflitos e contradições, rever estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva” (SÁ, 2001, p. 57).

Se, por um lado, é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitar este processo de mudanças, por outro, este movimento também não pode depender exclusivamente de decisões pessoais e das reações de um ou outro profissional. Inicia-se na atuação dos dirigentes educacionais e alicerça-se nas ações dos professores que,

como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema excludente para inclusivo (BRASIL, 2002).

Na expectativa de uma educação que atenda às diversas demandas e características de aprendizagem, se faz necessário repensar o papel do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos/todas estudantes. Assim, surgem necessidade de novos saberes-propostas e metodológicas que atendam a diversidade. Isto se justifica pela crescente necessidade de esclarecimento e ampliação sobre inclusão no âmbito educacional, pois pensar a inclusão escolar exige comprometimento de todos os envolvidos, tendo em vista a pretensão de educar/ensinar.

Dessa forma, voltamos a nos questionar sobre a escola comum e sobre quais as barreiras enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem. Com essas inquietações estudos voltados a implementação do DUA no ensino de ciências permitem aprofundar as investigações sobre inclusão no contexto escolar, de forma que esses conhecimentos possam contribuir com as redes de ensino e a implementação no âmbito escolar, contribuindo para as relações de ensino-aprendizagem entre professor(a) e aluno(a).

EXPOSIÇÃO TEÓRICA

O termo inclusivo-inovador tem suporte nos estudos de Silva (2020, p. 20), na perspectiva de olhar a formação acadêmico profissional dos professores dando enfoque ao viés da inclusão e da inovação pedagógica, uma vez que percebemos a essencialidade das relações entre formação inicial e continuada dos docentes.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) teve origem com o Design Universal da Arquitetura, na década de 1960 nos Estados Unidos, sendo definido pelo planejamento de espaços e produtos acessíveis, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência. Este planejamento acessível foi ampliado para a ação pedagógica, recebendo a denominação de *Universal Design for Learning* (UDL). Os fundadores do DUA e outros profissionais do Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST) o definem como sendo uma prática pedagógica com a finalidade de remover toda e qualquer barreira que dificulte o processo de aprendizagem, criando currículos flexíveis, de maneira que esses contribuam para o aprendizado de todos/as estudantes.

O paradigma do movimento educacional denominado como Educação Inclusiva é bastante recente, em âmbito internacional, deflagrado há menos de 30 anos. No âmbito da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou, em 1990, a Conferência Educação para Todos. Este evento deu forma a um projeto educacional maior, propondo a universalização do acesso à Educação e a promoção de equidade, através de um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais. Advertindo que os grupos excluídos — pobres, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os estudantes com necessidades educativas especiais — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

A opção pela escola comum inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, dentre esses o Brasil, através da Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO,1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propõe implementar nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e

as necessidades de cada estudante. Tendo em vista que todos são únicos, dessa forma, garantindo educação de boa qualidade para todos/todas. O reflexo de tal movimento pela inclusão está visivelmente expresso na legislação brasileira, que se posiciona pelo atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1999).

Em relação à inclusão no âmbito escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento do Ministério da Educação (MEC), cita que a escola “[...] deverá atender o princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos estudantes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso” (BRASIL, 2008, p. 33). Mais recentemente, outro documento internacional foi incorporado à nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008). Com ele, o governo brasileiro ratifica seu compromisso com os princípios da autonomia e independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

Ao se pensar em inovar, pensa-se, também, na situação atual em sala de aula, que para alguns estudiosos pode ser caracterizada como baseada numa metodologia “tradicional”, uma vez que para Vasconcellos (1992, p. 1) “sua aplicação é reduzida, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional”.

Pensar em inovar é utilizar uma metodologia que se identifique e favoreça a implementação da prática escolar flexível, pois a inovação requer que possibilite organizar e, ao mesmo tempo, articular o conhecimento, para que esse não permaneça estático e com caráter

tradicional. Tal metodologia deve contemplar aulas estratégicas para a execução da interdisciplinaridade perante aos conteúdos que o professor pretende desenvolver, diferindo as mesmas do ensino tradicional, incorporado por vários professores em sua prática. Faz-se necessário que se compreenda que o processo de ensinar em sala aula seja de maneira que favoreça a aprendizagem do estudante. O aluno deve obter o acompanhamento do professor como mediador do conhecimento, e cabe ao mesmo planejar aulas que auxiliem para que ocorra, de fato, a “aprendizagem”.

Partindo da premissa de se criar e inventar elementos que possam dar valor e significado ao que se está aprendendo, Carbonell (2002, p. 19) aponta que existe uma concepção que é bastante aceita no âmbito educacional, que define inovação como: “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Assim, pode-se entender a inovação pedagógica como a quebra de antigos paradigmas tanto no ensino como na pesquisa, uma educação voltada para a dialética com a quebra da educação tradicional de ensino, construindo uma nova epistemologia, ou seja, uma reconfiguração de saberes. Tensionada aqui, a inovação entende-se por mudanças necessárias no sistema de ensino, sendo “toda tentativa consciente e deliberadamente introduzir mudança” com a finalidade de melhorá-lo.

Conforme mencionado anteriormente, para que haja inovação é necessário a construção de um novo paradigma educacional que possibilite também a construção do processo de conhecimento, sua organização e funcionamento e para que essa busca seja efetivada, novas concepções de homem e sociedade são necessárias resultando assim, em novas formas de pensar, compreender e valorizar as questões educacionais e pedagógicas. Para Cunha (2003), as

inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e gerando novos conhecimentos mediante novas práticas.

A inovação existe e está presente quando o pensamento pedagógico é transformador, de forma que “os processos de inovação envolvem ferramentas que incentivam a criação, a análise, o fluxo de ideias e a oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais”. Cabe ainda ressaltar a opinião do autor Castanho (2001) sobre o processo de inovação: atualmente evidencia-se a necessidade de transformações sociais, o que implica dizer que a vida institucional precisa reestruturar-se em vista das profundas mudanças que vêm ocorrendo na organização da vida humana (CASTANHO, 2001).

Assim, a partir de estudos realizados a respeito de inovação pedagógica, muitos desses tratam do assunto como sendo a inovação sendo generalizada e compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”. A inovação pedagógica não envolve somente a inserção da tecnologia, ela vai além dos recursos tecnológicos, “é preciso assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa”. Para Cunha (2016, p. 92), ao se falar em inovação deve se ter em mente, uma nova forma de pensar o novo. A universidade precisa estar cada vez mais articulada com o mercado de trabalho, por isso a necessidade da inovação. A inovação curricular busca atender às demandas da sociedade, bem como a necessidade de inovação curricular para a internacionalização do ensino superior (ROCHA, 2016).

No Brasil, o Decreto nº 7611/2011 define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar à escolarização e os demais serviços da educação especial. Esse decreto é mencionado

por estar de encontro aos ideais do DUA, pois ambos trazem como medida de apoio à inclusão escolar: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e assegurar apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos-pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e proporcionar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A história de criação do DUA resulta da prática de seus fundadores terem percebido que alguns dos/das estudantes com dificuldades de aprendizagem encaminhados para atendimento, tinham possibilidades de aprender quando se disponibilizavam recursos de apoio e outros materiais alternativos. O DUA apresenta-se como uma prática pedagógica que possibilita uma flexibilização das atividades de ensino, inclusive na área de ciências, promovendo acessibilidade e contemplando os processos de ensino-aprendizagem de todos/todas estudantes. Além disso, possibilita um ensino inclusivo uma vez que, em sua proposta, prevê a quebra de barreiras pedagógicas que acabam por excluir os indivíduos no contexto escolar.

Os pressupostos teórico-metodológicos do DUA trazem a ideia de que os/as estudantes em sala de aula possuem características diferentes e, assim, diferem nos modos de receber as informações, aprender e expressar o que sabem (as turmas são heterogêneas e os/as estudantes aprendem e demonstram o que sabem de formas muito diferentes), ou seja, cada um se expressa e aprende de forma única. Sendo assim, precisamos de um planejamento que também seja heterogêneo e contemple as diferentes formas de aprender (PACHECO, 2017).

O DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam que o conceito de acesso e acessibilidade seja transposto no processo de ensino e aprendiza-

gem dos/das estudantes no contexto da inclusão educacional a partir da apropriação destes subsídios teóricos e práticas durante a formação docente. Assume então como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, possibilitar múltiplas formas de ação e expressão do conteúdo pelo estudante e proporcionar vários modos de aprendizagem e possibilitar múltiplas formas de auto envolvimento, promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Como complemento aos estudos orientadores do DUA, Zerbato e Mendes (2018) trazem que os princípios estão fundamentados em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, apontando que:

1. A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;
2. É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;
3. As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
4. O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
5. A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionam e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;

6. Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;
7. A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem, assim mostra a figura 01: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas: redes afetivas, ou seja, o porquê da aprendizagem; redes de conhecimento, ou seja, o quê da aprendizagem; redes estratégicas, ou seja, o como da aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

CONCLUSÕES

A partir dos estudos realizados, pude averiguar que, em se tratando dos princípios didático-pedagógicos e, especialmente, para o processo de ensino-aprendizagem, o DUA poderá proporcionar acesso por meio da flexibilização e “participação” dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, além de poder contribuir para o ensino inclusivo.

Dessa forma, tomo como expectativa que o estudo e conhecimento sobre o DUA proporcione acesso à aprendizagem, por meio de flexibilização e participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com o ensino inclusivo. Nessa perspectiva, o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para escolarização de todos/todas estudantes. Assim, acredita-se no valor de socialização deste conhecimento na formação acadêmico-profissional aos professores que se interessarem por uma nova metodologia de ensino

embasada no DUA. A proposta não visa especificamente o ensino para estudantes com deficiência, mas uma proposta que colabora à melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem de todos/todas estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. *Educação Especial: Tendências Atuais*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de Ajudas Técnicas. *Recursos Pedagógicos Adaptados*. Brasília, 2002.
- BRASIL. *Decreto No 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.
- CAST. *Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem*. 2011. (Universal version 2.0. www.cast.org/www.udlcenter.org).
- PACHECO, D. P. *O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos*. Bagé, 2017.
- ROCHA, M., AGUIAR, F. *Pesquisa intervenção e a produção de novas análises*. Psicologia: Ciência e Profissão, v.23, n. 4, 64-73. Brasília: CFP. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- SÁ, E. D. *Necessidades Educacionais Especiais na Escola Plural*. 2001.
- SAWAIA, B. *Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (p.7-13). 4ª ed. Petrópolis: Vozes. 2002.
- UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.



**RELATOS
DE EXPERIÊNCIA**

Andréia Maria Amaral Silveira
Michela Lemos Silveira Machado
Valéria Urdangarin Borba

**PROFESSORAS ESPECIALIZADAS
COM FOCO NA PESQUISA, ESTUDOS
E PRÁTICAS INCLUSIVAS:
das Tertúlias Inclusivas ao GPEPI**

INTRODUÇÃO

Com o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” realizado pelo MEC (2003), diversas ações foram idealizadas para que a inclusão se tornasse uma realidade no país. Além, das formações oferecidas aos gestores e educadores passou a ser ofertado o serviço do Atendimento Educacional Especializado, o AEE, que é caracterizado como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade elaborados para atender alunos com algum tipo de deficiência oferecendo atividades diferenciadas das salas de aula comum e não substitutivas à escolarização, conforme a Resolução Nº 4, 2 de outubro de 2009, do CNE/CEB.

O ano de 2020, com o ensino remoto, configurou uma nova forma de trabalho e, assim, foi preciso buscar alternativas para dar conta das demandas exigidas no trabalho. A partir da participação ativa nas atividades do grupo INCLUSIVE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, nasceu por parte de três professoras do AEE o interesse em organizar e sistematizar um espaço de diálogo, pesquisa, estudos e trocas de práticas pedagógicas entre as profissionais atuantes na sala de recursos que venham contemplar as necessidades e nos balizar na construção contínua de aprendizado. Deste modo, o Grupo de Pesquisa, Estudo e Práticas Inclusivas - GPEPI foi organizado com o objetivo de estudar, discutir e implantar práticas pedagógicas inclusivas que possam ser experimentadas e, posteriormente, divulgadas para a comunidade.

De modo geral, poucas são as escolas que possuem mais de um professor de AEE, por isso, os desafios são extenuantes. Logo, sentimos a necessidade de ter uma identidade como grupo, fortalecendo-nos diante das adversidades, sobretudo, neste período, em que enfrentamos uma série de questões atípicas e, como educadoras, precisamos propor ações e estratégias para garantir condições

de aprendizagem a todos. Além disso, devemos manter uma posição serena frente às dificuldades para conseguir orientar os responsáveis na busca de alternativas para os problemas advindos com as crianças.

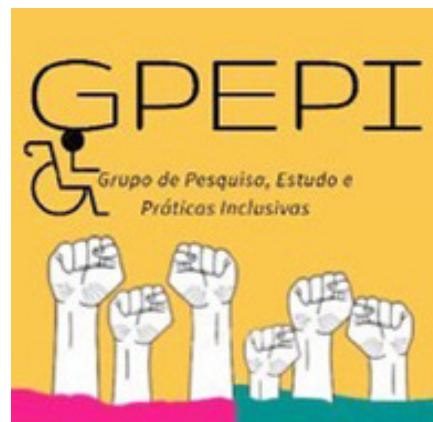
Diante da atual realidade, as necessidades que emergiram em relação a nossa atuação e as demandas oriundas do trabalho remoto tornaram-se um dilema. Houve a necessidade de encontrar formas de atender aos alunos e, ao mesmo tempo, dar conta das demandas existentes, tais como: planejamentos, elaboração e construção de materiais.

A idealização do grupo é destinada a docentes que atuam na AEE e tem como finalidade efetivar a comunicação entre os atuantes na sala de recursos multifuncionais. Para facilitar sua efetivação foram organizadas as seguintes mídias sociais: *WhatsApp*, *Telegram*, *Facebook*, *Instagram*, e-mail, a fim de que as informações possam ser trocadas e materiais socializados. Atualmente, o grupo no *WhatsApp* é o que tem sido mais utilizado e, semanalmente, às quintas-feiras, das 17h às 18h, ocorrem reuniões *on-line* pelo *Google Meet*, em que são discutidos e estudados temas de interesse do grupo que visam à qualificação das práticas de suas participantes.

DESENVOLVIMENTO

O GPEPI foi criado em 14 de julho de 2020. A partir da referida data, está atuando junto a 24 professoras que compõem o AEE que, após convite, por adesão, decidiram participar. Como forma de melhor conhecer a realidade, os assuntos de interesse, a área de atuação, os alunos que atendem, o que se faz necessário para a efetivação do trabalho realizou-se uma pesquisa que apontou as respostas a essas indagações. Segue abaixo, a figura que representa a logomarca do grupo e seu respectivo significado.

Figura - Logo do GPEPI.



Fonte: As autoras (2020).

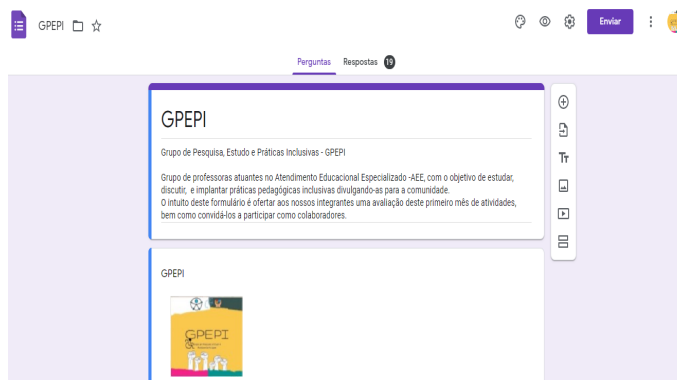
O GPEPI tem uma logomarca que é constituída dos símbolos representativos da acessibilidade, estudos e autismo. Junto à descrição da sigla GPEPI, encontra-se o símbolo do cadeirante e a escrita de seu significado. Logo, os punhos cerrados abaixo do nome do grupo significam o punho levantado, ou o punho cerrado, que é um símbolo de solidariedade e apoio. Também é usado como uma saudação para expressar unidade, força, desafio ou resistência. as cores representativas do logo são o amarelo, rosa, verde escuro e claro.

O amarelo é uma cor vibrante, alegre e acolhedora. Esse tom age como um verdadeiro despertador e tem relação direta com a luz do dia, além de estimular o funcionamento cerebral. O verde representa a saúde, esperança, natureza e riqueza são as principais lembranças evocadas por essa cor que também, tem efeito calmante e alivia o estresse.

Como forma de conhecer a realidade das professoras, buscou-se através de uma pesquisa *on-line*, via *Google Forms*, saber quais suas áreas/temas de interesse para estudo, os motivos que as

fizeram ingressar, bem como, informações pessoais, que em nossa opinião aproximam-nos e nos caracterizam como seres humanos. Numa tentativa de nos aproximarmos ainda mais, procuramos comemorar com uma mensagem carinhosa feita especialmente para as colegas aniversariantes, em uma atitude de amorosidade, que lembra o quanto cada uma é importante para o grupo.

Figura: Formulário de GPEPI.



Fonte: As autoras (2020).

O formulário acima foi sistematizado para conhecer melhor as integrantes do grupo, seus interesses, quais temáticas podem ser abordadas nos dias de estudos, entre outras informações necessárias para que possamos manter uma relação profícua e estreitar laços.

Para Freire (2005, p.32), “a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros”. Neste sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos na sua história. Assim, a identidade grupal se constitui à medida que as pessoas se relacionam, que se permitem escutar umas às outras e a partir desse processo se rever como seres em construção e, conseqüentemente, como profissionais capazes de modificar-se.

De posse das informações, fizemos um breve planejamento para os meses de agosto e setembro, contemplando o estudo de práticas inclusivas, para esse período, pois foi o tema sugerido pela maior parte das colegas. Para Duk, (2006, p.65-66) são práticas inclusivas na sala de aula, dentre outras, aulas que atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas; conteúdos e atividades acessíveis a todos e que estimulem a aprendizagem cooperativa; planejamento, desenvolvimento e revisão ocorram de forma colaborativa. Dentre os combinados foi combinado um momento de roda de conversas, em que a conversa corre solta com os assuntos que estão nos preocupando no momento.

No entanto, sabemos que a principal característica do planejamento é sua flexibilidade. Diante do decreto 10.502/2020, houve uma readequação do planejamento das atividades, pois, praticamente tudo se modificou, as dúvidas e incertezas, tornaram-se constantes. Afinal, o decreto interfere diretamente em nossa prática pedagógica, nas escolas, na área de atuação e no atendimento aos educandos, no AEE e ainda, estamos prestes a encerrar o ano letivo que, novamente, suscita questionamentos do que, de fato, é melhor para cada educando.

Em nossos estudos retomamos a linha do tempo através de reflexão coletiva e buscamos os pilares da educação inclusiva, o respeito pelo outro fundamentado no direito à diversidade, como grupo, momento ímpar de se (re)conhecer como profissionais nas colegas, mas, ao mesmo tempo, mantendo a individualidade.

Enfrentamos situações difíceis, mas, como educadoras, há de se estar coesa com propósito maior da inclusão, o direito de todos a frequentar à escola tal qual preconizado na Constituição Federal de 1988, artigo 205 (BRASIL, 1988), com igualdade de condições de acesso e permanência. Sendo um dos princípios básicos para o ensino, reforçado com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), na determinação da obrigatoriedade da matrícula na rede

regular de ensino para que todos frequentem a instituição escolar que, para muitos, sobretudo, os indivíduos em situação de vulnerabilidade social, pode ser o diferencial em ter seus direitos respeitados.

As atividades compartilhadas no grupo vão desde a troca de materiais pedagógicos a informações sobre *lives*, sendo importante destacar que temos a oportunidade de escutar especialistas que muito contribuem para nossa aprendizagem. Esses momentos compartilhados auxiliam, porque podemos exercitar o diálogo, aprendendo a escutar o outro.

O mais desafiador talvez seja o trabalho colaborativo com o professor da sala de aula. Ao partirmos do princípio que, na educação inclusiva, todos têm direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes, planejar coletivamente é imprescindível. Porém, como o responsável pelo planejamento da sala é o professor da turma é importante que haja espaços de interação, compartilhamento entre os professores para que as barreiras possam ser identificadas e lançadas estratégias para todos terem oportunidades. Isso tem de ser gerenciado pela gestão escolar, principalmente, pela coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos em mudanças, na transformação das relações sociais, em um mundo onde todos, indistintamente, tenham oportunidades de se desenvolver e exercer seu papel de cidadão de acordo com suas características e isto, significa que trabalhamos para uma prática reflexiva que permita a discussão e a mudança de paradigmas tão necessários à sociedade. Para tanto, como profissionais do AEE, investimos tempo, recursos financeiros, disponibilizamos-nos para que, em nossas escolas possamos atender não, somente, aos alunos, mas, juntamente, com a equipe gestora, realizar planejamentos com os edu-

cadores a fim de que todos possam ser atendidos em suas especificidades. Infelizmente, ainda não é a realidade comum e por isso, a cada dia, semeamos reflexões que possam dar alento a quem luta, estímulo a quem busca parcerias e desestabilizam os que estão acomodados.

Desta forma, afirmamos que há muito a ser feito, mas a constituição do GPEPI, com certeza, é um dos primeiros passos, para que nós, atuantes no AEE, possamos nos rever e, simultaneamente, visitar nossas práticas deixando-as mais envolventes com a participação de todos. Tarefa árdua, mas que, em grupo, apresenta outras conotações e permite, de certa forma, um alívio, à medida que os desafios se tornem coletivos e compreendemos que não estamos só. Na verdade, fazemos parte de um sistema e, portanto, pensar coletivamente é a alternativa para o enfrentamento das inúmeras demandas das práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica* Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00409.pdf> . Acesso em 03 de novembro de 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266> . Acesso em: 02 de novembro de 2018.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 266 p.

FREIRE, Madalena. O que é grupo? In.: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da, *A Interação na sala de aula: grupos áulicos*. Porto Alegre. GEEMPA, 2005.



Emanuelle Aguiar de Araujo

NADA SOBRE NÓS SEM NÓS:
reflexões sobre o pensar
e protagonizar um evento
inclusivo na Fronteira
Sul do Brasil

E quando uma fala, todas falam.
Quando uma fala, todas sentem que podem falar.
(Julia Tolezano)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo discutir a experiência de uma pessoa com deficiência física motora (Paralisia Cerebral) em um evento inclusivo acadêmico na fronteira sul do Brasil, intitulado como “Tertúlia Nada Sobre Nós Sem Nós”.

Para tal usarei o método biográfico do sociólogo Ferrarotti (1985), método esse que também foi usado por Nóvoa (1995) e Pineau (2006). O método (auto)biográfico surgiu no campo científico apresentando-se como opção e alternativa para a mediação entre as ações humanas que necessitavam de reflexões com o mundo social e subjetivo dos sujeitos. Ou seja, o método apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre a história individual e a história social.

Os autores Nóvoa (1995) e Pineau (2006) destacaram que tal método (auto)biográfico tem a função de interpretar e compreender as diversas realidades existentes, produzidas de maneira individual ou coletiva durante as suas existências. Também trago para concepção deste trabalho o olhar de Pineau (2006) e Josso (2010) que dizem que a (auto)biografia se trata da escrita da própria história de vida do pesquisador que na investigação também ocupa o lugar de sujeito pesquisado. Que se tipifica oposta à biografia, pois o sujeito movimenta-se em uma análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências.

A relação entre história social e história individual não é vista por Ferrarotti (1985) como linear e nem constitui determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação

do mundo social. Nisso pode-se resumir o que Ferrarotti (1985) entende por “reapropriação singular do universal social e histórico”.

Por se tratar de um relato de experiência, é necessário elucidar a importância do lugar de fala, isto é, o lugar social que as pessoas ocupam. Trazendo o conceito geográfico alguns autores traduzem o lugar como um ponto de referência de inclusão/exclusão, sendo assim, um produto da experiência humana. Para alguns geógrafos, o “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (BUTTIMER, 1985 *apud* LEITE, 1998), portanto, carregado de emoções. Ribeiro (2017) diz que a origem do termo “lugar de fala” é imprecisa; “acreditamos que este termo surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* - em uma tradução literal “ponto de vista feminista” - diversidade, teoria racial crítica e pensamento de-colonial” (RIBEIRO, 2017, p. 58).

Para compreender a exclusão que determinados grupos sofrem é necessário conhecer o lugar social que estes grupos sempre foram mantidos, como por exemplo, o grupo de pessoas com deficiência. Esses lugares subalternizados constantemente foram mantidos em silêncio estrutural, mas isso não quer dizer que esses grupos não estejam se articulando e criando ferramentas de enfrentamento a este silenciamento. E uma dessas ferramentas é o “Nada Sobre Nós Sem Nós”.

Este lema que se propaga até os atuais dias, teve início na década de 1980, quando uma multidão de pessoas com deficiência marchou em protesto na África do Sul, após o governo da época - sob regime do *Apartheid* - ter recusado o protocolo das Organização das Nações Unidas que instituía o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.

Anos mais tarde, o mesmo governo decide, por sua própria conta, fazer uma assembleia nacional para comemorar a data, porém, sem incluir as pessoas com deficiência em sua organização. Por este motivo as pessoas com deficiência daquele país se uniram e não aceitaram participar daquela assembleia enquanto não tivessem voz ativa na mesma.

Hoje o lema ainda é utilizado pelo movimento de pessoas com deficiência em nível mundial, isto quer dizer que: nenhuma decisão política sobre as pessoas com deficiência deve acontecer sem a participação das mesmas. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), atualmente no país, o número de pessoas com algum tipo de deficiência é de 45 milhões.

Como já citado, o lugar é carregado de emoções (BUTTNER, 1985 *apud* LEITE, 1998), e só se emociona quem vive as experiências humanas, emoção é elemento humano. É desse lugar de pessoa com deficiência física, que quero tratar aqui sobre o pensar e protagonizar um evento chamado “Tertúlia Nada Sobre Nós Sem Nós”.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 2017, deu-se início, na Universidade Federal do Paraná (UFPR - Setor Litoral), o Nada Sobre Nós Sem Nós - I Seminário sobre Inclusão, Acessibilidade e Diversidade da Pessoa com Deficiência. O evento tinha como objetivo principal permitir que os estudantes de diversos cursos da UFPR, servidores e comunidade externa refletissem sobre os desafios do acesso até a diplomação de estudantes com deficiência no ensino superior.

No ano seguinte, em 2018, a ideia do seminário pega estrada rumo à fronteira Sul do país, localizando mais especificamente a ideia de um evento inclusivo e protagonizado somente por pessoas com deficiência. O evento, então, chega até a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - campus Bagé).

Diante do desafio e inovação de um evento inclusivo e protagonizado por pessoas com deficiência e com a bagagem de ativismo, estudos no campo da deficiência e de organização de dois seminários

sobre a mesma perspectiva no litoral do Paraná, sou convidada pelo Inclusive - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior, para colaborar na organização, apresentar e palestrar no evento.

A diferença do evento realizado pela UFPR e o evento realizado pela UNIPAMPA deu-se pelo formato. No Paraná, ele acontece como um seminário, com duração de 3 a 5 noites. Já na UNIPAMPA, o evento ocorreu em formato de tertúlia, sendo então uma tarde e noite de atividades intensas. As Tertúlias já eram atividades recorrentes na UNIPAMPA, intituladas como “Tertúlias Inclusivas no Pampa: Discutindo a Inclusão e a Inovação Educacional”, eventos que ocorrem na universidade gaúcha desde 2016, organizados pelo INCLUSIVE.

A proposta das Tertúlias como método é promover ações acadêmico-profissionais com características inclusivas e de diálogo (FREIRE, 1983) para a comunidade educadora presente no Pampa gaúcho.

Um dos principais desafios para mim, enquanto pessoa com deficiência física, é pensar as diferentes acessibilidades (atitudinal, arquitetônica, comunicacional) necessárias para que todos os públicos sejam realmente incluídos no evento. O grupo de pessoas com deficiência não é um grupo homogêneo; cada pessoa/grupo de deficiência tem suas especificidades, e para que este espaço seja realmente acolhedor para todas as pessoas é preciso um trabalho amplo, feito por várias mãos e tecnologias que muitas vezes fogem do nosso orçamento.

Sinto na pele e sei as necessidades de acessibilidades de uma pessoa com Paralisia Cerebral com mobilidade reduzida e espasmos involuntários, contudo, para deixar o espaço acessível para outras áreas da deficiência é necessário muito estudo no campo da deficiência, diálogo com os demais grupos de pessoas com deficiência e empatia. A empatia, se imaginar no lugar do outro, é primordial, tendo em vista que na equipe de organização da Tertúlia “Nada Sobre Nós Sem Nós” sou a única pessoa com deficiência.

Outro fator desafiador para mim, principalmente na primeira edição da Tertúlia, é o fato de ser forasteira, estar em um local que até o ano de 2018 não era familiar e ir até lá para organizar um evento. Um evento em um formato desconhecido, já que a metodologia de Tertúlia não é comum no Paraná, onde as pessoas também não me conheciam, exceto a líder do grupo INCLUSIVE; porém este foi um sentimento temporário.

Quando cheguei em Bagé, na primeira edição do evento, praticamente no dia em que aconteceria, pude sentir que a acessibilidade atitudinal está presente na base do grupo, então o acolhimento aconteceu de forma natural. Já na segunda edição, escolhi ir com alguns dias de antecedência e pensar nos últimos ajustes com o grupo organizador, agora também já fazendo parte do grupo de pesquisa.

Os diversos grupos de movimentos sociais dentro do campo da deficiência têm se tornado cada vez mais importantes na luta por inclusão e representatividade. O que é possível ver com os próprios olhos nas Tertúlias “Nada Sobre Nós Sem Nós” no Pampa gaúcho, através das apresentações artísticas e dos relatos das próprias pessoas com deficiência; o que nos traz esperanças de que no futuro as pessoas com deficiência terão mais espaço para serem protagonistas de suas vidas.

No ano de 2020, devido à pandemia mundial da Covid-19 e a impossibilidade de encontros presenciais, o seminário (UFPR - Litoral) e a Tertúlia (UNIPAMPA - Campus Bagé) se tornaram um só, sendo realizado no formato *live*. Foram 4 noites divididas por categorias de deficiência (física, visual, intelectual e auditiva). O desafio mais uma vez, assim como os outros, foi tornar o evento mais inclusivo possível, e, nesse sentido, o quesito acessibilidade comunicacional teve que ser trabalhado de forma intensa nesta edição. A acessibilidade, segundo Sasaki (2009), se dá por seis dimensões:

(...) arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1)

Na Lei Brasileira de Inclusão (2015), a acessibilidade está definida como:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

No formato de evento *online* a acessibilidade arquitetônica foi dispensada, tendo em vista que cada participante acompanhou as palestras de sua casa, teve que se pensar a acessibilidade visual/comunicacional desde o momento da divulgação do evento, cores e contrastes dos cartazes, descrição das imagens através da *hashtag* #ParaTodosVerem, descrevendo todas as informações que continham nos *cards* de divulgação, uma vez que os leitores de telas utilizados pelas pessoas com deficiência visual não leem imagens.

O formulário de inscrição teve como foco a acessibilidade em seu processo de criação, logo todas as perguntas traziam, em anexo, um vídeo com um intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS traduzindo as falas, proporcionando a comunicação com as pessoas surdas que realizaram a inscrição no evento. Em relação a isso, vale ressaltar que todas as noites tiveram dois intérpretes na transmissão ao vivo.

O evento foi transmitido pelos canais do Movimento Nada Sobre Nós Sem Nós na página do *Facebook* e canal do *Youtube*. Como não tínhamos verbas para contratação de empresa que faz legendagem, orientamos as pessoas surdas oralizadas que acompanhassem as transmissões pela página do *Facebook*, já que a mesma gera legendas automáticas, com boa qualidade. Com inscrições abertas até o último dia do evento, tivemos aproximadamente o número de 800 pessoas inscritas de todo o país, pessoas com e sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a atuação direta em seis eventos inclusivos (2017 a 2020), pode-se perceber que os espaços só são pensados e preparados para as pessoas com deficiência se elas estiverem participando dos processos de construção. Pensar, discutir e executar espaços inclusivos só é possível quando as próprias pessoas com deficiência estão incluídas no processo, pensando e colocando as suas reais necessidades. Este fato também necessita ser levado para o campo político.

O momento em que vivemos, especialmente nós pessoas com deficiência, é um momento de retrocessos e de perdas de direitos. O Decreto 10.502 (BRASIL, 2020) é um exemplo claro do que uma maioria da sociedade brasileira pensa sobre a existência das pessoas com deficiência na sociedade, nos querem apartados do todo, segregados, recebendo o mínimo, quando na verdade o que se precisa para uma inclusão plena é investimento, não só de acessibilidade arquitetônica, mas de todas as demais. A convivência de pessoas com deficiência e sem deficiência é fundamental para que as barreiras sejam rompidas, a escola é o espaço ideal para essa convivência iniciar-se.

A Tertúlia “Nada Sobre Nós sem Nós” tem esse papel de promover formação para educadoras e educadores, mas também fomentar o lugar de fala das pessoas com deficiência que por muito tempo foram silenciadas e vistas como incapazes de serem protagonistas da sua própria história e também contribuir para a construção de uma sociedade mais humanizada e diversa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Dispõe sobre Institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. *Lei brasileira de Inclusão*. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 out. 2020.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. *Sociologia - Problemas e Práticas*. Nº 9. 1991. p. 171 - 177. disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1239>>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Característica da População e dos Domicílios. Resultados do Universo*. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LEITE, Adriana Figueira. *O lugar: das acepções geográficas*. Anuário do Instituto Geociências - UFRJ, v. 21, p. 09 - 20. 1998. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

NÓVOA, António. *Vida de Professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 7-9.

PIMENTEL, Carmen. *A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal*. O Marrare. 2011. Rio de Janeiro. disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html>>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

Pineau, Gaston. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. *Educação E Pesquisa*, 32(2), 329-343. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>> Acesso em: 03 de novembro de 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte. Letramento. Justificando. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Giovana Brizolla Algarve Santos
Gilnara da Costa Corrêa Oliveira

EDUCAÇÃO MUSICAL NO EXERCÍCIO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

INTRODUÇÃO

Esta escrita apresenta um relato a partir da experiência agregada no projeto de extensão “Música e Saúde Mental”, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), realizado entre os anos de 2016 a 2019, no Centro de Atenção Psicossocial Infantil de Bagé (CAPSi), visando promover um processo de articulação entre a universidade e a comunidade externa. O projeto objetivou desenvolver atividades de ensino musical com crianças e adolescentes com deficiência física, cognitiva, múltipla ou em situação de vulnerabilidade social, a partir dos vieses da educação musical e da educação musical inclusiva (GAINZA, 1988; JOLY, 2003; LOURO, 2000, 2006, 2012).

Com o decorrer das intervenções surgiram questionamentos sobre o papel e a influência da música no desenvolvimento integral dos participantes do projeto, indo além da sua função primária de ensinar. Neste sentido, foi possível evidenciar e compreender que as atividades musicais ali desenvolvidas agregavam, de maneira transversal, o conceito de formação integral e de promoção ao bem-estar dos sujeitos participantes. Além de proporcionar o aprendizado musical, as atividades musicais, quando orientadas e praticadas por profissionais aptos a compreender e desenvolver estes aspectos, também podem colaborar para o desenvolvimento sócio afetivo, intelectual e psicomotor dos alunos.

Gainza (1988, p. 19), há muitas décadas, vem argumentando sobre a necessidade do educador considerar que a educação não está dissociada do aspecto psicológico “ao centralizar a atenção no educando, em suas condutas e processos de crescimento”. Isto tende a tornar-se mais expressivo no ensino de pessoas com deficiência, considerando a necessidade de serem instruídos por educadores com um olhar especializado, dedicado e diferenciado sobre as suas aprendizagens, necessidades, diferenças e capacidades. Neste sentido, na educação musical, muitos autores vêm dialogando as funções e as capa-

idades da música no aspecto educativo-musical, terapêutico-musical, bem como na reunião de ambos (GAINZA, 1988; JOLY, 2003; TANGARIFE, 2007), Louro (2006) afirma que: “A educação musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social” (LOURO, 2006, p. 27).

A partir dos pressupostos apresentados, os diálogos que se sucedem buscam demonstrar sobre estas experiências relatadas, indo ao encontro do objetivo desta escrita: relatar sobre as práticas educativo-musicais e seus desdobramentos em prol da formação integral, desenvolvidas em um espaço de saúde mental.

DESENVOLVIMENTO

Para abordar sobre o desenvolvimento das experiências no projeto de extensão “Música e Saúde Mental”, dividimos essa seção em duas partes. A primeira relata sobre a metodologia e os procedimentos utilizados para a realização das atividades do projeto e, a segunda, traz elementos que demonstram como as atividades colaboraram para a aprendizagem musical, bem como para o desenvolvimento de outras potencialidades e capacidades dos alunos envolvidos. A segunda parte aborda também, de forma sucinta, sobre os processos educativo-musicais e terapêutico-musicais e suas diferenças.

Procedimentos metodológicos

Tanto na abordagem da educação musical, quanto na educação musical inclusiva, quando se faz necessário, é possível dividir os alunos de acordo com suas idades, considerando que as pro-

postas metodológicas variam conforme o grupo etário. Além disso, o professor deve ter em mente a idade cronológica e a capacidade intelectual de cada aluno, a fim de elaborar um planejamento condizente com as capacidades de cada um, conforme a fase de desenvolvimento. Portanto, foi necessário disponibilizar dois grupos para a realização das aulas: um voltado para crianças, com idades aproximadas entre 07 e 11 anos, e outro para pré-adolescentes e adolescentes, com 12 a 15 anos, aproximadamente. Cada grupo tinha uma aula semanal com duração de 1 hora.

O foco de trabalho com cada grupo foi especificado a partir de ‘fios condutores’ de planejamento, buscando guiar a elaboração das atividades e os pressupostos metodológicos da seguinte maneira: com o grupo das crianças, o fio condutor era o canto, ou seja, o desenvolvimento de atividades voltadas para o uso da voz; já com os maiores, a partir da doação de flautas doces soprano, o fio condutor era o uso de instrumentos musicais, utilizando de atividades que proporcionassem a musicalização através de instrumentos.

Outros instrumentos musicais eram disponibilizados pelo CAP-Si, principalmente instrumentos de percussão, alguns em formato didático. Apesar dos fios condutores configurarem o perfil das atividades com cada grupo, demais conteúdos musicais eram trabalhados e desenvolvidos com ambos os grupos, não se concentrando apenas nas temáticas estipuladas, mas utilizando estes fios condutores como guias no desenvolvimento de trabalho e, principalmente, como base para o aprendizado dos conteúdos musicais. Neste sentido, pode-se considerar que as atividades desenvolvidas proporcionavam, sobretudo, a musicalização desses alunos.

Os conteúdos musicais ensinados eram articulados com músicas específicas, canções, jogos didáticos, instrumentos, tecnologias, brincadeiras e outros recursos que possibilitavam a dinamicidade e o lúdico nas aulas. A teoria musical era trabalhada em atividades de prática musical.

Para todas estas atividades sempre eram pensadas em adaptações e alternativas inclusivas que pudessem contemplar o grupo como um todo e às necessidades específicas de cada aluno, propondo um olhar atento e inclusivo para o ensino de música. Para isso, durante o planejamento é necessário que o professor seja capaz de visualizar previamente a sua elaboração, incluindo, adaptando, flexibilizando ou reavaliando suas propostas, conforme o perfil de seus alunos. Agindo desta forma, o professor estará realizando o processo de inclusão no seu ensino e qualificando suas atividades em prol do desenvolvimento de todos.

Desenvolvimento na prática e discussão

As discussões trazidas nesta parte dizem sobre um processo que relaciona o ensino musical e a terapia com música, já que no contexto em que o projeto foi desenvolvido havia a tendência de a música ser compreendida como um elemento reabilitativo. Dialogando com este pensamento, Louro (2006) entende que:

[...] em muitas instituições dedicadas ao atendimento de pessoas com deficiência, [...] a música é parte integrante das atividades diárias. Mas, a maioria destas instituições direcionam a prática musical somente com o objetivo de reabilitar ou como forma de trabalhar a comunicação em grupo [...]. (LOURO, 2006, p. 27).

As práticas educativo-musicais desenvolvidas no projeto visavam o ensino de música, mas os desdobramentos que surgiram a partir deste processo de ensino-aprendizagem ficaram muito evidentes. As maneiras como os alunos vinham ampliando suas habilidades e capacidades musicais e não musicais através do ensino de música mostraram os potenciais que esta área pode trazer para o desenvolvimento integral dos alunos. Com este mesmo pensamento e nesta mesma busca, Gainza (1988, p. 87) identificou que “a educação musical constitui uma contribuição significativa e sistemática

ao processo integral do desenvolvimento humano”. Para a autora, a reunião das capacidades de aprendizagem e das capacidades cognitivas do indivíduo é um dos fatores que permite o desenvolvimento integral a partir das atividades musicais.

No caso dos grupos do projeto, estes aspectos são os que mais devem ser observados e avaliados durante o desenvolvimento das aulas, pois as necessidades dos alunos eram distintas e variadas, o que caracterizava as atividades como heterogêneas. Ou seja, dentre as atividades selecionadas, com base nos fios condutores de trabalho, sempre foi necessário considerar as capacidades cognitivas de cada aluno para selecionar funções específicas para cada um durante a atividade, de maneira a estimular as suas capacidades de aprendizagens individuais.

Contudo, conhecer o contexto do aluno e suas necessidades é primordial, pois é possível que o aluno não demonstre suas capacidades cognitivas através de seus conhecimentos e relacionamentos com o grupo, resultando em subestimação das reais capacidades de aprendizagem do aluno.

Para exemplificar esta situação, relembramos um aluno do projeto com 9 anos de idade que tinha dificuldades para relacionar-se com o grupo, para participar das atividades, comunicar-se e, conseqüentemente, responder a estímulos. Parecia não compreender ou ser incapaz de realizar várias propostas de aprendizagem. Em determinada aula, ao ser convidado para tocar teclado e acompanhar os demais colegas em uma canção coletiva, o menino demonstrou muito entusiasmo e, inclusive, grande capacidade de aprendizagem musical, destacando-se no processo de aprendizagem de conteúdos musicais ainda distantes de serem trabalhados com o grupo todo.

Outros exemplos de alunos poderiam ser destacados, contudo elencamos os principais aspectos do desenvolvimento que foram possíveis de perceber a partir dos grupos do projeto e relacioná-los às práticas educativo-musicais. Portanto, por estarmos munidos de varia-

dos instrumentos de percussão, estes sempre eram usados na maioria das práticas, como acompanhamento das atividades de canto, na expressão musical, em atividades de regência e, principalmente, para o desenvolvimento rítmico dos alunos.

Através dessas atividades foi evidente o crescimento dos alunos quanto às suas capacidades percussivas e na realização de células rítmicas simples, intermediárias e até mais avançadas. Através destas aprendizagens musicais, foi possível estimular os alunos no que tange suas capacidades psicomotoras, principalmente aqueles com deficiência intelectual. Segundo Louro (2012):

A compreensão rítmica requer que o aluno saiba agrupar, associar, sequenciar e classificar, exigências diretamente ligadas a *competências neurofuncionais* que, por sua vez, estão relacionadas à psicomotricidade (noção espacial e temporal, esquema corporal e tônus). (LOURO, 2012, p. 108).

O trabalho em grupo através da música é outro aspecto importante a considerar. Muitos alunos possuíam dificuldades em se relacionar com os colegas, comunicar-se e fazer atividades de troca em pares. Neste sentido, as atividades musicais trabalhadas sempre de forma conjunta e com funções agregadas a cada um dos alunos foi importante para o desenvolvimento sócio afetivo deles.

A partir destes momentos em grupo, passaram a fazer parte de um todo, que se relaciona musicalmente e que, na falta de participação de algum, sentem essa incompletude. A partir desses trabalhos em conjunto, facilitou-se o desenvolvimento sócio afetivo e a estabilização das relações diretas entre os colegas, favorecendo o seu desenvolvimento social, aprimorando a comunicação, a interação, a responsabilidade coletiva, o compartilhamento e troca, entre outros.

As práticas de canto, por sua vez, contribuiram para sensibilizar cada aluno auditivamente, aproximando-os dos sons e das notas musicais, que fundamentam a aprendizagem musical. Através do canto,

os alunos dos grupos desenvolveram seus conhecimentos melódicos, reconhecendo suas capacidades vocais, além de estabelecer compreensões de altura sonora, dinâmica, intensidade e coordenação, principalmente em atividades que contemplem a separação de vozes. Sobre estes aspectos, Louro (2012) afirma que:

A compreensão ou a realização de uma melodia requer [...] a noção de altura (musical), bem como a noção de sentido: *grave* embaixo, *agudo* em cima. A noção de sentido, como podemos bem lembrar, está diretamente ligada à espacialidade, à noção espacial e à *lateralização* (LOURO, 2012, p. 108).

Além de desenvolver aspectos sociais, a prática do canto em conjunto possibilitou aos alunos desenvolverem a autoestima, o conhecimento sobre si e suas capacidades musicais, pois, ao depararmos com uma música que gostamos, a primeira coisa que fazemos é tentar cantá-la. Essa 'autossuficiência' vocal possibilitou aos alunos momentos de autoestima que ultrapassaram aquela uma hora de aula, fazendo com que este fosse um aspecto recorrente em seus cotidianos.

Para haver todos esses estímulos aos alunos, é imprescindível que o professor já tenha desenvolvido em si todos estes aspectos mencionados, garantindo a sua própria afinação, que fundamentará a percepção sonora e as capacidades de interpretação dos alunos.

Para finalizar as discussões sobre os processos de ensino de música no projeto e como a música atuou também no desenvolvimento integral dos alunos participantes, ressaltamos que os objetivos das aulas sempre tiveram o ensino como função primária. Entendemos que os desdobramentos em prol do desenvolvimento integral dos alunos foram aspectos transversais à aprendizagem musical, apesar de terem se destacado no trabalho com os grupos. É necessário que possamos compreender as diferenças do trabalho educativo-musical e terapêutico-musical, bem como as funções, atuações e formações dos profissionais de cada uma das áreas em questão, a educação musical e a musicoterapia.

Quando falamos sobre essas duas áreas, frequentemente encontramos imprecisão do conceito e da funcionalidade de cada uma. Quando complementado pelo aspecto da inclusão, os equívocos são maiores ainda. Segundo Louro (2006), a tendência à confusão ocorre quando há um aluno com deficiência, sugerindo a ideia de que este sujeito não precisa de aulas, mas sim de uma terapia – neste caso, com a música – que proporcione o desenvolvimento de suas habilidades.

A educação musical concentra-se no ensino de música de forma geral, a musicoterapia, na sua definição de trabalho, compreende um processo de intervenção em prol da saúde dos pacientes (TANGARIFE, 2007). Ou seja, por mais que o educador musical desenvolva sua prática considerando, também, um olhar psicológico e sociocultural, esses elementos, por ora terapêuticos, são transversais ao seu objetivo de educar e ensinar.

No contexto da musicoterapia, é evidente que, por mais que o processo musicoterapêutico venha a estabelecer determinados conhecimentos musicais aos pacientes e possibilite-os ampliar suas capacidades práticas musicais, o objetivo permanece sendo a contribuição no seu desenvolvimento, no seu crescimento e na quebra de barreiras pessoais, independentemente de um padrão estético musical.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Diversos outros aspectos em prol do desenvolvimento integral dos alunos poderiam ser elencados, discutidos e relacionados com as práticas educativo-musicais desenvolvidas nos grupos. Estes apresentados caracterizam-se como os mais expressivos vivenciados no período em que o projeto ocorreu, que puderam ser evidenciados de fato e baseados com o que a literatura vem propondo e discutindo sobre esse assunto.

A partir da breve discussão desenvolvida, é possível perceber na prática a universalidade e as variadas possibilidades que a música tem de alcançar e tocar o indivíduo. Além disso, é evidente a sua importante contribuição ao desenvolvimento integral de sujeitos, principalmente para aqueles que possuem deficiências ou necessidades específicas.

Os diálogos da educação e, principalmente, da educação inclusiva vêm propondo que o professor tenha um olhar atento para as capacidades específicas e necessidades de cada aluno, assumindo que pessoas com deficiência são capazes de alcançar ganhos no seu desenvolvimento, mesmo que em um tempo diferenciado e individualizado.

Violeta de Gainza vem afirmando desde 1988 que “(...) a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano” (GAINZA, 1988, p. 88). Contudo, ainda encontramos diversos enfrentamentos no sistema educacional que atrasam a presença da música na escola e, conseqüentemente, as suas inúmeras contribuições ao desenvolvimento humano dos estudantes. Tão dificultoso quanto isso é a conscientização da sociedade sobre o dever que temos de incluir pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, sendo, em nosso ponto de vista, o educacional um dos mais importantes, favorecendo a relação entre todos e o aprendizado comum para todos. Aprender música, em espaços formais ou não-formais de ensino, é fundamental para o nosso desenvolvimento e para um aprendizado efetivo, sendo, portanto, o ensino de música uma inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

GAINZA, Violeta de H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

JOLY, Ilza Z. L. *Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos*. *Revista do Centro de Educação (UFMS)*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 1-5, 2003.

LOURO, Viviane dos S. *Educação musical e musicoterapia frente a pessoa com deficiência*. São Paulo, 2000. Disponível em <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/07/louro-viviane-educacao-musical-e-musicoterapia-frente-a-pessoa-com-deficiencia-2/>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

_____. *Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas*. 1 ed. São José dos Campos: editora do autor, 2006.

_____. *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. 1 ed. São Paulo: Editora Som, 2012.

TANGARIFE, Ana Sheila. *Educação musical, educação especial e musicoterapia*. *Vozes da Musicoterapia Brasileira*. Lia Rejane M. Barcellos (org.) Ed. Apontamentos, São Paulo, 2007.

Mireille Mabel Machado Dworakowski
Claudete da Silva Lima Martins

**PROJETO “FEIRA DE CIÊNCIAS”
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
contribuições para
o desenvolvimento
de práticas pedagógicas
de produção textual**

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de uma proposta de atividade compartilhada no Programa de Extensão: Tertúlias Pedagógicas Inclusivas, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - campus Bagé/RS), no início do 2º semestre de 2018. A proposta tinha o objetivo de identificar o possível potencial inclusivo das atividades desenvolvidas por turmas com estudantes com deficiência que participaram do Projeto Feira de Ciências, e que, para tanto, produziram textos para apresentarem seus trabalhos.

Nesse sentido, surgiu a ideia de investigar as práticas de produção textual realizadas por alunos com deficiência participantes do “Projeto Feira de Ciências” da UNIPAMPA (2018-2019). Assim, este relato tem por objetivo registrar e compartilhar estas práticas, buscando contribuir e incentivar a adoção de posturas, tanto dos professores, como de todos os alunos, que incentivem à inclusão.

Esta discussão se justifica devido ao fato da inclusão de estudantes com deficiência e a busca de metodologias que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem, constituírem-se em desafios para instituições de ensino e pelos profissionais que atendem esses alunos, em especial, os professores em salas de aulas comuns.

Como acadêmica do Curso de Letras, percebo que, além de favorecer a aprendizagem das Ciências da Natureza, os trabalhos das Feiras de Ciências possuem potencial para a prática da leitura, escrita e produção textual, além de propiciar a integração e o trabalho colaborativo dos estudantes ao desenvolverem suas pesquisas e ao apresentarem seus trabalhos.

A partir desses pressupostos e considerando a experiência de participação no grupo INCLUSIVE, este relato apresenta as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e como são feitas as produções textuais destes alunos na realização dos projetos realizados para as Feiras de Ciências.

Partindo desses pressupostos, buscou-se acompanhar, coletar dados e analisar de que forma as Feiras de Ciências podem contribuir para o aprendizado e a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Nesse sentido, buscou-se na literatura a publicação de trabalhos que enfatizem a inclusão e o aprendizado de alunos com deficiência relacionados com a temática das Feiras de Ciências, procurando relacionar as características investigativas dos projetos científicos que favoreçam e/ou promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a produção textual.

Algumas questões problematizadoras pautaram a investigação e reflexão, a saber, emergiram neste contexto, como será que os estudantes com deficiência terão ganhos significativos de aprendizagem e desenvolvimento de sua produção textual em razão da participação no projeto “Feira de Ciências”? A orientação dos projetos de iniciação científica propicia alternativas pedagógicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem, promovendo a inclusão?

Destaca-se que o tema integrador definido pelos organizadores das Feiras foi, em 2018, “Ciências para a redução das desigualdades”, com a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou habilidades/superdotação nos grupos de estudantes apresentadores, os grupos que não possuíam estudantes com deficiência entre seus integrantes, deveriam apresentar trabalhos cujos temas pudessem contribuir na redução das desigualdades.

DESENVOLVIMENTO

Este relato adota a metodologia de estudo de caso fundamentado em Rauen (2006), Lüdke e André (1986) e Moreira (2011), com coleta de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos coordenadores das Feiras e aos professores orientadores de trabalhos, além da observação da apresentação de trabalhos nos respectivos eventos. A etapa de coleta de dados foi realizada pelo acompanhamento das ações do Projeto “Feira de Ciências” e a análise e interpretação dos dados obtidos foram baseadas na metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A realização da pesquisa foi concretizada durante o ano de 2019.

Os dados foram obtidos a partir da análise dos registros realizados em diário de campo, durante sua participação na organização das Feiras de Ciências, nas rodas de conversas desenvolvidas, aberta a todas as escolas participantes, fomentando, incentivando e promovendo discussões junto aos professores da Educação Básica, sobre a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação em uma perspectiva inclusiva. Durante a apresentação dos trabalhos nas feiras, foi acompanhado o desenvolvimento dos trabalhos com o objetivo principal de observar e analisar trabalhos com alunos apresentadores com deficiência e trabalhos que abordam o tema inclusão.

A partir das características delineadas para o desenvolvimento deste trabalho optou-se por seguir o modelo metodológico de um estudo de caso observacional, no qual, segundo Rauen (2006), a estratégia de coleta de dados mais importante é a observação participante do pesquisador: “Nesse tipo de trabalho o investigador mergulha na realidade dos processos investigados como elemento participante dessas práticas” (RAUEN, 2006, p.180).

Para Lüdke e André (1986 apud Rauen, 2006), os estudos de casos se originam de revisão de literatura pertinente ao tema em estudo, das observações do pesquisador, da possibilidade de depoimentos de especialistas sobre o problema, contato inicial com documentos e pessoas ligadas ao fenômeno estudado e na experiência pessoal do pesquisador (ou dos grupos de pesquisadores).

De acordo com Moreira (2011), os estudos de caso têm sido aplicados em estudos na área educativa, ainda que em uma concepção bastante restrita, mas que pode ser aplicada como metodologia em estudos descritivos de unidades, tais como uma escola, um professor, um aluno, ou uma aula, podendo contemplar o estudo de um currículo ou um sistema escolar.

O caso investigado nesta pesquisa é o projeto “Feira de Ciências UNIPAMPA – Bagé/RS, 2018 – 2019”, tendo por foco a análise da realização de duas feiras de ciências da Educação Básica no município de Candiota/RS e, também, da Feira de Ciências da UNIPAMPA.

As feiras realizadas no município de Candiota/RS ocorreram em uma escola estadual de Educação Básica, que desenvolve Feiras de Ciências há dez anos. A partir de 2011, a referida escola firmou parceria com a UNIPAMPA – Bagé/RS, o que motivou, em 2013, a criação da Feira Municipal de Ciências de Candiota (FEICAN), que ocorre há sete anos e conta com trabalhos da rede municipal e estadual de ensino.

Os sujeitos definidos para coleta de dados foram os seguintes: na feira da UNIPAMPA, foram escolhidos dois coordenadores responsáveis pela elaboração do projeto e coordenação geral das atividades desenvolvidas na Feira, porque eles foram os idealizadores do projeto “Feira de Ciências”. Esses dois coordenadores são professores da UNIPAMPA campus Bagé/RS, que acompanham o Projeto Feira de Ciências desde o ano de 2011.

Na Feira de Ciências de uma Escola de Educação Básica de Candiota/RS, os sujeitos escolhidos para coleta de dados foram dois professores orientadores de trabalhos que acompanham as Feiras há vários anos, sendo um da área das Linguagens, que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa, e outro da área das Ciências da Natureza, que trabalha com Biologia, Física e Química.

As entrevistas realizadas com os coordenadores das Feiras têm o objetivo de levantar dados sobre as finalidades e contribuições pretendidas pelo “Projeto Feira de Ciências”, em uma perspectiva inclusiva. Os resultados esperados tanto pela participação dos estudantes como dos professores orientadores de trabalhos.

Com os professores orientadores de trabalho, buscaram-se dados relativos às suas percepções, a respeito da participação de alunos com deficiência nos projetos, em especial, as percepções dos professores da área de linguagens, com relação a práticas pedagógicas que tenham contribuído para o desenvolvimento da produção textual, na perspectiva inclusiva, no contexto do “Projeto Feira de Ciências”. Ainda buscou-se elencar as contribuições obtidas para suas práticas pedagógicas adquiridas pela experiência em orientar trabalhos nas feiras de ciências e suas percepções sobre ganhos de aprendizagem e desempenho dos estudantes ao participarem das feiras, nos aspectos do conhecimento científico e da capacidade de inclusão de estudantes com deficiência.

Além das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado um diário de campo com os registros das observações obtidas durante a realização das feiras de ciências abrangidas pelo “Projeto Feira de Ciências”, o qual foi usado como documento gerado pelo investigador na análise de dados com o objetivo principal de identificar por quais razões os estudantes com deficiência participaram das respectivas Feiras e mapear o envolvimento e a participação dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. O diário de campo se justifica como instrumento de produção de dados. Segundo Falkembach (1987):

[...] mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um sistema de informações, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras. (FALKEMBACH, 1987, p. 16).

A análise de dados foi do tipo Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), caracterizada como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados. O método da Análise de Conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual são escolhidos os documentos, formuladas hipóteses e objetivos para a pesquisa, (b) exploração do material, etapa na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos; e (c) tratamento dos resultados e interpretações.

A partir dos dados obtidos, foram reunidos e analisados dados comuns, concernentes aos objetivos da pesquisa, sistematizados nas seguintes categorias de análise: práticas pedagógicas inclusivas, motivação e envolvimento nos trabalhos da Feira de Ciências, produção textual. Essas categorias serão discutidas a partir da apresentação dos dados produzidos, das análises e discussões que serão realizadas juntamente com a fundamentação teórica. Nesse sentido, observando o problema da pesquisa, procuraram-se evidências nos dados levantados que caracterizassem a consecução dos objetivos propostos.

Foi feita também análise documental do Projeto Feira de Ciências em torno de seus objetivos, finalidades e desenvolvimento, reunindo dados sobre os trabalhos inscritos pelos estudantes e sua apresentação.

O presente trabalho foi desenvolvido com embasamento teórico em autores como Vygotsky (2001), documentos e produções científicas como teses, dissertações e artigos sobre feira de ciências e inclu-

são, além de documentos oficiais de ensino, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), entre outros.

As discussões sobre educação inclusiva estão fundamentadas pelos trabalhos de Coelho e Pisoni (2012) e Costa (2012), nas quais os autores apontam as contribuições de Lev Vygotsky para educação inclusiva. Já sobre a escola inclusiva, buscou-se fundamentação teórica em Mantoan (2003). As discussões sobre o trabalho dos professores para promoverem a inclusão estão ancorados nos trabalhos de Marcelo (2012) e Godinho (2008), enquanto as discussões sobre produção textual estão embasadas em Marcuschi (2008).

Segundo Mantoan (2003), na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, no qual todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Ensino para todos é uma escola inclusiva e de qualidade que respeita a diferença e a dignidade das pessoas, contrariando as situações de exclusão. De acordo com este propósito, a escola inclusiva deve estar preparada para receber todas as crianças, permitindo que aprendam juntas, independentemente das dificuldades e/ou diferenças que possam existir adequando metodologias, práticas e dinâmicas aos diferentes ritmos, estilos e processos de aprendizagem de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade, sem constrangimentos.

Vygotsky (2001) trata do tema da educação de crianças com deficiência em muitas de suas obras. Suas teses sobre o desenvolvimento cognitivo humano estabelecem que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, as quais são responsáveis pelo comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo.

Sendo assim, Vygotsky (1984 apud Coelho e Pisoni, 2012), descreve a importância da inclusão de fato, processo no qual as crianças com alguma deficiência interajam com crianças sem deficiência, realizando a troca de saberes e experiências, em que ambos passam a aprender juntos.

Vygotsky deixa explícito nas suas obras que acredita nas possibilidades do indivíduo com deficiência. Costa aponta o seguinte:

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver (...) as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. (COSTA, 2012, p. 4).

Educação Inclusiva, segundo Mantoan (2003), está voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. As diferenças sempre existiram. Na Educação Inclusiva, elas precisam ser reconhecidas e valorizadas sem preconceito. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Na Educação Inclusiva todos os alunos devem fazer parte da escola comum.

A legislação brasileira ampara a pessoa com deficiência e estabelece responsabilidades específicas ao poder público, instituições e profissionais de ensino no sentido de oferecer as melhores condições para o desenvolvimento pleno de estudantes com deficiência.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB, 2001) enfatiza a importância de manter alunos com deficiência em sala de aula comum. Apesar disso, sabemos da importância de que esse processo não só contemple a permanência do aluno na escola, mas que a escola propicie a esse aluno condições para garantir uma aprendizagem de qualidade (BRASIL, 2001).

Ao analisarmos o trabalho desenvolvido nas feiras, percebemos que os projetos de Feiras de Ciências envolvem atividades que desenvolvem o senso crítico e lógico dos estudantes e propiciam a integração da escola com a comunidade, além de oferecerem opção de aprendizagem aos estudantes em outros espaços, saindo da sala de aula.

Pereira *et al.* (2000) citam as Feiras de Ciências como uma estratégia de ensino capaz de incentivar o estudante através de trabalhos próprios, a se envolver em uma investigação científica, proporcionando experiências interdisciplinares, que vão além dos conteúdos programáticos de sala de aula. Com a exposição e apresentação dos trabalhos dos estudantes, são criadas situações de interação com a comunidade proporcionando um intercâmbio de informações.

As feiras de ciências, de modo geral, propiciam também a oportunidade de o aluno sair de sala de aula e construir seu conhecimento, aliando a teoria à prática, ao mesmo tempo em que disponibiliza ao professor, em sua prática pedagógica, oportunizar para o aluno uma aproximação entre o conhecimento científico e o senso comum. Percebe-se que, em geral, nem sempre pessoas com deficiência participam de Feiras de Ciências. Nesse sentido, Godinho (2008, p. 12) salienta que “é necessário que os professores estejam preparados e atualizados para inovar sua práxis educativa”.

Os coordenadores salientam que o projeto “Feira de Ciências” surgiu através de uma colaboração e integração com o campus do Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG), do Instituto Federal Sul Rio-Grandense de Pelotas/RS, buscando alcançar um dos objetivos do campus Bagé da UNIPAMPA, que é aproximar mais a universidade da comunidade escolar da região.

Porém, institucionalmente, uma demanda do Conselho Nacional de Pesquisas - CNPq, em 2017, estabeleceu a realização da Feira de Ciências em 2018, com a temática da inclusão, principalmente a partir

da discussão a respeito da Tecnologia Assistiva. Assim, buscou-se a parceria com o grupo de pesquisa INCLUSIVE, que aceitou essa parceria e nos deu apoio para inscrever o projeto em 2017, o qual foi aprovado.

Em geral, os trabalhos apresentados em Feiras de Ciências passam por etapas até sua conclusão. Uma das etapas é o registro do que está sendo desenvolvido, colocar no papel as etapas realizadas, não precisa um texto acadêmico, mas deve ser claro e especificado. Nesse contexto, surge a importância do professor mediador no processo de leitura e de escrita como propiciador do desenvolvimento da aprendizagem, utilizando como instrumento a produção de textos.

Para Koch (2003, p. 26), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. Geraldi (1997) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Verifica-se que, nas chamadas para trabalhos constantes no “Projeto Feira de Ciências”, privilegia-se a produção textual do tipo expositivo, com apresentação textual de diferentes formas dos saberes, contemplando os gêneros resumo de textos, relatório científico e relato de experiência científica.

Em relação à produção textual dos alunos com deficiência, ocorre que a parte textual é passada para eles através da mediação do professor, e os alunos buscam as informações para entenderem melhor a pesquisa em aulas com recursos como vídeos, por exemplo, em que o conteúdo é explorado oralmente devido à dificuldade que alguns alunos possuem com a escrita. Eles buscam informações para interagir e participar das atividades do seu grupo de trabalho, mas a parte escrita normalmente fica a cargo dos outros integrantes do grupo, e os alunos com deficiência participam de forma mais ativa

da parte prática da pesquisa, propiciando alternativa de superação de dificuldades, facilitando a aprendizagem desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho discutida e apresentada neste relato diz respeito às contribuições do projeto “Feira de Ciências” da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, realizadas nos anos de 2018 e 2019, no tocante a práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes com deficiência e que incentivem e favoreçam sua produção textual, contribuindo para a adoção de posturas, tanto dos professores, como por parte dos colegas de grupo, que incentivem a inclusão.

Após analisar a proposta prevista pelos organizadores do projeto Feira de Ciências, em Bagé, observando os objetivos almejados e as ações concretas realizadas, pode-se inferir que, durante a realização das feiras, pode-se observar uma evolução significativa no aprendizado dos alunos com deficiência através de ações e atividades desenvolvidas que favoreceram a aprendizagem desses estudantes, o que permite concluir que a perspectiva inclusiva do Projeto “Feira de Ciências” despertou nos estudantes um grande interesse em participar ativamente no desenvolvimento de seus experimentos. A participação das escolas e, em especial, dos estudantes com deficiência, no Projeto “Feira de Ciências” foi de grande valia, tanto para os estudantes, quanto para os organizadores, pois oportunizou acessibilidade e aprendizagem.

Pode-se perceber também que a produção textual está presente nos projetos das Feiras de Ciências de todos os participantes, pois os experimentos deverão contar com o suporte de um texto que contenha fundamentação teórica, objetivos e justificativas, além de descrever o processo de produção e utilização deles. Na avaliação da produção textual, em conformidade com a literatura pesquisada, recomenda-se

a observação dos seguintes aspectos: atendimento às orientações; coesão, coerência, objetividade e clareza; formatação e emprego de linguagem apropriada a diversas situações.

Os resultados obtidos com a realização do projeto “Feira de Ciências” atestam que o conjunto de atividades desenvolvidas foi potencialmente significativo para todos os alunos, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência e sendo capaz de despertar-lhes o interesse em aprender e propiciar condições favoráveis à aprendizagem. No entanto, percebe-se que ainda é necessário estimular a inclusão. É preciso promover reflexões sobre esse tema nas próximas feiras, a fim de proporcionar o desenvolvimento dos alunos com deficiência e reduzir as desigualdades.

Constatou-se também que as Feiras de Ciências propiciam oportunidades para socialização de conhecimentos produzidos durante o ano letivo por meio das atividades educativas formais e não formais, sem que as pesquisas sejam necessariamente vinculadas às disciplinas das Ciências da Natureza, oferecendo oportunidades para a realização de trabalhos de todas as áreas do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade.

Os resultados indicam que a inclusão e a interação dos estudantes promoveram motivação para preparação e apresentação de seus trabalhos, incluindo nesse contexto a produção textual presente nos projetos investigativos em suas diferentes etapas de planejamento, desenvolvimento e comunicação dos resultados. A superação de barreiras e dificuldades oriundas da produção escrita, produziram ganhos em aprendizagem e satisfação por se sentirem acolhidos e capazes. Aos professores orientadores de trabalhos, as feiras de ciências contribuem com o aumento de informação e alternativas metodológicas, favorecendo o planejamento e execução de aulas que estimulam a participação de todos os estudantes.

Embora existam dificuldades a serem vencidas no caminho da inclusão, acredita-se que a realização das Feiras de Ciências que incentivem e promovam práticas inclusivas - assim como a realização pela UNIPAMPA, podem se constituir em importantes espaços e ações para que isso ocorra.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Martins Fontes, São Paulo, 1977.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para educação especial básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CÂMARA, Rosana. *Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), Jul-Dez, 2013, 179-191.

COELHO, Luana, PISONI, Silene. *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Revista E-Ped., vol. 2, n. 1, FACOS/CNEE, Osório, 2012.

COSTA, D. A. F. *Superando limites para a educação especial*. Psicopedagogia -Revista da ABPP, vol. 23, Ed. 72, 2012.

FALKENBACK, E. M. F. *Diário de campo: um instrumento de reflexão*. Revista contexto/Educação, Unijuí, v. 7, s.d. Ijuí, 1987.

GERALDI, João W. *Portos de passagens*. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

GODINHO, J. D. *A Iniciação à Educação Científica como ferramenta para a formação do Jovem Pesquisador: conhecendo as potencialidades procedimentais e atitudinais a serem desenvolvidas nos caminhos investigativos*. 132 f. Dissertação de mestrado. ULBRA, Canoas, 2008.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luis C. *A coerência textual*. Ed. Contexto, São Paulo, 1990.

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

MARCELO, Desiree. *A escola em minha vida: a influência escolar nos processos de formação de um sujeito com deficiência.* UFRGS, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E. R.; HENNIG, G. J. *Feiras de Ciências.* Editora da ULBRA, Canoas, 2000.

RAUEN, Fábio. *Roteiros de Pesquisa.* Rio do Sul-SC: Nova Era, 2006.

SUMÁRIO

Michela Lemos Silveira Machado
Valéria Urdangarin Borba
Elizangela de Deus Garcia

ESTRUTURAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS TEMPOS DE PANDEMIA

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda.
(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O contexto de Pandemia da COVID-19 e das repentinas restrições de contato social, nos desafiou. Assim surgiu a necessidade de repensar o papel do professor do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como de todo o processo escolar presencial, neste período atípico, necessitando dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem e da manutenção do vínculo com os alunos público-alvo do AEE.

Após quinze dias de quarentena foi assinado pelo prefeito municipal de Bagé - RS o Decreto nº 50, de 19 de março de 2020, desde 19/03/2020 que determinava a suspensão das aulas presenciais. Com uma demanda de novos desafios em relação às estratégias e posturas pedagógicas, foram pensadas algumas ações por parte das professoras do AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino.

Diante de uma situação inédita e inesperada, sem precedentes e orientações claras por parte da mantenedora, e este momento ser desafiante, poucas foram as ações imediatas, assim através de muitas conversas e reuniões, elencamos enquanto profissionais do atendimento educacional especializado da Escola Téo Obino, algumas medidas que viessem suprir as necessidades que foram surgindo no decorrer dos dias, após a suspensão das aulas presenciais a partir do Decreto Municipal e a orientação na criação de grupos de *WhatsApp*.

Considerando que as estratégias de contato com os alunos público alvo do AEE não seria somente o espaço das mídias sociais, devido a falta de acesso dos estudantes para o desenvolvimento das atividades escolares, buscamos suprir esta demanda, desenvolvendo formas efetivas de acompanhamento e a implementação de ações pedagógicas, manejo comportamental e assessoramento às famílias destes alunos, com o intuito de atenuar os impactos causados pela pandemia.

Neste sentido, foi disponibilizado aos professores da sala de aula orientações e documentos norteadores para nossa prática diária no ambiente de aprendizagem desta escola. Disponibilizamos materiais impressos, atividades pedagógicas concretas e sacolas com jogos lúdicos que viessem ao encontro da potencialidade e da necessidade de cada aluno. Aos familiares algumas informações sobre como mediar as atividades pedagógicas, conversas e orientações de manejo de comportamento, bem como, a produção de recursos pedagógicos e as adaptações necessárias.

DESENVOLVIMENTO

Em um primeiro momento, no decorrer do mês de abril, estruturamos orientações aos professores, solicitamos o apoio da supervisora para que as professoras do AEE fossem colocadas nos grupos das turmas. Após esses primeiros passos, organizamos um grupo de *WhatsApp* para trocarmos informações, comunicados e planejamento de atividades pedagógicas para os alunos. Segue abaixo o documento enviado aos professores da educação infantil, anos iniciais e finais da escola.

Figura 1 - Documento de orientação aos professores sobre os procedimentos do AEE.

EMEF TEO VAZ OBINO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Senhores pais ou responsáveis, diante da situação da pandemia e da necessidade de estarmos afastados, precisamos contar com a colaboração de todos para realizarmos um trabalho em colaboração.

Em relação às atividades e suas adaptações, o AEE da escola, resolveu utilizar algumas estratégias que possam minimizar a distância e ampliar as possibilidades de aprendizado e mediação. Ações que favoreçam a execução das atividades.

Iremos pensar nas diferenças e peculiaridades de cada aluno. Aqueles que se beneficiaram com as atividades que os professores enviarem, podem realizá-las sem problema. Entretanto, outros necessitaram de atividades que trabalhem conceitos anteriores aos dos conteúdos disponibilizados no waatts. Assim, entraremos em contato no privado enviando essas sugestões.

Devido à distância e não disponibilidade de alguns recursos, as adaptações serão diferentes das realizadas no contexto presencial da escola. Dentro os recursos, indicaremos as formas de mediação, sites, jogos on-line e roteiro de atividades práticas ou jogos (tutoriais) que trabalhem habilidades importantes para desenvolver conceitos posteriores.

Desde já agradecemos a sua parceria e colaboração com o aprendizado e desenvolvimento de nossos alunos, contanto que em breve estaremos juntos e trabalhando da melhor forma possível.

Abraços carinhosos a todos!

Atenciosamente AEE.

Professoras do AEE
Elizangela de Deus Garcia
Michela Lemos Silveira Machado
Valéria Urdangarin Borba

Fonte: As autoras (2020).

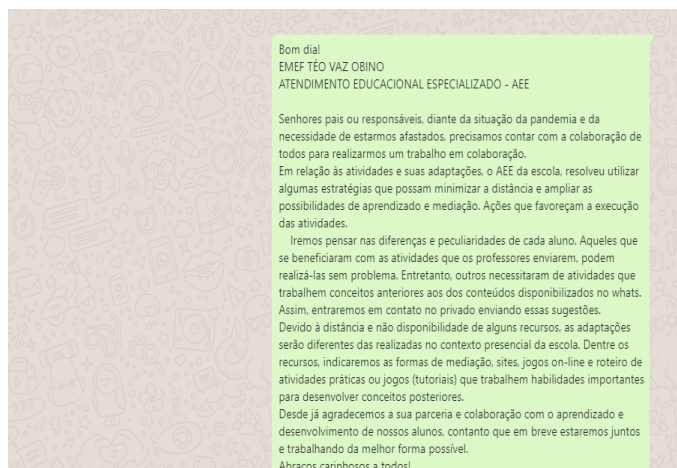
O referido documento apresentou a finalidade de orientar os novos procedimentos em relação aos alunos do AEE, bem como, esclarecer a importância da colaboração dos professores da sala de aula junto ao AEE. Entendemos que a partir do trabalho colaborativo entre estes profissionais o desenvolvimento dos alunos é maior.

O trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2014, p. 45).

Entendemos que a parceria com a equipe gestora e demais professores é crucial para enriquecer e dar o atendimento necessário aos alunos público-alvo do AEE, mesmo passando por diversas barreiras relacionadas ao não recebimento dos materiais com antecedência, falta de professores e também com a falta de apoio de algumas famílias que não conseguem dar retorno a escola, mas entendemos que como todo processo inédito possui suas dificuldades e vamos na busca de ofertar melhor qualidade de ensino/aprendizagem aos nossos alunos.

O primeiro contato com os pais dos estudantes foi através de mensagens ou ligações falando sobre os procedimentos que iríamos tomar neste período, para tanto, organizamos um relatório contando sobre todos os procedimentos tomados durante este processo de pandemia e assim fomos nos organizando e contribuindo com esta nova dinâmica escolar. Na figura abaixo, demonstramos as mensagens enviadas aos pais que possuem acesso à internet e celular.

Figura 2 - Mensagens aos pais.



Fonte: As autoras (2020).

Estas mensagens enviadas aos pais e/ou responsáveis têm a finalidade de manter contato e esclarecer como iríamos proceder no decorrer da pandemia. Para tanto, torna-se importante esclarecer alguns conceitos norteadores desta nova prática educacional. O relatório tem por objetivo transcrever todas as ações das professoras do AEE da EMEF Téo Vaz Obino durante o distanciamento social neste ano de 2020.

Foram estruturados os seguintes documentos para registro e organização das professoras do AEE durante o período de pandemia, um relatório descrevendo o porquê das ações tomadas e os seguintes tópicos:

- Controle de atividades enviadas *online* com nome dos alunos/turma, datas e componente curricular que foi adaptado e disponibilizado aos alunos;
- Controle das reuniões online;
- Fotos dos alunos realizando atividades;
- Registro do envio de materiais aos pais, mas não obtivemos retorno.

Segue abaixo a imagem do relatório sistematizado pelas professoras do AEE.

Figura 3 - Relatório de atividades do AEE.

EMEF TEO VAZ OBINO
 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
 RELATÓRIO DO AEE DE ATIVIDADES REALIZADAS
 DURANTE A PANDEMIA DO COVID -19

O presente relatório tem por objetivo transcrever todas as ações das professoras do Atendimento Educacional Especializado da EMEF Téo Vaz Obino durante o distanciamento social neste ano de 2020.

Após quinze dias de quarentena foi decretado pelo prefeito municipal que as aulas

Aluno/turma	mês/semana	componente curricular

Observação:

CONTROLE DAS REUNIÕES ONLINE

Data	Memória da reunião e fotos

FOTOS DOS ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES:

REGISTRO DE ENVIO DE MATERIAIS AOS PAIS, MAS QUE NÃO OBTIVEMOS RETORNO DOS ALUNOS:

Fonte: As autoras (2020).

O relatório bimestral foi construído com uma introdução que traz a explicação de como deveria ser organizado o trabalho da escola e AEE na rede municipal de ensino de Bagé, no período da pandemia. As professoras do AEE, passaram a integrar os grupos de *WhatsApp* das turmas, pois essa ação possibilitou uma maior organização, interação e desenvolvimento de estratégias para auxiliar os alunos incluídos nestas turmas. Além, do grupo das turmas, em colaboração com a equipe gestora, foi criado um grupo de interação e contato com professores, supervisão e direção, proporcionando o diálogo e contato com a equipe escolar.

As atividades desenvolvidas nos grupos de *WhatsApp* das turmas, eram passadas para as professoras do AEE na semana anterior, para que assim fossem pensadas as estratégias e adaptações para que na semana seguinte, os alunos pudessem participar de forma efetiva das atividades, respeitando suas condições e peculiaridades de aprendizado. Em várias situações, esses recursos precisaram ser impressos, para melhor apropriação.

Em consonância à adaptação das atividades realizadas nas turmas, o AEE ofertou atividades e recursos que buscaram a ampliação das aprendizagens e o apoio à aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos nas turmas, os quais os alunos estavam incluídos. Esses recursos se apresentaram de diferentes formas. Atividades estruturadas, jogos, apostilas e materiais de apoio.

Figura 4 - Apostilas, sacola de jogos e material estruturado.



Apostilas, jogos e materiais práticos:



Fonte: As autoras (2020).

Além dos recursos adaptados, o AEE trabalha na perspectiva de colaboração com as famílias, com a intencionalidade de ajudar no processo de mediação. Assim, acordou-se que as atividades seriam entregues uma vez por semana na escola. Seguindo todos os protocolos de segurança, as famílias agendavam horários para buscar os materiais e serem assessoradas na mediação e execução dos recursos disponibilizados, bem como, para receber o auxílio e orientação nas formas de trabalho com os alunos no contexto familiar, questões de organização e rotina.

A aproximação das famílias, proporcionou o retorno das atividades, bem como o desenvolvimento dos alunos. Identificando de forma mais eficaz, as maiores demandas, tanto cognitiva como familiar, e atuando de forma colaborativa, a fim de superá-las.

Outro documento sistematizado foi uma ficha de registro para controle das atividades entregues aos alunos, seja na sua residência ou na escola nos dias e horários dos plantões. É preciso ressaltar que este plantão era realizado mediante agendamento prévio com os pais, bem como, atividades enviadas via *Whatsapp* com atividades relativas ao AEE.

Figura 5 - Controle de entrega de recursos, conteúdos e exercícios para realizar em casa.

EMEF TEO VAZ OBINO
 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -AEE
 Controle de entrega de recursos, conteúdos e exercícios para realizar em casa/ Semana

Aluno	
Aluno	
Aluno	
Disciplinas	() português () matemática () ciências () história () educ. física () artes () geografia () religião () espanhol
Assinatura do Responsável	

EMEF TEO VAZ OBINO
 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -AEE
 Controle de entrega de recursos, conteúdos e exercícios para realizar em casa/ Semana

Aluno	
Data	
Ano(s)	
Disciplinas	() português () matemática () ciências () história () educ. física () artes () geografia () religião () espanhol
Assinatura do Responsável	

Fonte: As autoras, 2020.

A ficha anteriormente apresentada representa o controle de entrega de materiais, jogos e atividades estruturadas aos alunos do AEE, material este que foi entregue em suas residências ou na escola. Estes materiais quando executados pelo aluno, eram entregues ou enviados por meio de fotos pelas famílias para serem repassados aos respectivos professores para correção necessária.

Figura 6 - Controle de materiais enviados pelos professores da sala comum.

EMEF TEO VAZ OBINO
 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -AEE
 CONTROLE DE MATERIAIS ENVIADO PELOS PROFESSORES
 DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Este documento será preenchido a partir da 13ª semana de pandemia, para registrar o recebimento de conteúdos e atividades enviadas pelos professores.

Mês: Dezembro

30ª semana de pandemia: 21/12/2020 até 24/12/2020

Aluno/ano e turma		Professora:	
Data de envio (professor):		Horário de recebimento:	
Modalidade:	() WhatsApp () e-mail	Data de entrega (aluno):	

Aluno/ano e turma		Professora:	
Adaptação referente a semana		Observação:	

Aluno/ano e turma		Professora:	
Data de envio (professor):		Horário de recebimento:	
Modalidade:	() WhatsApp () e-mail	Data de entrega (aluno):	
Adaptação referente a semana		Observação:	

Fonte: As Autoras (2020).

A ficha acima foi elaborada para o controle de materiais enviados pelos professores da escola, ela auxiliou as professoras a manterem um controle dos conteúdos e atividades recebidas, bem como, viabilizou a organização e sistematização da documentação para este período de pandemia, pois quando estávamos trabalhando presencialmente possuíamos um caderno de registros, assim sistematizamos esta ficha para dar conta da nossa demanda de recebimento de materiais para serem adaptados, bem como, organizar o que era recebido.

Estas ações no espaço da escola contribuiram para a organização das professoras do AEE, nestes novos tempos e as novas demandas permitiram aos professores se reinventar e buscar novas práticas na execução de suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do ano de 2020, percebemos as diversas formas que o processo educacional pode se desenvolver e o valor que os recursos pessoais desempenham nessa tarefa, pois nenhum recurso

tecnológico é capaz de substituir na totalidade a mediação do professor. Entretanto, também foi possível perceber o potencial que as parcerias assumem nesse contexto de distanciamento social. Esses apoios são importantíssimos para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade a todos os sujeitos, na formatação presencial, e tornaram-se imprescindíveis, na modalidade a distância.

O processo colaborativo é um processo construído quando todos os envolvidos apresentam objetivos em comum e trabalham nas suas especificidades para alcançar esses ideais.

A inclusão, considerada uma perspectiva de vida e de visão de mundo, onde todos são potencialmente atores do processo educacional, e para que na prática, ela fosse desenvolvida em tempos de pandemia, a colaboração com professores e família foi uma das estratégias facilitadoras desse processo.

A interlocução com os envolvidos, possibilitou a motivação dos alunos e famílias, bem como, o empoderamento das famílias em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Os processos colaborativos construídos entre as famílias e as professoras do AEE, proporcionaram que as famílias conhecessem mais o processo de aprendizagem de seus filhos, desenvolvendo ações como mediar as tarefas escolares e conduzir questões de rotina. Demonstrando que o processo de aprendizagem rompe o espaço escolar e se efetiva nas questões do cotidiano, da vida.

Assim, em tempos de isolamento e restrição de contato social, resignificamos nossas práticas pedagógicas e traçar caminhos alternativos para desenvolver o aprendizado dos alunos. Uma das alternativas mais significativas desse processo, foi o estreitamento das relações de colaboração com as famílias, evidenciando que sempre existe a possibilidade de criar alternativas para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Decreto nº 50, de 19 de março de 2020* Institui estado de calamidade pública em toda a extensão do Município de Bagé, do estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID! (novo Coronavírus. Prefeitura Municipal de Bagé. Disponível em: <<https://www.bage.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-O-FICIAL-050-2020.pdf>> Acesso em 03 de novembro de 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*/Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paula Zerbato. - São Paulo: EdUSCar, 2014.

Nara Rosane Machado de Oliveira
Thainá Pedroso Machado

PROJETO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma vivência sociopoética¹⁰

¹⁰ Elementos que integram esse relato de vivência foram socializados no Pôster intitulado: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETO DE EXTENSÃO NA PERSPECTIVA SOCIO-POÉTICA", durante o XX ENDIPE/RIO 2020/ 1ª Edição VIRTUAL – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas), em novembro de 2020, Rio de Janeiro/RJ.

INTRODUÇÃO

Esse relato apresenta uma vivência que trouxe tanto às pesquisadoras, quanto aos professores participantes do projeto Formação de professores na perspectiva sociopoética, a possibilidade de refletir e construir conhecimentos durante todo o processo para gerar, gerir e experienciar um projeto de extensão.

A extensão universitária deve fomentar os encontros entre a universidade e a sociedade, tanto no sentido de levar o conhecimento até a sociedade, quanto no de realimentar suas práticas acadêmicas, em diálogos constantes. Entendemos também que para além de revitalizar as práticas de ensino, contribui para formação profissional de seus acadêmicos e egressos e renova o trabalho docente. Alavancando iniciativas no sentido de geração de novas pesquisas pela aproximação com novas possibilidades de objetos de estudo, o que de certa maneira garante também a interdisciplinaridade.

Assim, percebemos que a extensão universitária assume lugar e função de destaque na formação acadêmica e entendendo que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 28).

Compreendemos o quanto se faz importante refletir sobre sua efetiva elaboração e realização para as comunidades acadêmicas e escolares, quando pensamos em formação (continuada) de professores.

Diante da compreensão de projeto de extensão, e refletindo com Alvorado-Prada (2010) quando diz que:

Os professores, como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivem a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. É nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação se formam; em termos freireanos, leem o mundo. Nesse sentido, a análise de seu espaço escolar é necessária para compreendê-lo e fazer o confronto com outras realidades, pois ler o mundo implica ter conhecimentos que fundamentem essa leitura. (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370)

Inferimos que as leituras de mundo de cada um devem ser observadas durante um processo de formação docente, seja ele continuado, seja ele de formação inicial, pois, segundo Machado *et al.* (2019) a formação continuada está ou deveria sempre estar ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente, o que nos faz também pensar nas motivações que levam os professores a participarem de uma formação continuada. Entendemos que essas formações são processo; um processo que permite aperfeiçoamento de conhecimentos tanto didáticos quanto pessoais. O professor, ao buscar esses novos saberes e conhecimentos percebe que “seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer suas atividades docentes” carecem entrelaçares sempre novos, pois objetivam normalmente “melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

A partir dessas reflexões iniciais, objetivamos, nesse relato apresentar o Projeto de Extensão intitulado: “Formação de Professores na perspectiva sociopoética”¹¹, contextualizando o quanto um método de trabalho inovador pode contribuir à formação docente em projetos de extensão. Essa formação mediada pelo projeto realizou-se entre os meses de agosto a dezembro de 2018, ocorreu nas dependências de uma instituição de educação básica, de periferia, da rede estadual de

11 Cadastrado no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE nº 02.035.19) da UNIPAMPA, vinculado ao Programa de extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa (SIPPEE nº 02.015.18) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior – INCLUSIVE.

ensino, no município de Bagé, RS. Participaram quatorze professores, do ensino médio, das mais diversas áreas do conhecimento e tempos de atuação no magistério. A efetivação desse projeto de extensão atendeu à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão da Universidade, uma vez que fez parte do trabalho de pesquisa em nível de *stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, RS.

O PROJETO: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SOCIOPOÉTICA”

O projeto de extensão foi planejado sob a égide da inovação pedagógica, nos pressupostos de Cunha (2012), como aquela que:

[...] se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. (CUNHA, 2018, p. 12)

Ancorado na produção de dados de pesquisa, na perspectiva sociopoética e formação de professores como forma de diálogo, reflexão e discussão do fazer docente em seu próprio *habitat* e adotou como metodologia os pressupostos da sociopoética (GAUTHIER, 2012):

(...) enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem, que segue cinco orientações básicas: a) instituição do dispositivo do **grupo-pesquisador**¹²;

12 Uma vez constituído o grupo-pesquisador, não se trata mais de um eu isolado, mas de um coletivo que formará o eu da pesquisa. Os confetos nascem como dados construídos coletivamente e aparecem durante o processo de análise dos dados pelo pesquisador, no momento da categorização dos dados e sobretudo no momento transversal da análise. (GAUTHIER, 2012, p. 79).

b) a valorização das culturas dominadas e de resistência; c) os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro; d) sociopoetas colocam em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento; e) os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, ética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa. (GAUTHIER, 2012, p. 73-75, grifo nosso).

A sociopoética foi criada como abordagem de pesquisa por Jacques Gauthier (2012), academicamente doutor em Ciências da Educação e Mestre em Filosofia e Ciências Políticas, e humanamente formado por antepassados trabalhando em minas de carvão, pelo povo Kanak de Nova-Caledônia, lutando contra o colonialismo e racismo; em meados de 1993, quando visitou pela primeira vez o Brasil e, em 1995, com a finalização da pesquisa *princeps* de sociopoética, como hóspede do Projeto SERVIIR desenvolvido no CEF, do Rio de Janeiro. Queria, Gauthier, ao criar essa abordagem como metodologia, que fosse possível a convergência em uma mesma corrente criadora do rigor científico herdado de suas raízes europeias, a imaginação poética e artística e as energias do corpo e da natureza, uma vez que não aceitava ruptura alguma entre as sabedorias populares, tradicionais, ancestrais ou adquiridas nas lutas cotidianas contra o imperialismo e a ciência.

A formação teve como objetivo geral: oferecer formação continuada de professores, na perspectiva dialógica e da sociopoética, e, como objetivos específicos: a) oportunizar espaços de reflexão acerca dos temas da de in/exclusão social, escola/ensino, juventudes; b) promover discussões e construções de conhecimentos para o trabalho pedagógico; c) produzir artefatos imagéticos e/ou textuais que corroborem para as discussões teórico práticas que serão promovidas e d) investigar construindo conhecimento sobre os processos de construção da in/exclusão social e suas influências tanto sobre o trabalho pedagógico de professores do Ensino Médio, que atuam em escola de periferia, como na relação ensino/aprendizagem/ensino das juventudes que frequentam a referida escola.

O projeto de formação de professores justificou-se pela urgente necessidade de formação continuada, para professores da rede de ensino pública, da educação básica/etapa Ensino Médio, sobretudo em virtude das excessivas atividades promovidas pelos professores, o que por vezes, os impede de participar de cursos de formação.

Ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2018, nas dependências da escola participante, tendo sido fixado no calendário escolar por sugestão da equipe gestora, como forma de possibilitar e oportunizar a participação de todo o corpo docente do Ensino Médio. De suma importância salientar que nos dias pré-definidos para formação os discentes foram dispensados mais cedo de suas atividades escolares.

A extensão universitária materializada em projeto, objeto desta vivência, aconteceu em cinco sessões¹³, sendo as quatro primeiras intercaladas de quinze dias, uma da outra e a última com intervalo de trinta dias das demais. Para que os diálogos, discussões e reflexões pudessem acontecer o mais naturalmente possível, foram usadas técnicas de produção de dados específicos da sociopoética, sempre precedidas de momentos de relaxamento corporal e mental. As sessões foram organizadas como a seguir discriminado:

- a. 1ª Sessão – Vivência dos Lugares Geomítico¹⁴, na qual as temáticas a emergir foram: In/exclusão social; juventudes; escola e ensino, momento em que os professores além das discussões trazidas produziram textos;

13 Lugar constituído para discutir, significar, construir artisticamente, revelar medos, contrariar certezas, contradizer paradigmas. (GAUTHIER, 2012).

14 Técnica dos Lugares Geomíticos que consiste em proporcionar aos componentes do grupo-pesquisador, ainda em estado de relaxamento, uma viagem mental pelas geografias que lhes constituem, lugares fabulosos ou não por onde andaram, ou tenham vontade de andar, relacionando cada um dos lugares ao tema proposto. Em nossa formação foram utilizados os lugares: a Terra, a Ponte, o Túnel, o Poço, o Labirinto, o Caminho e o Vento.

- b. 2ª Sessão – Técnica Carnavalesca ou do Boneco¹⁵: a proposta de trabalho desse dia foram as Práticas Pedagógicas e suas construções;
- c. 3ª Sessão – Técnica dos sentidos¹⁶, em que os diálogos e as reflexões perpassaram a construção de saberes;
- d. 4ª Sessão – A árvore do conhecimento¹⁷ foi momento de retomar todas as discussões e reflexões anteriores e ampliaram outros diálogos nos domínios dos preconceitos;
- e. 5ª Sessão - As contra discussões¹⁸ - Tempo de construção coletiva dos confetos¹⁹, confecção, (re)construção, discussão e reflexões sobre os conhecimentos compartilhados e, momento de avaliação.

SUMÁRIO

15 Técnica carnavalesca ou técnica do boneco consiste na confecção de um boneco utilizando para tanto todo o tipo de materiais (papéis, canetas, colas, tintas, etc.). Em nossa formação foi solicitada a criação de um boneco através da expressão artística individual de cada um dos componentes do grupo-pesquisador, para logo após trazer ao grupo seus trabalhos, apresentando e defendendo seus pontos de vista com relação as suas práticas pedagógicas e de ensino.

16 Técnica dos sentidos que consiste em trabalhar com os olhos vendados fazendo emergir nossos outros sentidos, ou seja, pesquisar a partir de nossos sentidos esquecidos

17 Técnica da Árvore do Conhecimento adaptada por Gauthier (2012) a partir do trabalho de Pierre Lévy e Michel Authier (1999) essa técnica pode possibilitar “talvez, um tipo de formação [...] que ensina muito sobre o imaginário social e sua inesperada complexidade”. (GAUTHIER, 2012, p. 92).

18 Contra discussão: Um momento, segundo Gauthier (2012), de contra análise do já produzido, do discutido como forma de estudar criticamente o que já se falou, escreveu ou construiu. Um momento para refazimento das discussões anteriores, ratificando pensamentos, agregando novos pensamentos, refletindo sobre o todo construído.

19 Palavra criada para designar as misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando durante a produção dos dados, uma vez que podem nascer até mesmo em um silêncio como dado relevante. (GAUTHIER, 2012).

CAMINHOS ENTRELAÇADOS POR DIÁLOGOS EM DISCUSSÕES, REFLEXÕES E CONSTRUÇÕES

Conforme o projeto se desenvolvia era possível perceber o aspecto interdisciplinar e educativo dos momentos compartilhados. Sobretudo a relevância que significava aos professores estar ali, participando dentro da escola com a universidade subsidiando essas reflexões e discussões. O envolvimento dos professores era inspirador e demandava uma espécie de acolhimento afetivo às discussões que eram propostas, bem como o caráter dialógico (FREIRE, 2017) da formação em que através do diálogo e das palavras um construía com o outro novas informações e conhecimentos, que compartilhados em grupo geravam novas construções de saberes (CHARLOT, 2000).

Observamos que esse tipo de projeto, nas dependências da escola, com o incentivo da equipe gestora foi importante aos professores, que evidenciaram em suas falas esse processo:

Esses são os momentos de discussão que são verdadeiras formações. Estamos reunidos dialogando sobre a nossa escola. Sobre o nosso fazer. Sobre as nossas inquietações. Como grupo crescemos e nos fortalecemos nas nossas práticas [...] a proposta [de formação] que tu nos trazes é muito mais interessante [...] olha, estamos aqui nem sei mais a quanto tempo e tudo que trouxemos dá conta do nosso dia a dia [...] das nossas dores [...] dúvidas [...] momentos assim são raros no dia a dia dos professores [...] isso tudo que cada um de nós foi falando [...] é o movimento constante, nosso e deles [alunos], e [...] também o da nossa escola [...] (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).

A formação pensada como inovadora e em processo se desenvolveu em constante movimento, produzindo construções de conhecimentos diversos, em que se pode constatar na fase de avaliação a

relevância desse projeto, inédito em sua formatação e importante para o grupo que participou dessa formação:

Para mim, resumo essa formação em duas palavras: INTERAÇÃO e EMOÇÃO. Por quê? Em todos os nossos encontros, conseguimos criar uma interação com a pesquisadora e nós professores, de modo que toda a nossa comunicação fluiu de modo tão natural e espontâneo que vários desses encontros fizeram a EMOÇÃO tomar conta de nós e refletir o amor que temos pela EDUCAÇÃO. (Instrumento de Avaliação nº 05, 2018, grifos do respondente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PORTO DE MUITOS HORIZONTES

Propomos, planejamos e construímos um projeto de extensão usando uma abordagem metodológica pouco conhecida, sabíamos dos riscos a que estávamos nos submetendo, como pesquisadoras e sobretudo como professoras. Mas, mesmo na incerteza de como seria aceito pelo grupo-pesquisador e pela comunidade acadêmica, optamos por “fazer caminho caminhando”, em cada detalhe, cada técnica de relaxamento e cada técnica de produção de dados, em cada discussão oriunda das sessões. Sociopoetizamos esse projeto e percebemos o caráter de inovação que essa abordagem metodológica pode representar, uma vez que há uma efetiva mobilização e participação de todos os envolvidos. Mais do que um projeto de extensão, reafirma a formação coletiva e em equipe, compreendendo, refletindo e compartilhando as inquietações oriundas do “chão da escola” em que está sendo desenvolvido.

Desta forma, quando objetivamos apresentar o Projeto de Extensão intitulado: Formação de Professores na perspectiva sociopoética, discutindo o quanto um método de trabalho inovador pode contribuir à formação docente em projetos de extensão, nosso intuito foi o mes-

mo dos professores que dele participaram, ou seja, compartilhar uma possibilidade real, factível e inovadora de discutir educação, docência, construção de saber e prática pedagógica. Ratificamos a importância da extensão universitária e ao apresentarmos a vivência desse projeto, fomentamos a ideia de estimular outros acadêmicos, pesquisadores, professores e estudantes a também se aventurar em técnicas e abordagens metodológicas que possam reestruturar caminhos de afetividade e intelectualidade em estradas equânimes e para todos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS T. C.; FREITAS C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, v 10, nº 30, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 21 jan 2020.

BRASIL. *Política Nacional de Extensão Universitária*. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso: 21 jan 2020.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, M. I. da. Prática Pedagógica e Inovação: Experiências em Foco. In: MELLO, E. M. B. *et al.* (Org.). *Anais... Seminário "Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior*. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf> Acesso: 17 jan 2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MACHADO, T. P.; MARTINS C. S. L; BRIZOLLA, F.; RODRIGUEZ, R. C. C. Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa: intervenção precoce com crianças que apresentam o transtorno do espectro do autismo. *Revista e-Mosaicos*. V. 8 nº 17 jan-abr 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/40688>. Acesso: 21 jan 2020.

Queli Dornelles Morais²⁰
Sandra Dutra Piovesan²¹
Claudete da Silva Lima Martins²²

VENCENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM COM O KAHOOT

20 Mestranda PPGMAE – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, RS.

21 Professora Dra. Unipampa – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, RS.

22 Orientadora/ Professora Dra. Unipampa – Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé

INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos alunos tem sido o foco de estudo para os pesquisadores no país que tem se ocupado de buscar formas diferenciadas de ensinar, de vencer o ensino tradicional em um cenário onde a criança apresenta dificuldades para acompanhar aulas em espaços mediados pelo ensino bancário²³, centrado no professor.

Ensinar demanda conhecer o sujeito que aprende, bem como propor aprendizagens que estejam alinhadas às suas necessidades. Aprender compreende satisfação por parte de quem aprende e motivação suficiente para cotidianamente abrir-se ao que lhe é proposto, esta aprendizagem deve fazer sentido na realidade onde o aluno se insere, estimulando o aluno a ampliar suas aptidões.

(...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico, a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (PAIN, 1985, p. 23).

A alfabetização é um período importante na caminhada educacional dos alunos, ler e escrever exige uma base muito bem estruturada na educação infantil. Dois processos que podemos citar como auxiliares na aprendizagem são o pensamento e a linguagem, que segundo

23 Conceito de Freire sobre Educação bancária: Enquanto na prática "bancária" da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores". FREIRE (1996, p. 58).

Feitosa e Nunes (2012 apud VYGOTSKY, 2001) seus desenvolvimentos acontecem de formas diferentes:

Vygotsky procurou nos seus estudos ressaltar a construção do pensamento e da linguagem, na qual podemos dizer que esses dois processos têm raízes diferentes. Para esse teórico, “o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas [...] Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (2001, p.112).

Quando estas duas áreas não são estimuladas da forma como as crianças necessitam, algumas lacunas poderão ser identificadas, cabe ao professor auxiliar o aluno na caminhada.

Nem sempre as dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelas crianças têm origem na própria escola, já que podem ter relação direta com a forma como a criança processa as informações e irão manifestar-se nas diferentes áreas (fala, leitura, escrita e matemática) desencadeando processos que impedem temporariamente o acesso da criança a um determinado conhecimento.

Pensar o processo de eliminação destas barreiras compreende verificar se o ensino ofertado não está baseado em práticas tradicionais e, neste caso, ressignificar o conteúdo através do apoio pedagógico seria a melhor forma de auxiliar. Com relação ao apoio citado, há que se esclarecer que este nada tem a ver com o apoio educacional especializado (AEE²⁴), uma vez que as dificuldades de aprendizagem, não tem qualquer relação com deficiência.

O apoio pedagógico pode ser oferecido em sala de aula pelo próprio professor, quando ele consegue trabalhar num ambiente que

24 O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre o AEE: **Art. 2º** A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

oportunize condições ao professor de avaliar o aluno individualmente e em pequenos grupos. Nascimento e Melo (2016, p.6) trazem a seguinte definição para o Apoio Pedagógico Especializado:

O APE consiste numa modalidade de atendimento educacional, voltado para alunos da rede regular de ensino, que apresentam dificuldades de aprendizagem, não se tratando de um reforço escolar. Essa particularidade sugere o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem do discente, seja na forma individual e/ou coletiva, considerando as necessidades deles, motivando-os e interferindo no seu desenvolvimento. (NASCIMENTO e MELO, 2016, p. 6).

Muitas vezes estes eventos passam despercebidos em função do professor não ter recebido este conhecimento na graduação em disciplinas específicas, que auxiliem na detecção das dificuldades de aprendizagem. Smith e Strick (2012, p. 15) abordam esta defasagem:

Embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. As informações sobre dificuldades de aprendizagem têm tido penetração tão lenta que os enganos são abundantes [...] (SMITH; STRICK, 2012, p. 15)

Este estudo foi realizado através de abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica, fruto de uma experiência em sala de aula a fim de transmitir conhecimentos relacionados ao perfil de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estabelecendo uma relação entre as características de cada dificuldade estudada e as possíveis abordagens utilizadas pelos acadêmicos para saná-las. A proposta foi desenvolvida numa turma do quinto semestre de um curso de pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, unidade Bagé, na disciplina de Dificuldades de Aprendizagem, ofertada no segundo semestre do ano de 2019.

Tem como objetivo geral verificar a apropriação do conhecimento por parte dos acadêmicos do curso de pedagogia com relação à compreensão, conceituação, intervenção e compreensão das abordagens possíveis em sala de aula, visando trabalhar as dificuldades de aprendizagem.

Traz como objetivos específicos pensar planos de aula diferenciados, estimular a atenção e participação motivada dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, pensar recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem de forma lúdica e integradora, pretende também estimular a criação de jogos pelos acadêmicos do curso, através do uso da plataforma *Kahoot*.

A proposta justifica-se face ao grande número de crianças que dominam os recursos tecnológicos, mas ainda apresentam problemas na aprendizagem, motivados muitas vezes pelo abismo produzido entre a escola e o universo tecnológico.

CONCEITUANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um rendimento diferenciado em algumas áreas da aprendizagem como leitura, escrita e matemática, que podem ser detectáveis através da observação, de testes específicos que determinam o grau de dificuldade do aluno em cada uma destas áreas e, por esta razão necessitam de atendimento diferenciado, respeitado o seu tempo de aprendizagem. Fonseca (1995) conceitua da seguinte maneira esta barreira à aprendizagem:

[...] a criança com dificuldades de aprendizagem diferentemente de ser classificada como deficiente, é uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Dando

essa explicação, o autor faz um alerta para que esses casos de dificuldades de aprendizagem sejam tratados com rigor e intervenções pedagógicas no momento certo, para não se correr o risco, de a escola com seu critério seletivo de rendimento, influenciar e reforçar a inadaptação, culminando, projetivamente e profeticamente, no atraso mental de fato, na delinquência ou em sociopatias. (FONSECA, 1995, p. 38).

A busca por inovações metodológicas facilita a aprendizagem, o que se busca através desta discussão, é que estas inovações andem lado a lado com pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem e sua relação com as inovações metodológicas.

O aluno que apresenta uma dificuldade temporária numa determinada ação, pode apresentar-se de uma maneira específica, seja na escrita, leitura ou cálculos matemáticos e cabe ao professor detectar e buscar estratégias que o auxiliem a transpor esta barreira. Cada uma das dificuldades de aprendizagem apresenta características diferentes, segundo Torres e Fernández (2001).

Etimologicamente, a disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia (Torres & Fernández, 2001, p. 127).

O aluno com disgrafia apresenta uma escrita diferente em relação à escrita padrão com letras amontoadas, que fazem com que a escrita seja ilegível. Torres & Fernández (2001, p. 127) agrupam em três tipos as causas da disgrafia: maturativas, caracteriais e pedagógicas:

As maturativas tem relação com problemas na lateralidade e eficiência psicomotora, as caracteriais relacionam-se com fatores de personalidade que podem influenciar o grafismo e os aspectos psicoafetivos, as causas pedagógicas estão relacionadas com instrução, ensino rígido e inflexível e com trocas repentinas de letras. Não há um controle motor para o grafismo, a letra pode apresentar-se exageradamente grande, irreconhecível e traçado grosso devido a força empregada na apreensão do lápis entre outras características.

Já a disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76), pois uma criança disortográfica não é, forçosamente, disgráfica;

A criança disortográfica apresenta dificuldades em compor textos escritos devido a dificuldades na organização, composição e estruturação, apresenta erros ortográficos, construções frasais pobres. Enquanto o discalculico apresenta um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente nas competências matemáticas de alunos que em outros aspectos são normais. Apresentam dificuldades em compreender os enunciados dos problemas, não conseguem concluir as operações, entram em dúvida quando precisam somar, dividir ou multiplicar.

Ao perceber as dificuldades dos alunos, uma estratégia importante é organizá-los individualmente ou em pequenos grupos de aprendizagem para que através da construção de conhecimento colaborativo possam auxiliar uns aos outros, utilizando como aliado ao seu trabalho a tecnologia, os laboratórios de informática, os jogos em sala de aula entre tantas outras atividades pensadas a partir das dificuldades encontradas.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. (PCN, 1997, p. 35).

Cada aluno tem um tempo de aprendizagem específico e muitas vezes não se encaixam no perfil pensado por algumas escolas, onde as crianças são trabalhadas a partir de um planejamento homogêneo, pouco inovador que não prevê estratégias diferenciadas.

CONHECENDO O *KAHOOT*

O *Kahoot* consiste numa plataforma *online* gratuita (apresenta também uma versão paga) que permite ao professor de forma rápida e fácil, criar jogos que possibilitem a aprendizagem, através de questões que podem servir para avaliar o aluno, para rever conceitos, para ensinar um novo conteúdo ou para promover discussões em sala de aula (GRAHAM, 2015).

Para jogar, os estudantes devem utilizar o computador ou *smartphone* pessoal que tenha acesso à internet, respondendo perguntas de uma determinada área do conhecimento.

A plataforma permite a criação de diversos tipos de jogos, podendo os jogadores responder às questões dentro de um tempo especificado pelo professor. Nas versões de competição quem fizer mais pontos respondendo mais perguntas corretas no menor tempo é o vencedor (PETRI et al, 2016). O *Kahoot* permite ao usuário criar jogos que podem ser acessados por alunos de qualquer idade. A plataforma é de fácil acesso, a criação dos jogos permite utilizar o conteúdo de diferentes maneiras, independente do ano em que o aluno esteja matriculado.

APRESENTANDO AS PRÁTICAS

A proposta foi desenvolvida na disciplina de Dificuldades de Aprendizagem, realizada no segundo semestre do ano de 2019. A disciplina tem carga horária de sessenta horas, realizada em dezoito encontros, dentre os quais foram divididos em três momentos.

Os primeiros encontros foram utilizados para o estudo e compreensão das dificuldades de aprendizagem, estudo e análise do *Kahoot*²⁵. O segundo momento foi utilizado para a montagem dos planos de aula e jogos relacionados ao conteúdo. Os últimos encontros foram utilizados para o Seminário de socialização dos materiais estudados.

Cada grupo responsabilizou-se pela montagem de um plano de aula com atividades em que os três tipos de dificuldades estudadas na disciplina deveriam ser elencados.

Cada planejamento foi posto em prática durante o período de avaliação, denominado de Seminário de socialização dos materiais estudados, como forma de garantir que o material efetivamente cumpra com seu objetivo.

A plataforma *Kahoot* garante ao usuário uma excelente funcionalidade, permite a utilização de texto, da imagem, garantindo a qualidade, o controle do tempo adequado a faixa etária das crianças, o professor pode controlar o tempo todo do jogo, evitando que haja qualquer uso inadequado ou acessos a sites não autorizados no momento da atividade. Cada aluno ao iniciar o jogo deve inserir um PIN, bem como identificar-se durante a partida. Tendo sido cumprida a última etapa da proposta os acadêmicos tiveram um prazo para a realização de um relatório das atividades realizadas, e cada grupo deveria avaliar o trabalho produzido pelos demais.

²⁵ Link da página de um dos jogos produzidos no Kahoot: <https://create.kahoot.it/details/jogo-do-p/dd06a264-57be-4678-bb88-63058a4d1cf1>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da proposta realizada foi possível apropriar os acadêmicos das possibilidades de desenvolver atividades diferenciadas voltadas às dificuldades de aprendizagem, baseadas na utilização do jogo, bem como conhecer as abordagens pensadas para saná-las. A plataforma permite a utilização responsável em sala de aula do celular como auxiliar nas atividades pedagógicas propostas, bem como do laboratório de informática.

A proposição dos planejamentos auxiliou aos acadêmicos a pensarem propostas diferentes e alinhadas a todos os alunos. Ao final do processo, o grupo teve trinta e duas propostas diferenciadas de planos de aula e jogos, voltados a cada dificuldade de aprendizagem para uso nos estágios e práticas solicitadas no curso. Os jogos foram propostos considerando toda a turma, uma vez que não prejudicaram a caminhada daqueles alunos que não apresentam nenhuma dificuldade, mas por outro lado, promovem fixação de conteúdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *DECRETO N 7.611/2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado/AEE*. Disponível: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm . Acesso em 12 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 28 out. 2019.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FEITOSA, Aline Isnara Soares; NUNES, Jordana Alves. *Aprendizagem: as dificuldades em foco*. Campina Grande: REALIZE Editora, 2012. Disponí-

vel em: <http://editorarealize.com/revistas/fiped//trabalhos/6e6a992c676f-611616097dbea8ea030.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

GRAHAM, K. Tech Matters. *Getting into Kahoot!* (s): Exploring a Game-Based Learning System to Enhance Student Learning. LOEX Quarterly 2015 42(3), 6-7. Disponível em: <https://Commons.emich.edu/loexquarterly/vol42/iss3/4/> . Acesso em: 13 dez. 2019.

NASCIMENTO, Keli-Anee; MELO, Patrícia S. A prática pedagógica dos professores de apoio pedagógico especializado–APE, *IV FIPED - Fórum internacional de Pedagogia*, Parnaíba/PI, Campina Grande. 2012. Disponível: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/59472b766cbe935e5e-78b5f4e360891c_2641.pdf . Acesso em 12 dez. 2019.

PÁÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PETRI G.; BATTISTELLA PE.; VON WANGENHEIM C.G.; CASSETTAR F.T.; HAUCK J.C.R. Um Quiz Game para a Revisão de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos. *In: Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016)*. Disponível em: <http://brie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6712/4600>. Acesso em 28 dez. 2019.

SMITH, C; STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TORRES, R.; FERNÁNDEZ, P. *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw– Hill, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Tenely Cristina Froehlich
Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez
Claudete da Silva Lima Martins

O TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa que serviu como requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural, realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no município de Bagé/RS. A investigação foi realizada em uma escola da rede pública municipal da cidade de Dom Pedrito/RS. Esta pesquisa investigou as estratégias utilizadas para a realização do planejamento que contemple a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como as barreiras e dificuldades encontradas pelos professores para a realização desse planejamento. Também é trazida em evidência, neste estudo, a importância do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola como estratégia para uma aprendizagem significativa.

Podemos perceber, de maneira geral, que o professor tem dificuldade no trabalho com o aluno com deficiência, seja pela ausência de formação específica ou suporte necessário, principalmente quando o assunto é um planejamento que contemple o direito de aprendizagem do aluno com deficiência no trabalho com toda a turma.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, entre agosto e novembro de dois mil e dezenove, conforme Lüdke e André (1986), nesse tipo de pesquisa, o estudo é realizado sobre um caso particular, delimitado, focalizando um problema em seu aspecto total.

Por meio de abordagem qualitativa, que se mostrou mais adequada para a realização dessa pesquisa, foram produzidos os conhecimentos sobre a realidade estudada, para a coleta de dados foram aplicados questionários com um roteiro de questões em que o investigado anotou suas respostas, a partir disso foi realizada a análise e interpretação da situação investigada, conforme Tozoni-Reis (2010). “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhe-

cimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los” (TOZONI-REIS, 2010, p. 5).

Para a interpretação dos dados coletados foi realizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), que consiste em um método para investigação de um objeto, em que se realiza a pré-análise, a exploração do material, a inferência e a interpretação de resultados.

Os sujeitos desta pesquisa foram, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas professoras da sala de aula comum e a supervisora da escola.

Para a realização da análise e interpretação dos dados coletados foram criadas as seguintes categorias: Conhecendo os professores e suas rotinas; Alunos com deficiência x planejamento - Dificuldades encontradas; Diálogos possíveis.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A investigação aconteceu por meio de entrega de questionários aos sujeitos da pesquisa, foram coletados os dados e logo, realizadas as interpretações e inferências sobre o estudo em questão.

Sabemos que quando o professor recebe um aluno com deficiência em sua turma, precisa contar com todo o suporte necessário oferecido pela escola, a fim de contemplar a aprendizagem efetiva, sem excluí-lo. Um dos suportes essenciais para que isso aconteça, é a sala de recursos multifuncionais ou sala do AEE, lugar onde se encontram os equipamentos e materiais pedagógicos para o trabalho com os alunos em suas diversas singularidades e com um profissional especializado, que atende e apoia os alunos com deficiência, de forma individual,

ou em pequenos grupos, em turno inverso ao da sala de aula comum, além de oferecer suporte para o planejamento do professor, através do trabalho partilhado e colaborativo, contemplando e dialogando sobre os objetivos traçados para cada aluno com deficiência, acontecendo assim, um planejamento mútuo para determinado período.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório. (BRASIL, 2001, p. 51).

A professora do AEE, que serviu como sujeito da investigação possui a formação necessária para atuar na sala de recursos multifuncionais, mas divide suas atividades em dias intercalados com outra escola, também é inviável para esta profissional, o atendimento aos alunos em turno inverso ao da aula regular. Uma dificuldade relatada por ela, para o trabalho na sala de recursos, é a carência dos materiais necessários para a realização de atividades com os alunos com deficiência, buscando estratégias para sanar essas dificuldades construindo jogos e formulando atividades, na maioria das vezes, com o uso de materiais reciclados.

Podemos perceber transformações na educação, quando falamos em inclusão de alunos com deficiência, principalmente ao pensarmos sobre todos os direitos conquistados em um árduo histórico de lutas. Assim, é possível constatar que a inclusão se concretiza na escola comum, a aprendizagem pode ser mais consistente e o trabalho mais eficaz em uma sala com diversas especificidades, vivências, culturas, em um ambiente múltiplo como é a sala de aula da escola comum.

Também existem situações em que a inclusão não tem muito êxito, pois embora as leis ofereçam todas as garantias em relação aos direitos dos alunos com deficiência, muitas vezes, eles vão para

a escola apenas para conviver com as outras pessoas, sem que a aprendizagem, o desenvolvimento e a escolarização sejam privilegiados, tornando a escola espaço apenas para a socialização. Porém não cabe, com isto, encontrar a culpa, seja no aluno, no professor, ou no ambiente e realidade em questão, o que nos interessa, como pessoas que acreditam na inclusão de todos e todas, é encontrar estratégias e soluções para determinadas dificuldades em nosso cotidiano escolar.

A socialização, embora importante e fundamental para a vida autônoma e interação dos alunos com deficiência, não é exclusivo papel da escola, ao contrário, é fundamental privilegiar no contexto escolar a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um, construindo estratégias de ensino inclusivas para todos e todas.

Foi possível constatar, em relação ao AEE da escola investigada, que o mesmo não é oferecido em turno inverso ao horário da aula regular, conforme deveria ser de acordo com as leis vigentes. As professoras e a supervisora pensam que é importante que os alunos sejam atendidos no AEE, no mesmo turno da aula regular, assim os professores conseguem ter mais contato e possibilidades de diálogo sobre o aprendizado dos alunos. Com isto, a professora do AEE retira o aluno da aula regular e o atende em um tempo que dura entre 45 e 50 minutos por semana.

As professoras da sala de aula investigadas atuam como alfabetizadoras no 2º e 3º ano da escola em que foi realizada esta pesquisa. Ambas possuem alunos em diferentes níveis de aprendizagem, o que lhes exige um trabalho bem elaborado, que atenda esses diversos níveis, com foco na alfabetização. A professora do 2º ano não tem aluno atendido pelo AEE, embora em sua sala de aula tenha uma aluna com suspeita de deficiência intelectual. A professora do 3º ano tem quatro alunos com deficiência que contam com esse atendimento.

O planejamento para os alunos com deficiência é realizado por meio da professora de sala de aula regular juntamente com a professora de AEE, onde traçam objetivos para cada aluno com deficiência por meio de um PDI, (Plano de Desenvolvimento Individual). Esse planejamento é traçado com duração de seis meses, depois estes profissionais se reúnem e observam se houve avanços no desenvolvimento do aluno ou não. Se não forem observados avanços, o plano é repensado traçando novas estratégias, também se houver avanços na aprendizagem são traçados novos objetivos para a continuidade do trabalho.

A professora do AEE acredita que o planejamento em conjunto com o professor de sala de aula regular é essencial, pois o aluno tem que aprender e avançar, e para que isso aconteça, é necessário que toda a equipe de trabalho se envolva.

A escola não proporciona um momento para o planejamento em conjunto entre a professora do AEE e as professoras da sala de aula regular, supervisão e demais segmentos, ele se dá sempre que necessário, por meio de conversas informais no cotidiano da escola.

Para Rodrigues (2006), a escola e seus segmentos devem estar todos envolvidos a fim de promover estratégias e reflexões sobre as práticas na sala de aula inclusiva, não podemos pensar apenas em um caso específico, mas nas inúmeras dificuldades dos alunos em sala de aula, pensando em uma sala de aula em que cada aluno tem suas peculiaridades.

Na escola são realizadas reuniões semanais, com a participação da direção e supervisão escolar, onde são tratados vários assuntos, os momentos para planejamento são oportunizados nessas reuniões, além de estarem sempre em contato e acompanhando o desenvolvimento dos alunos, porém nesse dia a professora do AEE não se encontra na escola, ficando assim, inviável o diálogo com os demais professores.

Damiani (2008) afirma que o trabalho colaborativo, na maioria das escolas, se detém em atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais, ficando à margem a reflexão e o planejamento em torno das práticas pedagógicas.

A professora do AEE usa cadernos para cada professor que tem aluno com deficiência. Chama esse recurso de “caderno ponte”, nele são colocadas todas as dúvidas, sugestões e atividades, esse caderno transita da sala de aula regular para a sala de AEE, sempre que as professoras pensam que há necessidade.

Foi observado, com esta investigação, que as professoras se empenham e se interessam na realização do trabalho junto a seus alunos, buscam formas de dialogar, mesmo que de maneira não presencial, isto pode ser visto como uma estratégia de trabalho colaborativo.

Um aspecto negativo para que o trabalho dessas professoras seja realizado de forma colaborativa é a falta de oportunidade de encontros presenciais entre as professoras de sala de aula e a professora de AEE, isto pode ser visto como uma dificuldade para a realização do planejamento, pois mesmo as professoras trabalhando no mesmo turno, não existe o momento oportunizado para diálogo, como é o caso da reunião pedagógica, este momento de diálogo se resume a minutos na sala dos professores ou em outros ambientes da escola em uma conversa informal.

Conforme Brizolla (2009), o trabalho colaborativo é essencial para que a proposta pedagógica da escola seja enriquecedora. O trabalho na sala de AEE precisa contemplar os objetivos traçados para o aluno em conjunto com a sala de aula comum, trata-se de um trabalho individual. Já a sala de aula comum é o lugar onde são oportunizados os momentos de aprendizagem a todos os alunos, respeitando diferenças, limitações e oferecendo as adaptações que forem necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da reflexão em torno dos resultados dessa pesquisa, podemos perceber sobre a importância do trabalho colaborativo com a finalidade de contemplar a aprendizagem de todos e todas alunos e alunas em sala de aula. Outro aspecto observado é que o trabalho colaborativo se torna solidário, pois as estratégias e objetivos podem ser compartilhados entre os professores.

O Atendimento Educacional Especializado deve contemplar o trabalho da sala de aula, não pode se resumir em alguns minutos subtraídos da aula a qual o aluno com deficiência tem o direito de participar e interagir com sua turma, isto não se trata de inclusão.

Embora as professoras e supervisora não tenham salientado nenhuma dificuldade na realização do planejamento devido à falta de diálogo entre elas, podemos inferir que essa pode ser uma barreira à aprendizagem dos alunos, pois todos os estudos nos levam a perceber sobre a importância desse diálogo na realização do planejamento como propósito enriquecedor da prática docente e isto não é proporcionado pela escola.

Pode-se concluir que as professoras e a supervisora estão sempre buscando maneiras de superar as dificuldades, buscam estratégias que contemplem as carências que existem a fim de contemplar os direitos de aprendizagem de todos e todas alunos e alunas.

Uma aula inclusiva vai muito além do planejamento, vai muito além de adaptações de materiais e recursos, a cada etapa do trabalho observa-se que é imprescindível que haja reflexão em torno da prática e este momento não deve ser atribuído apenas como responsabilidade do professor da sala de aula regular, mas sim de todos os setores da escola, em uma teia em que todos aprendam e colaborem, só assim teremos uma educação para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRIZOLLA, F. *Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais*. Universidade Federal do Paraná, setor litoral, 2009, In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco, São Paulo, SP.

DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo*. Educar, Curitiba, n. 31, Editora UFPR, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RODRIGUES, David. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Mediação, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>. Acesso em 31 jul. 2019.

Valéria Urdangarin Borba
Andréia Maria Amaral Silveira
Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez

INTERVENÇÃO PRECOCE:
uma prática necessária

Plante seu jardim e decore sua alma.
(William Shakespeare)

INTRODUÇÃO

Durante os anos de 2018 e 2019, na EMEI Marianinha Lopes, em Bagé (RS), realizou-se o projeto de pesquisa “intervenção precoce com crianças que apresentam transtornos do espectro do autismo: uma proposta luso-brasileira”. Iniciou-se em 2017 com sessões de estudo sobre o tema denominadas Tertúlias, abordando o estudo teórico-prático, formações com profissionais envolvidos e aplicação dos instrumentos de avaliação, planejamento e de intervenção precoce às crianças e famílias atendidas.

A proposta apresentou como objetivo abordar a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), na busca de alternativas inovadoras para a intervenção com crianças de 3 a 5 anos. Para tanto a população da pesquisa foi composta por 8 alunos com e sem diagnóstico de TEA, mas que apresentavam características peculiares, os respectivos familiares, professores, cuidadores e gestores. As pessoas envolvidas na pesquisa trabalharam na perspectiva de intervenção precoce centrada na família e as ações foram elaboradas e executadas em conjunto com o grupo de trabalho.

Além dos estudos em colaboração com todos os envolvidos no desenvolvimento das crianças, foram traçados planos de ações (nas diferentes esferas de interação dos sujeitos), ações, recursos, monitoramento das ações. Todas as etapas, acompanhadas pelas mediadoras de caso. No ano seguinte, houve a inserção de novos sujeitos da pesquisa, pois houve transferência de crianças para outras instituições de ensino.

O estudo apresentou uma abordagem pedagógica centrada na família com crianças que apresentam TEA, ainda que nem todas possuíssem

o diagnóstico do transtorno, mas demonstravam características que suscitaram a preocupação dos profissionais e familiares que os acompanhavam. Compreendendo que a centralidade da família é o aspecto diferencial, pois além da sua participação na tomada de atitude, conscientização, empoderamento e tomada de decisões, eles permanecem a maior parte do tempo atuando, junto à criança. Brofenbrenner (1996), apresenta as famílias como a principal estrutura organizadora no desenvolvimento de uma criança, e é através da interação com seus cuidadores que ela desenvolve suas ideias basilares sobre o mundo, sobre si própria e sobre os outros. Dessa forma, podemos identificar a importância das famílias para o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente quando abordamos as crianças neurotípicas.

A família e sua composição são os principais agentes de transformação e os que possuem maiores possibilidades de interação e conseqüentemente de desenvolvimento dessas pessoas, necessitando capacitar e potencializar essas ações cotidianas. Deste modo, a organização decorrente das ações previstas como a aplicação dos instrumentos, construção do Plano Individualizado de Apoio à Família foram ações coletivas realizadas com a participação efetiva desse segmento e coordenados pelas mediadoras da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho pedagógico iniciou com o reconhecimento das pessoas que fizeram parte da proposta e, além das mediadoras de caso, as professoras, cuidadoras e, principalmente, o núcleo familiar de cada criança participante.

Apresentou-se a pesquisa para as famílias que assumiram um compromisso com a assinatura do termo de adesão e, a partir desse momento, passamos a realizar o protocolo previsto, a fim de organizar um estudo de caso para cada criança. As etapas da pesquisa

foram marcadas pela aplicação de instrumentos que permitem organizar informações da criança em aspectos globais, considerando as diversas esperas que está imersa, apontando assim suas singularidades com registros no ecomapa, onde consta todos os aspectos e contextos que interferem no desenvolvimento das crianças.

Posteriormente, passamos para a aplicação da Entrevista Baseada nas Rotinas (EBR), um dos instrumentos de coleta de dados, onde os responsáveis respondiam questões que possuíam tópicos sobre a rotina familiar e como a criança reagia a cada aspecto enumerado, evidenciando informações sobre a rotina da criança no ambiente familiar.

Para as pesquisadoras, este momento foi crucial para todo o planejamento posterior, porque foi o momento em que surgiram as informações sobre as predileções e interesses de cada criança que, de um modo geral, foram o propulsor para a definição das intervenções futuras. Esse documento trouxe indagações sobre o cotidiano familiar, onde os responsáveis compartilham essas informações com as mediadoras e assim, foi possível conhecer o perfil das famílias e a dinâmica a qual a criança está inserida.

Concluída a fase de reconhecimento da dimensão familiar, passamos para os instrumentos aplicados com os professores, tanto de sala de aula regular, como do AEE, para continuar o delineamento do aluno em potencial. Foram aplicados dois instrumentos: a Escala de Avaliação das Impressões dos educadores acerca das Rotinas e do envolvimento, EAIERE e o segundo, Escala de Avaliação da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo, EACPEA. O primeiro apresentou as informações, do dia a dia, na sala de aula, pontuando diferentes momentos, ações e reações das crianças no espaço escolar com questões dissertativas, enquanto o segundo trouxe as questões de múltipla escolha com áreas definidas para a busca do perfil da criança. A realização desses instrumentos objetivou conhecer cada criança a fim de, juntamente, com família e escola elaborar o Plano Individualizado de Apoio à Família, PIAF.

De posse dos dados, foi realizada a análise dos mesmos a fim de sistematizar para discutir com família e escola os estudos de caso, na elaboração do PIAF, contendo as necessidades, possibilidades e alternativas para o trabalho pedagógico segundo viés de ensino colaborativo, tendo como ponto de partida o interesse das crianças.

O processo de aprendizagem dos sujeitos é, fundamentalmente, influenciado quando determinado pela colaboração entre as pessoas, com a ajuda mútua entre os participantes/alunos, uma vez que se concorda com Vygotsky (1998), quando o autor coloca que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação” (p. 117-118).

Na tentativa de reafirmar essa importância do trabalho colaborativo trago Vygotsky (1989) apud Damiani (2008), cita que as atividades desenvolvidas no grupo dentro da escola trazem enormes vantagens. O autor relata que as relações de aprendizado entre os sujeitos, dentro da escola, estão mediadas, podendo gerar comportamentos e significados de forma compartilhada.

A construção do PIAF foi um momento único de troca entre família e escola; a hora em que se permite dar voz às famílias para ouvir suas sugestões e assim, traçar as metas e objetivos principais, conforme a realidade de cada núcleo. Realizados os registros do plano, o mesmo foi entregue à família e professora para entrarmos, na próxima etapa, que é a aplicação e o monitoramento das estratégias traçadas, em sala de aula, com a observação e visitas sistematizadas. Para a efetivação das estratégias, as pesquisadoras realizaram a confecção dos materiais e a entrega para cada responsável e professora, a fim de que os mesmos fossem utilizados nos espaços familiar e escolar.

Analisando as realidades apresentadas a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa podemos constatar que há pontos

convergentes nas histórias de vida das famílias, preocupações que se repetiram. No entanto, apesar dessas similaridades, as necessidades e o modo operante é totalmente diferente de família para família, porque cada criança é única e a principal forma de conseguir resultados positivos é respeitar suas especificidades.

Assim, de um modo geral, a ampliação da comunicação, a intolerância à frustração, dificuldades em aceitar regras e combinados são aspectos que foram reincidentes e também, foi possível verificar que os pais/responsáveis participantes da pesquisa, no ano anterior, estavam conseguindo reagir melhor a essas situações e, do mesmo modo, percebendo evoluções significativas em seus cotidianos. Alguns pais relataram que ações simples, como ir almoçar fora, anteriormente, esquecida, hoje, começam a retornar à rotina da família.

Passados, aproximadamente, 02 (dois) meses, realizou-se a avaliação do PIAF, conversando com os adultos responsáveis por sua execução, família e professora e, no caso dos alunos do pré II foi organizado o plano de transição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa podemos concluir que o trabalho centrado na família que tem a intervenção precoce como foco é de suma importância para as crianças com TEA, pois possibilitou um pleno desenvolvimento em todas as áreas e, do mesmo modo, permitiu que seus responsáveis se apropriarem de questões próprias da temática do espectro e desse modo, pudessem avaliar qual a melhor atitude a tomar diante de uma ação inesperada da criança, bem como, participar efetivamente das intervenções que lhe são oportunizadas.

Por outro lado, a realização da pesquisa demonstrou que com organização da equipe gestora e estruturação do trabalho pedagógico de modo a realizar as etapas previstas no projeto foi possível utilizar essa metodologia trazendo ganhos para todos os envolvidos, sobretudo, as famílias, pois desse modo, muitos comportamentos considerados socialmente inadequados foram trabalhados com outro enfoque e apresentaram maiores chances de serem superados.

É importante mencionar sobre os recursos elaborados para cada criança que lhes permitiu uma melhor compreensão das atividades, bem como, sua articulação com seus pares, na sala, facilitando assim, o acesso à aprendizagem; o que vem ao encontro, ao relato das professoras que mencionam a importância dos recursos para toda a turma. Ou seja, um recurso, inicialmente, organizado para uma criança beneficiou todas as crianças da sala, com ênfase para o trabalho com as rotinas que permitiu a organização e, para muitos, foi a permissão para aceitar a troca dos espaços, indo e retornando para a sala de aula. Por outro lado, em suas casas, à medida que usavam os materiais, houve um empoderamento dos pais que puderam vivenciar, na prática, suas ideias em ação, pois é importante destacar que muitos dos recursos confeccionados foram pensados após a conversa com os responsáveis. Entendemos que todos ganhamos com a realização desta pesquisa e o desejo de que o trabalho com a Intervenção Precoce se torne uma realidade em todas as turmas da educação infantil.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, URIE. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Art-med, 1996.

CARVALHO, Leonor. *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. 1. ed. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016.

DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educarn. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MATTOS, T. *Intervenção Precoce: um caminho a construir manual teórico-prático*. Pelotas: 2016.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SUMÁRIO

Francéli Brizolla
Giovana Brizolla Algarve Santos

GLOSSÁRIO DE DESCRIÇÃO DE IMAGENS INSTITUCIONAIS

O Grupo INCLUSIVE tem na questão da acessibilidade e das quebras de barreiras à aprendizagem e participação uma das suas principais temáticas de investimento de estudos, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, vem fomentando e desenvolvendo processos de acessibilidade nos variados elementos que compõem esta área, dando foco especial às quebras de barreiras atitudinais, metodológicas ou pedagógicas e nas comunicações, em razão do período de atividades remotas vivenciadas desde março de 2020.

O presente Glossário é, portanto, um esforço nessa direção, o qual apresenta a audiodescrição das assinaturas visuais da UNIPAMPA, do próprio Grupo INCLUSIVE e das Tertúlias Inclusivas, metodologia de formação da extensão promovida pelo grupo na formação de educadores e educadoras. Assim, apresentamos as seguintes assinaturas visuais: assinatura visual da UNIPAMPA (assinatura oficial), assinatura visual do Grupo INCLUSIVE, logomarca do Programa “Tertúlias Inclusivas no Pampa” e logomarcas dos cursos de extensão do INCLUSIVE em tempos de pandemia.

Figura 1 - assinatura visual da UNIPAMPA.



Descrição da imagem: Fundo branco e, ao centro, os elementos da assinatura visual: a sigla “UNIPAMPA”, escrita em preto e em letras grandes; em cima da letra “i”, a representação de uma copa de uma árvore, em verde, e com três pontas arredondadas, uma à esquerda,

uma para cima e outra à direita; embaixo de toda a extensão da sigla, um delineado verde em curva suave para cima e depois para baixo; em letras pretas e pequenas, abaixo do delineado: Universidade Federal do Pampa.

Fonte: Manual de Identidade Visual (MIV)/UNIPAMPA, 2013. Disponível em https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/manual_de_identidade_visual_unipampa-dez_2013_-pdf. Acesso em 11 out. 2021.

Figura 2 - assinatura visual do Grupo INCLUSIVE.



Descrição da imagem: Fundo branco e assinatura visual do Grupo Inclusive. Ao centro, em letras pretas e grandes, o nome “Inclusive”. Em cima da letra “i”, a representação de uma copa de uma árvore, com preenchimento verde com textura de caleidoscópio, e um entorno roxo na copa, também com textura caleidoscópica. Embaixo de toda a extensão do nome, um delineado verde em curva suave para cima e depois para baixo; em letras pretas e pequenas, abaixo do delineado: Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior.

Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Figura 3 - logomarca do Programa “Tertúlias Inclusivas no Pampa”.



Descrição da imagem: Fundo branco. Ao centro, o contorno de uma cuia de chimarrão, com preenchimento em azul degradê, uma letra “T” maiúscula centralizada e a representação de uma copa de uma árvore verde, sob a letra. No entorno da cuia, a palavra “Tertúlias” em tons de cinza, uma à esquerda, outra acima e outra à direita, conectando-se e formando um círculo. Abaixo no círculo, também conectado, se lê “Inclusivas do Pampa”.

Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Figura 4 - logomarca do curso de extensão do INCLUSIVE em tempos de pandemia: Curso de extensão em serviço de AEE em contexto de pandemia: Tertúlia Inclusiva (edição 2020).



Descrição da imagem: Logo com fundo branco e desenhos gráficos coloridos. À esquerda, um grande lápis com ponta preta e revestimento nas cores verde escuro, verde claro e azul. Atrás do lápis, um círculo

amarelo. Duas mãos azuis abraçam o lápis e sobre ele um pequeno balão de comunicação vermelho com um coração branco. Na parte direita lê-se em letras pretas: “curso de extensão em serviço de AEE”, com destaque de tamanho na sigla “AEE”. Na parte inferior, também em letras pretas: “em contexto de pandemia: Tertúlia Inclusiva”.

Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Figura 5 - logomarca do curso de extensão do INCLUSIVE em tempos de pandemia: Curso de Extensão Produção de recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência (edição 2021).



Descrição da imagem: Logo do Curso de Extensão Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis para estudantes com deficiência. Fundo branco e desenhos gráficos coloridos. À esquerda, uma engrenagem azul e, à direita, dois lápis, um azul e outro rosa. Sobre ambos, ao centro, uma cuia de chimarrão com o símbolo universal da acessibilidade no meio. Abaixo destes elementos, um livro aberto, em tons de verde. Abaixo dos desenhos gráficos, em letras verdes: “Tertúlias. Curso de Extensão”.

Fonte: acervo pessoal da autora (2021).

Esperamos que as descrições construídas sejam de valia para toda comunidade acadêmica da UNIPAMPA, bem como, para os/as demais participantes das ações do Grupo, no âmbito educacional da Educação regional.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas; Presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) - Gestão 2019-2021; Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) na área de Educação; Docente Permanente nos Programas de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE/UNIPAMPA/Bagé) e Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UNIPAMPA/Jaguarão); Líder do PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos da Unipampa, Campus Bagé e Coordenador do Projeto de Pesquisa-Extensão: “Repositório Digital TATU” (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu>). Colaborador e Vice Coordenador do GT Gestão, Governo e Relações Institucionais do PORTAL DO BICENTENÁRIO (200 Anos da Independência do Brasil). Possui experiência e interesse nas seguintes áreas de pesquisa: História da Educação; Repositórios Digitais, Acervos Escolares/Históricos, Impressos Pedagógicos/Imprensa de Educação, Formação de Professores, Movimentos Sociais e Educação Popular. alessandrobica@gmail.com

Andréia Maria Amaral Silveira

Formada em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Maringá – UEM. Professora da rede municipal de Bagé, RS. Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Fundação Bidart. Participante do INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior. deia.andreia24@gmail.com

Bárbara Alves Branco Machado

Licenciada em Letras – Línguas Adicionais: inglês, espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (2013-2017). Pós-graduada em Especialização em Educação e Diversidade Cultural pela UNIPAMPA (2018-2019). Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da UNIPAMPA (2019-presente), sendo bolsista CAPES. Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul desde 2017, atuando em uma escola da região da 13ª Coordenadoria Regional de Edu-

cação (13ª CRE). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE). balvesmachado56@gmail.com

Claudete da Silva Lima Martins

Professora na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, atuando no Campus Bagé como docente dos cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Licenciada em Pedagogia, com especializações na área da Educação Especial (URCAMP-UFMS), mestrado e doutorado na área da Educação (UFPEL). Atualmente, é coordenadora do Programa de extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica, na UNIPAMPA. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membra do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Minuano. Foi orientadora educacional, gestora, supervisora e professora efetiva nas redes municipal e estadual de ensino de Bagé/RS. Tem experiência na área da educação, atuando e investigando temas vinculados à formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas. claudetemartins@unipampa.edu.br

Elizangela de Deus Garcia

Estudante pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Formada no ensino profissionalizante Magistério. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica e em Educação Especial pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE) e Grupo de Pesquisa e Práticas em Ensino e Inclusão (GPEPI). elis76_dedeus@hotmail.com

Emanuelle Aguiar de Araujo

Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Norte do Paraná. Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - setor Litoral - UFPR Litoral. Atualmente é membra do grupo de pesquisa INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, palestrante na área de inclusão da pessoa com deficiência, pesquisa sobre educação inclusiva, corpo e sexualidade da mulher com deficiência. manuaguiar61@gmail.com

Francéli Brizolla

Licenciada em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação na área de política e gestão da educação/políticas públicas de inclusão escolar. Líder do Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior - UNIPAMPA). Coordenadora da Especialização Alternativas para uma nova educação (ANE) - UFPR Litoral. Atua como docente no Ensino Superior, na formação de educadores e em atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da Inclusão e Acessibilidade, no Curso de Letras Línguas Adicionais e no Mestrado Acadêmico em Ensino (UNIPAMPA campus Bagé). Pesquisadora nos grupos GRUPI (Unipampa); Grupo Interinstitucional MINUANO (UFPeI, UFSM, UERGS, UNIPAMPA, UFPR Litoral). Membro da UniProsa (Universidade que versa a prosa). Gaúcha, mãe de Giovana, João e Mariah Flor. Bagé, RS. francelibrizolla@unipampa.edu.br

Francine Carvalho Madruga

Formada em Magistério (2003). Graduada em Educação Especial (UFSM, 2009). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PORTAL – Faculdades, 2010), Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFC, 2012) e Pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Globais do Desenvolvimento (UNINA, 2020). Cursando o Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE/UNIPAMPA, Campus Bagé). Professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Bagé há 11 anos. Membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica e no Ensino Superior. Membro do Grupo GPEPI – Grupo de Pesquisa, Estudo e Práticas Inclusivas. francinecm86@gmail.com

Gilnara da Costa Corrêa Oliveira

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação e Saúde. Graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, com especialização em Psicomotricidade, Metodologia em Ensino Superior (URCAMP) e Mestrado em Saúde Pública - Universidad Nacional de Rosario - AR. Docente Associada da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. Atuando nos componentes curriculares Psicologia e Educação e Educação Inclusiva. Coordenadora do Projeto Música e Saúde Mental do curso de Música/Licenciatura. Docente do curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural. (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS). professoragilnara@gmail.com

Giovana Brizolla Algarve Santos

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Musicoterapeuta Especialista pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ) e discente do Bacharelado em Música/Piano da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Audiodescritora em formação livre. Membro do Grupo Inclusive (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior). Atua como musicoterapeuta e educadora musical, com educação musical inclusiva e com o ensino de piano e piano em grupo. giovanacox@gmail.com

Lauren Azevedo Poersch

Doutoranda em Educação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos- Unisinos. Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Campus Bagé, possui Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de ciência, educação, saúde, pesquisa e gestão (CENSUPEG), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter e Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão- GEPI, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica- INCLUSIVE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Atualmente desenvolve pesquisas na área da Educação Inclusiva com ênfase na desigualdade social, transtornos de desenvolvimento e formação de professores. laurenapoersch@gmail.com

Michela Lemos Silveira

Formada no Curso Normal - Magistério. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – PR. Especialista em AEE e Deficiência Mental pela PORTAL Faculdades - RS. Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé-RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE). Atua na rede municipal de ensino de Bagé-RS como professora de AEE. michelalemosil@gmail.com

Mireille Mabel Machado Dworakowski

Natural de Pelotas-RS, é graduada em Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – 2019). Atualmente atua como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. mireillemabel@hotmail.com

Nara Rosane Machado de Oliveira

Policia Civil e Professora, com estudos direcionados às questões de direitos humanos, justiça social, inclusão social, educação e segurança pública. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa/RS, Especialista em Segurança Pública pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação e Diversidade Cultural e Licenciada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, e membro do Grupo INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade no Ensino Básico e Superior). Mãe do Alex e do André. Avó da Valentina e do Martin. profenarita@gmail.com

Pâmela Oliveira de Castro

Licenciada em Letras Português e Literaturas da língua portuguesa pela Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé/RS. Pós-graduada em Atendimento Escolar Especializado e em Educação e Diversidade Cultural. cursando 8º semestre de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Bagé. cursando Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé/RS. pmela.oliveiradecastro@gmail.com

Queli Dornelles Moraes

Aluna do Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino. Professora de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Atuou como professora de Libras na Universidade da Região da Campanha - URCAMP. Atualmente desenvolve atividades profissionais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, ministrando as disciplinas de LIBRAS, Processos Inclusivos, Dificuldades de Aprendizagem, dentre outras, voltadas à área da inclusão no curso de Pedagogia. Mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE-UNIPAMPA, 2019). quelidornelles@gmail.com

Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez

Graduação em Biologia (URCAMP), Especialização em psicopedagogia (URCAMP), Mestrado em Educação (UFRGS), Doutorado em Educação (UFRGS), Pós-doutorado em Estudos da criança - Educação Especial (UNIVERSIDADE DO MINHO-PT). Docente associada III da Universidade Federal de Pelotas. Docente permanente do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA) e do Núcleo de pesquisa

em Ensino de Ciências e Biologia (NUPECIBIO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Minuano. Coordenadora Geral do programa de Educação Inclusiva e dos cursos de formação em AEE da UFPEL. Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE). rita.cossio@gmail.com

Sandra Dutra Piovesan

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Cruz Alta (2006), graduação em Programa Especial de Graduação e Formação de Professores pela Universidade Federal de Santa Maria, equivalente a Licenciatura em Computação (2012), Mestrado em Informática pela Universidade Federal de Santa Maria (2011) e Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente é pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora na Universidade Federal do Pampa, curso de Engenharia de Computação e Mestrado em Ensino. Tem experiência na área de Ciência da Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação à Distância e Informática na Educação. sandrapiovesan@unipampa.edu.br

Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez

Psicóloga clínica formada na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e Especialista em RH e Marketing (URCAMP). Proprietária da MP consultoria. Participante do projeto de Intervenção Precoce centrada na família, como pesquisadora e membro do grupo de pesquisa INCLUSIVE. stella.maciel@hotmail.com

Tenely Cristina Froehlich

Professora, licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas, Especialista em Educação e Diversidade Cultural, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé e mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino também pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Exerce docência na rede pública municipal de Dom Pedrito, desde 2005, como regente de classe na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE) desde 2016, realizando pesquisas na área da Educação Inclusiva, com foco na garantia do direito de aprendizagem de todos/as os/as estudantes, respeitando a diversidade da sala de aula. tenely20@gmail.com

Thainá Pedroso Machado

Nascida no interior do Rio Grande do Sul, município de Pinheiro Machado, lugar onde cursou todo o Ensino Básico. Licenciada em Química pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Mestre pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, também pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Atuou como professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Bagé/RS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE). machadothaina96@gmail.com

Tobias de Medeiros Rodrigues

Doutorando em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (PPGMAE). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, relacionadas especificamente a acervos e repositório digital. Faz parte do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) da Unipampa, Campus Bagé. Técnico Administrativo em Educação cargo de Analista de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do campus Bagé, possui Especialização em Sistema de Informação pela Universidade Gama Filho (2009), graduação em Informática pela Universidade da Região da Campanha (2001), curso técnico profissionalizante em Técnico em Processamento de Dados (T.P.D.) pela Universidade da Região da Campanha(1998). tobias.medeiros@gmail.com

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

Estudante do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), na Universidade Federal do Pampa Campus Bagé-RS. É formado em Licenciatura em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito-RS. Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE), Grupo de Pesquisa em Práticas em Ensino de Ciências (GPPEC), Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e Grupo Interinstitucional Minuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID) uilltuiuti@gmail.com

Valéria Urdangarin Borba

Pedagoga (UERGS), Educadora Especial (UFSM), especialista em Educação Especial/Inclusiva, Mestre em Educação (UNIPAMPA), professora da rede Municipal de Educação de Bagé, atuando no serviço de Atendimento educacional Especializado (AEE), discente do curso de Psicologia (UNIDEAU). Participante do projeto de Intervenção Precoce centrada na família, como pesquisadora; atua nos seguintes temas: formação continuada, educação inclusiva, trabalho colaborativo, humanização, tecnologias, comunicação, Intervenção Precoce e TEA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (Grupo INCLUSIVE). valeriauborba@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 54, 55, 75, 184, 193
 acessibilidade 16, 30, 43, 53, 54, 57, 58,
 59, 60, 61, 62, 75, 84, 85, 87, 104, 107,
 115, 117, 127, 128, 129, 131, 154, 210
 AEE 29, 43, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 106,
 115, 116, 119, 120, 121, 159, 160, 161,
 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
 183, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 204,
 212, 214, 216, 217, 219, 221
 alfabetização 38, 182, 196
 ambiente acessível 26, 61
 ambiente digital 52, 53, 54, 58, 62
 ambiente escolar 36, 37, 81, 82, 100
 ambientes web 56, 59
 amorosidade 15, 65, 66, 67, 69, 70, 73,
 74, 118
 aprendizado 35, 36, 37, 40, 44, 45, 80, 100,
 103, 115, 133, 135, 141, 145, 150, 151,
 154, 165, 169, 196, 205
 aprendizagem 15, 16, 22, 30, 31, 35, 36,
 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
 49, 66, 68, 71, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 84,
 94, 96, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109,
 110, 116, 119, 120, 134, 136, 137, 138,
 139, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 153,
 154, 155, 159, 160, 161, 162, 165, 169,
 173, 174, 175, 181, 182, 183, 184, 185,
 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 207,
 210, 219
 atividades 25, 26, 30, 35, 36, 41, 43, 48,
 52, 75, 85, 94, 95, 107, 108, 115, 119, 120,
 126, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
 144, 147, 149, 152, 153, 154, 155, 160,

163, 164, 165, 166, 167, 168, 173, 176,
 187, 189, 190, 195, 198, 205, 207, 210,
 216, 218

B

barreiras 15, 30, 34, 35, 38, 42, 43, 44, 46,
 47, 48, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 62, 66, 71,
 75, 76, 80, 81, 82, 87, 91, 96, 101, 102,
 107, 120, 128, 129, 140, 155, 162, 183,
 193, 210

C

cidadania 52, 57, 83, 100, 101, 151
 colonialidade 15, 89, 93, 94, 96, 98
 comunidade escolar 40, 82, 84, 86, 101,
 152
 Covid-19 15, 90, 92, 96, 127

D

deficiência 16, 27, 29, 43, 45, 49, 52, 56,
 57, 58, 59, 60, 61, 62, 71, 72, 73, 75, 78,
 79, 80, 85, 95, 100, 103, 104, 110, 115,
 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
 133, 136, 138, 140, 141, 142, 144, 145,
 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
 157, 183, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
 198, 199, 213, 215
 Desenho Universal 15, 32, 99, 100, 103,
 110
 desigualdades 15, 89, 90, 92, 94, 95, 96,
 97, 100, 145, 155
 dislexia 15, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42,
 43, 44, 47, 48, 49
 diversidade 14, 23, 27, 30, 45, 47, 61, 62,
 71, 73, 74, 81, 100, 101, 102, 115, 119,
 121, 124, 219

E

educação bancária 67, 68
 educação especial 24, 30, 45, 49, 50, 78, 79, 80, 87, 88, 106, 107, 110, 142, 156, 183
 educação inclusiva 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 45, 46, 47, 48, 66, 70, 71, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 88, 119, 120, 141, 150, 169, 200, 215, 221
 educação infantil 37, 80, 160, 182, 207
 educação libertadora 15, 67, 68, 70, 74
 educação musical 133, 134, 136, 139, 140, 141, 217
 educador 40, 47, 68, 69, 74, 133, 140, 182, 187
 engajamento 16, 61, 108
 ensino 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 62, 72, 79, 80, 81, 84, 85, 94, 95, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 115, 119, 120, 125, 133, 136, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 150, 151, 152, 153, 159, 161, 162, 164, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 183, 184, 186, 195, 196, 202, 205, 215, 216, 217
 ensino regular 72, 84, 85, 101, 107, 151, 195
 escola inclusiva 15, 30, 79, 86, 101, 150

F

formação de professores 16, 27, 171, 174, 176, 215, 217

G

gestão democrática 80, 81, 82, 83, 86, 87
 gestão escolar 27, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 120
 GPEPI 16, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 215, 216

I

IBGE 91, 95, 96, 98, 125, 130
 identidade visual 20, 55
 igualdade 20, 35, 46, 48, 80, 119
 inclusão 13, 14, 15, 17, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 44, 46, 48, 50, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 100, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 119, 124, 127, 129, 136, 140, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 169, 170, 195, 196, 199, 215, 216, 218
 INCLUSIVE 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 115, 126, 127, 144, 145, 153, 173, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221
 intervenção 25, 110, 140, 180, 185, 187, 202, 206, 207
 investigação 30, 37, 54, 55, 123, 145, 152, 193, 194, 195, 198
 isolamento social 91, 92, 94, 96

K

Kahoot 16, 181, 185, 188, 189, 191

L

linguagem 39, 41, 42, 44, 76, 155, 182, 183, 191
 Língua Portuguesa 15, 34, 35, 60, 148, 217, 219

M

motivação 35, 36, 44, 47, 49, 55, 149, 155, 169, 182

N

necessidades educacionais 30, 78, 79, 85, 87, 104, 195, 200

O

opressão 67, 72

P

pandemia 15, 16, 28, 29, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 127, 158, 160, 162, 163, 164, 168, 169, 210, 212, 213
 pensamento colonial 90, 91, 92, 93, 96, 97
 perspectiva freireana 15, 65, 66, 67, 70, 73, 74
 perspectiva inclusiva 15, 16, 22, 23, 27, 73, 74, 77, 78, 85, 102, 143, 146, 148, 154
 pesquisa 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 35, 37, 38, 47, 53, 54, 55, 63, 75, 76, 85, 97, 105, 114, 115, 116, 117, 127, 131, 146, 147, 149, 153, 154, 172, 174, 175, 193, 194, 196, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 207, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219
 PPP 84, 85
 práticas inclusivas 16, 84, 114, 119, 156
 práticas pedagógicas 16, 27, 32, 71, 105, 109, 115, 121, 143, 145, 148, 149, 154, 169, 177, 198, 215

produção textual 16, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 153, 154, 155

R

recursos digitais 94, 97
 Repositório Digital 15, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 214

S

sistema escolar 84, 85, 147
 sistemas sociais 66, 71
 sociopoética 16, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179

T

Tatu 15, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62
 TEA 80, 202, 206, 221
 Tertúlias Inclusivas 16, 25, 27, 28, 114, 126, 210, 212
 trabalho colaborativo 16, 23, 30, 87, 109, 120, 144, 161, 193, 198, 199, 200, 205, 208, 221

www.pimentacultural.com

INCLUSIVE

experiências, pesquisas
e vivências em educação
inclusiva no Pampa Gaúcho