



Adequações Pedagógicas

na Perspectiva da Educação Inclusiva

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo
Angélica Moura Siqueira Cunha
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Hilce de Castro Aguir Costa
(Organizadoras)



AYA EDITORA
2026

Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo
Angélica Moura Siqueira Cunha
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Hilce de Castro Aguir Costa
(Organizadoras)

Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadoras

Prof.ª Me. Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

Prof.ª Me. Angélica Moura Siqueira Cunha

Prof.ª Dr.ª Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Prof.ª Dr.ª Hilce de Castro Aguiar Costa

Revisão

Os Autores

Capa

AYA Editora©

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - AYA Editora - O conteúdo deste livro foi enviado pelo autor para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva do autor, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões do autor, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente ao autor da obra.

A323 Adequações pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva [recurso eletrônico]. / Ana Zilda dos Santo Cabral Figuerêdo (organizadora)... [et al.] -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 123 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-954-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Língua brasileira de sinais. I. Figuerêdo, Ana Zilda dos Santo Cabral. II. Cunha, Angélica Moura Siqueira. III. Rosa, Kaciana Nascimento da Silveira. IV. Costa, Hilce de Castro Aguiar. V. Título

CDD:370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora®

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... X

01

Adequações Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Colégio Universitário -Colun/UFMA 1

D'layne Giordana Pereira Soares

Georginete de Jesus da Costa Ferreira

Ingrid Abreu Lopes

Marly França Nogueira

Solange de Jesus Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.1

02

Adequações Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Física: Reflexões à Luz da Teoria Sócio-Histórica..... 16

Evelucia Nunes Cutrim

Gisele Maria Araujo

Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz

Leonarda da Silva de Assunção Ferreira

Marcia Andréa Silva Alves

Maria dos Milagres do Nascimento Mendes

Terezinha de Jesus Alves Chaves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.2

03

Adequações Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual numa Perspectiva Histórico-Cultural29

Angélica Moura Siqueira Cunha

Benedito Diniz dos Santos Junior

Daniele de Jesus Moreira Costa

Elisângela Lourêdo Marinho

Jocilma Cunha Sousa

Maria Benedita Leal Silva

Mayra Vanessa Sousa da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.3

04

Adequações Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Visual na Perspectiva da Educação Inclusiva42

Derocy Dias Reis

Ione da Silva Guterres

Kellen Kuttner Silva dos Santos

Maria de Fátima Lima da Silva Cunha

Reigiane Araújo Santos

Rosana Maria de Sousa Sarmento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.4

05

A Atuação do Intérprete de Libras no Processo Colaborativo para a Inclusão do Estudante Surdo na Escola Cívico-Militar Duque de Caxias em São Luís-MA.....56

Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo
Elizabeth Santos Carvalho de Sousa
D'Jullian Glay Pereira Soares
D'layne Giordana Pereira Soares
Márcio Roberto Silva e Silva
Sílvia Cleide Piquiá dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.5

06

O Trabalho Colaborativo do Tutor Na Inclusão de Aluno com TEA na SEDUC/MA72

Ana Claudia Bouty da Silva
Hilce de Castro Aguiar Costa
Maria José Melo Castro
Noeme Cardoso Martins
Sarah Nazareth Caldas da Silva
Tanilde de Carvalho Pearce
Thatiana Cardoso Rodrigues Batista Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.6

07

O Diário de Itinerância e a Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva..83

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.485.7

Organizadoras	92
Autoras	94
Índice Remissivo	104

APRESENTAÇÃO

Apresentar um livro é uma responsabilidade que demanda cuidado e atenção, sobretudo quando se trata do resultado de um trabalho colaborativo oriundo de uma formação continuada voltada para a Educação Especial Inclusiva. O curso “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”, inserido no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) do Ministério da Educação, foi um espaço de reflexão e construção coletiva destinado a professores da educação básica empenhados em promover práticas mais inclusivas em suas salas de aula.

Durante o curso, buscou-se fundamentar as discussões e práticas pedagógicas na Teoria Histórico-Cultural, a qual se mostrou um aporte teórico necessário para compreendermos os processos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente dentro do contexto de diversidade presente em nossas escolas.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural como base teórica para este curso, e conseqüentemente para este *e-book*, foi deliberada e embasada. Coerente com esse ponto de vista, procurou-se examinar a origem do complexo psiquismo humano nas condições sociais de vida historicamente formadas, as quais, segundo Vigotski, estão intrinsecamente ligadas ao trabalho social, ao uso de instrumentos e ao surgimento da linguagem. Estes são as “ferramentas” que a humanidade construiu e aprimorou ao longo de sua história, e que mediam a relação entre o ser humano e o mundo: por meio deles, o homem e ambiente, constituem-se mutuamente.

É importante ressaltar que este *e-book*, está dividido em duas partes distintas. Na primeira parte, encontram-se os textos escritos em colaboração com professores especialistas em áreas da educação especial, incluindo deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), refletindo suas inquietações e aprendizados sobre as adequações pedagógicas necessárias para a promoção da inclusão escolar. Já na segunda parte, apresentamos os “Diários de Itinerância”, uma estratégia reflexiva que permitiu aos cursistas registrar suas experiências, desafios e descobertas ao longo do curso, refletindo sobre o fazer pedagógico em suas práticas diárias.

No texto “Adequações Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual numa Perspectiva Histórico-Cultural”, de Angélica Moura Siqueira Cunha (Orientadora), Benedito Diniz dos Santos Junior, Daniele de Jesus Moreira Costa, Elisângela Lourêdo Marinho, Jocilma Cunha Sousa, Maria Benedita Leal Silva e Mayra Vanessa Sousa da Silva, destaca-se a importância das adequações pedagógicas para estudantes com Deficiência Intelectual (DI), com ênfase nas contribuições da abordagem histórico-cultural. Para compreender a dinâmica dessas adequações, os autores realizaram uma visita à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN UFMA), observando as práticas adotadas para estudantes com DI. Além disso, foi elaborado um estudo

de caso fictício que retrata o cotidiano da inclusão escolar em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental, envolvendo um estudante com DI e sua professora de geografia. Com base nesse contexto, foi construído um Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP), considerando as singularidades do aluno e as especificidades do ambiente escolar e curricular.

Em “Adequações pedagógicas para estudantes com deficiência física: reflexões a luz da teoria sócio histórica”, de Evelucia Nunes Cutrim, Gisele Maria Araujo (Orientadora), Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz, Leonarda da Silva de Assunção Ferreira, Marcia Andréa Silva Alves, Maria dos Milagres do Nascimento Mendes e Terezinha de Jesus Alves Chaves, são apresentadas importantes reflexões sobre como as adequações possibilitam aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial, especificamente aqueles com deficiência física, desenvolver habilidades e competências propostas pelo currículo por meio da mediação pedagógica. O artigo não apenas detalha o processo de elaboração do Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) de um estudante com deficiência física (caso fictício), mas também analisa as contribuições de Vigotski em relação à deficiência física, a práxis pedagógica no Colégio COLUN e as adequações necessárias para esses estudantes. Assim, as autoras concluem que, por meio de ações e estratégias planejadas, o estudante, considerando suas necessidades educacionais específicas, poderá garantir seu direito à aprendizagem. Contudo, ressaltam que o objetivo não é elaborar uma receita ou manual, mas refletir sobre as ações coletivas e colaborativas entre todos os envolvidos, ou seja, toda a comunidade escolar, na elaboração e execução das Adequações Pedagógicas.

O artigo “O Trabalho Colaborativo do Tutor na Inclusão de Aluno com TEA na SEDUC/MA”, de Ana Claudia Bouty da Silva, Hilce de Castro Aguiar Costa (Orientadora), Maria José Melo Castro, Noeme Cardoso Martins, Sarah Nazareth Caldas da Silva, Tanilde de Carvalho Pearce e Thatiana Cardoso Rodrigues Batista Lima, busca compreender o papel do tutor no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como colaborador pedagógico, com foco nas adequações pedagógicas necessárias. O aluno autista, assim como qualquer outro, apresenta particularidades no aprendizado, com padrões de funcionamento que, embora característicos, se manifestam de forma única em cada indivíduo, ressaltando sua singularidade. As autoras argumentam que o trabalho colaborativo entre o tutor e outros profissionais não apenas fortalece as ações pedagógicas inclusivas, mas também contribui para a permanência dos estudantes na escola, garantindo a todos o direito de aprender e de estar no ambiente escolar. Defendem, assim, que a escola inclusiva deve se empenhar em construir uma pedagogia coletiva que atenda a todos os estudantes, rompendo com a cultura da homogeneização e considerando o currículo como um meio para o desenvolvimento individual de cada estudante.

No artigo “Adequações Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Colégio Universitário - COLUN/UFMA”, as autoras D’layne Giordana Pereira Soares (Orientadora), Georginete de Jesus da Costa Ferreira, Ingrid Abreu Lopes, Marly França Nogueira e Solange de Jesus Sousa

apresentam adequações pedagógicas desenvolvidas durante os encontros formativos do curso. Assim, as autoras apresentam as estratégias específicas para atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, no contexto do curso de formação continuada promovido pelo RENAFOR/COLUN UFMA.

Em “A atuação do intérprete de Libras no processo colaborativo para a inclusão do estudante surdo na Escola Cívico-Militar Duque de Caxias em São Luís-MA”, de Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo (Orientadora), Elizabeth Santos Carvalho de Sousa, D’Jullian Glay Pereira Soares, D’layne Giordana Pereira Soares, Márcio Roberto Silva e Silva e Sílvia Cleide Piquiá dos Santos, é explorada a importância do intérprete de Libras no processo de inclusão de estudantes surdos. Os autores destacam que o papel do tradutor-intérprete de Língua de Sinais é fundamental no contexto escolar inclusivo, pois o profissional atua diretamente com o educando, oferecendo explicações, revisões e suporte. Essa interação visa promover o desenvolvimento acadêmico do estudante no ambiente escolar, por meio da tradução e interpretação, em um processo colaborativo que enriquece a experiência educativa e favorece a inclusão.

Para finalizar a primeira parte do *e-book*, apresentamos o artigo “Adequações Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Visual na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de Derocy Dias Reis (Orientador), Ione da Silva Guterres, Kellen Kuttner Silva dos Santos, Maria de Fátima Lima da Silva Cunha, Reigiane Araújo Santos e Rosana Maria de Sousa Sarmento. O objetivo deste estudo foi expor uma proposta de Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) voltado para estudantes com deficiência visual, a partir de um caso estudado. O artigo sugere adequações pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas desse público e apresenta um plano de aula instrumentalizado por metodologias e recursos didáticos adaptados para o caso em questão.

Na segunda parte do *e-book*, apresento “O Diário de Itinerância e a Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva”, no qual exploro como o diário se tornou uma ferramenta importante para que os professores cursistas, ao documentar suas experiências no curso “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promovessem um diálogo contínuo entre teoria e prática. Após uma breve explicação sobre o Diário de Itinerância, são apresentados alguns desses registros reflexivos, ressaltando que o intuito não é transformá-los em material para análise científica, mas sim preservar a autenticidade das experiências compartilhadas, respeitando a identidade dos autores e valorizando suas trajetórias individuais.

Por fim, espero que este *e-Book* contribua de maneira significativa para a formação contínua de professores e gestores, promovendo uma reflexão crítica sobre as adequações pedagógicas na educação inclusiva.

Boa leitura!

Kaciana Rosa

*Professora Formadora do Curso “Adequações Pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva”/
RENAFOR/ COLUN UFMA.*



Adequações Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) no Colégio Universitário -Colun/UFMA

D'layne Giordana Pereira Soares

Georginete de Jesus da Costa Ferreira

Ingrid Abreu Lopes

Marly França Nogueira

Solange de Jesus Sousa

INTRODUÇÃO

A inclusão social e escolar está diretamente relacionada à igualdade de condições ao acesso e permanência dos estudantes nas escolas, independente da sua condição física, intelectual ou necessidade educacional. Segundo Vygotsky (2010), a criança com Altas Habilidades ou Superdotação-AH/SD, necessita de mudanças nos procedimentos e atenção durante o desenvolvimento de seus talentos especiais. Todos esses processos são possíveis por meio de formação continuada, onde o professor constrói ações que proporcionem estratégias e atividades direcionadas para esses estudantes, essas ações buscam proporcionar condições de desenvolvimento para que todos participem e aprendam.

Partindo desses pressupostos, foi oferecido um curso para docentes das redes públicas de educação básica no âmbito federal, estadual e municipal, intitulado “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”, pelo programa RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores) em parceria com o NAPNEE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), do Colégio Universitário - COLUN/UFMA. O referido trabalho tem como objetivo apresentar adequações pedagógicas para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação desenvolvidas durante o curso de formação continuada promovido pela RENAFOR.

Para compreender com clareza o processo final, é necessário abordar o processo metodológico utilizado. Iniciou-se com uma visita de campo à sala de recursos multifuncional do Colégio Universitário/UFMA, a partir da observação e de uma entrevista percebeu-se quais adequações pedagógicas foram desenvolvidas para, posteriormente utilizarmos um estudo de caso, pois este proporcionou uma compreensão contextualizada do fenômeno estudado, utilizando múltiplas fontes de dados e permitiu generalizações analíticas, gerando contribuições significativas para a área de conhecimento em questão.

A partir do estudo de caso foi elaborado um Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) e as adequações pedagógicas de acordo com as necessidades do educando. Esses processos nos deu a possibilidade de desenvolver a criticidade por meio dos diálogos e produções, assim compreendeu-

se a importância de práticas pedagógicas para a inclusão escolar.

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: ASPECTO CONCEITUAL E LEGISLATIVO

O acesso da criança no ambiente escolar geralmente ocorre sem que ela tenha plena consciência de seus talentos. Muitas vezes, as crianças não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades nos primeiros anos de vida, o que pode resultar no ocultamento de seus talentos ao longo da trajetória escolar e, em alguns casos, ao longo de toda a vida.

Torna-se incumbência da escola, compreender os pontos fortes e os interesses de cada aluno, bem como suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas singulares. Essa compreensão profunda visa proporcionar-lhes oportunidades para construir conhecimento de maneira individualizada e em seu próprio ritmo. Dessa forma, almeja-se transformar as potencialidades e promessas identificadas nos primeiros anos do aluno em conquistas e realizações concretas.

No que se refere a crianças com altas habilidades ou superdotação, Renzulli (2022, p. 6) nos informa que “Altas Habilidades ou Superdotação a qual é uma condição caracterizada pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância”.

A autora ainda nos informa que comumente denominadas “gênios” ou superdotadas, essas crianças, apesar de suas habilidades excepcionais, frequentemente enfrentam desafios no processo de aprendizado, o que pode resultar no desenvolvimento de limitações psicossociais ao longo de seu ciclo de vida. Este aspecto mostra que embora a criança tenha altas habilidades ou superdotação, ela necessitará de estímulos, de acompanhamento especializado para se desenvolver plenamente. Pinto (2022) afirma que:

A maioria das pessoas possuem conceitos equivocados do real significado de AH/SD. A concepção que muitos ainda carregam é que apenas os gênios possuem essas habilidades, e isso gera confusão no diagnóstico e até mesmo na sondagem que o docente realiza na sala de aula. Essa representação cultural deturpada também propicia a interpretação que o aluno com AH/SD é uma pessoa rara, altamente desenvolvida, que não precisa de estímulos e nem direcionamentos para desenvolver a cognição, resumindo seria o “aluno nota 10” em todas as disciplinas (Pinto, 2022, p. 25).

No Brasil, a maioria das discussões sobre AH/SD se baseia nas contribuições do autor Joseph Renzulli. Embora existam outros teóricos, Renzulli destaca-se como o mais citado, apresentando a Teoria dos Três Anéis.

Conforme essa teoria, Renzulli (2007), para ser considerada uma pessoa com altas habilidades, deve manifestar três características fundamentais,

correspondentes a campos amplos de habilidades acima da média em qualquer área do conhecimento. Isso amplia significativamente a compreensão do que significa ser uma pessoa inteligente. A inteligência não está mais limitada apenas ao conhecimento acadêmico, pois passa a englobar habilidades artísticas, físicas, e motoras.

Outro aspecto relevante é o comprometimento com a tarefa. Indivíduos com altas habilidades geralmente dedicam-se intensamente a projetos específicos, abrindo mão de atividades que a maioria considera atraentes. O desafio, muitas vezes autoimposto, é enfrentado com entusiasmo, evidenciando o prazer intrínseco na construção, reflexão ou leitura sobre determinado tema.

Além disso, a criatividade é uma característica essencial. Pessoas com altas habilidades destacam-se por sua curiosidade, imaginação e capacidade questionadora, sendo conhecidas por pensar “fora da caixa”. Em resumo, essas três características - habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade - delinham sucintamente as características de um aluno com altas habilidades (Vianna, Pizzonli, 2023).

Para que esse aluno desenvolva suas habilidades é essencial um ambiente educacional adequado, inclusivo. É nesse sentido que são empregados dispositivos legais que tratam do atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação. A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/01 (Brasil, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica considerando alunos com altas habilidades ou superdotação como estudantes com necessidades educacionais especiais. O Parecer CNE/CEB 17/01 (Brasil, 2001a) orientou a organização da escola para a realização da Educação Especial na classe regular e na sala de recurso.

O Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011 (Brasil, 2011b) trata da educação especial, do atendimento educacional especializado e dá outras providências consolidando a terminologia “altas habilidades ou superdotação”. A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013c) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021d) dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e introduz a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação.

Como podemos perceber, há dispositivos legais que orientam o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. São diretrizes que visam garantir o acesso destes a uma educação de qualidade, que respeite as suas necessidades específicas, suas realidades e os conduzam a um desenvolvimento integral.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO-AH/SD

A Inclusão dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação no processo

de escolarização vem sendo desafiador dentro do contexto escolar, considerando vários fatores inerentes como ser aceito em suas particularidades, ser compreendido quando perpassar seu potencial do nível real para o desafiador. Sua resistência ocasional a imposição de tarefas, omissão de detalhes, dificuldade de aceitar rotina, aceitar o lógico, o superficial e conhecimentos mal estruturados e pouco definidos faz com que esse educando se torne um desafio na escola.

Para tanto, a LBI (2015) considera necessário que sejam realizadas adaptações razoáveis, modificações e ajustes adequados, para assim promover adequações curriculares, dessa forma, deve-se levar em consideração o enriquecimento dos conteúdos curriculares e do contexto de aprendizagem do estudante com Altas habilidades para que a inclusão seja efetivada, ou seja deve haver a desses alunos no contexto escolar garantindo um currículo acessível que maximizem o desenvolvimento acadêmico dos alunos através da suplementação de atividades e enriquecimento curricular.

O contexto legislativo, (Brasil, 1988), relata a importância e obrigatoriedade que o professor receba formação continuada sobre Educação Especial/ Inclusiva e assim consiga atender os estudantes oferecendo condições de efetiva participação nas atividades propostas para que ele se sinta participante desse processo educacional.

Conforme o Decreto revogado pelo Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a adesão às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades ou superdotação são desenvolvidas a partir de atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.

Com a formação continuada o professor se torna um profissional de grande importância não só para a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação e o responsável pelas adequações curriculares que permitem ao aluno aprendizagem significativas na escola.

Além disso, propõe-se a dialogar sobre as questões sociais, emocionais e de ajustamento de alunos com altas habilidades ou superdotação, de potencial intelectual superior, envolvendo decisões com a parceria escola e família de forma integrada e inclusiva com o propósito de construir enriquecimento de aprofundamento de aceleração de saberes com alternativas previstas no projeto pedagógico da escola.

Alunos com altas habilidades ou superdotação apresentam um comportamento caracterizado pela curiosidade e fluência de ideias com desempenho superiores em uma ou mais áreas, grande motivação pela aprendizagem, facilidade para abstração, apresentam percepção e relacionamento de um tema específico a um contexto amplo, estilos particulares para a aprendizagem e uma busca constante para atingir alvos e metas mais distantes disponível para todos os alunos.

O aluno com altas habilidades ou superdotação apresenta características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades," [...]

destacando-se sempre de uma maneira original e criativa com o que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social” (Moreira,2002, p.70).

Após muitos estudos e discussões, sobre esses alunos fazerem parte do público-alvo da Educação Especial, ficaram fora do processo por muito tempo, e não eram percebidos. A partir de documentos, Decreto 6.571/2008 revogado pelo Decreto 7.611/2011, (Brasil, 2008) e Resolução 04 (Brasil, 2009), alunos com altas habilidades ou superdotação começaram a ser incluído no processo, reconhecidos, valorizados, estimulados e tendo oportunidade de desenvolver seus talentos.

Foram estimulados e integrados na área acadêmica e áreas de talentos, a fim de propiciar um ambiente favorável a criatividade dos envolvidos nesse processo de educação, considerando assim, um grande avanço na inclusão dos alunos com altas habilidades superdotação.

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades específicas dos alunos com altas habilidades superdotação atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas também, que se organizem para constituir uma real escola para todos considerando suas especificidades e necessidades.

O professor do ensino comum pode desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, flexibilizar o currículo, permitir que os alunos com altas habilidades superdotação apresentem os seus temas de interesse, que sempre são mais complexos e aprofundados, podendo enriquecer o conhecimento dos seus colegas e favorecer a socialização com a turma. Também pode ser utilizada, em alguns momentos, a monitoria, assim com projetos e pesquisas individuais e/ou em grupos. Renzulli (2007).

O professor da sala de recursos multifuncional, nesse momento, se torna uma peça-chave orientando e promovendo o enriquecimento extracurricular (atividades que não estão incluídas no currículo regular), com níveis de complexibilidade diferenciados, de forma a expor os alunos a experiências e oportunidades que não são oferecidas na sala de aula comum, vinculadas aos seus interesses específicos. Este professor também pode estabelecer parcerias com recursos da comunidade, tais, como, universidades, empresas, museus, academias de dança, música, futebol, garantindo a inclusão de todos.

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA E O ESTUDANTE COM AH OU SD

Efetivamente crianças com altas habilidades ou superdotação, estão inseridas no contexto educacional, mas algumas concepções desconhecidas sobre o assunto impedem a identificação desse público e o atendimento adequado ao seu desenvolvimento. Nos ambientes familiares e escolares, por vezes, prevalece a ideia de que esses indivíduos conseguem se desenvolver sem nenhuma adequação nem apoio.

As flexibilizações, os ajustes e suplementações, promovem as possibilidades de atender às dificuldades e necessidades de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2009). As ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, são denominadas Adaptações Curriculares, conforme pode-se constatar na definição de estudiosos da área:

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (Landívar, 2002, p. 53).

Importante ressaltar que o entendimento, quando se fala de adaptações curriculares, remete a uma estratégia de planejamento e de atuação docente no sentido da organização do processo para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades “educacionais especiais”, o acesso ao Currículo, a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração” (Virgolin, 2007).

Diante disso, no Currículo prevalece à ideia de que a flexibilização ou a adaptação curricular sejam prerrogativas para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária (Fernandes, 2006).

Entende-se que as adaptações acontecem para quebrar uma grande barreira de que todos devem aprender ao mesmo tempo, fato que é sabido não ocorrer desta maneira. Todos aprendem, essa é a realidade, mas respeitando o seu próprio tempo e suas possibilidades. Por conta dessas diferenças de aprendizagem de cada aluno, a adaptação curricular é necessária no âmbito escolar, o currículo deve estar organizado para atender as diferenças na perspectiva da igualdade, a fim de potencializar sua aprendizagem, porta para a inclusão (Carvalho, 2004).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), crianças com altas habilidades ou superdotação apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Essas crianças compõem um grupo diverso, de multipotencialidades e em graus variados. Elas apresentam grande facilidade para a aprendizagem, dominam rapidamente informações e conceitos, enfim, são originais, imaginativas e criativas.

Atualmente a Educação Inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço, evidenciando a necessidade das escolas e professores estarem preparados para atender o sujeito com altas habilidades ou superdotação.

Para o atendimento desse público e que ele se desenvolva integralmente é importante que o professor, além da identificação do aluno com AH/SD, utilize metodologias para o desenvolvimento da aprendizagem, que contemple a área de interesse desse aluno, utilizando diversas ferramentas e mecanismos de ensino.

Existem várias possibilidades de atendimento a esses indivíduos, e cada uma atende a necessidades distintas. Os principais métodos utilizados são: agrupamento, aceleração e enriquecimento, e cada um deles denuncia e explicita a necessidade de flexibilização das estratégias educativas. A aceleração é uma flexibilização muito cristalizada nos sistemas educacionais, e consiste em permitir ao aluno que pule etapas da formação regulamentar (Delou, 2007). O enriquecimento curricular é uma abordagem onde é oferecido ao aluno experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular apresenta, acrescentando conteúdos mais amplos e profundos ou solicitando projetos originais (Gama, 2006).

De acordo com Fletcher (2006). Há outras maneiras de desenvolver as adequações curriculares necessidades dos alunos com altas habilidades ou superdotação, que pode ser por meio de tutorias específicas, onde, alguém é designado e encarregado de auxiliar esses alunos em suas atividades de enriquecimento, esse alguém pode ser um professor da própria instituição que o aluno estuda que se sinta mobilizado pelo interesse do aluno ou até mesmo alguém de fora como voluntários; e pode ser também por meio de monitorias, que funcionam com alunos de séries mais adiantadas auxiliando alunos de séries inferiores dentro de uma mesma sala.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR POR MEIO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

A superdotação refere-se a habilidades que demonstram potencial elevado em áreas como intelecto, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de criatividade e engajamento na aprendizagem. As políticas educacionais subsidiam o atendimento desses alunos na sala de aula regular, considerando suas necessidades individuais (Pontes, 2021).

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), implementados pelo Ministério da Educação-MEC, oferecem orientação e atendimento especializado (Brasil, 2021). No entanto, o currículo escolar tradicional muitas vezes não atende adequadamente às necessidades desses alunos, sendo o enriquecimento curricular uma estratégia para suplementar e ampliar os conteúdos escolares. A identificação e compreensão desses estudantes ainda são desafios, assim como a necessidade de uma visão mais ampla de diversidade na educação (Pontes, 2021).

O enriquecimento curricular por meio do plano individualizado é de extrema importância para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Esse tipo de abordagem permite atender às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração suas habilidades, interesses e potencialidades únicas (Rech; Negrini; Santos, 2023).

Para Rech, Negrini e Santos, o enriquecimento curricular por meio de um plano individualizado é essencial para garantir que os alunos com AH/SD recebam um ensino que atenda às suas necessidades específicas, promovendo seu desenvolvimento integral e sua inclusão escolar.

De acordo com Pacheco (2007), um Plano de Ensino Individualizado (PEI) precisa ser prático e conectado ao trabalho da turma, centrando-se nas necessidades específicas do aluno. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu Artigo 9º, estabelece que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

O PEI deve ter metas de curto e longo prazo, visando a inclusão acadêmica, social e laboral do aluno. Ele é uma estratégia para fornecer educação especializada, desenvolvendo programas individualizados de aprendizado, e é guiado por perguntas fundamentais sobre o aluno, o que ele precisa aprender, como será ensinado e avaliado (Braun; Vianna, 2011).

Para Braun e Vianna, O PEI é uma estratégia para proporcionar atendimento educacional especializado, visando elaborar e implementar gradualmente programas individualizados de desenvolvimento escolar. Durante sua elaboração, questões fundamentais são consideradas: quem é o aluno, o que ele já sabe, o que precisa aprender, o que será ensinado e por que, quem ensinará e como, quais recursos serão utilizados e como será feita a avaliação desse ensino. Essas perguntas orientam a individualização, levando em conta as necessidades e capacidades do aluno.

Ao elaborar um plano individualizado de enriquecimento curricular, é possível: Maximizar a participação do aluno na classe regular, promovendo interação no contexto escolar; potencializar as habilidades demonstradas pelo aluno, enriquecendo o currículo de acordo com suas necessidades; expandir o acesso do aluno a recursos tecnológicos, materiais pedagógicos e bibliográficos relacionados aos seus interesses; promover a participação em atividades de pesquisa e desenvolvimento de produtos; estimular a proposição e desenvolvimento de projetos diversificados, como nas áreas de artes, esportes, ciências, entre outros (Delpretto; Zardo, 2010).

Assim, o enriquecimento curricular por meio do Plano Individualizado desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento acadêmico e pessoal

de alunos com altas habilidades e superdotação. Ao oferecer oportunidades adicionais de aprendizagem adaptadas às necessidades individuais desses alunos, o PEI ajuda a cultivar um ambiente educacional que valoriza a diversidade de talentos e habilidades. No entanto, para maximizar seu impacto, é essencial investir em formação de professores, recursos educacionais adequados e apoio institucional para garantir a eficácia e sustentabilidade dessa abordagem.

VEREDA METODOLÓGICA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e envolve a obtenção de informações descritivas sobre o tema em estudo, buscando compreender a dinâmica dos fatos a partir da perspectiva dos sujeitos (Godoy, 1995).

Para Bogdan (1994, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. De acordo com o autor, essa abordagem nos permite descobrir novos aspectos da situação em estudo.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de campo, o foco é examinar uma situação específica para descobrir o que é importante e único (Fonseca, 2002). Partindo desses pressupostos, iniciou-se uma visita de campo à sala de recursos multifuncional do Colégio Universitário/UFMA, a partir da observação e de uma entrevista realizada com a professora da sala de recursos, percebeu-se que as adequações pedagógicas feitas para estudantes com AH/SD são com base no enriquecimento curricular, compreendemos que essas ações pedagógicas são as mais adequadas a serem desenvolvidas na sala de recursos com o estudante AH/SD.

Posteriormente, continuamos com momentos de partilha no curso e em certo momento, desenvolvemos estratégias a partir de um estudo de caso, pois este proporcionou uma compreensão contextualizada do fenômeno, utilizando múltiplas fontes de dados e permitiu generalizações analíticas, gerando contribuições significativas para a área de conhecimento em questão.

Um estudo de caso, segundo Gil (2002, p. 54), configura uma “modalidade amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais” e que aborda as condições contextuais. Esse tipo de pesquisa permite aprofundar o conhecimento sobre determinada situação, em suas características essenciais.

Com base nesse estudo de caso e realizou-se a produção de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas com o estudante do estudo em questão, a interpretação dos dados é baseada na produção de um Plano Educacional Individualizado, levando em consideração o enriquecimento curricular do estudante, além disso pesquisas foram feitas em livros, artigos e outros trabalhos.

RESULTADOS DA PESQUISA E OBSERVAÇÃO

Por meio da observação e do diálogo com os professores da escola, pode-se refletir e vislumbrar ações pedagógicas realizadas no Colégio Universitário- Colun/UFMA, que se caracteriza como um momento privilegiado em que o estudante aprende e vai aprendendo com a realidade de sua escola e com adaptações curriculares voltadas para as suas necessidades.

A sala de Recurso se constitui um ambiente de interação e aprendizado para a criança. Foi possível observar a partir da relação professor/aluno que os docentes tentam construir durante os atendimentos, estimulando os mesmos para que expressem seus sentimentos e suas necessidade, respeitando seu nível de aprendizagem e com mediação da educadora.

Figura 1- alinhamento das ações referentes à visita na SRM do COLUN.



Figura 2 - Visita na SRM do Colun.



Fonte: fotos dos próprios autores.

Elaboração do PEI e das Adequações Curriculares

No contexto de altas habilidades ou superdotação, o PEI pode ser uma ferramenta eficaz para desafiar e estimular ainda mais os alunos que já demonstram habilidades excepcionais. Ao fornecer atividades e tarefas que promovem o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, o PEI pode ajudar a desenvolver todo o potencial dos alunos identificados como superdotados.

Compartilhando desses valores, com vistas a um planejamento centrado no aluno, elaborado colaborativamente, com metas acadêmicas e funcionais aos educandos, o PEI pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino e nortear as ações pedagógicas do professor (Pereira, 2021).

Assim, objetivando aprofundar os conhecimentos a respeito do PEI, é que será demonstrado o Plano de Atendimento Individualizado- PEI, para estudante Público-alvo da Educação Especial- PAEE- documento de avaliação, elaborado no curso de Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de que haja maior entendimento a respeito de como pode ser organizado de acordo com a necessidade curricular.

Sua estrutura foi elaborada com os seguintes itens: identificação, avaliação das necessidades, capacidade, necessidades, adequações pedagógicas: metas e objetivos, processo metodológico e recursos e apoios educacionais.

Quadro 1- Plano Individualizado para o desenvolvimento de adequações pedagógicas ao estudante (fictício) com AH/SD.

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS – PIAP

1.IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

- Vinny (nome fictício) - cursando o 7º ano do Ensino Fundamental
- Diagnosticado com Altas habilidades ou Superdotação.
- Apresentou interesse pelas letras tão logo quando começou a falar.
- Com 1 ano e 6 meses já identificava todas as letras.
- Com 4 anos já era capaz de ler e produzir textos intencionalmente, especialmente por meio de desenhos.
- Aluno apresenta alto índice de imaginação e criatividade.
- Aluno não apresenta inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões.

2.AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES

- O aluno não apresenta necessidade específica em áreas acadêmicas.
- O aluno se distrai facilmente necessitando de uma suplementação curricular para despertar seu interesse e motivação.
- No social, o aluno necessita de nivelamento nas relações interpessoais, por apresentar-se com um senso de humor avançado para sua idade, com posturas irônicas em relação as atitudes e falas dos colegas e da professora e ainda apresentar complexo de superioridade.
- No emocional, o aluno mostrou um comportamento de dependência afetiva, quando em seus desenhos, sempre desenha figuras que representam a família (pai, mãe, avô, avó, irmãos).
- O aluno até então não faz acompanhamento com nenhum outro profissional para além da escola.

3.CAPACIDADES

- Leitura, escrita, desenho, imaginação e criatividade.

4.SERÃO TRABALHAS NECESSIDADES RELACIONADAS À:

- Interação social, empatia, nivelamento da ansiedade, suplementação curricular, trabalho colaborativo.

5.DISCIPLINA/CONTEÚDO PROPOSTO

- História
- “Nosso Povo, Nossa Cultura (Folclore)”

6.ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS: METAS E OBJETIVOS INDIVIDUAIS

- Enriquecimento curricular do estudante, onde o mesmo irá pesquisar, produzir e apresentar em sala, fazendo com que o mesmo não se sinta desmotivado à produzir.
- Interação social do estudante com os colegas, por meio de atividades colaborativas e mediação docente, tendo em vista que o mesmo apresenta dificuldades nas relações.
- Desenvolvimento e estimulação da criatividade, onde a produção individual e coletiva serão colocadas em evidência, com a mediação do docente.

7. PROCESSO METODOLÓGICO:

- Com base no conteúdo da disciplina de História, “**Nosso Povo, Nossa Cultura (Folclore)**”, apresentado durante a aula, iniciou-se da seguinte forma:
- No primeiro momento, Vinny e colegas irão discutir sobre a temática e realizar diálogos e pesquisas, organizando suas narrativas para a confecção coletiva de uma charge sobre o assunto abordado durante a aula (charge apresentada no final da aula).
- Pesquisar e catalogar utensílios, indumentárias e instrumentos utilizados no Bumba meu boi para a apresentação da peça teatral;
- Roteirizar a peça que contará a história do Bumba-meu-boi do Maranhão;
- Dirigir a peça com a ajuda da professora, subdividindo as funções de cada colega; (cantador de toadas, o miolo do boi, Catirina e o Pai Francisco, os índios, o dono da fazenda etc.)
- Apresentar juntamente com os colegas a peça teatral “**NOSSO POVO, NOSSA CULTURA**”.

8. RECURSOS E APOIOS ADICIONAIS

- Durante a aula, expor materiais do folclore maranhense, apresentando e dialogando sobre os mesmos e como pode ser utilizado durante a apresentação da peça teatral;
- Sob apoio dos docentes, promover momentos de interação do aluno com toda a turma em visita à biblioteca da escola para reuniões sobre a produção da peça teatral, e pesquisas sobre livros relacionados à temática, como meio de incentivo à pesquisa.
- Visitas à ambientes histórico-culturais que oportunizem o enriquecimento do currículo.
- Confecção coletiva e colaborativa da peça teatral.

CONCLUSÃO: Enriquecimento curricular sobre o conteúdo, interação do estudante com os alunos e participação ativa do discente sobre a temática da aula.

AValiação: Contínua e processual, acontecerá durante toda a aula e a apresentação da peça teatral.

É importante ressaltar que a identificação e o apoio adequado aos alunos com altas habilidades ou superdotação são essenciais para garantir que recebam a educação e o suporte necessários para alcançar seu pleno potencial. O PEI se torna uma ferramenta valiosa nesse processo, oferecendo estratégias e recursos para atender às necessidades específicas desses alunos (Lima; Ferreira e Silva, 2020).

Além disso, se evidencia a evolução de um modelo de planejamento com foco na instituição para um planejamento educacional voltado para o indivíduo, por meio de abordagens que partilham de princípios e valores e estimule a produção e criatividade.

Embora o PEI possa beneficiar alunos com altas habilidades ou superdotados, é importante adaptar o programa às necessidades específicas de cada necessidade. Compreender as diferenças entre esses alunos e reconhecer suas habilidades excepcionais é fundamental para garantir que recebam o suporte adequado para alcançar seu pleno potencial. Portanto, ao implementar um Programa de Enriquecimento para Indivíduos, é essencial considerar as características únicas de cada aluno e ajustar as estratégias de ensino e suporte de acordo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O verdadeiro sentido de uma escola inclusiva, que coloque no centro das ações pedagógica um currículo que atenda às particularidades e necessidades especiais dos educando. Segundo Glat e Oliveira (2012) o Currículo Inclusivo é aquele que abarca a diversidade de alunado; um currículo dinâmico, flexível, que leva em consideração os diferentes perfis de estudantes. Com esse olhar, e para esse cenário, faz-se necessário que aconteçam as adaptações curriculares como os ajustes no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento da diversidade dos estudantes.

Partindo desses pressupostos, objetivo do trabalho apresentando, conseguiu ser alcançado, pois foram desenvolvidas adequações pedagógicas para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação desenvolvidas durante o curso de formação continuada promovido pela RENAFOR.

Sendo assim, proporcionar um curso de formação continuada, que traga elementos teóricos e práticos, que irão fortalecer a prática docente, de fato é pensar na efetivação da inclusão escolar. No curso proporcionado pela RENAFOR, em parceria com o Colégio Universitário, as propostas de conhecimento e relação da teoria com a prática na produção de adequações pedagógicas para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, de fato fez com que os passos para a efetivação e interação dos professores sobre a temática, fosse efetivada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009
- BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. Educação especial e inclusão escolar. RJ: Ed. UFFRJ, 2011.
- PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PONTES, Tayná. **Revisão sobre enriquecimento curricular para alunos superdotados em Ciências**. Multidisciplinary Sciences Reports, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2021.
- RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane; SANTOS, Joseane Oliveira dos. **Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar**. Revista Teias, v. 24, n. 72, p. 125-139, 2023.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994. 335 p.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a 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 19 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 19 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011c**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022>. Acesso em 18/02/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013d**. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022>. Acesso em 18/02/2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021e**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e introduz a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022>. Acesso em 18/02/2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/01, de 03 de julho de 2001b**. Dispõe sobre a organização da escola para realizar a Educação Especial na classe regular e na sala de recursos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001a**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão**. In FLEITH, D. (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília: MEC, 2007.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAM A, M. C. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARRIDO LANDÍVAR, Jesus *et al.* **Adaptaciones Curriculares.** Guía para los profesores tutores de educación primaria y de Educación Especial. Madrid: Editorial CEPES, S.L, 2002

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

GLAT, Rosana. OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Adaptação Curricular.** Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf 2012. Acesso em 21.03.2024

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

LIMA, L. A. A. de; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G da. **O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente.** Revista Educação e Perspectiva, Viçosa, MG, vol. 09, n. 01, p.127-141, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7013/2845>. Acesso em: 18/02/2024.

MOREIRA, A F.; SILVA T.T. **Currículo, cultura e sociedade.**7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, D. **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo** [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14582>. Acesso em: 18/02/2024.

PINTO, Nilcéia Frausino da Silva. **Cadê os estudantes com altas habilidades/superdotação das escolas estaduais que compõem o pólo do CEFAPRO de Alta Floresta/MT?** Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, Edição Especial. Curitiba: ConBraSD, 2022.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence.** Connecticut: Creative Learning Press, 2007.

Resolução SE-81, de 7-8-2012 http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf

VIANNA, Liana Ferreira da Rosa Fernandes; PIZZOLI, Maria de Fátima Fagherazzi. **Altas Habilidades/Superdotação: precisamos falar sobre isso!.** – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF, 2010.

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Ministério da Educação, 2007.



Adequações Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Física: Reflexões à Luz da Teoria Sócio-Histórica

Evelucia Nunes Cutrim

UEB Rubem Teixeira Goulart. Graduação em Ciências Sociais.

Gisele Maria Araujo

SEMED/São Luís. Mestrado em Educação – UFMA. Professora pesquisadora do Curso de adequações Pedagógicas.

Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz

SEMED/São Luís. Especialização em Educação Inclusiva e Psicopedagogia.

Leonarda da Silva de Assunção Ferreira

UEB Monteiro Lobato. Mestrado Tecnologia Emergentes em Educação.

Marcia Andréa Silva Alves

SEMED/São Luís. Pós-Graduação Psicopedagogia, Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional.

Maria dos Milagres do Nascimento Mendes

Colégio Shalom. Graduação em Ciências Sociais.

Terezinha de Jesus Alves Chaves

Escola Municipal Residencial Olímpico. Pós-Graduação em Supervisão, Gestão e planejamento Educacional.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem promovido o convívio com a diversidade no ambiente educacional, permitindo que estudantes com e sem deficiência, de diferentes origens, habilidades e características, compartilhem experiências, ressignificando a escola na elaboração da cultura de paz e inclusão, no respeito às diferenças para a elevação de uma sociedade plural.

Esse caminho tem sido desafiador para todos os atores da escola, pois as relações interativas, e os conceitos básicos de convivência, como atenção, carinho, empatia e respeito às diferenças, devem ser pleiteados por toda comunidade escolar, professores, direção, pais e comunidade em prol de um mesmo objetivo, a inclusão escolar.

Quando a inclusão escolar verdadeiramente acontece, contribui ela para a construção de uma sociedade diversa e igualitária. Ela garante que todos, independentemente de suas características, tenham respeitados os seus direitos fundamentais à Educação, Saúde, Trabalho, entre outros. Ou seja: é por meio da mediação entre as pessoas que ações inclusivas são alcançadas. Para tanto, pontuamos os conceitos de Vygotsky (1997), ao afirmar que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido.

Consoante este contexto, o objetivo deste estudo é discorrer sobre a temática “Adequações pedagógicas para estudantes com deficiência física: reflexões à luz

da teoria sócio histórica” com fundamentação teórica nos estudos de Vygotsky com destaque aos estudantes com deficiência física, objeto de análise deste estudo. Este trabalho foi realizado no período de dezembro de 2023 a março de 2024, durante a realização do Curso Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltado para professores que atuam nas redes públicas de Educação Básica.

No decorrer do curso, várias etapas foram realizadas a saber: a) aula expositiva dialogada sobre diversas temáticas à luz do pensamento histórico-cultural de Vygotsky; b) visita a Sala de Recurso Multifuncional-SRM do Colégio Universitário (COLUN/UFMA) para análise das adequações pedagógicas aos estudantes com deficiência física; c) elaboração de Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) a partir do estudo de caso fictício de um estudante com Deficiência física. No decorrer deste estudo, também analisaremos as contribuições de Vygotsky em relação a deficiência física; a práxis pedagógica no Colégio Universitário (COLUN/UFMA); d) adequações pedagógicas ao estudante com deficiência física a partir de um caso.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Ao discorrer sobre as concepções que marcam o percurso social da pessoa com deficiência, no que se refere à Educação, e, sobretudo a relação do homem com o mundo, cabe aqui destacar a relevante abordagem sócio-histórica dos estudos de Lev Vygotsky, e suas contribuições acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ademais, em referência à escolarização de estudantes com deficiência.

O estudo permite reflexões sobre as proposições da obra de Vygotsky e as práticas educativas atuais. As questões que permeiam o cotidiano escolar apresentam narrativas centradas na condição que precede o sujeito, ou seja: sobre-excede a deficiência, sendo que a pessoa é percebida pela estrutura biológica do corpo, sendo assim, atribuem rótulos e estigmas. Por conseguinte, o desconhecimento opera e faz instalar a exclusão social, a segregação e métodos errôneos de aprendizagem. Diante de tal fato, Mantoan (2015) afirma que “Tendemos a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas pela distorção/redução de uma ideia original”. Dessa forma, mudanças efetivas e eficazes, devem ocorrer continuamente no grande meio educacional.

Para Vygotsky as relações sociais expressam um papel de grande relevância para o desenvolvimento humano, atribuindo ao sujeito, construções significativas e diversas, transformações diretas e dinâmicas a partir das interações sociais, quando saudáveis e favoráveis. Segundo estudos de Vygotsky, referenciados por Oliveira (2011) enfatiza-se a construção e apropriação do saber. É como se, ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamentos fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, “intrapicológicas”. Seus apontamentos, então, manifestam um repensar na ação-reflexão às práticas

docentes.

Nesse viés de estudo, a despeito da pessoa com deficiência dirija-se o olhar para a especificidade do estudante com deficiência física, público alvo da Educação Especial e elegível ao serviço do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Embora sua plena participação esteja assegurada em legislações e normas vigentes a usufruir de seus direitos em instituições de ensino, é sabido que as inúmeras barreiras geram impedimentos e avanços para o estudante. No compromisso de construir uma sociedade justa e equitativa, faz-se necessário apropriar-se de conhecimento acerca da deficiência e intervir de maneira menos coercitiva.

Sendo assim, entende-se que a pessoa com deficiência física, conforme caracteriza o Decreto nº 5692/2004, é aquela que apresenta “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”, sempre tomando por base a interação do corpo e as barreiras do ambiente, podendo ser definitiva, temporária ou progressiva. Consta ainda no mesmo Decreto que “podem apresentar-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida”. Para melhor compreensão das terminologias e comprometimento, apresenta-se o quadro 1.

Quadro 1 - Comprometimento e localização.

Mono	Déficit em uma parte do corpo
Para	Déficit em ambas as partes
Tetra	Déficit nos quatro membros (pernas e braços)
Hemi	Déficit na metade lateral do corpo (direita ou esquerda)

Fonte: Orientações pedagógicas e técnicas voltados para o relacionamento com as pessoas com deficiência física.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, em seu artigo Art. 2º.

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

A intenção não é o enfoque na estrutura biológica da pessoa com deficiência física, cabe aqui compreender a particularidade da deficiência e suas limitações físicas e motoras, para promover alternativas de aprendizagem específicas e particulares, considerando-se as potencialidades do estudante. Assim sendo, eliminar barreiras da deficiência e modelos de ensino excludentes. Entende-se que algumas providências devem ser tomadas e seguidas quanto ao espaço físico e curricular no ambiente educacional. Isto posto, reitera a promoção de acessibilidade na comunicação, na informação, no espaço físico, de mobília, de atitudes,

tecnológicas, de acessibilidade, tecnologia assistiva e adaptações curriculares. Considera-se pertinente intencionar a ação de intervir, conhecer o estudante e o que ele precisa, para definir estratégias acessíveis e adaptações necessárias, objetivando o desenvolvimento social com autonomia e independência.

Vygotsky suscita a compreensão de que a estrutura biológica não seria aspecto determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Em vista disso, um aliado na intervenção. Sendo assim, um dos princípios da Defectologia moderna, Ruppel *et al.* (2021) explana “A partir dessa nova perspectiva, a defectologia pode ser considerada uma ciência, pois adquire um objeto de estudo que é metodologicamente delimitado: o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, com foco em suas potencialidades”. Esses pressupostos teóricos direcionam para uma prática docente, centrada na pessoa, no potencial, no interesse do estudante, na maneira singular de aprender.

Nesse sentido, é importante refletir que a teoria da aprendizagem de Vygotsky embasa e efetiva a inclusão escolar. No cenário atual, o objetivo da escola e do educador deve preconizar ações que potencializam resultados uno, e como referência destacam Ruppel *et al.* (2021) ser necessário “criar a compensação da deficiência por meio de caminhos indiretos”. Portanto, entender que o estudante com deficiência aprende, porém, por meios, estratégias e tempos diferentes. Respeitar sua peculiaridade e potencial é o início para uma aprendizagem participativa, significativa e de resultados positivos.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL-SRM DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (COLUN/UFMA) PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Nas últimas décadas o cenário educacional vem sendo redesenhado e o direito à educação incondicionalmente a todos está assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, além de outras garantias fundamentais como o direito à igualdade, à dignidade e não discriminação. Dessa forma, os marcos legais, políticos e educacionais trouxeram avanços no contexto educacional, sobretudo com a quebra hegemônica de um modelo segregacionista de educação, reforçando a perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre isso, a Lei Brasileira de Inclusão-LBI, Lei Nº 13146/2015 nos diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse sentido, Mantoan, (2015, p.15) afirma que: “Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no

seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência”.

A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky, que embasa este trabalho, considera o sujeito como ser social e leva em consideração que a interação, a linguagem, o contexto histórico, o biológico, as experiências são determinantes para o desenvolvimento de suas potencialidades. Este estudo oportunizou entendimento significativo e contextualizado acerca das contribuições Vygotskiana de modo a se pensar as práticas educativas na perspectiva da Educação Inclusiva e possibilitar ao professor uma reflexão e discussão sobre a relevância do seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como um movimento de ação- reflexão-ação. Nesse sentido, o Colégio Universitário – COLUN, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, assim como a Sala de Recursos Multifuncional-SRM, sustentam uma cultura e filosofia inclusiva que facilita o processo de formação e diálogo entre os profissionais da Educação, de modo a proporcionar o Atendimento Educacional Especializado-AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. Essa ação institucional está assegurada no Art. 28 da LBI que reforça:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, (grifo nosso) para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

Dentre as práticas de ações inclusivas evidenciadas no Colégio Universitário, destacam-se o movimento precursor da professora Angélica Moura Siqueira Cunha para implementar o NAPNEE, seguido do Atendimento Educacional Especializado-AEE, instituído na gestão do saudoso professor Reginaldo Manoel Almeida Moraes (in memoriam), o respeito às obrigatoriedades da política de cotas, solicitação de níveis de suporte com o apoio de ledores e transcritores durante a aplicação das provas no processo seletivo para os estudantes e a implantação da Sala de Recursos em 2015.

No dia 22 de janeiro de 2024, com o intuito de observar as adequações pedagógicas realizadas com os alunos com Deficiência Física na SRM do Colégio

Universitário (COLUN/UFMA) foi realizada a visita a esse espaço. Seguem os registros dessa visita na Figura 1.

Figuras 1 – Visita na SRM do COLUN para observação das adequações pedagógicas para alunos com Deficiência Física em dezembro de 2024.



Fonte: arquivo pessoal dos cursistas , 2024.

Atualmente o núcleo compõe-se de cinco profissionais, quatro professores especialistas em áreas afins como: Altas habilidades/superdotação AH/S, Deficiência auditiva/surdez DA/S, Deficiência Visual DV, um técnico especialista e com deficiência visual, uma coordenadora/professora. As diretrizes operacionais para a educação inclusiva e para o AEE evidenciadas no COLUN seguem as diretrizes da Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 do MEC que institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2009).

Nesse sentido, os suportes oferecidos pelo NAPNEE podem ser de maneira direta (estudante elegível recebe atendimento em SRM) e indireta (o estudante não elegível para SRM, mas é acompanhado em sala comum com orientações ao professor). As construções das adequações pedagógicas são realizadas a partir do trabalho colaborativo entre os docentes do ensino comum e o suporte do professor do AEE, o qual propõe intervenções adequadas ao desenvolvimento do aprendiz respeitando sua subjetividade. Nessa perspectiva, evidenciam-se os estudantes com deficiência física, e destes um caso de quadro associado com deficiência intelectual, classificando-o como deficiência múltipla.

O Projeto AEE Coletivo, a RENAFOR, as Adequações Pedagógicas e as Janelas de Oportunidades (que é uma adequação do setor para melhor atender os

estudantes de modo a garantir o atendimento), são exemplos de ações desenvolvidas pelo Núcleo que propiciam estímulos das habilidades acadêmicas, atividades de vida diária-AVD e habilidades socioemocionais. Dessa forma, a práxis pedagógica evidenciada no Colégio Universitário (COLUN/UFMA) promove desenvolvimento ao estudante com deficiência através da mediação. E, nas palavras de Vygotsky (1997) os caminhos indiretos do desenvolvimento são compensados pelo meio social quando há impedimento para o desenvolvimento direto. Ou seja: quando surge um obstáculo os caminhos indiretos (os estímulos) compensam a deficiência a partir de recursos e possibilidades diversas.

O trabalho realizado é árduo, com momentos de angústias e anseios, mas também expressa momentos memoráveis e de muita realização, visto que as ações inclusivas no contexto escolar já têm uma trajetória com inúmeros avanços durante o decurso. À vista disso, evidencia-se a conquista paulatina do professorado a partir da interação direta e dos ciclos formativos, assim como a busca pelo suporte ao NAPNEE para melhor alcançar o estudante. Todavia, essa procura do docente ainda não acontece de forma universal e algumas resistências são visíveis.

É importante registrar que a dedicação exclusiva nos Colégios de Aplicação, vinculados às Universidades Federais é um critério fundamental para melhor operacionalização do serviço do AEE; igualmente, faz-se necessária a equipe multiprofissional, tutores na sala do ensino comum e um Programa Federal em prol da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os quais contemplem a Sala de Recursos nos Colégios de Aplicação, pois há um movimento e investimento incansável do professor do AEE para materialização deste trabalho. Por conseguinte, é urgente e necessário enxergar a educação pelo prisma de proporcionar o desenvolvimento global de todos os estudantes, assim como romper barreiras, destacando a importância dos ciclos formativos e da interação entre os professores regentes e docentes do Atendimento Educacional Especializado para efetivamente promover a inclusão.

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA: APONTAMENTOS A PARTIR DE UM CASO

O Colégio Universitário - COLUN por meio do Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE disponibilizou o curso de formação continuada em Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva destinada aos professores da Educação Básica da rede pública e de ensino. O curso foi desenvolvido presencialmente com uma carga horária de 120 horas. A sua metodologia prediz aulas expositivas, dialogadas, tendo como lente o referencial sócio-histórico de Vygotsky. Na ocasião, o curso, além do referencial teórico de Vygotsky, possibilitou pesquisa referente a um estudo de caso fictício, com elaboração de Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas - PIAP e recursos adaptados para o público-alvo da educação especial.

O caso a ser descrito trata-se de uma menor que identificamos como E.V. A menor nasceu com um diagnóstico CID 10 N 31.9 (Bexiga Neurogênica), CID 10 S 73.0 (Luxação da articulação do quadril) e CID 10 Q 05.9 (Mielomeningocele com Hidrocefalia – espinha bífida) sendo caracterizada como público alvo da educação especial por apresentar deficiência física. A vida escolar de E.V apresenta dificuldades devido a seu comprometimento físico e várias cirurgias realizadas ao longo dos 16 anos de vida, sempre frequentando a sala regular e a sala de recurso multifuncional ao longo de sua vida escolar. A referida estudante desde o início da sua vida escolar, por volta dos 5 anos de idade, sempre contou com uma rede de apoio familiar e vários profissionais como psicólogos, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, pediatra e psicopedagogo nas terapias possibilitando estímulos ao seu desenvolvimento motor e cognitivo. Foi alfabetizada por volta dos 08 anos de idade.

Entretanto, o CID 10 N 31.9 (Bexiga Neurogênica) é uma Disfunção Neuromuscular não especificada da bexiga, ou seja: disfunção da bexiga urinária devido à doença do sistema nervoso central ou nervos periféricos envolvidos no controle da micção. A bexiga neurogênica pode ser hipoativa (incapaz de se contrair, esvaziando adequadamente) ou hiperativa (esvaziando por reflexos incontroláveis). Porém, o CID 10 S73.0 é uma entorse e distensão da articulação e dos ligamentos do quadril. Haja vista o CID 10 Q05 (mielomeningocele), também conhecida como espinha bífida aberta. Esta é uma malformação congênita na coluna vertebral da criança. Essa condição expõe a medula espinhal da criança ao líquido amniótico e tecidos nervosos, o que representa um grande risco para o desenvolvimento neural do indivíduo.

Segundo Vygotsky (1993, p 30 *apud* Stetsenko, 2018), afirma-se que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente”. Sendo assim, a Educação não deve encorajar a ideia de que uma criança comprometida ou uma criança que se considera estar num caminho de desenvolvimento supernormativo em qualquer área será rotulada como socialmente inferior. Dessa forma, é importante que a Educação vise atingir todo o potencial desses indivíduos na sociedade, e pensar nisso como um objetivo real e claro.

Portanto, o estudo de caso acima supracitado da estudante cadeirante com marcha prejudicada, membros superiores atrofiados e inferiores descoordenados, rigidez e falta de movimento, são características individuais que emergem como fatores ambientais de acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky e ocorrem continuamente ao longo da vida, à medida que são codefinidos e coproduzidos no decorrer do desenvolvimento das transações. Nesta direção, a mediação e o apoio cultural necessários são amplamente entendidos como incluindo oportunidades educacionais, incentivos, ferramentas culturais, espaços e outros recursos que devem ser adaptados às necessidades de cada estudante e devem ser acessíveis a todos os indivíduos e comunidades, incluindo-se um ensino adaptado às suas necessidades e exigências.

Dessa forma, este é um argumento com enormes implicações políticas e sociais para a investigação e as políticas educativas, incluindo questões relacionadas com a deficiência. A sociedade proporciona, portanto, às pessoas e aos estudantes com deficiência física condições e alternativas que privam os indivíduos da sua participação na sociedade. Práticas como ferramentas de mediação cultural, espaços sociais, contato com outras pessoas e seus recursos são necessárias para o seu pleno desenvolvimento como cidadão, com direitos e responsabilidades independentemente da sua deficiência.

A análise do caso da estudante E.V revela uma série de desafios que impactam sua participação e desempenho escolar. Com base no caso apresentado, foi possível identificar várias necessidades específicas de adaptação pedagógica para a estudante E.V, que apresenta deficiência física em razão da mielomeningocele com hidrocefalia, luxação da articulação do quadril e bexiga neurogênica.

Devido à presença de diversas condições médicas, as medidas de adaptação educacional foram concebidas de maneira ampla e individualizada para atender às necessidades particulares da estudante.

Uma das estratégias centrais empregadas para apoiar-lhe o aprendizado e desenvolvimento foi a implementação de ajustes físicos na escola. Com o objetivo de assegurar a plena acessibilidade do ambiente escolar e promover a independência e autoconfiança da estudante; sendo assim, a escola disponibilizou rampas, corrimões e banheiros adaptados para atender às necessidades de locomoção da estudante.

Junto a tais ações, foram realizadas adaptações no ambiente de sala de aula, como ajustes na disposição do mobiliário para acomodar a cadeira de rodas e/ou andador da estudante e garantir sua integração com os colegas de classe.

Outro aspecto fundamental foi a disponibilização de material didático em formatos acessíveis para garantir que a estudante pudesse acessar o conteúdo de forma independente.

Essas modificações na abordagem educacional foram empregadas com o intuito de contribuir para o êxito acadêmico e para a integração social de E.V, garantindo que ela tivesse acesso equitativo à educação e oportunidades de aprendizado significativas. Além disso, foi fundamental fornecer apoio contínuo da equipe escolar, familiares e profissionais de saúde para atender às necessidades em constante evolução da estudante.

Os resultados dessas modificações foram bastante positivos. E.V. demonstrou um aumento significativo em seu engajamento nas atividades escolares, sua autoestima e sua interação social. Além disso, houve uma melhora notável em seu desempenho acadêmico, evidenciando o impacto positivo das adaptações pedagógicas em seu processo de aprendizado. Ou seja: as adaptações pedagógicas implementadas para atender às necessidades da estudante com deficiência física não apenas promoveram sua inclusão e participação ativa na escola, mas também contribuíram para seu sucesso acadêmico e bem-estar emocional. Esses resultados destacam a importância de abordagens inclusivas e individualizadas na educação de estudantes com deficiência.

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS - PIAP

Durante o desenvolvimento do curso de Adequações Pedagógicas foi desenvolvida uma sugestão de modelo de Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas – PIAP. Este documento possui alguns tópicos que direcionam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a estudante do caso E. V. Segundo Glat e Plestsch (2013, p.37), o PEI é “[...] uma estratégia para a organização de uma proposta curricular que assiste os alunos com necessidades educacionais [...]” e, também, “[...] é um instrumento de mediação de aprendizagem de alunos com necessidades especiais em situação de inclusão”.

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS – PIAP
1. Identificação do Estudante
<p>Nome do estudante – E. V Histórico familiar/escolar –</p> <ul style="list-style-type: none"> Nasceu com diagnóstico de CID 10 N 31.9 (Bexiga Neurogênica), CID 10 S 73.0 (Luxação da articulação do quadril) e CID Q 05.9 (Mielomeningocele com Hidrocefalia; Realizou cirurgias ortopédicas no hospital de referência da região ; Usuária de cadeira de rodas e andador; Possui atrofia nas mãos. Ingressou na escola aos 4 anos e foi alfabetizada por volta dos 7 e 8 anos; Sempre frequentou a sala regular e a sala de recurso multifuncional na rede pública de ensino. <p>Outras informações relevantes (se aplicável)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hoje, com 16 anos, utiliza andador somente em casa e cadeira de rodas na escola.
2. Avaliação das necessidades-
<p>Descrever necessidades específicas de aprendizagem do estudante, considerando as áreas acadêmicas, sociais e emocionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprometimento na escrita funcional Dificuldades na locomoção; Necessita de suporte (de pessoas, cadeiras de rodas, andador) para deslocar-se; Necessita de suporte para as AVD’S (atividades de vida diária) e AVP’S (atividades de vida prática); Faz uso de fraldas; Realiza cirurgias e internações com frequência; causando infrequência em sala de aula. <p>Informar se há outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, realizando o acompanhamento do estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> É acompanhada pela equipe da Rede de Hospital Sarah (complementar com as especialidades dos profissionais)

<p>3. Metas e objetivos individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer metas claras e alcançáveis para o estudante, levando em conta suas potencialidades e desafios. • Promover acesso e mobilidade no ambiente escolar; • Introduzir recursos, estratégias e metodologias de tecnologias assistiva ou ajudas técnicas que favoreçam o desempenho de atividades.
<p>Alinhar as metas aos objetivos do currículo escolar e às expectativas de desenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuir barreiras arquitetônicas e de mobília; • Sala fixa e de fácil acesso; • Adequar o uso de material didático escolar; • Utilizar ferramentas digitais na realização de atividades;
<p>4. Adaptações Curriculares</p> <p>Identificar adaptações necessárias no material didático, avaliações e métodos de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesa adaptada; • Plano Inclinado; • Engrossador de lápis; • Flexibilização do tempo das atividades; • Organização dos programas de ensino; • Atividades e avaliações objetivas no formato (orais e/ou com uso de ferramentas digitais);
<p>5. Estratégias de Suporte e Apoio</p> <p>Indicar as estratégias de suporte e apoio individualizadas para promover a participação ativa do estudante na sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao manter diálogo, sentar e posicionar-se à frente e na mesma altura da estudante, • Auxiliar na locomoção, utilizando a cadeiras de rodas e/ou andador, segurando sempre nas partes fixas para evitar acidentes; • Posicionar a estudante na sala de aula próxima da professora e longe da movimentação da porta; • Organizar e administrar o uso do material didático;
<p>6. Avaliação Contínua</p> <p>Implementar um sistema de avaliação contínua do progresso do estudante em relação as metas estabelecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O processo de avaliação será sistemático e contínuo, a partir da observação e análise das adequações, mensurando avanços e desafios. <p>Revisar e ajustar o PIAP conforme necessário, considerando a evolução do estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O PIAP organizar-se-á em períodos, por semestre, devido a infrequência da estudante, sendo este avaliado e reconfigurado quando necessário, respeitando a especificidade e necessidade da estudante.
<p>7. Recursos e Apoios Adicionais</p> <p>Identificar recursos e apoios adicionais disponíveis na escola ou na comunidade que possam beneficiar o estudante</p> <ul style="list-style-type: none"> • CRAS • CAPS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do Curso de Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, apreendeu-se que as adequações pedagógicas possibilitam aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial possibilidades de desenvolver habilidades e competências propostas pelo currículo por meio da mediação pedagógica. Sendo assim, a partir de ações e estratégias, planejadas e pensadas, o estudante, diante de suas necessidades educacionais específicas, poderá ter garantido o seu direito à aprendizagem. Entretanto, a ideia não é elaborar uma receita, ou um manual a ser seguido, mas, sim, refletir sobre as ações coletivas e colaborativas entre os envolvidos, ou seja: toda comunidade escolar na elaboração e execução das Adequações Pedagógicas.

Durante os estudos, pontuou-se também que o professor é um dos principais mediadores e a escola com toda a sua diversidade é um mosaico, no que direciona a aprendizagem do estudante. Outrossim, cabe enxergar o estudante como ser sócio-histórico permeado de relações plurais e diversas que direcionam o seu sucesso escolar. Nesse contexto, o estudante com deficiência física também perpassa pela dinâmica escolar e terá sua aprendizagem garantida mediante a sua inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de Dezembro de 2004.** Regulamenta as LEIS NºS 10.048, de 8 de Novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, E 10.098, DE 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar [recurso eletrônico] - O que é? Por que? Como fazer?** – São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Marta Korl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E TÉCNICAS VOLTADAS PARA O RELACIONAMENTO COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/documentos/Vol.1.Cartilha.Def.Fisica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11–24, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 21 fev. 2024.

STETSENKO, Ana; SELAU, Bento. **A abordagem de Vygotsky em relação a deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos**. (apresentação para a “Edição Especial - a defectologia de vygotsky”) Educação, vol. 41, num,3, pp. 315-324, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84860202003/html/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1997.



Adequações Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual numa Perspectiva Histórico-Cultural

Angélica Moura Siqueira Cunha

Benedito Diniz dos Santos Junior

Daniele de Jesus Moreira Costa

Elisângela Lourêdo Marinho

Jocilma Cunha Sousa

Maria Benedita Leal Silva

Mayra Vanessa Sousa da Silva

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Inclusiva vem sendo amparada por diversos dispositivos legais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), contribuindo para intensificar o acesso às escolas comuns por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecidos no âmbito legal como Público-Alvo da Educação Especial – PAEE (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB n.4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e outros documentos legislativos vigentes, preconizam garantir o acesso à educação formal e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente, nas escolas comuns, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem barreiras para a aprendizagem (Brasil, 2009).

Contudo, apesar do crescente aumento dos alunos PAEE nas escolas comuns em todo o país, há muitos desafios em oferecer suportes educacionais que garantam a permanência e a equidade no âmbito escolar. Sobre esses desafios, Pinto e Amaral (2019, p.3), esclarecem que:

[...] Tais questões são verificadas e discutidas em alguns estudos, como os de Laplane (2014, 2016), Meletti e Ribeiro (2014) e Moreira e Carvalho (2014), que localizam a concentração de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental, com ampla defasagem idade/série e elevados índices de evasão dos alunos PAEE da escola comum. Dentre os principais motivos para que isso ocorra, destacam-se a falta de preparo de toda a comunidade escolar e as necessidades formativas de profissionais que atuam com os discentes nas escolas (Kassar, 2014; Pletsch, 2016a), bem como os problemas de infraestrutura, que afetam

as condições do trabalho docente (Pletsch, 2016b).

Diante dessas problemáticas apresentadas, faz-se necessário estudos e reflexões contínuas, que possibilitem um olhar mais humanizado sobre as diferenças na escola, levando em consideração os diversos contextos educacionais existentes, fomentando a criação de novas propostas e planos pedagógicos inclusivos, que reduzam as barreiras do processo de ensino-aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos.

Assim, o objetivo deste estudo é discorrer sobre a importância das adequações pedagógicas para alunos com Deficiência Intelectual (DI), a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural. O estudo foi iniciado no período de dezembro de 2023 e finalizado em março de 2024, durante a realização do Curso Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltado para professores que atuam nas redes públicas de Educação Básica, oferecido pelo Colégio Universitário (COLUN)¹, em parceria com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR).

Para compreender a dinâmica do processo das adequações pedagógicas à luz do pensamento histórico-cultural, foi realizado: a) uma visita na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do COLUN, para observação das adequações pedagógicas para alunos com DI adotadas; b) um estudo de caso fictício de um aluno com DI e de sua professora de geografia (retratando o cotidiano da inclusão escolar em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental), para elaboração do Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP), construído a partir do estudo das singularidades do contexto do aluno individual e das especificidades do contexto escolar/curricular, no qual o aluno com DI e sua professora estão inseridos.

MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NAS ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Buscando um referencial teórico que desse suporte aos docentes na construção das adequações pedagógicas para alunos com DI, esse estudo encontrou subsídios no pensamento histórico-cultural para melhor entender e valorizar as diferenças humanas no âmbito escolar, tendo como ponto de partida a compreensão dos contextos históricos, sociais, familiares e, especialmente escolares, nos quais os alunos estão inseridos.

Considerando a necessidade de mudanças nas formas de conceber a aprendizagem e a avaliação dos alunos com DI, as adequações pedagógicas à luz

1 Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Oferece Ensino Fundamental, Médio e Técnico, servindo de campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFMA. Desde o ano de 2005, através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, vem oportunizando formações, apoios e suportes no processo de inclusão escolar, constituindo-se, desse modo, um importante campo de ensino, pesquisa e extensão na área educacional.

do pensamento histórico-cultural, torna-se um meio eficaz para que os professores sistematizem suas práticas e saberes docentes na direção de novas alternativas para tornar o ensino inclusivo e dinâmico, possibilitando a formação de sujeitos autônomos e mais participativos no seu meio social.

Torna-se imperioso discutir a atuação docente na promoção de uma educação inclusiva, que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, repensando as mediações estabelecidas nos diferentes espaços em que o AEE se realiza, tanto na sala de aula regular como na SRM.

Nessa perspectiva, o estudo proposto proporcionou discussões teóricas entrelaçadas com a realidade da sala de aula regular e da SRM, reconhecendo a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem e do trabalho colaborativo na elaboração do PIAP, através do compartilhamento de ideias, conhecimentos e experiências docentes, realizados durante os encontros formativos no decorrer do Curso Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os estudos e discussões em grupo para construção do PIAP, podem ser visualizados na figura 1.

Figura 1 – Estudos em grupo para a construção do PIAP, realizados em 2024.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

A teoria histórico-cultural evidencia as relações entre o ensinar e o aprender, mostrando a relevância das mediações estabelecidas. Pressupõe que o desenvolvimento escolar se realiza pela aquisição do conhecimento que se dá no plano social, em relações mediadas pelo outro e pela palavra, onde o professor assume uma posição essencial de mediação, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente (Vigotski, 1997).

Oliveira e Bueno (2021), fundamentados no pensamento vigotskiano, destacam a importância dos processos de mediação na construção de conceitos pelos alunos com DI, na medida em que a interação constante com o professor e com os colegas em sala de aula, possibilita elementos para a estruturação do pensamento, favorecendo o desenvolvimento de significados e de conceitos mais amplos e complexos.

À luz desses processos, Oliveira, Pletsch e Oliveira (2016) enfatizam a importância da avaliação mediada, que contemple as especificidades dos alunos com DI, pois, [...] à medida que a intervenção mediada do professor revela caminhos para o aluno se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também é mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades” (Oliveira; Pletsch; Oliveira, 2016, p.86).

A compreensão do conceito da mediação vigotskiana trouxe inúmeras contribuições no campo da educação inclusiva, ao considerar as interações entre aluno e professor/aluno e aluno, como estratégias de aprendizagem. Assim, a ampliação do currículo acessível, com uso de metodologias colaborativas e avaliações mediadas, articuladas com a história e vivência dos alunos, podem garantir intervenções mais conscientes e humanizadas na escola.

VALORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS POTENCIALIDADES E NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A partir dos estudos sobre a abordagem histórico-cultural, tem-se a compreensão que o ser humano, independente das suas condições biológicas, se desenvolve e aprende por meio das interações sociais estabelecidas ao longo de sua vida, ou seja, somos seres históricos, políticos e sociais, capazes de aprendizagem.

Os primeiros estudos trazendo a temática da educação da pessoa com deficiência são observados na área da saúde.

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (Mendes, 2006, p.387).

Diante do enfoque médico da época, tinha-se a crença de que a pessoa com deficiência seria mais bem cuidada, protegida e educada se confinada em ambiente separado. “[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes” (Mendes, 2006, p.387).

Um dos nomes de destaque nessa área, foi o médico Jean Itard, que desenvolveu um programa pedagógico com um menino diagnosticado como “idiota”, encontrado nos bosques do sul da França. Segundo Pagnez (2017), a partir das análises de Itard, pode-se inferir a importância de buscar o máximo possível de informações sobre o aluno, para só então elaborar estratégias de ensino que atenda suas especificidades.

Ao longo dos anos, esses debates no campo educacional foram se ampliando e ganhando um olhar mais humanizado a respeito das diferenças na escola, engendrando novos elementos para repensar o ensino, o currículo e o sistema de avaliação numa perspectiva inclusiva.

Os estudos sobre os fundamentos da defectologia, elaborados por Vigotski (1997), nos esclarecem que os atrasos e problemas cognitivos dos sujeitos com deficiência intelectual não se configuram como uma incapacidade de aprendizagem, pois todos podem se desenvolver, dependendo das oportunidades e exigências que o meio oferece.

Precisamente porque a criança retardada depende tanto de sua experiência de impressões concretas e se desenvolvido tão pouco, em seu próprio pensamento, abstrato, a escola deve liberá-la do método excessivo visual direta, que serve como uma barreira para o desenvolvimento do pensamento abstrato, e educar esses processos. Em outro modo, a escola deve não só adaptar-se às insuficiências da criança, mas também combatê-las, superá-las (Vigotski, 1997, p. 36).

Sob essa ótica, a escola precisa adequar-se às necessidades educacionais e sociais do aluno e não o contrário. Ao adentrar no espaço escolar, o aluno com DI traz consigo sua historicidade, experiências e vivências, que precisam ser valorizadas e reconhecidas como parte importante no processo educativo.

Os alunos com DI possuem ritmos diferentes de aprendizagem e podem ter atrasos ou dificuldades significativas em algumas áreas do desenvolvimento, como por exemplo apresentar um nível de alfabetização inferior para sua idade escolar ou mesmo se sentir desmotivado para estudar em um determinado momento. Entretanto, suas características e diferenças individuais não podem ser vistas como impeditivas de aprendizagem e suas tarefas escolares serem infantilizadas.

Ao se apropriar dessas informações, o professor tem o desafio de identificar as necessidades e potencialidades dos alunos com DI, avaliando os diferentes contextos em que eles estão inseridos, e a partir daí, ampliar as oportunidades de aprendizagem, propondo metodologias significativas e inovadoras, usando recursos tecnológicos e outras mídias digitais no processo de adequação do ensino.

Dessa forma, é de suma importância que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios, interesses e preferências dos alunos com DI na elaboração do seu plano de aula, o que certamente impulsionará a assimilação das novas informações, possibilitando assim o aprimoramento e desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Assim, como etapa inicial deste estudo, foi realizada uma visita na SRM do COLUN, no dia 22 de janeiro de 2024, com o intuito de observar as adequações pedagógicas realizadas com os alunos com DI. Os registros dessa visita podem ser verificados na Figura 2.

Figura 2– Visita na SRM do COLUN para observação das adequações pedagógicas para alunos com DI, realizada em 2024.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

A escolha da SRM, implantada no COLUN desde o ano de 2015, se deu em função da sua relevância no processo de adequação escolar, por se tratar de um espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos específicos para a oferta do AEE, tal como recomenda a Resolução CNE/CEB n.4/2009, no seu Art. 5º (Brasil, 2009): “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”.

Como parte da visita, foi elaborado um roteiro com questões orientadoras para observação. Uma das questões observadas, foi a importância da elaboração de um instrumento prévio para estudo e levantamento da história de vida, das vivências familiares, sociais e educacionais dos alunos com DI.

Segundo informações fornecidas pela equipe da SRM (constituída por quatro professores de AEE), o COLUN faz uso de alguns instrumentos como a anamnese, que consiste em uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis para coletar informações sobre a história de vida dos alunos, que vão desde a parte gestacional, o nascimento e o percurso de desenvolvimento do aluno, sua relação com a família e histórico escolar. Também é considerado o laudo clínico, quando trazido pela família. Além disso, é feita a observação dos alunos nos diferentes espaços escolares, verificando sua relação com os professores e colegas.

No que se refere à avaliação para identificação das potencialidades e necessidades dos alunos com DI, os professores de AEE relataram que é feito um levantamento com os professores da sala regular, onde são elaboradas as devidas adequações no planejamento das atividades pedagógicas. Enfatizaram que o professor da sala regular é o responsável pelas adequações e avaliações curriculares, mas que a equipe do AEE está sempre oferecendo suportes e orientações nesse processo avaliativo.

Fica evidenciado nessa visita, a necessidade de implementar práticas pedagógicas que contemplem as potencialidades e necessidades de cada aluno,

através de uma avaliação colaborativa, que permita maior personalização dos suportes e serviços oferecidos, buscando melhores formas de proporcionar uma educação inclusiva efetiva.

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS (PIAP)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n. 13.146/2015, em seu Capítulo IV - Do Direito à Educação, em seu Art. 27, expressa que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”. Essa lei institui não somente a obrigatoriedade de acesso ao currículo a pessoa com deficiência, mas também a necessidade de haver projetos pedagógicos que assegurem o AEE na escola, promovendo sua autonomia e emancipação (Brasil, 2015).

Logo, em um âmbito educacional sob a perspectiva da Educação Inclusiva, o ensino ao aluno com DI deve vislumbrar:

[...] às especificidades sociais, ponderando em que aspectos a escola pode se tornar significativa, se não houver mudanças de paradigmas sociais, de rompimento de barreiras que a família ou o próprio sujeito deficiente intelectual coloca, de acomodação frente às dificuldades cotidianas e submissão à carência de oportunidades sociais, dentro de uma complexa atuação para prática da cidadania. Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos. São debates que transcendem a sala de aula, o espaço da escola, mas que são inevitáveis que se iniciem nesse contexto [...] (Bueno; Oliveira, 2019, p. 12 e 13).

A visão anteriormente de limitação da pessoa com DI deverá ser substituída pela garantia de apoios, suportes e oportunidades. Toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais ou responsáveis) deve se envolver na construção de um ambiente que supere as barreiras da aprendizagem existentes. Um documento importante para nortear e dar condições para o AEE com equidade no ensino é o Planejamento Educacional Individualizado - PEI.

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se um documento norteador do trabalho educacional que identifica

como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão (Tannis-Valadão, 2014. p.55).

Antes que haja a elaboração do PEI, é necessário que a família permita sua elaboração. Caso se tenha essa permissão, o aluno passará por um processo minucioso de avaliação das suas necessidades educacionais específicas. Tannis-Valadão (2014, p.58) descreve como deve ser a avaliação que vai embasar o PEI:

1. A necessidade de envolver múltiplos atores, quais sejam, a própria pessoa em situação de deficiência, seus familiares, equipe multidisciplinar(principalmente), os especialistas na categoria de deficiência em questão e profissionais da sala comum e da Educação Especial.
2. Uma avaliação não discriminatória, com o uso da língua natural ou o meio de comunicação da criança ou adolescente, a menos que isso seja viável.
3. Envolvimento de múltiplos instrumentos e procedimentos, inclusive, testes padronizados, avaliações informais, medidas referenciadas a critérios e/ou embasadas no currículo padrão.
4. Previsão da sistemática de revisão da avaliação.

De acordo com essa autora, longo é o processo para elaboração de um PEI que atenda de maneira satisfatória as necessidades específicas do aluno com deficiência. Um trabalho, que por muito tempo, foi visto como responsabilidade exclusiva dos professores da sala regular, mas que precisa ser pensado e construído coletivamente (Tannis-Valadão, 2014).

Como foi enfatizado no início desse estudo, são muitas as realidades escolares existentes em todo o país, por isso não se pode pensar em um único modelo de PEI a ser seguido, pois cada aluno, cada professor e cada escola, possuem suas particularidades.

Assim, na última etapa deste estudo, foi proposto a construção colaborativa de um Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP), a partir de um estudo de caso fictício, intitulado *Lua e Luz*. Na Escola Constelação, *Lua* é professora de geografia em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental e possui um aluno com DI, chamado *Luz*. Na construção do PIAP, levou-se em consideração as singularidades do contexto do aluno individual (história do seu desenvolvimento, da sua vida familiar e de suas experiências anteriores) e do contexto escolar/curricular, onde o aluno *Luz* e a professora *Lua* estão inseridos. O PIAP construído, a partir do estudo realizado, pode ser verificado no quadro 1.

Quadro 1– Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP), construído a partir de um estudo de caso fictício de um aluno com DI, realizado em 2024.

PLANO INDIVIDUALIZADO PARA ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS – PIAP			
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
ESCOLA: CONSTELAÇÃO			
NOME DO(A) ALUNO(A): LUZ			
TURMA: 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TURNO: MATUTINO ANO: 2024			
HIPÓTESE DIAGNÓSTICA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
PERÍODO DE VIGÊNCIA DO PIAP			
() SEMANAL () QUINZENAL (X) BIMESTRAL () SEMESTRAL () ANUAL			
PROFISSIONAIS ENVOVIDOS			
PROFESSORES(AS) DA SALA REGULAR/ÁREA CURRICULAR: PROFESSORA LUA / GEOGRAFIA			
MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA			
POTENCIALIDADES E NECESSIDADES			
CONTEXTO DO ALUNO INDIVIDUAL		CONTEXTO ESCOLAR / CURRICULAR	
POTENCIALIDADES	NECESSIDADES	POTENCIALIDADES	NECESSIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra habilidades nas relações interpessoais, interagindo de maneira afetuosa com seus pares e com pessoas adultas em diferentes espaços sociais; - Reconhece letras e construções silábicas simples; - Com a mediação da professora, realiza registros escritos simples; - Consegue aplicar conceitos espaciais (atrás, na frente, ao lado, em cima e embaixo). - Interesse e habilidades em atividades esportivas (futebol), música e informática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição da leitura e escrita; - Desenvolvimento das funções superiores (análise, síntese, generalização, comparação, identificação); - Maior interação com os professores e com os colegas durante as atividades escolares; - Aumento da atenção e concentração na realização das atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipe pedagógica da escola articulada para apoiar os professores, pais e alunos no processo de inclusão escolar; - Professores da sala regular interessados no estudo do AEE/Educação Inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento de adequações pedagógicas flexíveis (objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação); - Elaboração de recursos pedagógicos inclusivos, na perspectiva da aprendizagem universal; - Atenção individualizada na realização das atividades propostas em sala de aula; - Ampliação do tempo para realização das atividades e avaliações; - Garantia no calendário da escola da formação continuada, a partir da perspectiva histórico-cultural, respaldada nos princípios da Educação Inclusiva; - Seleção de professores de AEE para implantação da SRM na escola.
OBJETIVO(S) PRIORITÁRIO(S) ARTICULADOS EM TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO			
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades de leitura e escrita; • Promover maior interação com os professores e com os colegas durante as aulas; • Favorecer o desenvolvimento das funções superiores (análise, síntese, generalização, comparação, identificação). 			
ÁREA DO CONHECIMENTO			
GEOGRAFIA			
UNIDADE TEMÁTICA 1			
O BRASIL NO CONTINENTE SUL-AMERICANO			
OBJETOS DO CONHECIMENTO			
<ul style="list-style-type: none"> • O BRASIL NA AMÉRICA; • OS PAÍSES VIZINHOS MAIS POPULOSOS 			

OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S)	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS COLABORATIVAS	RECURSOS INCLUSIVOS	AVALIAÇÃO MEDIADA
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o território do continente sul-americano dentro da distribuição atual dos continentes; - Localizar o Brasil dentro do continente sul-americano; - Identificar pelo menos um país da América do Sul que faz fronteira com o Brasil; - Identificar pelo menos um aspecto geral (moeda, idioma, bandeira, cultura ou outro aspecto) de algum dos países do continente americano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto que será abordado, realizando alguns questionamentos: O que é um continente? Em qual continente o Brasil está localizado? Como o Brasil é conhecido no mundo? - Colocar o globo terrestre em um lugar na sala de aula em que todos possam visualizá-lo. Perguntar aos alunos se sabem onde se situa o Brasil e pedir que apontem a localização do Brasil no globo. Explicar que o território brasileiro se encontra no continente americano, mais precisamente na América do Sul; - Construir com a ajuda da turma um lap-book interativo de geografia, relacionado com o tema trabalhado: O Brasil no continente americano. - Inserir no lap-book mapas conceituais sobre o assunto abordado, utilizando letras de forma e destacando as palavras-chave para favorecer a leitura e escrita; - Ilustrar o lap-book com o mapa do continente americano, destacando o Brasil e os países vizinhos, explorando conceitos de lateralidade – esquerda e direita; embaixo e em cima; - Construir com a colaboração dos colegas uma rosa dos ventos, relacionando os conceitos apreendidos e introduzindo conceitos novos, como: norte e sul/leste e oeste); trabalhar os novos conceitos utilizando músicas. - Pesquisar na internet (juntamente com os colegas da turma) imagens das bandeiras dos países sul-americanos que participaram da última copa mundial de futebol e fotografias dos jogadores mais conhecidos, relacionando cada jogador com as bandeiras de seus respectivos países; - Construir uma trilha com os nomes e imagens dos jogadores e das bandeiras pesquisadas, para que o aluno reconheça e escreva pelo menos o nome de um jogador de cada seleção que disputou a copa; - Utilizar o alfabeto móvel para a construção dos nomes dos países da América do Sul e dos jogadores de futebol mais conhecidos; - Construir com o aluno uma caixa interativa do conhecimento, contendo fichas de leitura com reportagens sobre a cultura, moedas, bandeiras, pontos turísticos e outras informações dos países da América do Sul; - Cantar o hino do time de futebol de sua preferência, destacando na letra da música as palavras-chave, com a colaboração da professora de música; - Organizar um campeonato de futebol, envolvendo a participação de todos os colegas da turma, com a colaboração do professor de Educação Física. - Construir com o aluno um portfólio das atividades realizadas para avaliação processual da sua evolução durante o bimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Globo terrestre - Lap-book interativo com mapas conceituais sobre o Brasil no continente americano; - Mapa do continente americano; - Materiais para construção da rosa dos ventos (prato descartável, tintas, hidrocor e imã); - Computador com internet; - Trilha com os nomes dos jogadores da seleção; - Alfabeto móvel; - Caixa interativa do conhecimento; fichas de leitura sobre a América do Sul; - Texto com a letra do hino do time de futebol preferido; - Quadra; - Bola; - Apito; - Portfólio das atividades do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação escrita com questões de pareamento, utilizando letras de forma e ilustrações sobre os assuntos trabalhados, com a mediação da professora e dos colegas da turma, fazendo a descrição de cada enunciado, certificando-se de que o aluno compreendeu as questões; - Completar os espaços com palavras e desenhos sobre o assunto trabalhado, com a mediação da professora, propondo desafios e prestando a orientação necessária para que o aluno compreenda o que está sendo solicitado e possa responder da melhor forma possível); - Avaliação processual através de observação no portfólio do aluno dos registros das evoluções e situações significativas no seu desenvolvimento durante o bimestre.

ASSINATURA DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO DO PIAP
ASSINATURA DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS
ASSINATURA DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR
ASSINATURA DOS MEMBROS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA
DATA DA ELABORAÇÃO DO PIAP
São Luís, 03 de fevereiro de 2024

Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

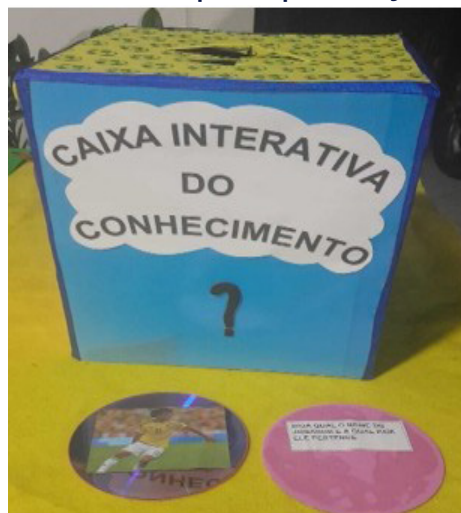
Como consta no quadro 1, são grandes os desafios do contexto escolar estudado, tais como a construção de um plano flexível de adequações curriculares para o aluno *Luz*, a necessidade da formação continuada dos docentes e de um professor de AEE para implantação da SRM na escola. Por outro lado, a escola possui uma equipe pedagógica atuante e interessada no estudo sobre Educação Inclusiva. E o aluno *Luz*, que está em processo de alfabetização, demonstra habilidades nas relações interpessoais e interesses por atividades esportivas (futebol), música e computação, potencialidades estas que foram consideradas na elaboração do PIAP.

No que tange às adequações curriculares, além da personalização dos objetivos específicos (relativos aos objetos do conhecimento da primeira unidade de geografia), foram estabelecidos objetivos prioritários/articulados, visando sobretudo, o desenvolvimento das funções superiores e das habilidades de leitura e escrita do aluno *Luz*, já que essas aquisições são essenciais para apropriação dos conhecimentos nas diferentes áreas de estudo.

Percebe-se no quadro 1, que as metodologias colaborativas e avaliações mediadas foram pensadas a partir da lente histórico-cultural, tendo como estratégia primordial o estabelecimento de mediações (professor/aluno; aluno/aluno) que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Desse modo, os critérios e parâmetros avaliativos foram adequados para a realidade, visto que o aluno *Luz* possui baixa fluência verbal e ainda está em processo de alfabetização, sendo necessário valorizar não só o que está explícito como também o implícito na sua fala e escrita, durante sua avaliação.

Cabe pontuar, que os recursos pedagógicos foram adequados para utilização na sala de aula regular, com intuito de tornar o ensino inclusivo, dinâmico e compreensível para todos, beneficiando não só o aluno *Luz*, mas toda a turma do oitavo ano da escola. A figura 3 mostra a caixa interativa do conhecimento, um dos recursos produzidos para implementação do PIAP.

Figura 3 – Caixa interativa do conhecimento para implementação do PIAP, produzida em 2024.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Após produzir os recursos, faz-se necessário validar sua eficácia junto ao aluno, verificando as condições limitadoras para o seu uso, levando em conta os aspectos físicos e sociais da escola, o nível de desenvolvimento do aluno e suas características individuais. É importante avaliar os resultados provocados no cotidiano dos alunos, se sua utilização foi adequada ou não. Essas informações servirão para revisar e ajustar o PIAP ao final de cada bimestre, redirecionando novas práticas e estratégias de ensino.

Fica evidenciado neste estudo, a importância da colaboração de todos os integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores da sala de aula regular e demais profissionais envolvidos no processo educacional). Todos devem avaliar e tomar deliberações, fornecendo dados sobre as habilidades já desenvolvidas e as necessidades a serem alcançadas por cada aluno, estabelecendo novas metas e propondo readequações pedagógicas, quando forem necessárias. Somente com o trabalho colaborativo, se alcançará uma avaliação adequada do PIAP, que atenda de maneira satisfatória às reais necessidades educacionais dos alunos, considerando os diferentes contextos e realidades existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se nesse estudo, a importância da mediação como estratégia de aprendizagem na construção do planejamento das adequações pedagógicas para alunos com DI, possibilitando a criação de ajustes e modificações efetivas de acesso ao currículo, tendo como ponto de partida a historicidade e as experiências de cada aluno.

Sob o olhar da abordagem histórico-cultural, o currículo jamais pode ser empobrecido. Para aprender e se desenvolver integralmente, os alunos com DI precisam se apropriar dos conhecimentos socialmente elaborados, dos instrumentos e signos presentes na sua cultura, encontrando sentido e significado na escola. Assim, metodologias colaborativas e avaliações mediadas, planejadas de forma conjunta, podem produzir resultados mais eficientes.

Compreender a relevância das adequações pedagógicas para alunos com DI à luz do pensamento histórico-cultural, implica contribuir para um melhor entendimento de novas perspectivas de ensino na Educação Especial/Inclusiva, pois, realiza a reflexão teórica dos fundamentos presentes no dia a dia, oportunizando assim, possíveis caminhos na superação dos problemas educacionais existentes.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente.** In: Revista Educação Especial, v. 32. Santa Maria, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X30203> Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006. p. 387-559. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; BUENO, Olga Mara. **Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações.** In: Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 11, n. 3, Edição Especial, 2021. p. 16-25.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; PLETSCHE, Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: Revista Teias, v. 17, n. 46, 2016. p.72-89.

PAGNEZ, Karina S. M.M. **A Educação Especial: Fundamentos e Conceitos.** USP: Ensino de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2017. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_02.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique do. **Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado.** In: Pro-Posições, v. 30. Campinas, SP, 2019. p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de janeiro de 2024.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos da defectologia.** Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.



Adequações Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Visual na Perspectiva da Educação Inclusiva

Derocy Dias Reis

Ione da Silva Guterres

Kellen Kuffner Silva dos Santos

Maria de Fátima Lima da Silva Cunha

Reigiane Araújo Santos

Rosana Maria de Sousa Sarmento

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar no que tange a promoção do acesso às instituições e aos currículos educacionais e, ainda, às adequações pedagógicas é um princípio fundamental que visa proporcionar oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes, independentemente das suas características individuais.

No Brasil, consolidado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito a uma educação pública de qualidade e acessível a todos os cidadãos foi ratificado e regulamentado por um vasto arcabouço legal construído desde então.

Todavia, uma vez garantido esse acesso, uma permanência exitosa demanda que os programas introduzidos por esta política se efetivem nas redes educacionais e, sobretudo, nas escolas. Para tanto, faz-se necessário ofertar o ensino em instituições cuja estrutura contemple os princípios de acessibilidade e Desenho Universal de Aprendizagem, que os estudantes recebam seu material escolar em formatos que lhe sejam acessíveis e que os professores sejam atendidos por programas formativos que visem subsidiar o trabalho docente no atendimento das especificidades de um alunado que se apresenta cada vez mais diversificado nas salas de aula.

Destarte, o presente trabalho traz como objetivo geral apresentar os procedimentos metodológicos de um estudo referente ao curso de extensão *Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva*, promovido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (NAPNEE/COLUN/UFMA) por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). Elencamos, pois, como objetivos específicos desse estudo: expor uma proposta de Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) para estudantes com deficiência visual, a partir de um caso estudado, propor sugestões de adequações pedagógicas que atenda às necessidades educacionais específicas deste público e, por fim, apresentar um plano de aula instrumentalizado por metodologias e recursos didáticos adaptados que contemple o caso ora

estudado.

A relevância dessa formação, bem como dos estudos dela derivados, assenta-se na necessidade de dar respostas à carência de embasamentos teóricos e metodológicos evidenciada pelos docentes no dia-a-dia das escolas de Educação Básica para atenderem de maneira efetiva crianças e adolescentes com deficiência por meio de aulas que os incluam e de tarefas educativas que contemplem suas especificidades. Assim, um processo formativo pautado pela teoria histórico-cultural e conduzido segundo os estudos de Vigotski sobre a educação de pessoas com deficiência, imerge o público participante em um mundo de novas possibilidades e traz à luz os processos de mediação a partir da identificação das interações sociais como principal recurso compensatório das necessidades específicas dos discentes objetos desse trabalho.

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo Mazzaro (2007 *apud* Chaini, 2010) “a conceituação da deficiência visual não é uma tarefa tão simples, por conta da diversidade de critérios para elaborar essas definições, classificações e terminologias”. Para a autora, perdas visuais que levam à deficiência visual podem anular ou reduzir a capacidade de visualização, abrangendo vários graus de acuidade visual e/ou campo visual, permitindo diversas classificações de redução da visão, como a cegueira e a baixa visão, conforme afirmam Laplane e Batista (2008).

Esses conceitos, por sua vez, baseiam-se nos critérios de definição e classificação da deficiência visual adotados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que consideram os parâmetros de aferição da acuidade visual e/ou do campo de visão.

Faz-se importante frisar que a classificação adotada pela OMS possui caráter clínico, levando em consideração somente dados métricos de natureza oftalmológica. Este estudo, porém, parte das observações dos comportamentos dos indivíduos com deficiência no meio social - seja em interação com outras pessoas, seja em interação com os elementos presentes no meio. Assim, elegemos as vivências sociais como instrumentos mediadores da construção de conhecimentos em dado cenário histórico-cultural em que esses indivíduos estão imersos.

Dessa forma, na orientação e na seleção de quais recursos específicos, serviços especializados e de quais estratégias pedagógicas serão implementadas no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, não são considerados apenas os critérios clínicos. Assim, admite-se também uma abordagem educacional, realizada, entre outros parâmetros, a partir da avaliação funcional da visão do aluno.

Do ponto de vista educacional, considera-se cego o aluno que necessita do Sistema Braille para aprender a ler e a escrever, bem como de outros recursos especiais (softwares leitores de tela, audiolivros, soroban etc.). “O aluno com baixa visão é aquele que apresenta visão útil para propósitos educacionais, contudo,

necessita de recursos alternativos”, como softwares de ampliação, lupas, impressos em fontes ampliadas, entre outros (Mazzotta, 2005).

O percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual não se distingue tanto daquele vivenciado por indivíduos com outras deficiências quanto à concepção que a sociedade tinha de seu destino e/ou função social. Com suas vidas marcadas por estigmas e misticismos, durante vários momentos da história, as pessoas com deficiência visual foram excluídas da vida social e privadas de direitos fundamentais e tiveram sua condição humana definida pela ausência de um sentido (Torres; Santos, 2015).

O século XVIII representa um marco na história da escolarização desse grupo: por toda a Europa, surgem propostas de escolarização para as pessoas cegas. É na França, inclusive, que em 1784, foi fundada a primeira escola para cegos do mundo: o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris (Torres; Santos, 2015).

Na primeira metade do século XIX, Louis Braille, um estudante prodigioso da instituição parisiense, criou o Sistema Braille, que compreende um código de escrita em relevo e leitura tátil utilizado principalmente por pessoas cegas (Torres; Santos, 2015).

De acordo com Mazzotta (2005), o final do século XIX e meados do século XX são marcados pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, objetivando proporcionar à pessoa com deficiência uma educação à parte, a segregacionista. Nesse período, surgem também aquelas que viriam a ser as mais significativas contribuições para o estudo da educação das pessoas com deficiência visual: a teoria desenvolvida a partir dos estudos de Defectologia realizados pelo pensador russo Vigotski. Estariam lançadas as bases para o início de um novo momento na história desse grupo negligenciado por tanto tempo.

A perspectiva histórica ora descrita evidencia que o grau de privação ou de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual não é determinada por suas características biológicas. As condições de maior significância nesse processo estão no meio social, pois as interações com a diversidade humana e com um meio instrumentalizados por recursos mediadores possibilitarão a compensação necessária para que a funcionalidade dos sujeitos esteja alinhada com as exigências da vida social.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Discorrendo-se acerca dos estudos desenvolvidos por Vigotski no âmbito da educação de pessoas cegas e com baixa visão, nota-se que o pensador russo enfatiza as formas qualitativamente diversas do desenvolvimento humano, pois entende que:

As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são fundamentalmente as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital, sejam normais ou

patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou organismo como um todo (Vigotski, 2021, p. 196 *apud* Fuhr, 2023).

Assim entende-se, que para iniciar a escolarização da pessoa com deficiência visual, é fundamental partir das leis gerais do desenvolvimento para então investigar as peculiaridades que são inerentes a cada pessoa. Portanto, destaca-se que os estudantes com deficiência visual devem partilhar de objetivos educativos comuns com seus pares videntes, alcançando esses objetivos por vias alternativas em função das suas necessidades educacionais específicas, como é o caso, por exemplo, da aquisição das habilidades de escrita e leitura em braile. Para tanto, é tão relevante valorizar suas experiências táteis, auditivas e cinestésicas, quanto propiciar intervenções que viabilizem a construção de conceitos por meio dos processos de significação, visto que Vigotski pretere a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Segundo Nuernberg (2008), Vigotski propõe um caminho para que os estudantes cegos possam alcançar as metas educacionais comuns que tem como ponto de partida a dupla significação que o termo mediação revela em suas reflexões teóricas: como mediação semiótica, ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual; como mediação social, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. Essas duas concepções de mediação, que atuam de forma conjunta, são compatíveis com algumas atividades desenvolvidas na educação de cegos, como, por exemplo: as técnicas de Orientação e Mobilidade (que visam o desenvolvimento de competências para a locomoção nos espaços) e as Atividades de Vida Diária (que agrupam um conjunto de tarefas que promovem a autonomia no ambiente doméstico).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, a partir do levantamento bibliográfico, em que a geração de dados foi realizada por meio de uma visita de campo à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), do Colégio Universitário/UFMA. Dessa forma, foi realizada a observação das adequações pedagógicas e a entrevista com os docentes que atuam na área da Deficiência Visual.

No que se refere à abordagem qualitativa, “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Nesse caso, as questões relacionadas sobre a Deficiência Visual, foram estudadas no ambiente de uma sala de recursos multifuncionais que realiza atendimento para as pessoas cegas ou com baixa visão.

Em relação à pesquisa exploratória, foi necessário delimitarmos as

informações acerca do assunto, por meio de levantamento bibliográfico e de um planejamento bastante flexível para possibilitar conhecimento sobre o problema a ser estudado (Prodanov; Freitas, 2013; Cervo; Bervian, 2007).

Com base nas informações acima, no que se refere à pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59), apontam:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Isto posto, o estudo apresenta como suporte teórico estudos de: Vigotski (1983, 1994), Nuernberg (2008), para tratar do processo de escolarização de crianças com deficiência visual à luz da teoria histórico-cultural; Prestes, Rangel e Tunes (2023) para versar acerca da teoria histórico-cultural e a cegueira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, evidenciamos o passo a passo dos resultados e discussão, cuja intenção será descrever todas as ações ocorridas durante o curso de formação, entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024.

Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva: Momento Formativo no Curso de Extensão

O curso de formação ora discriminado teve como objetivo levar aos participantes reflexões acerca da prática das adequações pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva como estratégia para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial no processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência formativa foi de grande relevância para o desenvolvimento de novas práticas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais específicas de cada estudante, a partir da consolidação da perspectiva que o trabalho precisa ser planejado e organizado de modo a contemplar as especificidades dos discentes. A participação nesse curso possibilitou também o despertar de um novo olhar para a Educação Inclusiva ao colocar em foco o entendimento de que todos têm o direito de aprender independentemente de suas diferenças; isso dependerá, todavia, das metodologias que serão implementadas.

Nesse sentido, as adequações pedagógicas precisam ser pensadas a partir da escuta ativa docente e deve ter como repertório de partida as necessidades específicas dos estudantes, além de adotar um caráter humanizado sobre a diversidade existente entre o alunado. A equipe formadora apresentou um rol de estratégias educacionais inclusivas que permitiu compreender que é possível

avançar na construção de propostas, ações e recursos didáticos acessíveis que resultem na efetividade do acesso ao currículo, contribuindo com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes com e sem deficiência.

Os conhecimentos construídos durante as aulas foram orientados segundo a Teoria Histórico Cultural de Vigotski e as contribuições dos precursores da educação de pessoas com deficiência, como Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori, entre outros. Esses estudos e as discussões sempre contextualizadas com o cenário atual evidenciaram a importância da flexibilização do currículo e da elaboração de um planejamento educativo centrado nas necessidades do estudante, fundamentos para a criação de um Plano Educacional Individualizado (PEI). As reflexões feitas a partir da proposta metodológica da equipe formadora foram suplementadas pelo repertório de vivências dos cursistas, o que contribuiu para a discussão sobre a sistematização dos saberes e práticas docentes.

Visita na Sala de Recursos Multifuncionais: Saberes e Fazeres na Perspectiva Inclusiva

Os cursistas foram divididos em seis grupos para o desenvolvimento de tarefas previstas no planejamento da formação, como visita na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do COLUN e elaboração e apresentação do Plano Individualizado de Adequações Pedagógicas (PIAP) baseados em casos estudados, contemplando cada um dos grupos que compõem o público alvo da Educação Especial. Cada grupo foi orientado por um(a) professor(a) da equipe formadora.

Conforme planejado, a equipe responsável por realizar pesquisa sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual esteve no Colégio Universitário no dia 22 de janeiro de 2024 para participarem de um diálogo formativo com profissionais que atuam nesse segmento e conhecerem alguns recursos didáticos adaptados utilizados pelos estudantes cegos e com baixa visão da escola. Na ocasião, os cursistas foram recebidos por um professor da sala de recursos e por um profissional transcritor de braille, como mostra a figura 01.

Figura 1- Visita à Sala de Recursos Multifuncionais do Colun.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

No contexto da visita de campo, foi possível compreender como o Colégio Universitário organiza a oferta do AEE para seus estudantes: seguindo o que dispõe a legislação, esse serviço é realizado no turno oposto àquele que o estudante está no seriado comum, salvo algumas excepcionalidades que permitem o encaixe do AEE no mesmo turno, preenchendo horários disponíveis do aluno. No caso dos estudantes com deficiência visual, o atendimento é realizado pelos professores da SRM com formação específica na área e por um transcritor de textos braille. Durante as aulas na SRM, esses discentes aprendem a simbologia braille, as técnicas de soroban (usado na realização de cálculos), as tecnologias assistivas etc. Todo o trabalho é instrumentalizado pelo uso de recursos táteis ou auditivos.

Para nortear o diálogo com os profissionais do COLUN, a equipe pesquisadora fez uso de um rol de questões orientadoras. Após o momento de conversa e entrevista, os cursistas puderam conhecer um vasto e rico conjunto de recursos didáticos adaptados e as propostas de adequações pedagógicas realizadas com os estudantes cegos ou com baixa visão, como mostra a figura 02.

Figura 2 - Apresentação de recursos didáticos adaptados para estudantes com Deficiência Visual.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Dessa forma, a visita na Sala de Recursos Multifuncionais do COLUN proporcionou subsídios teórico-metodológicos para a construção do PIAP e do plano de aula com adequações pedagógicas, visando o atendimento das necessidades educacionais da estudante do caso que seria estudado futuramente.

A Jornada Pedagógica do Colun: Ressignificando Conhecimentos

No período de 29 a 31 de janeiro de 2024, o Colégio Universitário da UFMA promoveu a III Jornada Pedagógica (III JORPED), com a temática “Cultura de Paz no Cenário do Processo Formativo: interfaces da comunicação não violenta”. Na ocasião, a equipe de cursistas da área da deficiência visual teve a oportunidade de expor os resultados parciais da sua pesquisa. Assim, submeteu a apresentação de

um banner intitulado “Deficiência Visual na Perspectiva Inclusiva”, que ocorreu no dia 30 de janeiro de 2024 no Centro Pedagógico Paulo Freire, conforme a figura 03.

Figura 3 - Momento da apresentação do banner.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Na apresentação, a equipe explanou além dos objetivos do trabalho, a metodologia, os resultados parciais do estudo que estava em andamento, as considerações destacadas e as referências.

A Elaboração e Apresentação do Plano Individualizado de Adequações Pedagógicas (PIAP)

O Plano Individualizado de Adequações Pedagógicas (PIAP) tem como objetivo auxiliar os professores na elaboração de recursos e estratégias que garantam o acesso ao currículo escolar aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Este documento objetiva a elaboração de uma intervenção pedagógica pelo Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de identificar barreiras, elencar as atividades necessárias ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos estudantes, bem como orientar as ações educativas da unidade escolar.

De acordo com Rosa (2024), o Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP), deve ser um documento dinâmico, passível de revisões conforme a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Tánnus- Valadão; Mendes (2018, p. 6), apontam: “o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE”.

Com relação a elaboração do PIAP, apresentamos por meio do quadro 01, as ideias planejadas e adaptadas para o atendimento de uma estudante com deficiência visual.

Quadro 1 - Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas (PIAP) para estudante com Deficiência Visual.

ETAPAS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS
1ª	<p>IDENTIFICAÇÃO DA ESTUDANTE: África, 10 anos, filha única e cega, desde o nascimento, possivelmente por conta de os pais serem primos. Será o primeiro ano de África na Escola Continental, pois, até o ano anterior, ela sempre estudara em uma escola especializada para estudantes cegos. Será a 1ª aluna cega a estudar na escola Continental. A escola não possui sala de recursos nem profissionais da Educação Especial. A disciplina preferida de África é Geografia, já a que ela tem mais dificuldades é Matemática. Sabe ler e escrever em braille, mas não possui o domínio do soroban nem das tecnologias assistivas. África é comunicativa, curiosa, gosta de explorar brinquedos e jogos. Ela realiza tarefas de higiene pessoal e alimenta-se sozinha.</p>
2ª	<p>AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ACADÊMICAS, SOCIAIS E EMOCIONAIS DA ESTUDANTE: Acadêmicas: Matemática (não possui domínio do Soroban, do multiplano nem das tecnologias assistivas); Geografia (precisa conhecer mais sobre mapas e maquetes). Sociais: aprender a comer com talheres e utilizar a bengala para se locomover com autonomia. Emocionais: Interação bem com os seus pares; não carece de acompanhamento de psicólogos, terapeutas, etc.</p>
3ª	<p>METAS E OBJETIVOS INDIVIDUAIS: Oferta do AEE para estudante em uma escola próxima, enquanto a Escola Continental, adquire a sua própria sala de recursos e professor do AEE; Realização de formação continuada acerca da Deficiência Visual e Audiodescrição; Formação específica para professora, acerca da adaptação e confecção de materiais táteis. A estudante não necessita de objetivos específicos quanto à flexibilização curricular. Isto é, deve-se implementar os objetivos comuns a maioria da turma.</p>
4ª	<p>ADAPTAÇÕES CURRICULARES: Material didático: Descrição de imagens (audiodescrição); Livros, textos e atividades em geral impressos em Braille, recursos adaptados em relevo, como maquetes, mapas, figuras geométricas, gráficos, etc. Métodos de ensino: A professora deverá utilizar uma abordagem conceitual e descritiva dos conteúdos, realizando audiodescrição das imagens e apresentando recursos concretos relacionados ao conteúdo estudado. Avaliações: Avaliação em Braille, com necessidade de adaptação na escrita Braille, sem necessidade de flexibilização de conteúdo ou objetivo da avaliação; Tempo adicional para a realização das atividades.</p>
5ª	<p>ESTRATÉGIAS DE SUPORTE E APOIO: Sala de Recurso e AEE, com trabalho colaborativo da Sala Regular.</p>
6ª	<p>AVALIAÇÃO CONTÍNUA: Revisar e ajustar o PIAP conforme necessário, considerando a evolução da estudante.</p>
7ª	<p>RECURSOS E APOIOS ADICIONAIS: Soroban; Materiais de ensino e aprendizagem de uso comum que valem para toda a turma.</p>

Fonte: adaptado pelos autores, 2024.

De acordo com a obra “Saberes e Práticas da Inclusão”, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a formação de professores deve concretizar

direitos dos alunos com necessidades educacionais, por esse motivo estabelece para os alunos com deficiência visual:

[...] explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula, de maneira visual; adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada etc.; máquina braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc. (Brasil, 2006, p.78).

Nessa perspectiva, a partir do PIAP¹, elaboramos o plano de aula utilizando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); elegendo a área do conhecimento: Matemática; unidade temática: Geometria; objeto do conhecimento: Formas geométricas planas, abordando suas características, as diferenças entre polígonos e não polígonos, e trazendo algumas questões introdutórias referentes a ângulos e vértices. Foi selecionada a habilidade EF05MA17². O quadro 02 apresenta o plano de aula que será trabalhado nesse contexto.

Quadro 2 - Plano de Aula elaborado a partir do PIAP.

ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
1ª Etapa: Levantamento prévio com os estudantes, sobre o que eles acreditam que são as formas geométricas planas e o que sabem sobre elas. Apresentação do conceito de formas geométricas planas, contextualizada e descritiva, a partir de representações presentes no cotidiano.	Reglete, Punção, cadernos, livros, entre outros objetos.	Registro de Situações significativas no desenvolvimento do estudante: desenho das formas geométricas em papel.
2ª Etapa: Apresentação de materiais impressos em tinta e em relevo contendo as principais formas geométricas planas para abordar os conceitos fundamentais de geometria plana e conhecer as características das principais formas.	Figuras geométricas planas impressas em tinta e em relevo.	Registro de Situações significativas no desenvolvimento do estudante: desenho das formas geométricas em papel.
3ª Etapa: A partir do reconhecimento das formas geométricas planas (polígonos), será realizado a identificação dos conceitos como: lados, vértices e ângulos	Jogo de encaixe de madeira com a representação de formas geométricas planas identificadas em braille e na escrita comum.	Registro de Situações significativas no desenvolvimento do estudante: desenho das formas geométricas em papel.

1 Por motivos éticos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios, para a elaboração do Plano Individualizado para Adequações Pedagógicas, conforme a seguir: Escola Continental. Estudante: África. Idade: 10 anos. Ano/Etapa: 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora: Europa.

2 Esta habilidade visa: reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.

ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVLIAÇÃO
4ª Etapa: Proposta de Atividade Lúdica (Vértices e Não Polígonos): será demonstrado por meio de uma caixa surpresa utilizando desenhos de polígonos (triângulo e quadrilátero), em que os vértices estão destacados.	Caixa Surpresa Figuras em EVA representando os polígonos.	Registro de Situações significativas no desenvolvimento do estudante: desenho das formas geométricas em papel sulfite.
5ª Etapa: Proposta de Atividade Avaliativa: desenho das formas geométricas	Folha de chamex, papel 40 kg, reglete, punção, lápis, régua.	Registro de Situações significativas no desenvolvimento do estudante: desenho das formas geométricas em papel sulfite.

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Após a elaboração do PIAP e do plano de aula, esses produtos foram apresentados no dia 3 de fevereiro de 2024, no Curso de Extensão: “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”. No momento da apresentação, foi feita a leitura do PIAP e do Plano de Aula com as adaptações pedagógicas, conforme apresentadas nas figuras 04 e 05.

Figura 4 - Formas geométricas planas em relevo.



Figura 5 - Jogo de encaixe de madeira.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

A figura 04 contém a representação das formas geométricas planas triângulo, losango e pentágono em relevo e identificadas em braille e por meio da escrita comum. Para a adaptação desse recurso, foi usado papel 40 quilos, reglete e punção. Já a figura 05 apresenta um jogo de encaixe de madeira com as formas geométricas pentágono e círculo também identificadas nas duas formas de escrita. Dessa maneira, tanto os estudantes com deficiência visual como os videntes poderão explorar esses recursos.

A aula planejada contou ainda com uma atividade lúdica, que trouxe uma caixa surpresa contendo peças representando as formas geométricas, conforme a figura abaixo:

Figura 6 - Caixa surpresa contendo peças nas formas geométricas.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2024.

Essa atividade proporcionou aos estudantes com e sem deficiência uma vivência única, na qual eles precisariam discriminar por meio do tato as formas que tocavam ao introduzirem a mão na caixa surpresa. Assim, além dos conhecimentos matemáticos, todos os estudantes puderam perceber a importância das diversas maneiras de apreendermos o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução das tarefas propostas durante esse curso de extensão demonstrou o papel significativo da formação continuada dos professores para atenderem os desafios encontrados por esses profissionais nas escolas brasileiras. Uma experiência iniciada com o estudo dos grandes pensadores da Educação Especial, passando por momentos de vivência em uma instituição de ensino que desenvolve um trabalho de vanguarda e exitoso nessa área, pela oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos com outros companheiros de missão por meio da participação na JORPED e, por fim, a construção dos seus próprios produtos, como o PIAP, plano de aula com adequações pedagógicas e os recursos didáticos adaptados, tem o poder de transformar a prática docente desses sujeitos e, conseqüentemente, a vida dos estudantes por eles assistidos.

Nesse contexto, elege-se o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta indispensável no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, tanto na instrumentalização dos professores das salas de recursos como dos professores da sala de aula comum. Além disso, o PEI/PIAP constitui a base que assegurará o acesso ao currículo por parte desses discentes.

Assim, o professor, por meio do PEI, poderá estabelecer metas educacionais claras e alcançáveis para o estudante, permitindo uma avaliação sistemática do seu progresso e ajustes nas estratégias de ensino conforme necessário.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006. [2.ed.], 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. – 6.ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHAINI, Thelma Helena Costa. **Educação Especial**. São Luís; UFMA/NEAD, 2010. (Apostila)
- DORNELES, C. M.; PAVAN, R. **A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, n. 38, p. 151-168, jul./dez. 2014.
- FUHR, Ingrid Lilian. **Reflexões sobre o Processo de Escolarização de Crianças com Deficiência Visual à Luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski**. In RANGEL, Fabiana; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). O chão de terra firme em que nos movemos: a teoria histórico-cultural e a cegueira [recurso eletrônico]. – Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2023.
- LEAL, Daniela. **Compensation and blindness: a historiographic study**. 2013. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. **Ver não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, mai./agos. 2008.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2., 2008. p. 307-316.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. 2023. **Currículo Escolar e Adequações Curriculares**. In. *Caderno de Apoio Didático Pedagógico: Adequações Pedagógicas na Perspectiva Inclusiva*.

TANNÚS-Valadão, Gabriela; MENDES, Gonçalves Enicéia. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação* [en línea]. 2018, 23(), 1-18. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785057>. Acesso: 14 fev. 2024.

TORRES, Pereira Josiane; SANTOS, Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. *Educação, Batatais*, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.



A Atuação do Intérprete de Libras no Processo Colaborativo para a Inclusão do Estudante Surdo na Escola Cívico-Militar Duque de Caxias em São Luís-MA

Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

Elizabeth Santos Carvalho de Sousa

D'Jullian Glay Pereira Soares

D'layne Giordana Pereira Soares

Márcio Roberto Silva e Silva

Silvia Cleide Piquiá dos Santos

INTRODUÇÃO

Atualmente existe na sociedade um amplo debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Nesta perspectiva, o estudante surdo também apresenta necessidades comunicacionais para que seu processo de aprendizagem seja significativo e inclusivo na escola.

Para que essa inclusão seja efetiva, percebe-se a necessidade da atuação do profissional tradutor e intérprete, mediador da comunicação no processo ensino e aprendizagem desse estudante, interpretando o conteúdo proposto para o aluno surdo por meio da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Dessa forma, entende-se que o papel do tradutor e intérprete se configura de fundamental importância de modo a garantir a acessibilidade comunicacional do estudante no contexto educacional. Partindo desses pressupostos, o presente estudo traz o seguinte questionamento: Qual o papel do intérprete de Libras no processo colaborativo e inclusão escolar do estudante surdo na escola?

Para responder a essa pergunta, objetivo geral versa em descrever a atuação do Intérprete de Libras no processo de ensino colaborativo para a inclusão de surdos na Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias na cidade de São Luis - MA . Esta escola visa a inclusão escolar dos estudantes surdos e possui como meio a mediação do intérprete de Libras.

O estudo pautou-se na revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, sendo caracterizado como estudo de caso sobre o tema abordado, com entrevista semi estruturada e sua descrição. Para desenvolver tal pesquisa utilizou-se da compreensão de vários estudiosos e instrumentos normativos da área dentre os quais, destacamos: Carvalho (2014), Lacerda (2009), Mynaio (2009), Brasil (2008), Declaração de Salamanca (1994), dentre outros.

Concluiu-se que os intérpretes são peças importantes nesse processo de inclusão, que seu papel é de grande relevância mas que essa interação entre docente e interprete ainda precisa ser melhor compreendida e considera-se que

ainda existe muito a ser desenvolvido por parte dos professores para que os alunos consigam ser incluídos no contexto educacional.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E SEUS ASPECTOS LEGISLATIVOS

O profissional intérprete de Libras tem uma finalidade importantíssima no que tange aspectos de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Sua atuação em sala deve promover além de acessibilidade comunicacional, aprendizado e interação com os colegas em sala de aula e toda comunidade escolar.

Por muito tempo a realidade foi outra, pessoas surdas lutaram por seu direito de acessibilidade e o profissional intérprete de Libras passou a ser obrigatório em todos os ambientes sociais inclusive na sala de aula. A Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, a qual propõe:

Art. 6º “São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares”(Brasil 2010).

Sendo assim, percebe-se que as atribuições do intérprete de Libras tornaram-se necessárias e obrigatórias em todos os espaços públicos e instituições que transitam pessoas surdas, sobretudo no contexto escolar. Dentro desse contexto em alguns momentos houve confusões sobre a atuação do intérprete, a qual não deve ser confundida com a atuação do professor em sala de aula, pois, cada um tem seu papel na inclusão dos estudantes Surdos.

O professor regente é o mediador do conhecimento, e propõe um ambiente que facilite aprendizagem e integração dos saberes, conduzindo os estudantes surdos a aprendizagem, já o Intérprete de Libras é o responsável em fazer a ponte comunicativa entre surdos e ouvintes. Dessa forma, entende-se que o meio sociocultural visa favorecer e proporcionar conhecimento independente de limitações sensoriais que o estudante com surdez possa ter, para Vygotsky (1997, p.230) “as limitações provocadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias e provocadas por esta deficiência”.

A comunidade surda vem ganhando visibilidade no que tange inclusão, observamos que nos últimos anos a educação inclusiva ganha expressividade com a Lei nº 10. 436, de 24 de abril 2002, conhecida como a Lei de Libras sendo que em seu artigo 2º dá a garantia e apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como meio de comunicação clara das comunidades surdas.

A acessibilidade comunicacional para os surdos tomou força e no ambiente escolar o Intérprete Educacional tem em seu perfil o aspecto colaborativo, mas a o ensino da disciplina fica a cargo do professor regente, visto que este possui as competências relacionadas à disciplina que vai lecionar. Sendo assim, Lacerda menciona acerca da relação entre o Professor regente e o Intérprete colocando que:

É importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (Lacerda, 2009, p. 18).

Percebe-se que o ensino de surdo vai além de simplesmente estar inserido em uma sala de aula, o professor precisa se comunicar com o aluno na língua de sinais que o surdo usa para se expressar socialmente, isso aproxima mais o estudante do professor promovendo inclusão e acessibilidade, onde o intérprete de Libras atua colaborando em sala de aula na acessibilidade dos conteúdos.

A inclusão do Aluno Surdo e o Papel do Intérprete Educacional no Ensino Colaborativo

Com a promulgação da Carta Magna do Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, bem como outros parâmetros legais, foi possível observar uma maior difusão dos pressupostos que embasam uma educação inclusiva, que conseqüentemente pressupôs uma reforma no sistema educacional brasileiro com a matrícula de alunos público-alvo da educação especial, ocasionando assim um aumento significativo desse público nas instituições públicas. Tal fato exigiu do sistema adequações que pudesse atender as especificidades desse público corroborando assim para sua permanência e aprendizagem.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são considerados público-alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. No grupo das deficiências estão categorizados os deficientes físicos, visuais, intelectuais, múltiplos, surdocegos e auditivos/surdos. Este último, objeto de estudo deste trabalho, apresentam características singulares, pois apresentam um jeito próprio de ser e estar no mundo. E um dado curioso é a sua capacidade de interagir com este mundo a partir de suas experiências visuais, e isso os faz diferentes na medida que compartilham de uma língua que também é visual, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Libras é a língua natural dos surdos nascidos no Brasil, é através dela que o surdo acessa o mundo que o cerca, foi oficialmente reconhecida no ano de 2002 através da Lei 10.436 e regulamentada por meio do Decreto 5.626 no ano de 2005. Com o uso e difusão da Libras, são instituídas políticas para inclusão dos surdos em diversos contextos, dentre os quais destacamos aqui, o contexto educacional.

O ensino oferecido ao surdo hoje nas escolas regulares do país, está pautado em uma educação bilíngue, ou seja, tem se no contexto educacional a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, destaca-se que a efetivação desse ensino traz para o cenário da escola inclusiva o tradutor e intérprete de Libras, como apresentado na Lei Brasileira de Inclusão - LBI.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e intelectuais habilidades físicas, sensoriais, e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (Brasil, 2015).

Para a inclusão educacional do surdo é importante considerar o que nos diz Rocha, Silva e Filho (2020, p.213):

[...] o Intérprete Educacional atua de forma colaborativa com professores regentes tanto sobre aspectos tradutórios e interpretativos quanto na mediação de informações sobre o aluno surdo e com professores do Atendimento Educacional Especializado no sentido de suporte linguístico considerando os conteúdos ministrados no itinerário formativo para que palavras, expressões e textos sejam pensados e reforçados conjuntamente com o professor de Libras e Língua Portuguesa.

De acordo com os autores é possível perceber que a atuação do Intérprete Educacional se dá de forma colaborativa no processo ensino aprendizagem do educando surdo e que sua função não se restringe colaborar somente com o professor do ensino regular, mas mediar todo o contexto que se fizer necessário para a inclusão do surdo no ambiente educacional.

O trabalho colaborativo configura-se como uma importante ferramenta de atuação do Intérprete Educacional, pois possibilita a interação entre diferentes profissionais envolvidos na inclusão do estudante surdo. Na perspectiva de Mendes e Vilaronga, 2014:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.

De acordo com a autora acima, o trabalho colaborativo é estabelecido a partir da relação entre professor especializado e professor do ensino regular, e mesmo

que a prática não seja ainda tão conhecida no país, é possível considerar nos casos mencionados como pontuais também a participação do intérprete educacional, uma vez que o mesmo se torna coparticipe no processo de inclusão do aluno surdo e tem por objetivo difundir informações sobre o aluno em toda comunidade escolar. O trabalho colaborativo do intérprete educacional envolve a participação no planejamento, na indicação de adequações pedagógicas favoráveis ao aluno surdo, na elaboração de recursos visuais, nas sugestões de atividades (Lacerda, 2013; Carvalho e Mesquita, 2015).

Considerando a perspectiva de Vygotsky no trabalho colaborativo a partir da Teoria Histórico-Cultural pode-se compreender que a teoria foi capaz de associar aspectos mentais e sociais no processo de desenvolvimento humano, ou seja é possível compreender que o homem não nasce pronto, mas se constitui na relação com outro ser humano em um processo histórico e cultural, tendo a linguagem como um dos principais fatores para o desenvolvimento do homem.

Desta forma pensar o trabalho do intérprete educacional a partir da perspectiva histórico-cultural é pensar no quão importante ele é no cenário educacional, pois a partir do domínio da língua de sinais, o intérprete proporciona aos surdos a interação com outras pessoas não surdas, além de possibilitar o acesso ao conhecimento produzido sistematicamente no contexto educacional.

ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar se sustenta em movimentos sociais para pessoas com deficiência e nos dispositivos legais que regulamentam ações educativas para ingresso e permanência de pessoas com necessidades específicas na educação básica e superior. Dentre as normas legais que tratam sobre a inclusão temos a Declaração de Salamanca (1994) que busca promover o acesso, a integração e a participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, desfrutando do exercício do seu direito.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido providas pela escola (Lacerda, 2006, p.166).

A inclusão de surdos nas escolas regulares deve acontecer, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, Art. 22, em que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva”. Porém, não deve apenas matricular esse estudante, precisa também ter acessibilidade linguística no ambiente escolar. Para isso, deve ter a atuação de intérpretes de Libras para mediar a comunicação entre professor e aluno e aluno e aluno durante as aulas. A presença desse profissional é importante

para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos, conforme Decreto.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005).

Vale ressaltar que o intérprete não é o professor, mas apenas um mediador comunicacional da língua oral para língua de sinais e vice-versa. O professor deve ter formação sobre a especificidade linguística do estudante, acesso à literatura e informações da língua de sinais. Os materiais didáticos devem ser adequados ao nível do estudante, de preferência visuais e bilíngues (Libras e Língua Portuguesa).

Lacerda (2006) afirma que os estudantes surdos ao longo da história educacional tiveram muitas perdas na escolarização devido a inadequação pedagógica causada pelo oralismo. A língua de sinais é responsável pela construção da identidade linguística e cultural do surdo e pela interação comunicativa e social, possibilitando a construção do conhecimento. Entretanto, quando os estudantes surdos não têm intérprete de Libras e nem o professor regente sabe Libras e usa apenas a língua oral, não há inclusão desse aluno, apenas integração.

Se não for assim, a inclusão do surdo em ambientes que não têm professor bilíngue (Libras/português) acabará limitada à socialização, e não se expandirá ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial como um todo. Se as práticas pedagógicas não valorizarem as especificidades do aluno surdo, e sim do grupo majoritário ouvinte, os fracassos marcados pelas suas dificuldades de ler e escrever em outra língua, que não a sua seguirão, reverberando em suas descrenças na escola e em seus desinteresses pelos conteúdos que, de certa forma, se tornam cada vez mais insignificantes para eles (Carvalho, 2014, p.35).

Segundo Lacerda (2006, p. 165), há “necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.” O professor regente precisa realizar um trabalho colaborativo com intérprete de Libras em sala de aula para saber como deve adequar suas atividades, conteúdos e avaliações para os estudantes surdos. Os dois devem trabalhar em parceria para que as habilidades e singularidades socioculturais e linguísticas dos estudantes possam ser respeitadas e seja alcançado o efetivo aprendizado.

Vale ressaltar que, de acordo com a Lei nº 12.319/2010, art. 6º, inciso II, o intérprete de Libras tem como atribuições “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares”. Então, o professor é responsável

por mediar o conhecimento, a construção de processos linguísticos adequados e a interação com ele e com os demais estudantes.

PROCESSO METODOLÓGICO

A metodologia é caminho ou passo para pesquisar um objeto ou problema, pois para se chegar à solução de um problema que inquieta, precisa-se seguir ações metodológicas para executar uma pesquisa coerente. Acerca desta questão Minayo (2009) diz que toda pesquisa deve ter um embasamento para se justificar algo. A referida pesquisa surgiu por meio de observações na UEB Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias na cidade de São Luís - MA, para maior embasamento sobre a atuação do intérprete de Libras no processo colaborativo para a inclusão de surdos na escola.

Para melhor direcionamento do estudo buscou-se inicialmente a utilização da pesquisa bibliográfica por subsidiar as teorias que fundamentam as discussões do objeto do estudo, e ainda servir de base para a construção da investigação ora apresentada, segundo nos afirma Creswell (2007).

Ainda referente à importância de se desenvolver linhas investigativas sobre determinado objeto Denzin e Lincoln (2009), asseguram que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam os objetos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Observa-se, então, que a definição da pesquisa anterior tem uma estreita relação com a pesquisa de campo, pois ambas pretendem buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Piana, 2009, p. 169 *apud* Gonçalves, 2001, p. 67).

Esta etapa foi desenvolvida pelos pesquisadores, com dois professores intérpretes da Rede Municipal de São Luís, trazendo-as como uma fala importante na pesquisa, tendo em vista que trazem elementos relevantes e que serão analisados posteriormente. A observação, a entrevista são algumas das maneiras metodológicas empregadas nesta pesquisa para os levantamentos dos dados. A isto, Decker (2006), diz que as entrevistas podem ser estruturadas, constituídas de perguntas definidas; ou semiestruturadas, permitindo uma maior liberdade ao pesquisador. Tais entrevistas foram feitas com professores intérpretes de Libras, onde eles puderam trazer suas experiências e seus posicionamentos à cerca do objeto em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo foi realizado na UEB Escola Municipal Cívico- Militar Duque de Caxias na cidade de São Luís-MA, escola esta que tem procurado desenvolver um trabalho de excelência em educação bilíngue, oferecendo suportes para que ocorra a Inclusão Escolar dos alunos surdos.

São 4 alunos surdos, sendo 3 meninas e 1 menino, todos do 9º ano. Atualmente a escola conta com 5 intérpretes que trabalham em dias alternados e apenas dois estavam disponíveis para entrevista, possuem carga horária de 13 horas e os alunos surdos estão divididos nas turmas do 9º C e D.

Figura 1 - Professores intérpretes.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Análise dos Resultados

Com o intuito de coletar as informações com melhor precisão, ou seja, com menos desvios possíveis da realidade local e notar de que forma acontece a atuação do intérprete de Libras no ensino colaborativo e a inclusão de alunos surdos, entrevistou-se dois intérpretes de Libras da instituição (P1) e (P2).

O quadro abaixo esclarece informações que se considera relevante destacar quanto às perguntas do bloco 01, feitas aos intérpretes que participaram da entrevista, sendo elas: graduação, especialização, cursos na área de DA/surdez, ano/série que faz a interpretação e tempo de atuação como intérprete.

Tabela 1- Informações gerais dos entrevistados.

Intérprete (P)	Graduação	Especialização	Cursos na área de surdez e DA	Ano/série/interpreta em Libras	Tempo de atuação na área
(P1)	Pedagogia	Gestão e Supervisão Educacional	Curso de Libras e Ed Especial.	9º ano	5 anos
(P2)	Pedagogia e Educação Física	Docência do Ensino Superior e Básico	Intérprete de Libras	9º ano	7 anos

Para atuar como intérprete de Libras, o profissional deve ter qualificação específica em nível médio ou superior, de acordo com os dispositivos legais Decreto 5.626/2005, Lei 12.319/2010 e Lei 14.704/2023. O Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos criou em 2004 um manual de orientações sobre o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa (TILSLP), regulamento para atuação como tradutor e intérprete de língua de sinais e o código de ética (Brasil, 2004).

A Lei 14.704/2023, art. 4, atualizou a lei 12.319/2010 em relação a formação, exigindo que o profissional intérprete tenha formação específica em tradução e interpretação em Libras.

Os profissionais que atuam na escola não possuem formação específica na área, mas já atuam como intérpretes na escola há bastante tempo e possuem experiências em outras escolas. Eles estão habilitados porque no Decreto inicialmente exigia nível médio ou superior em qualquer área com exigência de fluência em Libras, que podia ou não ser comprovada com exame de proficiência.

Vale destacar que para atuar como intérprete educacional não basta apenas ter fluência nas duas línguas é preciso ter domínio dos processos de mediação, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de formação continuada para que o profissional possa estar apto para auxiliar o estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem e a se desenvolver linguística e culturalmente.

Na entrevista semiestruturada foram realizadas algumas perguntas para levantamento das informações as quais serão descritas a seguir com as respectivas respostas.

Tabela 2 - “Você sabe qual o papel do intérprete de Libras no processo de inclusão escolar do estudante surdo? Se a resposta for verdadeira, relatar qual o papel e como isso acontece em sua prática na sala de aula”.

Tradutor e Intérprete (P)	RESPOSTAS
(P1)	<p><i>“Sim. Na sala de aula nós intérpretes, por exemplo aqui na escola, acompanhamos o aluno surdo para mediar a questão da comunicação em língua portuguesa e língua de sinais e a gente tá aqui para fazer essa comunicação acontecer, entre o professor e o aluno e vice-versa. Mas nosso papel não acontece só no contexto da sala de aula, nós trabalhamos na escola de modo geral porque existem aquelas atividades extraclasse que a gente tem como: passeios, atividades no pátio, datas comemorativas e atividades esportivas.”</i></p>
(P2)	<p><i>“Sim. Entendeu-se há muito tempo que o papel do intérprete de Libras era meramente interpretar aula - sinal-voz, voz-sinal, professor-aluno, aluno-professor. Entretanto a gente percebia que essa prática apenas de interpretação ela deixava a desejar porque não era meramente uma questão de interação comunicativa, era também a necessidade da participação do intérprete nesse movimento didático pedagógico, sobretudo com ações colaborativas, antes mesmo de se falar em ensino colaborativo o intérprete já tinha esse direcionamento colaborativo.”</i></p>

Fonte: autoria própria.

As atribuições do intérprete de acordo com os dispositivos legais e a orientações do MEC são várias dentre elas: intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para língua oral e vice-versa; traduzir textos escritos ou orais da língua portuguesa para Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023).

Os intérpretes entrevistados estão cientes das suas atribuições e da importância do trabalho colaborativo entre eles e o professor nas atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar. O intérprete pode colaborar com o professor para realizar adequações pedagógicas nos materiais didáticos, nas atividades e avaliações, desde que não haja barreira atitudinal nesse professor em produzir atividades adequadas para o aluno surdo.

O intérprete não é professor, então ele só pode colaborar com outras estratégias de acessibilidade se houver a solicitação do professor. A atuação do intérprete pode ser vista como um instrumento de ensino colaborativo e pode ser mais eficaz se for usado não só para intermediar a comunicação entre professor e aluno surdo e aluno surdo e aluno ouvinte.

Tabela 3 - “O docente solicita sua colaboração nas adequações pedagógicas para alunos surdos? Se a resposta for verdadeira, relatar de que forma acontece e quais as práticas colaborativas”.

Tradutor e Intérprete (P)	RESPOSTA
(P1)	<p><i>“Sim. A gente sabe que existem as questões das barreiras, alguns professores ainda não tem o esclarecimento de fato dessa questão do papel do intérprete, a gente tá ali sempre dizendo “Professor, seria necessário um recurso visual que é bem melhor para compreensão do aluno surdo” e a gente ainda encontra essa certa dificuldade porque seria bem interessante para ele(aluno) assimilar, pela questão da língua ser visual, então facilitaria muito mais.”</i></p>
(P2)	<p><i>“Não. Geralmente é o intérprete que toma a iniciativa por conhecer as especificidades educacionais do surdo, no que se refere a língua portuguesa que é a pedra metodológica no caminho do aluno surdo na classe regular. Nesses 7 anos que eu estou aqui, nunca fui procurado por nenhum professor de língua portuguesa e nenhum outro professor para dizer qual é a melhor forma de trabalhar com um aluno surdo”.</i></p>

Fonte: autoria própria.

De acordo com os entrevistados, os professores da escola municipal de forma geral não desenvolvem um trabalho colaborativo com os intérpretes no sentido de solicitar orientações para adequações de conteúdos, atividades e avaliações. Existe ainda a barreira atitudinal de alguns professores em relação a produzir materiais visuais para facilitar a compreensão dos alunos surdos, apesar das orientações dos intérpretes de Libras.

O ensino colaborativo entre professor e intérprete está relacionado à parceria entre eles na divisão das responsabilidades em relação ao ritmo e estilos de aprendizagem que favorecem os alunos surdos. Segundo Quadros (2004), o papel do intérprete em sala de aula às vezes é confundido com o do professor, quando o professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos ao aluno surdo. O intérprete deve assumir um papel de colaborador da prática pedagógica inclusiva.

Tabela 4 - “Os professores da sala regular fazem planejamentos adaptados para atender às necessidades educacionais específicas do estudante surdo? Se a resposta for verdadeira, relatar de que forma acontece”.

Tradutor e Intérprete (P)	RESPOSTA
(P1)	<i>“Aqui na escola nós temos os planejamentos em que nós temos que de fato acompanhar. Hoje inclusive é um dia de planejamento e nós intérpretes sentados na sala com os professores, pois a maioria dos professores não fazem planejamento adaptado. A maioria faz vídeos e sem legenda.”</i>
(P2)	<i>“Não. Um professor ou outro traz uma atividade que às vezes me parece até infantilizada e não adaptada .”</i>

Fonte: autoria própria.

Os entrevistados relataram que os professores não fazem planejamentos adaptados e ainda usam vídeos sem legendas. Segundo P2, alguns professores trazem atividades que mais parecem infantilizadas que adaptadas. Para atender as demandas do aluno com surdez, é necessário considerar a visualidade e a língua de sinais, que são artefatos da cultura surda. Ao elaborar um material adaptado pensado para alunos surdo, é necessário que seja bilíngue (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita). Sendo assim, quando o professor for passar um vídeo precisa ter pelo menos legenda e precisa ser informado para o intérprete com antecedência para que possa se preparar para interpretar o que for solicitado pelo aluno surdo.

O planejamento do professor com o intérprete é fundamental para troca de experiências e produção de adaptação dos conteúdos das aulas às necessidades específicas dos educandos surdos. Os recursos didáticos acessíveis podem estimular o aluno e aproximá-lo do conteúdo. O material didático adaptado é um dos principais meios de ensino, assim como a figura do professor e do intérprete de Libras (FREITAS, 2007).

Tabela 5 - “Você enquanto intérprete de Libras, consegue ter acesso aos planos de aula e do planejamento anual? Faz alguma intervenção ou dá sugestões? Se a resposta for verdadeira, relatar como acontece”.

Tradutor e Intérprete (P)	RESPOSTA
(P1)	<i>“Não temos acesso nos planejamentos que participo”.</i>
(P2)	<i>“Os nossos planejamentos são coletivos. Então quando acontece o planejamento do professor um ou outro intérprete está presente naquele planejamento. Quando as intervenções são necessárias, o intérprete colabora no sentido de fazer intervenções ou dar sugestões para que isso possa acontecer. Primeira coisa que eu chamo a atenção do professor, principalmente o de língua portuguesa, tem a ver com a relação ao método de ensino de segunda língua”.</i>

Fonte: autoria própria.

Os intérpretes relatam que não têm acesso aos planos de aula de cada professor, mas durante o planejamento coletivo os intérpretes colaboram com sugestões ou intervenções. O entrevistado P2 diz que o método de ensino de língua portuguesa não é adequado para surdo, pois os professores deveriam ensinar a língua portuguesa como segunda língua para surdos. Já existe uma Proposta Curricular de Ensino do Português Escrito como Segunda Língua para Surdos organizada pelo MEC em 2021. Esse documento é composto de 6 livros, com orientações de ensino da educação infantil até o ensino superior, observando aspectos da linguagem visual que devem ser respeitados durante o processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Freitas (2007) dá orientações sobre como o professor deve utilizar materiais e equipamentos quando tem um aluno surdo. Ele fala sobre a importância da posição do aluno na sala para que possa visualizar bem o professor, os colegas e o intérprete. O professor deve usar material visual para facilitar a apreensão das informações e o intérprete deve ser um intermediador da interação comunicativa entre aluno surdo e professor durante a exposição do conteúdo, da explicação, questionamentos e opiniões.

Tabela 6 - “Como você percebe a inclusão escolar de alunos surdos na escola? Relate sua opinião”.

Tradutor e Intérprete (P)	RESPOSTA
(P1)	<i>“Aqui na escola a gente percebe que os alunos surdos têm um bom entendimento, eles são alunos que participam, não faltam, sempre estão na sala de aula, eles frequentam a sala do AEE e quando eles vêm para o atendimento do contraturno eles ficam o dia todo na escola. Eles gostam de estar na escola, se sentem acolhidos pela escola e pelos colegas. Eles têm mais dificuldades na questão da produção, mas com o tempo eles vão conseguindo.”</i>
(P2)	<i>“De maneira geral, aí a gente não vai trazer a experiência só dessa escola, a gente sabe que não é algo 100%, que deixa a desejar nas escolas, em se tratando de inclusão. Deixa muito a desejar! Entretanto, em muito já se avançou. Um dos maiores embates, especificamente do aluno surdo, ainda está com relação ao método de ensino, onde há professores com postura de aulas apenas ditadas, a não adequação de metodologia em língua portuguesa (ensinar a segunda língua) que é insuficiente.”</i>

Fonte: autoria própria.

A eliminação das barreiras comunicacional e atitudinal são necessárias para que a educação inclusiva para surdos seja bem ofertada na escola. A falta de empatia de alguns professores em realizar adaptações pedagógicas ou uso de metodologias ou estratégias inadequadas podem prejudicar o desenvolvimento biopsicossocial do estudante surdo, quando usam vídeos sem legendas, ditados e ensino de português como L1. Vale destacar que somente a presença do intérprete de libras em sala de aula, não é suficiente para realizar um ensino colaborativo. A barreira atitudinal pode impossibilitar a participação plena e efetiva do estudante surdo na

aula, e com isso restringir sua participação nas atividades coletivas, limitando o seu desempenho nas atividades (Brasil, 2015).

Barros e Ribeiro (2017), afirmam que ainda existe muito despreparo por parte de alguns professores para atender ao estudante surdo que compreendem a condição da surdez e produzem atividades somente escritas, sem imagem e sem dialogar com o intérprete educacional. Ressalta-se que a escola dispõe de sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado - AEE, intérprete de Libras para mediar as comunicações, que os alunos surdos gostam de participar das atividades propostas, de frequentar as aulas regulares e a sala de AEE, no contraturno. Apesar das diversas ações de inclusão dos alunos surdos, o entrevistado P2 afirma que ainda existem problemas que não estão restritos à escola Duque de Caxias, são problemas que persistem em outros ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas informações levantadas e nos dados obtidos, pode-se avaliar que o profissional tradutor intérprete da língua de sinais no contexto escolar inclusivo é de fundamental importância para a educação de alunos surdos, pois ele está ligado diretamente ao educando, explicando, revisando, dando suporte com o objetivo de elevar o desenvolvimento dentro do ambiente escolar, a partir da tradução e interpretação do texto em um processo colaborativo.

Espera-se que este trabalho possa ter continuidade, pois esse tema gera muitas discussões. E que as escolas, democraticamente busquem melhorar o ensino e ter profissionais qualificados para a nova geração que vem passando por mudanças, pois essa esta pesquisa admite olhares futuros seja para mudanças, seja para acréscimos junto à comunidade social e acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 14.704 **Altera a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Publicada no Diário Oficial da União em 25/10/2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. acesso em: 21.02.2024.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, 01 setembro 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães de. **O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica**. Goiânia – GO, dezembro de 2014. 168 páginas. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE - UFG, Universidade Federal de Goiás – UFG. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em 21 fev. 2024.

CARVALHO, Andréa dos Guimaraes; MESQUITA, Deise Nanci de Castro. **O trabalho colaborativo do intérprete de Libras e o ensino de português para surdos na escolarização básica**. Polyphonia, v. 26/1, jan./ jun. 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. **O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia. **Intérprete de libras sem atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina. **Cad. Cedex, Campinas**, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MYNAIO, M. C. S. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos**. In: GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983- 038-9. Available from SciELO Books .

ROCHA, Rogers; SILVA, Diego Machado da; FILHO, Lourival José Martins. **A atuação colaborativa do intérprete educacional em escolas regulares**. v. 11 n. 1 (2020): Educação em tempos de pandemia. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br>. Acesso 22 fev.2024

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKI, L. S. (Org.). **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. p. 213.



O Trabalho Colaborativo do Tutor Na Inclusão de Aluno com TEA na SEDUC/MA

Ana Claudia Bouty da Silva

Centro de Ensino Dr. Geraldo Melo; Licenciada em Pedagogia.

Hilce de Castro Aguiar Costa

Professora Dra. do Curso de Pedagogia da UFMA, pesquisadora da área DI e TEA.

Maria José Melo Castro

Escola Municipal Lyssuel Souza Calvet.

Noeme Cardoso Martins

Centro de Ensino São Cristóvão; Especialização em Educação Inclusiva e Especial.

Sarah Nazareth Caldas da Silva

Centro de Ensino Maria José Aragão; Especialização em Educação Especial.

Tanilde de Carvalho Pearce

SEMED/Paço do Lumiar; Licenciatura Plena em Pedagogia.

Thatiana Cardoso Rodrigues Batista Lima

Unidade Integrada Felipe Conduru; Doutora em Ciências Políticas e Sociais.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental. E portanto, deve ser garantida a todas as pessoas independentemente de suas características específicas.

Sob essa ênfase constitucional tem-se desde a década de oitenta, um movimento pela inclusão, no âmbito da Educação Escolar, visando que dá maior visibilidade a esse direito, culminando em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008.

No cerne, do Atendimento Educacional Especializado-AEE apontado pela CF/1988, a concepção é sinalizada pela PNEEPEI/2008:

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

A partir desse apoio à inclusão, observa-se que o processo de inclusão nas escolas vai se materializando fomentado por algumas contradições que subjacentes ao desenvolvimento curricular, vão se cristalizando na relação ensino aprendizagem nas salas de aula regulares. É nesse contexto que se chama a atenção para a figura do tutor.

Neste trabalho busca-se, portanto, entender o papel do tutor nesse processo como colaborador pedagógico, pensando sobretudo no que se refere às adequações pedagógicas. Nesse viés, visa-se responder às seguintes questões: Qual a função do tutor na educação inclusiva? Como se estabelece o trabalho colaborativo do tutor no atendimento do aluno com deficiência no ensino comum? Quais expectativas e realidades da profissão tutor na sala de aula comum?

A atuação do tutor está na esfera docente, não substituindo o professor da sala de aula regular, pois o tutor deve contribuir no processo de ensino e aprendizagem do aluno como mediador. O trabalho tem caráter mediado e formativo, tanto para o aluno quanto para o professor da sala de aula regular.

Vale ressaltar ainda que a nomenclatura dada ao profissional que exerce o papel de tutor, e que por várias vezes tem suas atribuições confundidas com outros profissionais do apoio especializado à educação para fins de inclusão dos alunos especiais, ainda recebe nomes diferentes, conforme a localidade, como destaca Mousinho *et al.* (2010, p. 93), “no Brasil, já surgiram expressões como facilitador escolar, tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar”.

Dentre essa variedade de títulos, tais como: “professor, tutor, profissional de apoio, apoio à inclusão e até com a denominação cuidador” (Prado, 2016, p. 36), soma-se ainda por Lopes, 2018, que o nomeia de Profissional de Apoio à Inclusão Escolar – PAIE, corroborando com a ideia da formação pedagógica desse profissional, apesar da variedade de nomes:

(...) professor de apoio, considerando duas razões. Primeira, o entendimento de que este profissional deve ser docente, possuir, entre outros conhecimentos, conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários para o bom desempenho de uma função que contribua, de fato, com o processo educacional inclusivo de alunos com NEE em classes comuns do ensino regular (Prado, 2016, p. 36).

Dessa forma questiona-se qual a origem desse serviço de tutoria? E em que consiste o papel desse profissional dentro da sala de ensino regular? Entendendo que a legislação brasileira educacional prevê o atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino. Nesse aspecto, o artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), enfatiza que para este atendimento são destinatários os alunos com deficiência, alunos com Distúrbios Globais do desenvolvimento, onde se inclui os alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, alunos com Altas Habilidades e Superdotação. Estes, consistem no público alvo da educação especial.

Este estudo busca esclarecer o papel do tutor no contexto da educação inclusiva e como acontece o trabalho colaborativo com o professor do ensino comum e possui como base para consecução do objetivo principal a vivência diária dos tutores que acompanham alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede estadual de ensino.

Os alunos com deficiência atendidos pela rede estadual de ensino – SEDUC/MA, são acompanhados em sala comum por tutores que os auxiliam no

desenvolvimento de suas atividades, permitindo que os mesmos se sintam seguros e confiantes para realização de suas tarefas como alunos.

A despeito da função dos tutores na SEDUC/ MA, desde 2021, por ocasião do processo seletivo estadual, publicação do Edital N° 19/2022 – SEDUC – Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professores para Atuarem na Educação Básica e suas Modalidades da Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC-MA, que especificou como requisitos básicos para a área de Educação Especial para o cargo que intitulou como – PROF. Atendimento Educ. Especializado – AEE (TUTOR):

Curso de Graduação em Licenciatura Plena em qualquer área ou Curso Superior (bacharel) acompanhado de certificado obtido em Programa Especial de Formação Pedagógica (Art. 63, inciso II, da Lei nº. 9394/1996. Resolução CNE nº. 02/1997) e Formação específica em Educação Especial, de acordo com o art. 12, da Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, acrescido de Cursos de Sistema Braille (perfazendo a carga horária mínima de 60h), cursos de Libras (perfazendo carga horária mínima de 60h), cursos na área de Deficiência intelectual e Transtorno de Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação (perfazendo carga horária mínima de 60h). Da soma desses 03 tipos de curso, deverá perfazer, obrigatoriamente, a carga horária mínima de 180 h; ou 01(um) Curso em Educação Especial e Inclusiva, com carga horária mínima de 180 h ou 01(um) curso em atendimento Educacional Especializado – AEE, com carga horária mínima de 180h. (Maranhão, 2022).

Ainda no mesmo documento, o edital ainda especifica como Descrição Sintética das Atribuições do Cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado – Tutor.

- Atuar juntamente com o professor do ensino comum, no papel de mediar, didática e pedagogicamente, as atividades de ensino com o objetivo de garantir aos estudantes com deficiência, que se interessem e sejam ativos no processo de desenvolvimento da aprendizagem;
- Participar de todo o processo ensino-aprendizagem e ações integradas escola-comunidade.
- O professor AEE - Tutor tem a obrigação de permanecer na sala de aula, durante todo horário escolar, prestando Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência que necessita de apoio intenso e contínuo.
- NÃO deverá assumir o papel de professor principal do estudante com deficiência.
- O professor de AEE- Tutor será lotado nas Unidades Escolares com matrícula de estudantes com deficiência com maior comprometimento (Maranhão, 2022).

Porém, o que se tem percebido é um conflito de papéis na hora de definir a real função de tutor. Prova disso é a ausência do código de ocupação brasileira

da profissão que é inexistente. O código de ocupação traz cargos que possui atribuições similares ao tutor como: Orientador Escolar (CBO nº 2394-10), Auxiliar de orientação educacional; 2394-10 - Orientador de disciplina e área de estudo; 2394-10 - Orientador de ensino; 2394-10 e outros. Mesmo assim, nada definindo as atribuições quanto à função de tutor. O que abre margem de discussão sobre o que faz um tutor, qual a concepção deste no AEE em colaboração com os demais sujeitos deste apoio à inclusão de alunos com TEA.

Desse modo, a seguir destacam-se a função da tutoria na educação inclusiva, discutindo aspectos históricos da temática, explicando a real importância do tutor como suporte à inclusão, correlacionando com as diferentes realidades encontradas nas escolas do Ensino Médio Estadual do Maranhão, tendo o Centro de Ensino Dr. Geraldo Melo, como uma amostra desta pesquisa.

ACEPÇÃO HISTÓRICA DA TUTORIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Se direcionarmos nossas reflexões em torno dos primeiros movimentos no sentido e significado da tutoria enquanto um trabalho historicamente situado é pertinente apreender determinadas diferenças. Muito embora, às vezes, sutis essas diferenças são identificadas num mesmo campo de conhecimento – na Educação, por exemplo, ou em campo de conhecimento distinto, como a área da saúde.

Nessa perspectiva, as pesquisas históricas de Mattar, 2012 nos revelam que o papel do tutor já existia no século XIII e tinha como função guardar, proteger, defender seu tutelado. Essa definição não se distancia das realidades existentes nas escolas, porém, o que se tem encontrado como função de Tutor são trabalhos no contexto de instituições privadas e na educação profissional. O que reforça a necessidade de definir papéis.

O aluno com deficiência quando atendido por um Tutor, as possibilidades para a aquisição de aprendizagens se ampliam com mediações coerentes com o nível de desenvolvimento do sujeito. Tal afirmação se apoia nas ideias de Vygotsky (1991, p.34) ao afirmar:

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e culturalmente adquirido.

Quando o profissional em suas mediações planifica e desenvolve sua prática a partir de critérios correspondentes às características biopsicossociais do indivíduo, este se aproxima cada vez mais das zonas de desenvolvimento do aluno, que estão em fase de amadurecimento. Neste aspecto chama-se atenção para

a importância de aprofundamentos da abordagem histórico-cultural para avaliar, planificar, estimular, aprender ensinando e criando alternativas para intervenções cada vez mais humanizadoras da pessoa com TEA inserida na sala de aula regular, podendo acompanhá-la a melhor desenvolver suas habilidades e evidenciando suas possibilidades de aprendizado.

O tutor, que não substitui o professor (regente) da sala regular, pode e deve partilhar colaborativamente com este, de suas experiências e conhecimentos. Fará isso, a partir das potencialidades do aluno com TEA, visto que sua função na sala de aula regular é dar suporte pedagógico para atender às necessidades educacionais específicas do referido aluno. Neste sentido é conveniente destacar que o aluno será sujeito da práxis colaborativa dos envolvidos no AEE. No caso da presença do tutor na sala regular, há que se reforçar a dinâmica colaborativa do trabalho pedagógico sem descaracterizar a relação professor da sala de aula, aluno com necessidades específicas. Em outros termos, se a sala regular tem trinta alunos, todos os trinta são sujeitos da prática pedagógica do professor. Compete aos demais partícipes do AEE realizar cada um, planejada e dialogicamente a inclusão escolar do aluno com TEA.

No entanto, na prática, não é o que se percebe, segundo Mantoan (2006, p.33): “As escolas ao reproduzir o modelo tradicional de ensino não têm apresentado condições efetivas para a inclusão social e acolhimento para as diferenças, bem como a de promover, oferecer uma aprendizagem necessária para viver em sociedade (...).”

O novo conceito de escola inclusiva nos leva a pensar também em estratégias que possibilitam o processo de inclusão. Para tanto é necessário a quebra de barreiras educacionais dentro da sala de aula, permitindo que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento. Esse caminho pode ser facilitado com o auxílio do tutor.

Como se mencionou anteriormente o tutor não substitui as funções do professor da sala regular (regente) e nem do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), identificado rotineiramente como professor do Atendimento Educacional Especializado. O que implica em um reducionismo do AEE que consiste em um apoio à inclusão bem mais amplo englobando todos os envolvidos no processo de inclusão do aluno com TEA. Assim, o papel do tutor consiste em trabalhar com esses sujeitos, enfaticamente com o professor da sala de aula regular.

No que tange à realidade do trabalho de tutores na SEDUC/MA, entende-se que foi claramente confundido no processo seletivo para contratação dos seletivados em 2022. O referido processo trouxe a objetividade legal o cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado – Tutor. As atribuições que se encontrou para o professor do AEE são claramente definidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008:

O Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Ou seja, o tutor não apresenta atribuições definidas como “professor de AEE”, uma não substitui a outra. É necessário um trabalho colaborativo e de complementação entre si. Sendo assim, há uma necessidade premente que as atribuições serem dos profissionais envolvidos no AEE sejam claramente estabelecidas para que a colaboração entre estes se dê efetivamente. Entende-se que com papéis claros e bem articulados os objetivos a serem alcançados com a inclusão ganharão força para sua consecução. A inclusão é de todos e deve contemplar a todos. O objetivo é atender os alunos com excelência, conhecendo suas necessidades, estimulando o conhecimento e incentivando sua autonomia.

Segundo Mantoan (2006, p. 57):

A formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, deva assegurar que seja apto a elaborar e a implantar novas propostas e práticas para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Cordeiro (2007):

Os professores juntamente com o tutor acabam sendo o ponto de referência do aluno incluído, o objetivo principal do tutor é desenvolver a criança para a aprendizagem de forma significativa dentro de suas possibilidades, em parceria com professores, sem muitas intervenções, deixar com que os colegas também participem de forma natural, buscando sempre a autonomia do aluno incluído.

Baseado nisso, se faz necessário não só a formação do professor, mas também a formação continuada do tutor e de todos os envolvidos no Atendimento Educacional Especializado. Se faz necessário que todos conheçam o aluno e suas necessidades, para que realizem um trabalho colaborativo, e possam estabelecer estratégias, elaborar objetivos para desenvolver o aprendizado do seu aluno.

O TRABALHO COLABORATIVO DO TUTOR E O ATENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM

Quando se refere ao trabalho colaborativo na educação, pensa-se em estratégias de ensino e pedagógicas, que possam contribuir com a aprendizagem dos discentes. Essas estratégias também devem ser voltadas para o público alvo da educação especial quando se almeja uma escola inclusiva.

Uma inclusão humanizadora não deve admitir que os alunos com deficiência sejam segregados em salas diferenciadas. Com o avanço do conhecimento científico, tecnológico, e sociológico a inclusão escolar consiste em um direito humano. Portanto, trabalho colaborativo é uma demanda premente para atender à diversidade de estudantes escolares.

No âmbito da sala de aula regular o tutor e o professor do ensino comum devem ter como objetivo principal atender às necessidades específicas de cada aluno alvo da Educação Especial. O trabalho articulado e intencional deve estar pautado em concepções teóricas e metodológicas que atendam o indivíduo em sua unilateralidade. Nesse sentido, no caso deve-se recorrer às práticas mediadas visto que estas, podem contemplar a todos integralmente, respeitadas as suas especificidades.

Conforme determina a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando orienta que “(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BNCC, 2018, pág. 14)

É preciso compreender o trabalho colaborativo em sua concepção para que a dinâmica não se confunda com cooperação. E como forma de auxiliar nesse processo de integralidade, vem o tutor enquanto mediador nesse trabalho colaborativo, no qual é preciso compreender o que é o trabalho colaborativo em sua concepção para que a dinâmica não se confunda com cooperação.

Para uma educação que atenda às demandas de todos os alunos, é necessário pensar em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas o modelo de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial (Vilaronga e Mendes, 2014).

Nesse trabalho colaborativo com a participação de todos os envolvidos com o aluno na escola, pode-se elencar oito dimensões que influenciam o nível de colaboração de uma equipe de trabalho. Tais como: objetivos em comum; participação compartilhada; responsabilidade compartilhada; equivalência entre participantes; recursos compartilhados; apoio administrativo; expectativas realísticas; e voluntariedade (Vilaronga e Mendes, 2014)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), traz o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE como proposta de apoio para os alunos com deficiência. Porém, não atende à demanda. De acordo com Capellini “tem demonstrado que as experiências mais bem sucedidas de inclusão dos alunos com NEE contam com a presença de um professor especialista dentro da sala de aula, atuando de modo colaborativo com o professor regente” (2004 *apud* Martinelli, 2016, p.17).

Pelo que percebemos existem experiências positivas no trabalho colaborativo na educação especial. Nos casos de alunos com TEA, cujo suporte demandar

atendimento de especialista na sala de aula regular o tutor realiza trabalho diário em parceria com o professor da sala comum. Sendo assim, o tutor consistirá em apoio para o acesso ao currículo pelo aluno com TEA. Contudo é necessário destacar que este acesso tem como referência o plano de desenvolvimento individualizado que deve ser elaborado de forma colaborativa envolvendo o tutor especialista em Educação Especial, o professor da sala de aula priorizando, gradativamente, objetivos necessários para inclusão do aluno. Muito embora o atendimento em Sala de Recursos deva ser realizado no contraturno, da frequência à sala regular, orienta-se que os dois planos, o que consta as adequações pedagógicas (PDI) e o da sala de recursos (PAEE) sejam desenvolvidos de forma colaborativa visando o desenvolvimento integral do aluno com TEA. Neste contexto o tutor se especializa do aluno que acompanha, pois no processo conhece as necessidades e particularidades do discente.

No âmbito da SEDUC/MA, o tutor poderia muito mais que ajudar os alunos na aplicação de atividades, no acompanhamento de tarefas na escola, mais também participar do planejamento, articulando estratégias para a prática pedagógica visando atender a todos os alunos. Poderia, também participar do planejamento, articulando estratégias para a prática pedagógica visando atender a todos os alunos posto que para Martinelli (2016):

O objetivo da Educação Especial no ensino regular é desenvolver ações para favorecer a inclusão do aluno com NEE, atuando na organização da escola, no planejamento, na formação continuada e em práticas colaborativas entre o professor especialista e o professor do ensino comum.

Assim é importante o trabalho para a inclusão do aluno seja concebido de forma colaborativa compartilhando saberes, avaliações responsabilidades, estabelecendo novos objetivos com vistas ao desenvolvimento integral do aluno.

EXPECTATIVAS E REALIDADES DA PROFISSÃO TUTOR NA SALA DE ENSINO COMUM: RELATOS DE UMA TUTORA

A educação é um grande desafio e cabe aos professores e à toda comunidade escolar, construir novas propostas de ensino, principalmente quando se refere aos alunos com necessidades específicas. O professor é um agente facilitador do processo ensino-aprendizagem por isso a necessidade de estar em constante processo de formação profissional. A escola é um espaço diverso, e pode acolher alunos com diferentes vivências e realidades, porém, vale lembrar, que a escola só será inclusiva se desenvolver um senso de pertencimento e de participação entre os discentes, rompendo as barreiras educacionais, e possibilitando que o estudante esteja totalmente engajado no processo de aquisição de conhecimento.

Na educação especial, cabe à escola garantir a plena participação do aluno em todas as atividades e considerar suas características específicas para aprender.

No Centro de Ensino Dr. Geraldo Melo o trabalho colaborativo de tutor na sala de ensino comum, requer uma atenção especial. Na demanda de trabalho consta um aluno com dupla excepcionalidade, estando incluso no espectro autista como também em altas habilidades e superdotação.

Dentre as habilidades comprovadas com o trabalho do professor AEE/Tutor identificou-se que o referido aluno compreende as propriedades e os aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética. E tal entendimento, funciona como requisito para que o estudante possa memorizar as relações de letras de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura e/ou a escrita de novas palavras, apresenta funcionamento quantitativamente preservado das funções executivas, memória, construção e planejamento da ação, levantamento de prioridades e atenção. É capaz de resolver problemas matemáticos que envolvem adição, subtração, e o processo de multiplicação e divisão, demonstra interesse em relações interpessoais com os pares, todavia é pouco habilidoso na comunicação, demonstrando uma interação social de forma adequada para a faixa etária.

Possui altas habilidades no domínio artístico e isso promove hiper foco na produção de desenhos e gravuras. O aluno faz uso de serviço de Atendimento Educacional Especializado sendo acompanhado pelo professor especialista na Sala de Recurso Multifuncional-SRM e pelo professor tutor na sala de ensino comum, este trabalhando em parceria com professor do ensino comum, e buscando outras estratégias e novas propostas que são utilizadas para que o aluno em alusão aprenda, sendo mediado pelo conteúdo das disciplinas de forma efetiva. Porém, ainda existe muita resistência por parte dos professores no ensino comum, já que os mesmos se sentem muito inseguros e até mesmo incapaz de realizar adequações pedagógicas na elaboração de atividades e provas. Vale ressaltar mais uma vez, neste estudo, que o tutor é também um mediador de conhecimentos técnicos e pedagógicos. Deve portanto, trabalhar em parceria com o professor do ensino regular visando sempre o alcance dos objetivos estabelecidos pelo aluno. Dessa forma, destaca-se que o tutor no âmbito da educação especial, não deve assumir ou ocupar o lugar do professor do ensino regular.

O trabalho do tutor consiste em auxiliar e esclarecer dúvidas relativas às características para aprender do aluno com TEA e desta forma contribuir com as adequações para o ensino do mesmo na sala de aula.

Nesse sentido, observou-se, na escola em tela, que este profissional faz uso de recursos importantes para aprendizagem do aluno e as adequações de acordo com a especificidade estão favorecendo o desenvolvimento do pessoal, social e intelectual do aluno.

O CAMINHO DA PESQUISA

Neste trabalho aproximamo-nos de caso de um aluno com TEA (dupla excepcionalidade). Para a consecução do mesmo utilizou-se como lente de pesquisa a abordagem histórico-cultural. Também levantou-se dados para construção deste

texto com as reflexões apresentadas relatos de experiências dos tutores em pleno exercício na rede de ensino pública estadual da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão – SEDUC, mas especificamente da Unidade Regional a cidade de São Luís, do Centro de Ensino Maria José Aragão e do Centro de Ensino Dr. Geraldo Melo.

ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Este estudo é uma aproximação da realidade de trabalho do tutor na sala de aula regular no que tange a concepção da mesma. Como resultados desse trabalho pretende-se esclarecer através de aprofundamento de conhecimento sobre essa temática, a partir de um trabalho colaborativo com os profissionais especializados na área para orientá-los e nos recursos pedagógicos com suas adaptações também. Nessa perspectiva, a SEDUC/MA realizou o seletivo para a contratação de profissionais de atendimento educacional especializado, chamado Professor de Atendimento Educacional Especializado – Tutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se dizendo que o trabalho colaborativo além de fortalecer as ações pedagógicas inclusivas, também favorece à permanência na escola. O direito de aprender e estar na escola, deve ser garantido para todos os alunos, indistintamente.

Adentrando no papel escolar, a escola inclusiva é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos. Para que isto ocorra é preciso romper com a cultura da homogeneização na sala de aula e considerar o currículo como um meio para o desenvolvimento dos alunos, todos eles.

Prática excludente é toda aquela que permite que pelo menos um aluno deixe de fazer parte do processo pedagógico.

Com o grande número de alunos com deficiência, o público com TEA amplia a demanda de profissionais que se especializem em práticas que, por seu caráter investigativo, se revistam de intencionalidade priorizando o sujeito da aprendizagem, o aluno. Este processo se inicia com acolhimento às diferenças em sala de aula.

O aluno com autismo apresenta suas particularidades para aprender como qualquer pessoa. Há padrões de funcionamento característicos. Mesmo assim, esses padrões adquirem características únicas quando encontrado em cada sujeito que é singular em sua humanidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.

BRASIL, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos: UFSCar, 2004. 300 p.

CORDEIRO, M. **O papel do tutor no contexto da Educação Inclusiva: formação e dificuldade**. Revista Educação em Foco, n. Edição nº 9, 2017.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria: aprendizagem entre iguais**. Tradução de Artmed. [S.l.]: E. Rosa, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARANHÃO. SEDUC-MA. **EDITAL Nº 19/2022 - SEDUC** - Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professores para Atuarem na Educação Básica e suas Modalidades da Secretaria de Estado da Educação/ Seduc-MA. São Luís: [s.n.], 2022. Anexo VI.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: [s.n.], 2016.

MOUSINHO, R. E. A. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 2-8, 2010. Disponível em:< Acesso em: 22 Fevereiro 2024.

PRADO, D. N. M. D. **Professor de apoio: caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, p. 139-151, jan./abril 2014. ISSN 239.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. , 1991.



O Diário de Itinerância e a Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

A constituição do sujeito tem sido um tema recorrente em diversas teorias no campo da psicologia, cada uma fundamentada em pressupostos teóricos que incorporam aspectos epistemológicos bem definidos e que, ao mesmo tempo, são definidores dessas teorias (Rosetto; Brabo, 2009). Nesse contexto, a contribuição de Vigotski para a educação é inegável, especialmente em relação aos seus escritos sobre a educação de crianças com deficiência. É importante ressaltar que Vigotski dedicou uma parte significativa de sua vida à educação de crianças com necessidades específicas de aprendizagem, e uma considerável parte de sua obra se concentra nesse tema.

O que mais impressiona em Vigotski é sua ênfase na emergência de novas maneiras de compreender a psique humana. Em um contexto social habituado a uma visão fixa e imutável do indivíduo e da coletividade, as contribuições desse autor se mostram muito significativas (Costa, 2006). Vigotski, diferentemente da abordagem de diversas correntes das ciências sociais e psicológicas, considera o ser humano e a sociedade como sistemas complexos, constantemente envolvidos em processos de desenvolvimento e transformação.

A escolha da teoria histórico-cultural de Vigotski para apoiar teoricamente o curso “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva” se justificou pela ênfase que essa abordagem coloca na interação social e na mediação cultural como fatores necessários para a aprendizagem. A teoria vigotskiana ajuda-nos a compreender como as experiências de cada indivíduo são constituídas por seu contexto social e histórico, permitindo que professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Essa compreensão sobre o ser humano e a sociedade como sistemas em constante desenvolvimento alinhou-se com a proposta da escrita de “Diários de Itinerâncias”.

O Diário de Itinerância é uma técnica de pesquisa-ação desenvolvida por Barbier (2007) e, desde então, tem sido incorporada em diversos espaços de formação, como demonstrado por Almeida (2012). Essa abordagem se destaca por seus objetivos transformadores, buscando não apenas a reflexão crítica sobre as práticas educativas, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Diante disso, por permitir o registro detalhado das vivências e experiências que compõem a trajetória escolar e profissional, proporcionando um espaço para a reflexão sobre os conteúdos abordados durante os encontros formativos, a técnica do Diário de Itinerância foi escolhida como uma das principais ferramentas de avaliação formativa do curso “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”, oferecido no âmbito da Renafor/Colun UFMA, no final do ano de 2023 e início de 2024.

O curso de Formação Continuada foi realizado aos sábados, ao longo de três meses, e contou com a participação de 40 professores da educação básica. A proposta de utilizar o Diário de Itinerância revelou-se fundamental para acompanhar o desenvolvimento do grupo, permitindo uma reflexão contínua sobre as experiências vividas. Dessa forma, essa técnica foi apresentada desde o primeiro encontro, em dezembro de 2023, estabelecendo um espaço para que os participantes pudessem registrar suas aprendizagens e reflexões ao longo do curso.

Assim, foi necessário, primeiramente, apresentar o conceito de Diário de Itinerância. Na palavras de René Barbier, essa técnica é descrita como um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que profetiza, o que retém de uma teoria e o que constrói para dar sentido à sua vida” (Barbier, 2007, p. 133).

Almeida (2012, p. 254) nos diz que, para Barbier:

[...] o diário de itinerância comporta o caráter de intimidade ao expressar reações em relação ao mundo circundante, como o fazem os diários íntimos, mas tem a característica de ser publicável, ou pelo menos, difundido no todo ou em partes. A volta aos fatos já passados, aos sonhos secretos, enfim, aos pensamento e sentimentos que marcam o itinerário percorrido por uma existência concreta, situada, é a sua característica.

Ao permitir que cada professor, no curso “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva” documente suas experiências, o diário se tornou uma ferramenta importante para a construção de saberes, ao promover um diálogo contínuo entre teoria e prática e contribuindo para a formação de educadores mais reflexivos e engajados.

Para a escrita do Diário de Itinerância, a técnica de Barbier (2007) propõe três etapas distintas.

A primeira etapa, intitulada “Diário Rascunho”, envolve o início da jornada formativa, onde o participante registra, de maneira espontânea, suas percepções e experiências relacionadas ao tema de estudo. Nesse estágio, a liberdade de expressão é fundamental, incentivando a autenticidade ao capturar ideias e reflexões significativas.

Em seguida, tem-se o “Diário Elaborado”, é o momento de transformar essas anotações iniciais em um texto mais estruturado. O professor deve desenvolver narrativas mais aprofundadas, comunicando efetivamente seus conhecimentos, análises críticas e conexões com a teoria.

Por fim, a terceira etapa, chamada “Diário Socializado”, oferece a oportunidade de compartilhar o diário elaborado com os colegas. Este momento é importante para a construção do conhecimento coletivo, pois, a cada encontro, um participante será convidado a socializar sua escrita. Desse modo, é importante que todos estejam sempre com seus diários e receptivos ao diálogo e à troca de ideias, pois é nesse ambiente colaborativo que o entendimento se enriquece e se aprofunda.

A seguir, serão apresentados alguns desses registros reflexivos, no entanto, cabe ressaltar que o intuito de apresentar alguns Diários de Itinerâncias não é transformar os escritos dos professores em material para análise de pesquisa e, por conseguinte, artigos científicos, por isso os textos foram mantidos na íntegra. Essa escolha visa preservar a autenticidade das experiências e reflexões compartilhadas, permitindo que cada relato reflita a singularidade das vivências de cada professor ao longo do processo formativo. Além disso, suas identidades serão preservadas. Isso foi necessário para que o diário se transforme em um espaço de expressão genuína e valorização das trajetórias individuais, sem a intenção de categorizar ou avaliar criticamente esses relatos, como é comum em textos acadêmicos e científicos.

Dito isso, com a palavra, as professoras...

A ITINERÂNCIA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVELANDO SABERES SOBRE AS ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS

“O Silencioso mundo de Flor”

“[...] Téo e Flor eram crianças como você. Tinham mais ou menos a sua idade. Moravam em uma casa parecida com a sua, em uma cidade do tamanho da sua. Téo e Flor sempre se encontravam pelos caminhos do bairro. O mundo de Téo e Flor tinha as cores, do púrpura ao verde mar, do violeta ao azul celeste, do branco gelo ao marrom chocolate. O mundo de Téo e Flor tinha os melhores bichos: pintinho que vira galinha, lagarta que vira borboleta, macaco que planta bananeira. O mundo de Téo era cheio de sons. Ele gostava de ouvir passarinho. Ligava o rádio e cantava baixinho. Mas o mundo de Flor não tinha sons. Ela não podia ouvir. Era surda desde o nascimento. Flor nunca ouviu nem um sonzinho à toa. O mundo de Flor era só silêncio” (França, 2011, p.7-8).

Ao folhear França (2011) e me deparar com a obra: *O silencioso mundo de Flor*, imediatamente, pensei em minha experiência docente na Educação Básica, em uma turma do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também da inserção no Curso: “Adaptações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Ser Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica, na área da Educação Infantil, proporcionou-me oportunidades de formação que puderam ser expandidas por outros territórios pedagógicos. Eis-me aqui, de volta, cursando esta formação que visa proporcionar conhecimentos teóricos-metodológicos sobre as pessoas com necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscando adequações necessárias no processo de inclusão escolar.

Meu desejo de participar dos encontros formativos surgiu por três razões que se complementam e que se entrelaçam: a primeira, é que, como professora da Educação Básica, atuando diretamente com dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um estudante com Transtorno do déficit de atenção com

hiperatividade (TDAH) e um estudante com Traumatismo craniano. Como professora, discutir sobre a inclusão e sobre promoções de acessibilidade e adequação escolar certamente irá contribuir com as reflexões sobre a minha prática docente.

O segundo motivo para fazer este curso está imbricado com o primeiro: meu desejo de pesquisar as questões no campo da Educação Inclusiva, pensando e reformulando questões que nortearão meu objeto de estudo na área da Educação Infantil.

O terceiro motivo, não menos importante, é meu trabalho docente, simultaneamente à escrita de obra acadêmica relacionada com o brincar. Isso faz com que eu me apaixone cada vez mais pela escrita de forma interdisciplinar como professora pesquisadora e escritora.

O que eu não sabia, é que além de encontrar com a Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, como professora formadora do curso, iria conhecer uma equipe de trabalho encantadora, que me encheu de alegria e saberes desde o primeiro dia que foi a aula inaugural, em seguida a palestra com a Profa. Dra. Hilce de Castro Aguiar Costa, intitulada: “Diversidade e Inclusão sob a perspectiva histórico-cultural: mediação como substância formativa”. Dentre muitos saberes compartilhados, o primeiro encontro formativo no sábado, dia 09/12/2023, com a Professora Formadora Kaciana Rosa e novos colegas/cursistas, foi de grande relevância acerca da Educação Inclusiva. Grata pela explanação dos conteúdos abordados sobre:

- a. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos;
- b. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- c. Necessidades específicas de aprendizagem de estudantes deficiências físicas / neuro-motoras.

Não posso deixar de destacar a estratégia metodológica escolhida pela professora formadora para conduzir o curso que foi a utilização dos Diários de Itinerância, como proposta formativa. Fomos convidados a resgatar as nossas vivências no curso, refletindo sobre elas, entre cruzando-as com as discussões e exposições dialogadas proporcionadas.

Penso que esse movimento me ajudará a escrever melhor, não perdendo de vista o estilo da escrita, o constante exercício de colocar no papel reflexões acerca da Educação Inclusiva.

Com um olhar atento, prestando atenção aos mínimos detalhes, e colhendo-os delicadamente para formar o meu percurso formativo de memórias inclusivas, lembrei-me de iniciar a escrita deste diário de itinerância com o livro literário: “O silencioso mundo de Flor”, da escritora: Cecília Cavalieri França. Dessa forma, este livro da literatura infantil brasileira, me inspirou de forma poética a aprender acerca de temas transversais sobre a inclusão, amizade e solidariedade. Encerro o meu diário de itinerância desejando um abraço carinhoso à todos!

Até o próximo diário de itinerância!

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA (2)

Para iniciarmos, gostaria de externar minha gratidão pela oportunidade de estar com todos vocês, caros colegas de profissão, de luta e jornada. Dividindo nesse espaço saberes, práticas, angústias, inquietações e sonhos. Demonstramos interesses comuns em romper estigmas e barreiras em busca de uma educação inclusiva de direito e ação, que essas intenções tendem a crescer entre os profissionais e meio educacional. Sobretudo, gratidão, pelas diretivas e ensinamentos pontuais, repassados com leveza, objetividade e clareza, por nossa então professora Kaciana Rosa, pessoa que conquistou minha admiração desde o primeiro momento.

Realizar essa viagem a partir da historicidade, reorganizando conhecimentos existentes e moldando novos, foi fantástico! Surgiram nessa linha histórica novos personagens, precursores da trajetória “Caminhos para a inclusão”, como Sr. Pereira (só para estreitar a relação!) e suas intenções de ensino com os estudantes surdos, Edouard Séguin que não recordo, durante a minha formação, outro momento em que foi mencionado (busquei algumas leituras sobre esse emérito educador), Jean Itard e sua audaciosa tentativa de educar o menino Victor. Resgatar os estudos de Itard, despertou-me a vontade de assistir novamente o filme “O garoto Selvagem” (Truffaut, 1970) e buscar leitura do livro “O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: histórias e diálogos contemporâneos” de Leite, Galvão, Dainez, (2017). E, Maria Montessori, mulher que materializa e organiza a didática desenvolvida por esses grandes nomes, tornando possível o estudo e difusão de conhecimentos.

Por fim, as abordagens significativas e pioneiras de Vigotski sobre o ser e seu desenvolvimento no e pelo social. Relevantes contribuições para o trabalho docente. Entre os caminhos percorridos nessa jornada, um pouso na diversidade do público-alvo da educação especial, compreender essas esferas e suas nuances singulares nos permite um treino no olhar para um olhar plural, habilidades e competências a serem acrescidas à docência e inerentes ao trabalho em sala. Nessa troca mútua (re)configuramos bases de estudos, consolidamos saberes para seguirmos mais seguros e confiantes essa caminhada. Certos que os desafios mantêm-se, no entanto, a atitude intencional de inclusão, resiste!

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA (3)

Ainda fico muito temerosa ao escrever o diário de Itinerância, principalmente quando ouço os colegas lendo os seus escritos, aí vem logo o pensamento, poxa! Como elas escrevem bem! Como flui o pensamento dessas “pequenas”... logo me animo toda pensando em palavras bonitas para começar a escrita e tomar coragem para colocá-las no papel e ler para todos.

Pois bem...

A minha escrita tomou voz e vida e agora, lendo em voz alta, percebo que é importante compartilhar com os colegas nossos pensamentos. E, cá estou, falando sobre a aula de Deficiência Visual que, para mim, foi bem marcante por vários

aspectos, entre eles: a conversa com o professor Derocy, que através dos seus olhos nos faz enxergar a trajetória de um estudante cego as suas dificuldades, sua “teimosia” diante da invisibilidade, das diversas estratégias utilizadas por ele (e quem sabe também por outros alunos), para dizer e mostrar que a sala de aula, a escola, é um espaço de todos e, se ampliarmos nosso olhar, com certeza olharemos o aluno/pessoa e não a deficiência.

Outro ponto importante e que não posso deixar de registrar, são as aulas da professora Kaciana Rosa que, com muita maestria, nos faz viajar sentados em uma sala de aula, tendo como paisagem teóricos e conteúdos relatados com tantas riquezas de detalhes que voltamos ao passado juntamente com Vigotsky, Luria, Leontiev, sem nunca termos convivido com eles, e nos mostra o presente com suas mazelas e caminhos para percorremos o futuro com olhares e práticas pedagógicas inclusivas.

COMPREENDENDO AS SINGULARIDADES

Começo descrevendo que ainda não sei ao certo como escrever um diário de itinerância, mas a partir das leituras dos diários dos meus colegas, sinto-me motivada para escrever os meus também. No dia 06 de janeiro de 2024, a professora Dra. Kaciana Rosa explicitou sobre o atendimento ao estudante com transtorno do espectro autista.

“O autismo é uma diferença biológica que leva o sujeito a apresentar diferentes formas de ser e de estar no mundo; maneiras diversas de interagir, brincar, estudar, sentir e agir sobre as relações e sobre o mundo (Santos; Tavares, 2022). Tal conceito que nos fora apresentado no dia em questão traz um olhar mais humanizado em detrimento de muitos outros que tratam o autista como um mero paciente, desprezando totalmente a sua singularidade e potencialidade como ser humano.

A aula em questão me fez recordar de quando era recém formada e tive minha primeira experiência como professora e com uma aluna autista. Tinha algumas bases teóricas, pois acabara de terminar uma especialização em Atendimento Educacional Especializado-AEE, logo, sentia-me super preparada.

Uma pena que as minhas expectativas foram frustradas! Isso porque a aluna demonstrava comportamentos hostis comigo e nem sequer tive um pouco de sua atenção na aula. Confesso que pensei em desistir da profissão na primeira semana. Mas, não desisti e retomando sobre singularidade, compreendi que nada funcionaria se continuasse querendo que fosse a minha maneira, e que deveria reconhecer a singularidade de minha aluna, aceitar e compreender como ela reage as situações e propor estratégias que desenvolvessem as suas habilidades. Caso a minha aluna passasse o dia no chão, adequava as aulas para serem realizadas no chão.

Com o passar dos dias, fui conseguindo desenvolver vários conceitos com ela, e ainda bem que não desisti na minha primeira experiência com uma aluna público alvo da educação especial! Anos mais tarde, tive outras experiências e

hoje estou aqui fazendo o curso de “Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Encerro, trazendo uma citação de Claudia Werneck (jornalista e fundadora da Escola da Gente) “Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem”.

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA (5)

Muitas são as reflexões, começando pela forma como encontrei este curso, que, procurando por outro, encontrei este que chamou minha atenção pelo título direcionado a estudos que já venho iniciado.

Mas, como tudo para ser bom é preciso passar por provações, encontrei alguns obstáculos como: período de recesso escolar e doença dos meus sogros. Porém, como recompensa, mais uma vez, encontrei o gesto concreto do amor e companheirismo – meu esposo, oferecendo todo o apoio para eu participar do curso.

A partir do primeiro encontro na aula inaugural, tudo foi maravilhoso! As falas dos professores e de profissionais de áreas afins, que compartilham experiências semelhantes, unindo a leitura à prática em sala de aula. Além disso, o reencontro com colegas que não via há tempos e a oportunidade de conhecer presencialmente outros participantes.

Sobre a aprendizagem, que momento maravilhoso, principalmente quando já estudamos sobre o assunto e ele nos é lembrado ou apresentado sob outros aspectos. E os colegas e professores estavam todos envolvidos, compartilhando experiências e conhecimentos sobre o assunto, ajudando uns aos outros sem o peso da hierarquia.

A troca de experiências nas falas individuais, com cada um trazendo suas vivências, foi enriquecedora. Eu me perdi em muitas falas, pois sempre busco resolver minhas necessidades em sala de aula e na minha vivência pedagógica, mas depois consegui me acalmar.

Sou grata a todos que pensaram e tornaram realidade este curso, pelo aprendizado e pelos esclarecimentos.

A respeito das adequações, já li um pouco, mas esses estudos nos remetem a rever, por meio da leitura anterior e da explicação esclarecedora, situações como quando a professora Kaciana falou da pessoa com Deficiência Intelectual, que será mais evidenciada conforme a vida social desse grupo. Por exemplo, em uma comunidade rural, a pessoa com Deficiência Intelectual pode passar quase despercebida, pois não há uma cobrança do intelecto em sua profundidade. Pensei comigo mesma: isso é claro e eu nunca tinha pensado assim!

Sobre as adequações para a surdez, a necessidade de sempre trazer a imagem (quando possível) foi enfatizada, e a apresentação do Márcio – professor surdo – foi muito reconfortante; sua fala parecia ler meu pensamento: “Não tenham medo de mim, fiquem tranquilos.”

Em relação à Deficiência Visual, sou uma apreciadora da narrativa do Derocy – professor com deficiência visual -, sempre com sua fala mansa e certa, e seu esclarecimento sobre a validação foi muito importante para a compreensão dos estudantes com deficiência visual.

Para as Altas Habilidades e Superdotação, é necessário observar cada pessoa, trabalhar a complementação dos estudos e lembrar de levar em consideração a idade do estudante, especialmente no que diz respeito ao aspecto emocional.

E chegamos ao Diário de Itinerância, que foi uma proposta desafiadora, pois mexeu em feridas e destacou a necessidade de colocar em prática o hábito da escrita. Muitas vezes, fico no campo da imaginação, mas é essencial materializar essas ideias.

Foi uma experiência fantástica do começo ao fim, começando com a leitura da Ione e sua poesia maravilhosa, além da leitura marcante da Solange, que me fez chorar de emoção. Assim, termino meu Diário de Itinerância agradecendo a todos pela aprendizagem e pelo compartilhamento do ensino e aprendizagem.

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA (6)

Recém-formada, porém já atuante na área como professora do ensino fundamental, nas séries iniciais. Realizei a minha inscrição no curso de “Adequações Pedagógicas na perspectiva da Educação inclusiva”, mas não fui chamada na primeira semana.

Dias depois, recebi uma ligação confirmando a minha vaga no curso. Caí de paraquedas naquela sala e me deparei só com gigantes do ensino. Conheci a professora Kaciana, uma professora tão carismática e capacitada, assim como toda a equipe de apoio. Meus colegas de sala, todos com uma rica bagagem acadêmica e de experiências em sala de aula.

E eu mal tinha recebido o meu diploma, ainda estava engatinhando nesse universo do conhecimento, não deixava nenhuma informação passar despercebida, anotava tudo o que era mencionado.

Apreendi tanta coisa importante que irei levar para o resto da minha vida e carreira profissional, e aplicá-las.

Como profissional, não posso esquecer que “O sujeito” também é um ser humano, é preciso conhecê-lo saber de suas origens para depois trabalhar em cima das suas dificuldades e especificidades.

Então, não adianta tentar proteger ou falar para as outras pessoas da sua dificuldade, a única esperança é ensiná-los a fazerem isso por si mesmos. trecho do filme “O milagre de Anne Sullivan”.

E não poderia deixar de mencionar os meus colegas de sala que tanto admiro, os professores Derocy e Márcio que, embora cada um com suas especificidades, não desistiram dos seus sonhos, além dos tradutores/intérpretes de Libras e transcritores de braille, que dispuseram do seu tempo.

Concluo o curso com o coração apertado, pois esses dias foram cansativos, porém tão prazerosos e enriquecedores. Ficarei com o coração no aguardo de outros.

Sentirei tanta saudade dos meus colegas de sala com pós-graduação, mestrado e doutorado e que um dia eu também farei parte de quadro.

Eu posso fazer um comentário?! – Eles também tinham dúvidas assim como eu (risos)... só que a professora e a equipe de apoio nunca deixavam ninguém sair com dúvidas.

E, para finalizar, não poderia deixar de faltar uma citação de Lev Vigotski e que representa o curso: “O conhecimento só se torna realmente humano na medida em que é compartilhado”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Diário de Itinerância, Recurso para Formação e Avaliação de estudantes universitários**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Rev. psicopedag. vol.23 no.72, São Paulo, 2006.

ROSSETTO, E.; BRABO, G. **A constituição o sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: algumas reflexões**. Travessias, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3238>. Acesso em: 19 set. 2024.

Organizadoras

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo



Mestra em Educação (PPGE- UFMA); especialista em Educação Especial (IESF) e Neuropsicopedagogia (FAMESP); Graduada em Pedagogia (UVA-CE) e Letras/ Libras (UFSC). Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - COLUN/UFMA e Coordenadora do Curso Estratégias Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva – RENAFOR/SECADI/MEC.

Angélica Moura Siqueira Cunha



Mestre em Educação. Especialista em Gerontologia e em Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras. Graduada em Terapia Ocupacional. Foi professora do Colégio Universitário - COLUN/UFMA e coordenadora adjunta no Curso Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente é professora pesquisadora no Curso Estratégias Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva no COLUN/UFMA.

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa



Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (PUC/SP), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, Graduada em pedagogia (UFMA). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do PARFOR/EQUIDADE da UFMA. Autora dos livros: Deficiência Intelectual - primeiras experiências de escolarização e Caminhos para a Inclusão Escolar.



Hilce de Castro Aguiar Costa

Doutora em Educação/Educação Especial (UFRN), Mestre em Educação/Educação Especial (UFMA), especialista em Psicopedagoga (IESMA) e em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA do Departamento de Educação, no Curso de Pedagogia.

Autoras



D'layne Giordana Pereira Soares

Mestra em Educação (UFMA); Especialista em Docência do Ensino Superior (UTN/ARG); Neuropsicóloga (FAVENE/SP); Especialista em Educação Especial (FSF/MA); Pós-graduada em Psicanálise (HOKEMÃ/MA); Pós-graduada em Neuroeducação (FSF/MA); Psicopedagoga (FSF/MA); Graduada em Pedagogia (UFMA).



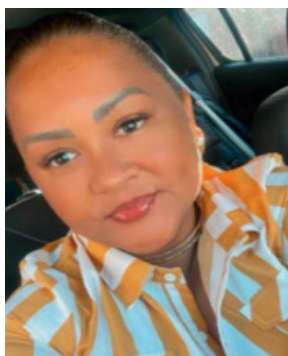
Solange de Jesus Sousa

Graduada em Pedagogia (UEMA), pós-graduada em Psicopedagogia (FSF/MA); em Educação Inclusiva (FAMA). Atualmente, é professora de Educação Especial e de Educação Infantil na rede municipal de São José de Ribamar.



Ingrid Abreu Lopes

Graduada em Pedagogia (IESF) Graduada em Letras Português/Inglês (FCE) Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE, Gestão Supervisão e Planejamento Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Língua Portuguesa e Literatura. Atua como professora tutora do AEE - SEDUC e professora da Sala de Recursos Multifuncionais - SEMED São Luís.



Georgete de Jesus da Costa Ferreira

Graduada em pedagogia (FABRAS) e História (ETEP); Pós graduada em Educação Inclusiva (IESF); Pós graduada em Educação Infantil (Faculdade Focus). Atua como professora do Ensino Fundamental da rede municipal de São José de Ribamar e professora na sala de recursos do AEE da SEDUC (Estado do Maranhão).



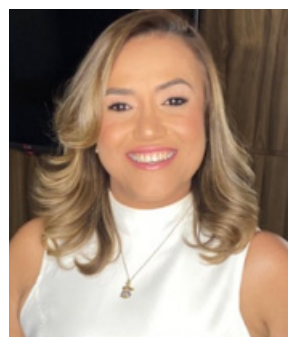
Marly França Nogueira

Graduada em Pedagogia – UEMA, Especialista em Psicopedagogia (UNIASSELVI) e Atendimento Educacional Especializado - AEE(UFSC), professora do Atendimento Educacional Especializado (SESI);



Gisele Maria Araújo

Mestra em Educação (UFMA). Graduada em Pedagogia(UFMA), pós-graduada em Psicopedagogia, Educação Especial(FSF/MA) em Docência do Ensino Superior (FTED), Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFCE). Funcionária pública da rede Estadual do MA e da rede Municipal de São Luís MA. Professora bolsista no RENAFOR (MEC/UFMA) e coordenadora pedagógica do PROJTEA – (SEMED/São Luís).



Jeanúzia Solânea Queiroz de Sousa Luz

Especialista em Psicopedagogia Institucional (FP) e Educação Inclusiva (FSF-MA). Graduada em Pedagogia (UVA). Atualmente é professora de Sala de Recursos Profissional - Programa Oportunizar- SEMED/São Luís, UEB Tancredo Neves e tutora no Curso Formação de Gestores para Educação Infantil e Ensino Fundamental na Perspectiva da Educação Inclusiva - COLUN/UFMA.



Leonarda da Silva de Assunção Ferreira

Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros 2 de Julho Unidade XLI - Monteiro Lobato, Paço do Lumiar.



Evelucia Nunes Cutrim

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduanda em Pedagogia (UFMA). Atualmente trabalha como Apoio ao Atendimento Educacional Especializado da UEB Ensino Fundamental Professor Rubem Teixeira Goulart.



Marcia Andrea Silva Alves

Mestranda em Educação (UFMA); especialista em Atendimento Educacional Especializado (FESL); em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (IESF) e Psicopedagogia Clínica Institucional pela (FL); graduada em Pedagogia (UEMA). Professora das Séries Iniciais em São Luís da UEB Ronald Carvalho e Escola Luiz Pinho (anexo UEB Maria Alice Coutinho).



Maria dos Milagres do Nascimento Mendes

Graduada em Pedagogia (ETEP) e Bacharela em Serviço Social pela Faculdade Pitágoras do Maranhão. Atualmente é professora da educação infantil (pré-2) no Colégio Shalom em São José de Ribamar.



Terezinha de Jesus Alves Chaves

Especialista em supervisão, gestão e planejamento educacional. MBA em alfabetização, letramento e novas tecnologias (ALNT). Graduada em pedagogia (UEMA). Professora das séries iniciais da Escola Municipal Residencial Olímpico, no município de São José de Ribamar – MA..



Angélica Moura Siqueira Cunha

Mestre em Educação. Especialista em Gerontologia e em Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras. Graduada em Terapia Ocupacional. Foi professora do Colégio Universitário - COLUN/UFMA e coordenadora adjunta no Curso Adequações Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente é professora pesquisadora no Curso Estratégias Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva no COLUN/UFMA.



Benedito Diniz dos Santos Junior

Mestre em Ensino Profissional em Matemática em Rede. Especializado no Ensino de Física. Graduado em Eletricidade. Atualmente é professor do CE José Justino Pereira/SEDUC.



Daniele de Jesus Moreira Costa

Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola-PPGEEB(UFMA). Graduada em Pedagogia (UEMA). Atualmente é professora da UEB Piancó/SEMED – São Luís. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-GRUPELPAI, vinculado ao Programa em Gestão de Ensino da Educação Básica- UFMA.



Elisângela Lourêdo Marinho

Especialista em Educação Especial e Inclusiva, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Intervenção ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual. Graduada em Pedagogia e Geografia. Atualmente é professora da UI Prof. José do Nascimento Moraes/SEDUC e da UEB Prof. Sá Valle/SEMED – São Luís.



Jocilma Cunha Sousa

Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora AEE-TUTOR no Centro de Ensino Dr. Geraldo Melo/SEDUC.



Maria Benedita Leal Silva

Especialista em Educação Especial Inclusiva-UNIASSELVI. Licenciada em Letras-Libras-UFMA. Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado na UEB João do Vale/SEMED.



Mayra Vanessa Sousa da Silva Cruz

Especialista em Atendimento Educacional Especializado-AEE (IESF) e em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem (FAVENI), graduada em Pedagogia (IESF). Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Adalberto Mendes Filho/SEMED- São Luís e Formadora Municipal do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil-LEEI, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada-CNCA no município de Humberto de Campos-MA.



Derocy Dias Reis

Licenciado em Geografia (UEMA); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (IESF). Professor de Atendimento Educacional Especializado/ Professor de Braille (CAP - SEDUC/MA).



Ione da Silva Guterres

Mestra em Educação (PPGEEB-UFMA), Especialista em Docência na Educação Infantil (UFMA) e em Planejamento e Gestão Escolar (UNICEUMA) Graduada em Pedagogia (UNICEUMA) Associada da ANPEd. Membro do Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância Docência - GEPEID/UFMA. Membro do Corpo Editorial da Editora Científica Digital. Autora da Obra: UNI, DUNI, TÊ, CULTURA INFANTIL, CADÊ VOCÊ? Propostas Lúdicas e Educativas para a Educação Infantil, Editora CRV (2023). Formadora de Gestores, Coordenadores e Professores da Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação SEMED - São Luís-MA; Professora Formadora I do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR/CAPES/UFMA (2024).



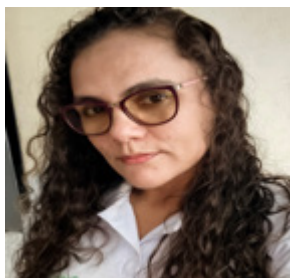
Kellen Kuttner Silva dos Santos

Licenciada em pedagogia, pós graduada em psicopedagogia, em educação infantil e séries iniciais, gestão e supervisão, professora da Educação Infantil na Escola Chapeuzinho Vermelho - Bacabeira- MA.



Maria de Fátima Lima da Silva Cunha

Licenciada em Letras Português /Inglês e respectivas Literaturas (UNICEUMA) e em Letras/ Libras (UFMA), Pós - Graduada em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilingue de Surdos (UEMA-SUL), em Educação Especial/Educação Inclusiva (UEMA), em Língua Portuguesa - Redação e Oratória na área de Educação (UniCV -PR). Atualmente é Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE (alunos Surdos) Professora de Língua Portuguesa como L2 para alunos Surdos na UEB Bilingue Libras e Língua Portuguesa – SEMED/São Luís – MA.



Reigiane Araújo Santos

Licenciado em Geografia (UEMA); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (IESF). Professor de Atendimento Educacional Especializado/ Professor de Braille (CAP - SEDUC/MA).



Rosana Maria de Sousa Sarmento

Licenciada em Pedagogia, com Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado, professora da Sala de Recurso na UEB Saraiva Filho – SEMED – São Luís-MA .



Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo

Mestra em Educação (PPGE- UFMA); especialista em Educação Especial (IESF) e Neuropsicopedagogia (FAMESP); Graduada em Pedagogia (UVA-CE) e Letras/ Libras (UFSC). Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão - COLUN/UFMA e Coordenadora do Curso Estratégias Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva – RENAFOR/SECADI/MEC.



Elizabeth Santos Carvalho de Sousa

Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado - AEE e em Ensino Estruturado Para Pessoas com TEA nas Perspectivas: ABA, TEACCH e PEC's. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação Especial em São José de Ribamar - MA.



D'Julian Glay Pereira Soares

Licenciado em Geografia (UEMA); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (IESF). Professor de Atendimento Educacional Especializado/ Professor de Braille (CAP - SEDUC/MA).



Márcio Roberto Silva e Silva

Licenciado em Pedagogia (FSF/MA) Tem experiência na área de Educação, Pós-Graduado em Educação Especial e Libras (FSF/MA) e em Psicologia da Educação (UEMA).



Silvia Cleide Piquiá

Mestra em Letras (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino a Distância, Libras e AEE. Graduada em Letras Português e Japonês (UnB), Letras-Libras (UFMA), Pedagogia (Facibra). Atua como professora da rede Municipal de São Luís, na Escola Bilingue Libras-Língua Portuguesa escrita e professora formadora curso Letras-Libras (UFMA).



Hilce de Castro Aguiar Costa

Doutora em Educação/Educação Especial (UFRN), Mestre em Educação/Educação Especial (UFMA), especialista em Psicopedagoga (IESMA) e em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA do Departamento de Educação, no Curso de Pedagogia.



Ana Cláudia Bouty da Silva

Graduada em pedagogia, pós graduada em administração, supervisão e orientação escolar, atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (tutor) no CE Dr Geraldo Melo – SEDUC/MA.



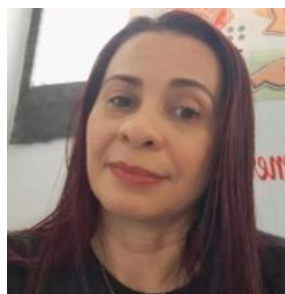
Noeme Cardoso Martins

Pós Graduada em Educação Inclusiva e Especial (FVNI) e em Docência do Ensino Religioso (IESMA), licenciada em Pedagogia (UFMA), graduada em Administração de Negócios (UEMA), Bacharela em Ensino Religioso com habilitação em Serviço Social – Seminário de Educação Cristã. Atualmente é docente do Atendimento Educacional Especializado – AEE – SEDUC/MA.



Sarah Nazareth Caldas da Silva Rêgo

Licenciado em Geografia (UEMA); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (IESF). Professor de Atendimento Educacional Especializado/ Professor de Braille (CAP - SEDUC/MA) Pedagoga, especialista em Educação Especial-UEMA, atua como tutora no sistema integral na escola Centro Educa Mais Maria José Aragão – SEDUC/MA.



Tanilde de Carvalho Pearce

Mestranda em Educação Especial (UEMA), especialista em Ensino da Sociologia (FIS) e em Neuropsicopedagogia Institucional (FVNI), em Educação Especial (FSF/MA) graduada em Sociologia (UFMA) e graduação em Pedagogia (UVA-CE). Atualmente é professora - SEMED Paço do Lumiar e SEDUC/MA.



Thatiana Cardoso Rodrigues Batista Lima

Doutora em Ciências Políticas e Sociais (UNIDAS), Mestre em Administração (AMERICANA), Especialista em Psicologia da Educação (UEMA), Educação Financeira (UNOESTE), Filosofia (FIJ), Controladoria e Auditoria (UGF), Gestão Estratégica e Qualidade (UCAM). Licenciada em Filosofia (UFMA) e Ciências da Religião (UNICV), Bacharel em Ciências Contábeis (UFMA) e Administração (UFMA). Atua como Professora de Filosofia e Ensino Religioso do Fundamental II da Rede Municipal de São Luís-MA.



Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (PUC/SP), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, Graduada em pedagogia (UFMA). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do PARFOR/EQUIDADE da UFMA. Autora dos livros: Deficiência Intelectual - primeiras experiências de escolarização e Caminhos para a Inclusão Escolar.

A

abordagem X, 7, 8, 9, 17, 24, 28, 30, 32, 40, 43, 45, 50, 62, 76, 80, 83

acessibilidade 18, 19, 20, 21, 24, 27, 29, 42, 56, 57, 58, 60, 65, 72, 77, 86

acesso VI

alunos 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 88

ambiente X, XI, XII, 2, 3, 5, 9, 10, 16, 18, 24, 26, 31, 32, 35, 45, 57, 58, 59, 60, 65, 69, 84

ambientes sociais 57

aprendizagem X, XI, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 56, 57, 58, 59, 64, 66, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90

B

biopsicossociais 75

C

comunicação 18, 36, 48, 56, 57, 58, 60, 61, 65, 80

comunidade XI, 5, 16, 26, 27, 29, 35, 40, 57, 60, 69, 74, 79, 89

comunidades surdas 57

conceitos 2, 6, 16, 31, 32, 37, 38, 43, 45, 51, 88

condição física 1

conhecimento 1, 2, 3, 5, 9, 13, 18, 31, 38, 39, 46, 51, 57, 60, 61, 62, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 84, 90, 91

contexto educacional 5, 19, 56, 58, 59, 60

corpo humano 18

D

deficiência X, XI, XII, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 88, 90
deficiência física XI, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 27
descrição 9, 38, 56
desenvolvimento X, XI, XII, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11,
17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33,
34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52,
58, 59, 60, 61, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81,
83, 84, 85, 87
direito humano 72, 78
direitos 16, 18, 24, 44, 51
diversidade X, 6, 7, 9, 13, 16, 27, 43, 44, 46, 78, 87
diversificado 42
docente 2, 6, 11, 13, 15, 19, 22, 30, 31, 41, 42, 46,
53, 56, 66, 73, 78, 85, 86, 87
docentes 1, 10, 12, 18, 21, 22, 30, 31, 39, 43, 45, 47

E

educação X, XII, 1, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 19, 20,
21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 35, 42, 43, 44, 45, 47,
54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 77,
78, 79, 80, 83, 84, 87, 88, 89, 91
educação básica X, 1, 60, 61, 70, 84
educação especial X, 3, 14, 20, 22, 23, 32, 58, 59,
73, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 91
educação pública 42
educativas 6, 7, 17, 20, 24, 43, 49, 60, 83
elegível 18, 21
ensino 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 46, 50, 53,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 90
escolar X, XI, XII, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 16, 17, 19, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 40, 41, 42, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 68, 69,
71, 73, 74, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 89
escolas X, 1, 4, 7, 15, 29, 42, 43, 44, 53, 54, 59, 60,
64, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 82
espaços públicos 57

espectro autista 80, 88
estratégias XI, XII, 1, 5, 6, 7, 9, 12, 19, 24, 26, 27, 29,
32, 40, 43, 46, 49, 53, 64, 65, 68, 76, 77, 78, 79, 80,
88
estrutura biológica 17, 18, 19
estudo X, XII, 1, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 31,
33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 53, 55, 56,
58, 62, 63, 73, 75, 80, 81, 84, 86, 87

F

forma poética 86

H

habilidades XI, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 16, 19, 21, 22, 27, 29, 33, 37, 39, 40, 45, 49, 58,
59, 61, 76, 80, 85, 87, 88

I

igualdade 1, 6, 18, 19, 20
inclusão X, XI, XII, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 16, 19, 20,
22, 24, 25, 27, 30, 37, 41, 42, 54, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 65, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79,
82, 85, 86, 87
inclusiva XI, XII, 4, 13, 14, 15, 20, 21, 31, 32, 33, 35,
39, 54, 57, 58, 59, 66, 68, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 84,
87, 89, 90
inclusivas X, XI, 16, 20, 22, 24, 46, 54, 81, 83, 86, 88
inclusivo XII, 3, 6, 19, 20, 31, 35, 39, 56, 59, 69, 73
instrumentos X, 12, 34, 36, 40, 43, 56
interdisciplinar 86
invisibilidade 88

L

legislações 18

legislativos 29, 57

M

meio educacional 17, 87

metodológico 1, 11

N

normas 18, 27, 60

normativos 56

P

pedagógica XI, 13, 17, 22, 24, 27, 37, 39, 49, 61,
66, 73, 76, 79, 89

pedagógicas X, XI, XII, 1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 16,
17, 18, 20, 21, 24, 27, 30, 33, 34, 37, 40, 42, 43, 45,
46, 48, 52, 53, 57, 60, 61, 65, 66, 68, 73, 77, 79, 80,
81, 83, 88

pedagógicos 8, 21, 30, 34, 35, 37, 39, 72, 73, 77,
80, 81, 85

práticas X, 2, 17, 20, 31, 34, 40, 41, 46, 47, 54, 55,
61, 66, 71, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 87, 88

pressupostos 1, 9, 13, 19, 56, 58, 83

princípio 42

procedimentos 1, 36, 42, 45

processo XI, XII, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 17, 19, 20, 24,
26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44,
45, 46, 53, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 68, 69, 72, 73, 74,
76, 78, 79, 80, 81, 82, 85

processos X, 1, 31, 32, 33, 43, 45, 62, 64, 83

professor 1, 4, 5, 7, 10, 20, 21, 22, 27, 31, 32, 33, 34,
36, 38, 39, 47, 50, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67,
68, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 88, 90

profissional XII, 4, 11, 47, 49, 56, 57, 60, 64, 69, 73,
75, 79, 80, 83, 90

psicologia 83

R

redes públicas 1, 17, 30
relações sociais 17

S

sala de aula XI, 2, 5, 6, 7, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 35,
37, 38, 39, 40, 53, 57, 58, 61, 65, 66, 68, 72, 73, 74,
76, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 90
sensoriais 19, 57, 59
serviço 18, 22, 48, 73, 78, 80
sistema VI
sistema educacional 6, 19, 20, 35, 58, 59
social X, 1, 5, 8, 11, 17, 19, 20, 22, 24, 31, 32, 35, 43,
44, 45, 61, 69, 70, 76, 80, 82, 83, 87, 89
sociedade 15, 16, 18, 23, 24, 32, 44, 56, 76, 83
sociocultural 57
surdo XII, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
90
surdos XII, 3, 14, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 87

T

talentos 1, 2, 5, 9, 19, 59
tecnológicas 19
territórios 85
transtornos 29, 58, 85
tutores 15, 22, 73, 74, 76, 81

