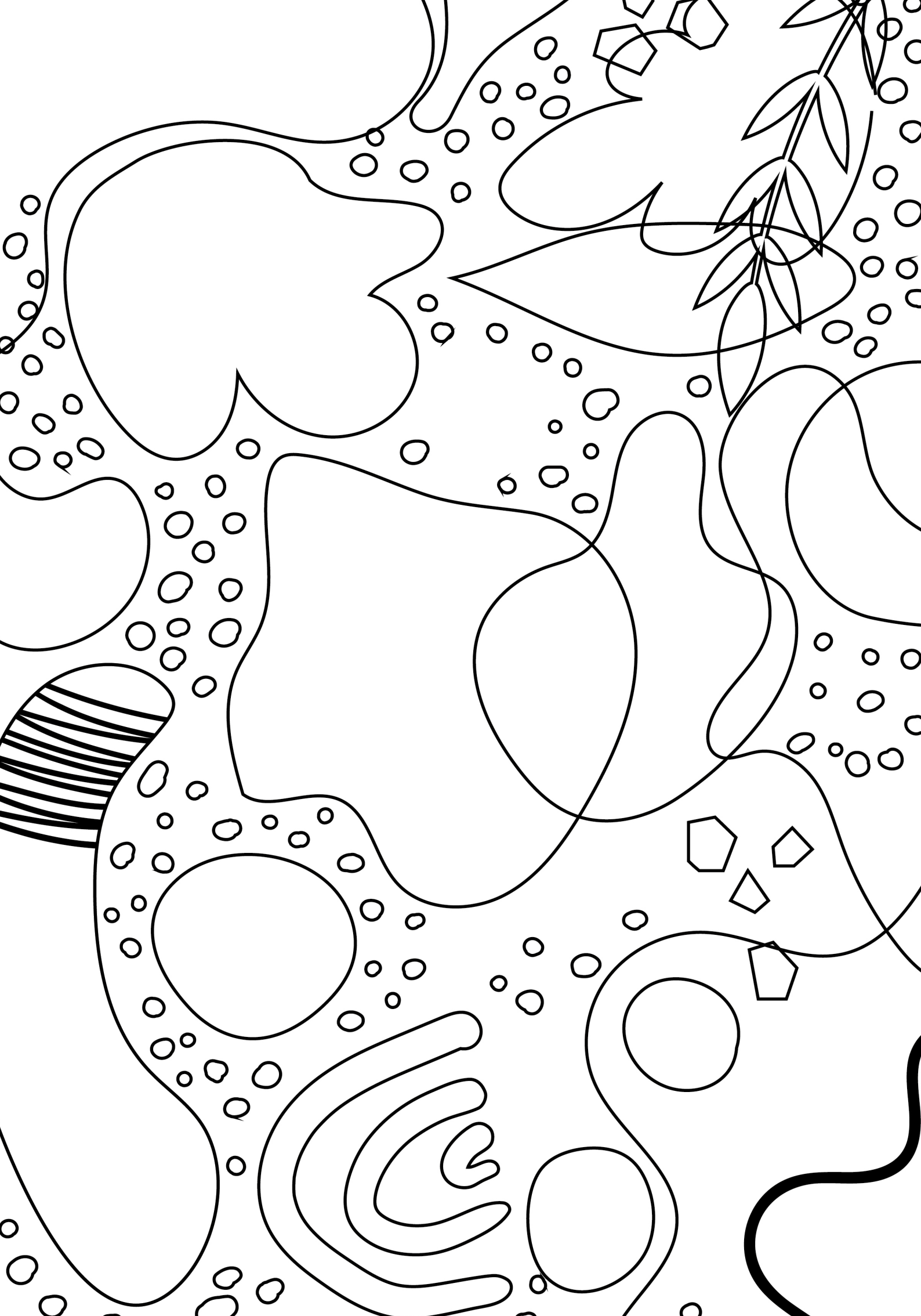


Inclusão e AEE: a perspectiva de múltiplos olhares



Flávio Iassuo Takakura
Carolina Lessa Cataldi
Letícia das Graças Rosignoli de Oliveira
Thereza Cristina De Souza Prata Oliveira
(Organizadores)

INCLUSÃO e AEE:
a perspectiva de múltiplos olhares

Juiz de Fora
ICE/NGIME/UFJF
2023

©2023 by Flávio Iassuo Takakura, Carolina Lessa Cataldi, Letícia das Graças Rosignoli de Oliveira e Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira (Organizadores)
Carolina Lessa Cataldi, Cássia Maria Davanço, Flávia Ceccon Moreira Gil, Gustavo de Mello Duarte, Letícia das Graças Rosignoli de Oliveira, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira (Equipe de publicações)

Direitos desta edição reservados ao ICE/NGIME/UFJF.

Capa: Gabriel Schuery Custódio

Projeto gráfico, diagramação e editoração: Rogério Lêdo Matos | Estúdio Brio

Os textos são de total responsabilidade de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Inclusão e AEE [livro eletrônico] : a perspectiva de múltiplos olhares / organizadores Flávio Iassuo Takakura...[et al.]. -- 1. ed. -- Juiz de Fora, MG : Estúdio Brio, 2023.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Carolina Lessa Cataldi, Letícia das Graças Rosignoli de Oliveira, Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira.

Bibliografia.

ISBN 978-65-997903-9-3

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Educação inclusiva 3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade 4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Tecnologia Assistiva (TA)
I. Takakura, Flávio Iassuo. II. Cataldi, Carolina Lessa. III. Oliveira, Letícia das Graças Rosignoli de. IV. Oliveira, Thereza Cristina de Souza Prata.

23-164546

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Atendimento Educacional Especializado : Educação inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Instituto de Ciências Exatas

Diretor

Prof. Dr. Eduardo Barrére

Faculdade de Educação Física

Diretor

Prof. Dr. Jefferson Macedo Vianna

PREFÁCIO

A concepção de múltiplos olhares presente no título desta obra é importante e necessária, visto que os temas relacionados à inclusão e ao Atendimento Educacional Especializado são complexos e, sobretudo, diversos. Nesse sentido, recorreremos ao filósofo francês Michel Serres, autor de larga gama de interesses, que dedicou parte de seus escritos a campos inclusivos e transdisciplinares.

Em uma de suas obras, “Filosofia Mestiça”, Serres apresenta uma discussão variada e peculiar sobre uma educação, a qual nomeia como uma educação mestiça, baseado em um olhar para as manifestações da educação e do homem que, a partir de um ponto de vista flexível e fluído, vê, nas misturas, a construção do saber.

Nesse movimento de uma educação mestiça, Serres faz referência a Arlequim, um personagem que contribuiu para quebrar os contornos duros de uma educação tradicional. A figura de Arlequim corrobora com uma educação mestiça, com configuração que quebra o “normal”, já que Arlequim é uma figura múltipla, colorida, retalhada e remendada, mas que apresenta singularidades das misturas. Enfim, Arlequim espelha ao sujeito das diferenças.

Dessa maneira, o filósofo das narrativas reconhece que somente num campo das diferenças máximas que se afirmam as singularidades. Logo, Arlequim se torna Pierrô, com um branco incandescente que pode também se construir de uma cor única ou junção de todas elas. Sob essa ótica, educação e educação inclusiva habitam a paisagem do especial, incorporando o mesmo ideal das misturas e das mestiçagens.

Na presente obra, habita um conjunto de múltiplos olhares sobre inclusão. Podemos perceber realidades que, sobremaneira, podem transformar a si mesmo e o outro, sempre na expectativa do novo e agora misturado que compõem a continuidade e permanência das mudanças.

Cada leitura, aqui apresentada, imprime em nós uma cor, uma mistura, uma camada, fazendo novos sentidos e significados para mesclar e se unificar, e, então, ocasionar outras misturas.

Nossa expectativa através da presente obra, assim como Serres, é ampla, colorida e misturada, bem como afetada por experiências e relações que movem o homem em sua singularidade e diferença, transitando entre mundos e fronteiras. A variedade de pesquisas que apresentamos possibilita pensar a educação, principalmente a educação inclusiva, em uma mistura necessária que se organiza em formas e cruzamentos.

Assim, consideramos que, em meio à variedade de reflexões, os leitores possam promover mestiçagem, conectar saberes e vivenciar experiências de transformação.

O objetivo de organizar este livro foi no sentido de divulgar relatos e pesquisas que, de

alguma maneira, possam abrir caminhos para uma educação inclusiva.

Iremos, a partir das próximas páginas, encontrar pesquisas carregadas de experiências, onde alunos, professores e tutores, em seus dizeres acadêmicos, expressaram também seus sentimentos em relação aos desafios, as superações e ao amor pela inclusão.

Cada autor e autora que compõe essa obra apresenta uma experiência profissional com a inclusão diferente. E é nessa diversidade que nos deparamos com as relações e práticas pedagógicas que precisam ir além do Atendimento Educacional Especializado.

Nessa perspectiva, desejamos que os processos inclusivos vindos de vários ambientes e experiências possam gerar transformações paradigmáticas e culturais no cenário educacional, assim como o desenvolvimento de políticas públicas.

E nesse movimento de uma educação inclusiva, proporcionado por leituras que abordam o acesso, permanência e sucesso de sujeitos no ambiente escolar, apropriação dessas leituras devem promover não só a reflexão, mas o reconhecimento de um processo que precisa ser ainda mais desenvolvido.

Ressaltamos a necessidade de os sistemas de ensino desenvolverem políticas mais efetivas em relação a inclusão, buscando levantar recursos necessários para infraestrutura, materiais, equipamentos tecnológicos e recursos didático-pedagógicos que são extremamente necessários para construção de práticas de inclusão e para o SAEE.

Pretende-se, com esse movimento de organização das pesquisas, que docentes, discentes e toda comunidade educacional possa, sobretudo, demolir barreiras entre pesquisa e atuação profissional e que esse movimento teórico possa despertar a busca por outros referenciais para um aprofundamento sobre a temática.

De fato, seja para construir ou ampliar aspectos teóricos e metodológicos, o livro organizado por educadores abre caminhos para as possibilidades de conhecimento e reconhecimento para avançarmos na compreensão do Atendimento Educacional Especializado, ligando diferentes áreas de estudos sobre educação, inclusão e acessibilidade.

Boa leitura!

Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira

Referência

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	10
Flávio Iassuo Takakura	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES	18
Flávio Iassuo Takakura	
A REESTRUTURAÇÃO DO AEE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE PRÁTICA NO CAEE LESTE JUIZ DE FORA	32
Sandrine Montes Assis de Bem Lívia Fabiana Saço	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, CORPO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE AS PESQUISAS NOS REVELAM?	48
Sára Maria Pinheiro Peixoto Maria Aparecida Dias	
FUNDAMENTOS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
César Ferreira da Silva Nima Imaculada Spigolon	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM CONCATENADO AO ENSINO DE CIÊNCIAS	77
Kevin L. Pereira Ivoni Freitas-Reis	

APRESENTAÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação. Apesar de ser respaldado pela legislação, sua real efetivação nas escolas regulares ainda representa um desafio para as instituições de ensino e para os profissionais da educação. Nesse sentido, o livro “Inclusão e AEE: perspectiva de múltiplos olhares” aborda alguns pontos importantes dentro dessa temática.

A obra é composta por seis artigos, os quais visam fornecer subsídios para a reflexão das práticas pedagógicas relacionadas, de modo mais amplo, à inclusão, e, de modo mais específico, ao AEE. Os textos foram produzidos pelo corpo docente (professores e tutores) do Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Instituto de Ciências Exatas (ICE) e o Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME), no período de novembro de 2022 a abril de 2023.

Ao iniciar a leitura desta obra, o leitor encontrará o trabalho de Flávio Lassuo Takakura sobre o “Atendimento Educacional Especializado”. De forma bastante didática, o autor traz informações introdutórias para a compreensão sobre o funcionamento deste serviço. Há a elucidação de conceitos, história e legislações, além de aspectos práticos sobre a atuação profissional no AEE. O segundo texto, também de autoria de Flávio Lassuo Takakura, aborda, de forma específica, o “Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Altas Habilidades”, propondo a reflexão sobre o conceito desta condição baseado nas duas teorias mais aceitas, que são a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1980) e a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1978), bem como as críticas a esses modelos propostos. Além disso, discute como seria o AEE para esse público.

O terceiro artigo é um relato de experiência de Sandrine Montes Assis de Bem e Livia Fabiana Saço, intitulado: “A reestruturação do AEE no ensino remoto emergencial: relato de prática no CAEE Leste Juiz de Fora”. Neste trabalho, somos convidados a relembrar como a pandemia de COVID 19 impôs mudanças em nossa rotina, a partir de 2020, devido à necessidade de isolamento social. A escola precisou se adaptar para a oferta de educação de forma remota e, a educação inclusiva, que já era desafiante no formato presencial, enfrentou novas barreiras. As instituições de ensino buscaram, na medida do possível, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, como ocorreu no Centro de Atendimento Educacional Especializado Leste (CAEE Leste), no município de Juiz de Fora. O AEE aos alunos matriculados aconteceu via whatsapp, google meet ou ligação telefônica. Neste trabalho, é possível

ver um exemplo de material desenvolvido pela equipe de educadores, que utilizou imagens dos animais de estimação do aluno como uma estratégia de motivação e interesse nas atividades propostas.

No artigo intitulado “Atendimento Educacional Especializado, Corpo e Educação da Infância: o que as pesquisas nos revelam?”, Sára Maria Pinheiro Peixoto e Maria Aparecida Dias trazem à tona uma observação importante no AEE realizado na educação infantil: as atividades objetivam desenvolver a cognição dos alunos, mas pouco se valoriza trabalhar o corpo, algo essencial nesta etapa da educação básica e que é representado por brincadeiras coletivas, rodas, circuito, parque e atividades de movimento. As pesquisadoras realizaram uma busca bibliográfica que evidenciou como a questão do corpo no AEE da Educação Infantil ainda é um tema pouco abordado e, sendo um questionamento pertinente, fomentou uma pesquisa de doutorado, com o intuito de trazer mais visibilidade para essa temática.

O artigo de César Ferreira da Silva e Nima Imaculada Spigolon, intitulado “Fundamentos da escola democrática: diálogos sobre os desafios da educação inclusiva”, apresenta uma revisão bibliográfica aplicada à educação inclusiva, a partir da perspectiva freiriana. Nessa direção, discute as contribuições dos conceitos educacionais de “escola democrática” e “projeto político pedagógico”, além de problematizar a visão da gestão escolar (trio gestor) e do professor frente às mudanças e aos desafios atuais.

Com o enfoque em uma deficiência de modo mais específico, Kevin L. Pereira e Ivoni Freitas-Reis abordam o AEE para surdos na aprendizagem de Ciências. Este conteúdo, que é mais detalhado no ensino fundamental II e no Ensino Médio através das disciplinas de Química e Física, muitas vezes carece de sinais-termos ou classificador de Libras. Como solução, muitos profissionais versados em Libras e que atuam como Intérpretes Educacionais ou professores no AEES buscam estabelecer combinados lexicais com seus alunos na tentativa de apresentar recursos que favoreçam a compreensão de modelos e fenômenos naturais, construindo um ambiente favorável à aprendizagem.

Esperamos, com os textos apresentados nesta obra, contribuir com as discussões sobre um Atendimento Educacional Especializado real, efetivo e de qualidade, cumprindo seu papel junto aos alunos que lhe são público-alvo.

Letícia das Graças Rosignoli de Oliveira

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Flávio Iassuo Takakura¹

AEE

O que é?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço.

O dicionário online Priberam de Português define serviço como²

serviço | *n.m.*

ser.vi.ço

(latim *servitium*, *-ii*, escravidão, escravo)

nome masculino

1. Acto ou efeito de servir.
2. Préstimo; trabalho; proveito; utilidade; uso.
3. Exercício de funções obrigatórias.
4. Duração desse exercício.
5. Desempenho de qualquer trabalho.
6. Diligência.
7. Obséquio.
8. Acção útil e benéfica.
9. Conveniência.
10. Serventia.

e portanto a palavra serviço define a ação de servir (estar sujeito a/ser prestável alguém por qualquer motivo, fazendo aquilo que essa pessoa quer ou pede).

Tal conceito permite fazer referência ao fornecimento de serviços prestados com vista a satisfazer alguma necessidade desde que não consistam na produção de bens materiais, bem como aos serviços públicos que são pagos pelos contribuintes através de taxas ou impostos.

¹ Doutor em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrando em Direito e Inovação da Faculdade Direito da UFJF. Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas – Departamento de Física, s/n, Cidade Universitária 36013-020 - Juiz de Fora, MG – Brasil.

² “serviço”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/servi%C3%A7o> [consultado em 06-11-2022].

Uma característica de serviço é o fato ser algo que não pode ser transferido, mas é consumido pelo cliente em paralelo com sua realização, ou seja, um serviço não pode ser armazenado e nem transportado.

Essa caracterização de serviço faz se útil para que possamos entender o que é o AEE, pois de acordo com o Blog Lyceum:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação especial regulamentado por lei. Ele é responsável pelo planejamento e pela execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar obstáculos para a participação efetiva de alunos, considerando suas necessidades específicas.

ou ainda o Blog Unisinos:

O Atendimento Educacional Especializado, também conhecido pela sigla AEE, é um dos serviços prestados pela educação especial para atender aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que devem estar matriculados em escolas comuns do ensino regular.

que nasce da necessidade de fornecer uma atenção particular aos estudantes com algum tipo de deficiência.

Assista ao vídeo O que é (e o que não é) AEE ou ao vídeo AEE - O que é e porque meu aluno precisa? com a finalidade ter visões diferentes do que seja o serviço de atendimento educacional especializado.

Histórico e Base Legal

O ponto de partida da linha do tempo da legislação relativa à educação especial é o ano da promulgação da Constituição federal ainda em vigor, o ano de 1988. Denominada de “Constituição cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência – que participaram ativamente de sua elaboração.

A partir da promulgação dessa Constituição - em vigor - o Estado Brasileiro, em consonância com os princípios insculpidos na Constituição, tem assumido compromissos internacionais nas últimas décadas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades

Educativas Especiais e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, 2009).

Tais compromissos têm feito com que o país se volte à promoção de um processo de inclusão para alunos com deficiência na educação regular e adoções de políticas públicas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015).

Por exemplo, a Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), em seu capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, determinando o dever de ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.

Outro marco, dentre várias normas legais, ocorre em 2016, com a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, determinando que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota devendo se basear na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Políticas desse tipo têm como objetivo, segundo Elias (1993), assumir a função de símbolo da estrutura social para reger as relações da multiplicidade de sujeitos que a constituem. Assim, as políticas públicas brasileiras têm gradativamente se alinhado à perspectiva social da deficiência, que compreende a inclusão como um duplo movimento de adequação, da sociedade para com a pessoa com deficiência e vice-versa, exigindo que suas instituições se modifiquem a fim de atender ao ser humano na sua diversidade (Decreto nº 6.949, 2009; Lei nº 13.146, 2015).

Mas é somente no início do século XXI que encontramos as primeiras políticas públicas direcionadas especificamente para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, sendo a principal delas o Programa Incluir, instituído em 2005. A partir de então, o número de pessoas que assume a posição-sujeito de aluno com deficiência na educação básica vem crescendo nas estatísticas oficiais.

Historicamente, a educação especial representou um sistema educacional paralelo, responsável pela segregação escolar das pessoas com deficiência. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 a educação especial tornou-se modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A partir de então, a educação especial ficou definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado - AEE e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são definidas as seguintes estratégias: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização até os níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para práticas educacionais inclusivas; participação da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, como também, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, tendo em vista a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva.

Por outro lado, as inovações propostas pela inclusão escolar e a interpretação da educação especial, entendida como Atendimento Educacional Especializado (AEE), produziram muitos equívocos ao serem colocadas em prática nas nossas escolas. Um dos maiores problemas foi entender o papel do professor de AEE de que não se tratava do mesmo auxiliar de educação inclusiva. Eles devem trabalhar juntos, de forma integrada.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola, deixando claro o papel do profissional do AEE, que atua de acordo com as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” (Brasil, 2009) enquanto o outro acompanha o aluno na sala de aula comum.

Caráter do AEE

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial para os sistemas de ensino que tem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A oferta complementar do AEE fundamenta-se na Constituição Federal/1988, que estabelece, no artigo 208, inciso III, a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Conforme a Lei nº 9.394/1996, este atendimento cabe à modalidade de Educação Especial.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Onde é ofertado o AEE

O AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Quem pode atuar como professor de AEE

Para fortalecer a oferta do AEE, bem como aprimorar a prática pedagógica inclusiva, convém que a formação continuada de professores contemple conhecimentos relativos à aplicação pedagógica dos recursos de acessibilidade, reconhecendo a instituição de ensino

como um espaço de aprendizagem que impulsiona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras.

É nesse contexto que o MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, tem ofertado cursos de aperfeiçoamento e especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva tendo em vista a necessidade de se formar profissionais que atuam Sistema Educacional Brasileiro – ensino fundamental, médio, técnico, tecnológico e superior -, visando capacitá-los para o trabalho com alunos com deficiência - educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/(ou transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação, atendidos nas Instituições Públicas de Ensino brasileiras, oportunizando a esta população uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Finalidade do AEE

É por meio do SAEE que pretende-se a equiparação de oportunidades através do acesso aos recursos de acessibilidade.

A integração com a família, gestão escolar e professores da sala de aula comum são os principais desafios do AEE, pois é essa articulação que garante os resultados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência e outros.

Necessário que se deixe claro o objetivo do professor do AEE: promover o aprendizado desses alunos para que eles possam utilizá-los também na classe comum.

Dessa forma, mesmo que um estudante esteja capacitado a fazer uso de um tipo de instrumento, por exemplo, uma prancha de comunicação alternativa na sala de recursos, porém se na sala de aula comum, em seu dia a dia, o professor da sala de aula não sabe como utilizá-la, então o trabalho do professor de AEE terá sido em vão. A partir desse simples exemplo, observa-se a relevância da parceria com o professor da sala de aula do educando que está no atendimento educacional especializado, ou em suma, a importância do trabalho em equipe.

Quem deve ofertar o AEE

O AEE, conforme define o Decreto no 7.611/2011 determina que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir

serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular disponibilizando equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado, cabendo ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilizar o espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Para a Educação Básica, mesmo que essa tarefa possa parecer dispendiosa, o próprio Decreto no 7.611/2011 apresenta uma fonte de recursos: cada educando que participa do AEE no contraturno destina recursos em dobro às escolas (dupla matrícula, por meio do FUNDEB), dessa forma, não pode ser utilizado como argumento, a falta de fonte de financiamento para a não implementação das salas de recursos (multifuncionais ou específicas), i.e, espaços onde atuam os professores da Educação Especial para promover o desenvolvimento do educando, a acessibilidade, e para apoiar o trabalho do professor da sala de aula comum, estando geralmente na própria escola ou em outra nas proximidades da residência do educando.

Atribuições do professor de AEE

Ainda, de acordo com as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” (Brasil, 2009), os professores têm atribuições bastante diversas, quais sejam:

- Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estra-

tégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

que, apesar de definidas para a Educação Básica, também, tendo em vista garantir um direito fundamental, deve ser estendido para o Ensino Superior, como um ditame do princípio da dignidade da pessoa humana.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES

Flávio Iassuo Takakura¹

Introdução

Conforme já visto no trabalho anterior sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação à sua definição, histórico, como políticas públicas, com as consequentes normas legais que foram sendo publicadas para sua efetivação, a quem se destina, como e onde este destinatário deve ser atendido, neste trabalho, o foco está voltado para as atribuições desse profissional.

Atribuições do profissional de AEE

Pois bem, com o intuito de reforçar o que foi apresentado no trabalho inicial, lembremos que o(a) profissional que atua no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) tem algumas atribuições muito bem definidas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial², quais sejam:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

¹ Doutor em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrando em Direito e Inovação da Faculdade Direito da UFJF. Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas – Departamento de Física, s/n, Cidade Universitária 36013-020 - Juiz de Fora, MG – Brasil.

² http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

que, apesar de definidas para a Educação Básica, também, tendo em vista garantir um direito fundamental, deve ser estendido para todo o sistema educacional em respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana (CRFB/88, Art. 1º, III)³.

Nesse trabalho, vamos abordar como o SAEE pode ser utilizado como apoio às pessoas com altas habilidades/ Superdotações.

Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)

Há muita divergência sobre qual seria a definição de pessoas com Altas Habilidades (AH) ou SuperDotadas(SD)⁴. Isto ocorre porque não há um consenso no que seria Inteligência, já que AH e SD estão intrinsecamente relacionadas à inteligência.

Atualmente, a neurociência tem estudado sobre a inteligência⁵, e modificado o entendimento tradicional existente sobre o tema.

Segundo autores como Quaresma⁶ e Searle⁷, a capacidade de pensar está intimamente associada a consciência, sendo essa uma característica inerente aos seres vivos (modelo monista), enquanto Descartes e Galileu⁸ formularam uma teoria - dualista - no século XVII, a da existência de uma distinção entre a realidade física descrita pela ciência e a realidade mental da alma, que estaria fora do escopo da pesquisa científica, ou seja, um dualismo entre uma matéria consciente e uma inconsciente. Para os defensores da teoria monista, como Searle e Quaresma, não existe o dualismo, sendo a consciência um fenômeno biológico ordinário como crescimento, digestão, etc. Para autores monistas, a

3 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

4 Para quem tiver interesse na história sobre altas habilidades/superdotação, recomendo a leitura disponível em: <https://moodle.ifsul.edu.br/reitoria/course/view.php?id=240>

5 <https://www.ufjf.br/lanc/2021/10/14/neurociencia-da-inteligencia/>

6 QUARESMA, Alexandre. Inteligências artificiais e o problema da consciência, Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, Universidad de Guadalajara. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a9n16.349>

7 SEARLE, John R. The mystery of consciousness, New York, The New York Review of Books, 1997

8 KANDEL, E.R.; KOESTER, J.D.; MACK, S. and SIEGELBAUM, S. Principles of neural science. McGraw-hill New York, 6 edition, 2021.

consciência não é uma causa dos processos que ocorrem no cérebro. A consciência seria, isto sim, característica do cérebro e não um efeito conectado por uma causalidade. Para estes autores, também a emoção seria característica do cérebro, e, assim, concluem que a inteligência é uma característica de seres biológicos, o que leva, por exemplo, os defensores do monismo a rejeitarem a ideia da Inteligência Artificial.

Mas, afinal o que é inteligência?

Conceitos

De acordo com Gardner inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural para solucionar problemas que sejam valorizados em uma cultura”. Por potencial biopsicológico deve-se entender potenciais que podem ou não serem ativados segundo o contexto biopsicossocial de cada indivíduo em razão das oportunidades que a eles são oferecidas pelo ambiente em que está situado. Dessa forma, segundo Pérez e Freitas “a ideia de inteligência como potencial permite afirmar que: (1) as inteligências não são estáticas e nem quantificáveis e (2) podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau e têm origem genética, mas dependem, em grande medida, dos estímulos ambientais para desenvolver-se”.

A Teoria das Inteligências Múltiplas

Teoria das Inteligências Múltiplas (Figura 1) foi divulgada no início da década de 1980 por Howard Gardner, tendo causado forte impacto na área educacional, pois em seus estudos, ele concluiu que “a mente é como um conjunto de módulos que funcionam de forma independente uns dos outros no processamento de informações.”⁹.

Inicialmente, Gardner (1983) propôs a existência de sete inteligências específicas de domínio e anos depois, acrescentou uma oitava. As duas primeiras inteligências, as que têm sido tipicamente valorizadas nas escolas são a linguística e lógico-matemática (ou científico-matemático); as geralmente associadas às artes: musical, corporal-cinestésico e espacial; e outras duas que Gardner chamou de “inteligências pessoais” – interpessoal e intrapessoal. Depois, analisando outros tipos, concluiu que apenas a inteligência naturalista

⁹ <https://altashabilidadessuperdotacaogoias.wordpress.com/2020/05/23/fundamentacao-teorica-das-altas-habilidades-superdotacao/>

se qualificaria como inteligência em sua teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1999), em confronto com outras como inteligências espirituais, morais e existenciais.



Figura 1 – Representação da Teoria das Inteligências Múltiplas.

Fonte: <https://altashabilidadessuperdotacaogoiias.wordpress.com/>

Abaixo listamos sucintamente as características de cada uma delas, bem como quem costuma apresentá-las.

Inteligência linguística: envolve sensibilidade à linguagem falada e escrita, a capacidade de aprender idiomas e a capacidade de usar a linguagem para atingir determinados objetivos, é exigida de pessoas como escritores, advogados e falantes.

Pensamento científico e matemático: requer inteligência lógico-matemática, que inclui a capacidade de analisar problemas logicamente (ou seja, detectar padrões, raciocinar dedutivamente e pensar logicamente) – exigido de matemáticos e físicos –

Inteligência musical: habilidades necessárias para a execução, composição e apreciação de padrões musicais por meio da capacidade de reconhecer e compor arranjos, tons e ritmos musicais.

Inteligência corporal-cinestésica: Habilidade mental necessária para coordenar os movimentos corporais. Dançarinos, atletas e mímicos usam todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas.

Inteligência espacial: capacidade de representar e manipular configurações tridimen-

sionais, é necessária para arquitetos, engenheiros, escultores e jogadores de xadrez.

Inteligência interpessoal: capacidade de entender as intenções, motivações, desejos e ações dos outros e de agir de forma sensata e produtiva com base nesse conhecimento. É necessária para conselheiros, professores e líderes políticos.

Inteligência intrapessoal: capacidade de autoconhecimento e de administrar seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Presente em sábios e filósofos.

Inteligência Naturalista: sensibilidade para compreender e organizar fenômenos e padrões da natureza. É característica de cientistas, biólogos, geólogos e mateiros.

Com base nessa proposta e de inúmeras advertências sobre os perigos de se tentar descrever a inteligência através do uso de pontuações únicas, ou seja, considerar a inteligência como algo único, imutável e que reflete apenas o raciocínio verbal e científico-matemático, o que leva a ideia de AH/SD também ficar muito restrita àquelas pessoas que apresentam excelente desempenho somente nos aspectos cognitivos, o mínimo que deve ser feito é considerar os atributos do comportamento inteligente dentro do contexto de fatores culturais e situacionais.

Conclui-se, portanto, que não existe uma maneira ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática típica de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, também conhecemos sua inteligência.

Apesar da abordagem psicométrica ser a mais bem estabelecida e também mais antiga, ela é limitada em sua capacidade de explicar a inteligência. Múltiplas formas de inteligência, abordagens biológicas e teorias da progressão do desenvolvimento têm muito a contribuir para uma melhor compreensão da inteligência. Logo, como a compreensão da inteligência é dinâmica, alguns psicólogos sugerem que “devemos estar abertos à possibilidade de que nossa compreensão da inteligência no futuro seja bastante diferente do que é hoje”¹⁰.

Segundo E. L. Thorndike, “Supor que medimos algum poder geral que reside [na pessoa que está sendo testada] e determina sua capacidade em todas as variedades de tarefas intelectuais em sua totalidade é negar tudo o que se sabe sobre a organização do intelecto”¹¹.

10 Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Jr., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., et al. (1996). Inteligência: Conhecidos e desconhecidos. *Psicólogo americano*, 51, 77–101.

11 Tradução livre. Texto original: To assume that we have measured some general power which resides in [the person being tested] and determines his ability in every variety of intellectual task in its entirety is to fly directly in the face of all that is known about the organization of the intellect. Thorndike, E. L. (1921). *Intelligence and its measurement*. *Journal of Educational Psychology*, 12, 124–127. (Thorndike, 1921, p. 126).

Críticas a Teoria das Inteligências Múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas apresentou uma visão alternativa e influente à ideia de que a inteligência humana é uma capacidade única e geral. De acordo com ela, a inteligência é composta por várias habilidades independentes, cada uma delas com sua própria base neurológica e desenvolvimento. No entanto, desde a sua criação, a teoria tem sido alvo de críticas por neurocientistas que questionam sua base biológica e metodologia de pesquisa.

Uma das principais críticas refere-se à falta de evidências neurocientíficas sólidas que suportem a existência de múltiplas inteligências independentes. Pesquisas em neurociência cognitiva indicam que a inteligência é fortemente influenciada por fatores genéticos e neurobiológicos, com várias regiões do cérebro contribuindo para o desempenho cognitivo geral¹². Além disso, estudos de neuroimagem sugerem que as diferentes habilidades mentais que Gardner propôs, como a linguística, a lógico-matemática e a espacial, parecem estar amplamente distribuídas por várias áreas do cérebro, em vez de serem distintas e independentes¹³.

Outra crítica importante é a falta de rigor metodológico nos estudos empíricos que a fundamentam. Gardner baseou sua teoria em estudos de casos de pessoas com habilidades excepcionais em áreas específicas, como a música ou o esporte. No entanto, esses casos isolados não fornecem uma base sólida para generalizações sobre a natureza da inteligência humana. Além disso, a avaliação da inteligência na teoria das inteligências múltiplas é baseada em testes desenvolvidos pelo próprio Gardner, que têm sido criticados por sua falta de validade e confiabilidade¹⁴.

De modo geral, as críticas à essa teoria destacam a necessidade de uma base biológica mais sólida para a inteligência humana e uma metodologia de pesquisa mais rigorosa. No entanto, apesar dessas críticas, a teoria das inteligências múltiplas tem sido útil no campo da educação, fornecendo uma visão mais ampla e inclusiva da inteligência que reconhece a diversidade das habilidades e aptidões humanas.

12 Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., & Emslie, H. (2000). A neural basis for general

13 Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.

14 Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 99-144). Guilford Press.

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli

Na mesma época em que surgiu a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, Renzulli¹⁵ propôs a Teoria de Superdotação dos Três Anéis.

O artigo original foi publicado em 1978. Inicialmente rejeitado pelas revistas especializadas em educação de superdotados, ao longo dos anos tornou-se o artigo mais citado na área. O artigo foi atualizado pelo autor por três vezes para incluir novas pesquisas e mudanças na identificação e programação que ocorreram no campo ao longo dos anos. Uma delas são as provisões diferenciadas introduzidas para alunos de alto desempenho e para os por ele denominados de superdotação produtiva criativa. Segundo o autor, apesar de se caracterizarem como dois tipos de superdotação, não são mutuamente exclusivos. Reconhece ainda o autor que as pessoas criativas e produtivas representam o tipo de superdotação encontrada em pessoas que promoveram grandes ou pequenas mudanças no mundo.

A teoria dos três anéis, também conhecida como Modelo Tripartido da Superdotação, foi desenvolvida por Renzulli para ajudar a identificar e desenvolver o potencial de indivíduos superdotados. A teoria afirma que a superdotação é composta por três fatores interconectados: habilidade acima da média, criatividade e compromisso com a tarefa.

O primeiro anel, habilidade acima da média, é o que tradicionalmente tem sido usado para identificar indivíduos com AH/SD. As habilidades incluem a capacidade de processar informações rapidamente, compreender conceitos complexos e fazer conexões entre ideias aparentemente desconexas. Essas habilidades podem ser medidas por meio de testes padronizados de inteligência, mas é importante lembrar que esses testes são apenas uma ferramenta e não devem ser o único critério para determinar a AH/SD.

O segundo anel, criatividade, é a capacidade de produzir soluções únicas e inovadoras para problemas. A criatividade envolve pensamento divergente, que é a capacidade de gerar muitas ideias diferentes a partir de uma única fonte. A criatividade também envolve pensamento convergente, que é a capacidade de encontrar a melhor solução para um problema a partir de várias opções. A criatividade pode ser avaliada por meio de testes de criatividade ou por meio de avaliações de desempenho em atividades criativas, como arte, música ou escrita.

15 Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55–90). Prufrock Press Inc.

O terceiro anel, compromisso com a tarefa, é a motivação e a persistência necessárias para realizar uma tarefa. Esse anel inclui a capacidade de trabalhar duro, de enfrentar desafios e de perseverar diante de obstáculos. O compromisso com a tarefa também envolve o interesse e a curiosidade em um assunto específico, o que leva a uma maior exploração e aprendizado.

Os três anéis interagem para produzir a AH/SD. Por exemplo, um indivíduo com habilidades acima da média pode ser capaz de processar informações rapidamente, mas sem criatividade, essa pessoa pode não ser capaz de aplicar essas habilidades de maneira eficaz para resolver problemas complexos. Da mesma forma, um indivíduo com criatividade e habilidades acima da média pode não ser capaz de produzir um trabalho excepcional sem o compromisso necessário para concluir a tarefa.

A teoria dos três anéis tem implicações importantes para a identificação e o desenvolvimento de indivíduos com AH/SD. É importante reconhecer que a AH/SD é mais do que apenas habilidades acima da média e que é preciso avaliar a criatividade e o compromisso com a tarefa para identificar e desenvolver todo o potencial de um indivíduo. A teoria também destaca a importância de proporcionar oportunidades e desafios que permitam que esses indivíduos desenvolvam e utilizem seus talentos de maneira eficaz.

Renzulli argumenta que a identificação de aluno(a)s com AH/SD deve levar em consideração todos os três anéis da teoria dos três anéis. Isso significa que o(a)s aluno(a)s não devem ser avaliados apenas com base em suas habilidades cognitivas, mas também em sua capacidade de aplicá-las criativamente e em seu comprometimento com áreas específicas de interesse. Além disso, enfatiza a importância de fornecer oportunidades e recursos para que o(a)s aluno(a)s com AH/SD possam desenvolver suas habilidades e interesses.

A figura 2 mostra esquematicamente como se identifica uma pessoa com AH/SD.

Etapas para aplicação da concepção dos três anéis

Para aplicar a teoria dos três anéis de Renzulli na avaliação de crianças, é importante seguir algumas etapas:

(I) Identificar as áreas de talento potencial: Isso pode ser feito por meio de avaliações formais de habilidades, observações informais e entrevistas com a criança, pais e professores.

(II) Avaliar a habilidade acima da média: Usar testes padronizados e avaliações espe-

cíficas de habilidades para identificar habilidades excepcionais na área de talento potencial.

(III) Avaliar o comprometimento: Usar entrevistas com a criança, pais e professores, observações comportamentais e avaliações de desempenho para avaliar o comprometimento da criança em desenvolver seu talento.

(IV) Avaliar a criatividade: Usar avaliações de portfólio, entrevistas e observações para avaliar a capacidade da criança de produzir ideias originais e inovadoras em sua área de talento.

(V) Combinar as avaliações dos três anéis: Analisar as informações coletadas para determinar se a criança possui habilidade excepcional, comprometimento e criatividade em sua área de talento potencial.

Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986).



Figura 2 – Representação da Teoria dos Três Anéis.

Fonte: <https://www.iffarroupilha.edu.br/>

Ao combinar as informações coletadas em cada anel, é possível identificar crianças talentosas e oferecer oportunidades para desenvolver seu potencial em áreas específicas. É importante lembrar que a teoria dos três anéis é apenas uma abordagem para identificar talentos e que a avaliação deve ser feita de forma cuidadosa e individualizada para cada criança.

Críticas à Teoria dos Três Anéis de Renzulli

A teoria dos três anéis tem sido amplamente utilizada em programas de identificação e atendimento a aluno(a)s com AH/SD. No entanto, também tem sido criticada por ser mui-

to simplista e por não levar em consideração outros fatores importantes, como o ambiente familiar e cultural dos alunos. Além disso, alguns argumentam que a ênfase na identificação desse(a)s aluno(a)s pode levar a uma exclusão injusta de outro(a)s aluno(a)s que também possuem habilidades excepcionais.

Algumas das críticas mais comuns incluem:

(a) Falta de evidência empírica: algumas críticas afirmam que a teoria dos três anéis carece de evidências empíricas para sustentar sua validade e confiabilidade.

(b) Limitações na identificação de pessoas com AH/SD: alguns críticos argumentam que a teoria dos três anéis pode ser limitada na identificação dessas pessoas, como em falhar na identificação de crianças com AH/SD que não se enquadram nesses três anéis.

(c) Abordagem reducionista: outros críticos argumentam que a teoria dos três anéis é uma abordagem reducionista, que não leva em conta outros fatores importantes na identificação e desenvolvimento da superdotação. Por exemplo, a teoria dos três anéis pode ser insuficiente para identificar crianças com AH/SD em áreas que não são facilmente medidas por testes padronizados.

Em conclusão, a teoria dos três anéis para a superdotação de Joseph Renzulli destaca a importância de levar em consideração habilidades cognitivas, criatividade e comprometimento ao identificar e atender aluno(a)s com AH/SD.

O SAEE para AH/SD

Atualmente, as duas teorias contemporâneas complementares: a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria de Superdotação dos Três Anéis, ambas da mesma época, são as que embasam o conceito de AH/SD no Brasil.

Importante que fique claro que o ponto de partida para uma discussão sobre identificação e atendimento à pessoa com AH/SD depende da conceituação dos termos, e isso tem mudado ao longo do tempo, logo, tem sido objeto de inúmeras discussões, com inúmeras abordagens e concepções. Essas diferentes concepções mostram que a ênfase às vezes é dada ao indivíduo, outras na sociedade; no domínio psicológico ou no domínio educacional; em componentes cognitivos apenas ou nas dimensões cognitivas e de personalidade. Estas diferentes concepções interrelacionam-se em alguns pontos, o que permite pesquisas para

testar as diversas teorias propostas.

No Brasil, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) tem o objetivo de fornecer a essas pessoas com AH/SD programas e atividades educacionais especializadas que atendam às suas necessidades e habilidades.

A legislação sobre SAEE no Brasil pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação do Brasil em 1998. De acordo com essas diretrizes, as escolas são obrigadas a oferecer suporte e atendimento educacional diferenciado ao(a)s aluno(a)s com altas habilidades.

A história da SAEE no Brasil está enraizada no reconhecimento da necessidade de atendimento educacional especializado para pessoas com AH/SD. No passado, essas pessoas eram frequentemente negligenciadas e não recebiam o apoio de que precisavam para atingir todo o seu potencial. No entanto, com a criação das DCNEB e do SAEE, houve um crescente reconhecimento da importância de oferecer educação especializada para estudantes com AH/SD no Brasil.

Para usar o SAEE, o(a)s estudantes ou seus pais podem entrar em contato com a escola para solicitar suporte e serviços. A escola avalia então as necessidades individuais e determina o tipo de apoio mais adequado a oferecer. Isso pode incluir programas, atividades ou recursos educacionais especializados. É importante observar que a disponibilidade do SAEE pode variar dependendo da escola e da região, e nem todas as escolas podem ter os recursos necessários para fornecer esses serviços.

Exemplos de SAEE para pessoas com AH/SD

Seguem alguns exemplos de SAEE que podem ser aplicados a pessoas com AH/SD:

- (a) Currículo acelerado ou enriquecido: envolve fornecer ao(a)s aluno(a)s um currículo mais desafiador e acelerado, projetado para atender às suas necessidades e habilidades.
- (b) Programas para talentoso(a)s e superdotado(a)s: Esses programas são projetados especificamente para aluno(a)s com AH/SD e fornecem a ele(a)s uma experiência educacional desafiadora e estimulante.
- (c) Programas de mentoria: Nesses programas, o(a)s aluno(a)s com altas ha-

bilidades são emparelhado(a)s com mentore(a)s que possuem experiência em sua área de interesse. O(A) mentor(a) fornece orientação e apoio para ajudar o(a) aluno(a) a atingir seu pleno potencial.

(d) Atividades de enriquecimento: Essas atividades são projetadas para fornecer ao(a)s aluno(a)s com altas habilidades oportunidades para explorar seus interesses e desenvolver suas habilidades. Os exemplos podem incluir feiras de ciências, equipes de debate e clubes de matemática ou xadrez.

(e) Programas de estudo independentes: Esses programas permitem que o(a)s aluno(a)s trabalhem de forma independente em projetos adaptados aos seus interesses e habilidades.

(f) Programas de verão: algumas escolas ou organizações oferecem programas de verão especializados para aluno(a)s com altas habilidades, que podem incluir workshops, aulas e outras atividades destinadas a desafiá-lo(a)s e envolvê-lo(a)s.

(g) Recursos online: Existem muitos recursos online disponíveis para aluno(a)s com altas habilidades, como cursos online, fóruns de discussão e jogos e aplicativos educacionais.

Esses são apenas alguns exemplos dos tipos de serviços que podem ser oferecidos no âmbito de um SAEE. Os serviços específicos disponíveis podem variar dependendo da escola ou organização que presta o serviço, bem como das necessidades e habilidades individuais do(a) aluno(a).

Legislação Brasileira sobre AH/DS

No Brasil, a legislação que ampara o(a) estudante com AH/SD é a seguinte:

(a) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88): Educação é elevada ao patamar de direito fundamental, conforme disposto nos seus arts. 205 e 208, III:

.i) Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

.ii) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(b) Declaração de Salamanca (Espanha)/1994:(O grifo é nosso) 3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

(c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: Art. 58: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

(d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Decreto nº 7.612/2011: Estabelece a obrigação dos sistemas de ensino em promover o atendimento educacional especializado, por meio de serviços e recursos de acessibilidade, às pessoas com altas habilidades.

(e) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990: Garante o direito à educação inclusiva para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles com altas habilidades.

(f) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação: Estabelece as diretrizes para a oferta de educação especial na educação básica, incluindo o atendimento aos estudantes com altas habilidades.

(g) Decreto nº 5.296/2004: Dispõe sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, garantindo a oferta de recursos e serviços de acessibilidade aos estudantes com altas habilidades que necessitam de adaptações curriculares ou materiais específicos.

(h) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/ 2015: Assegura a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, incluindo o acesso à educação e à cultura, e estende esses direitos aos estudantes com altas habilidades.

É importante lembrar que, apesar da legislação, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que estudantes com altas habilidades recebam o atendimento educacional especializado adequado e o desenvolvimento pleno de seu potencial.

A REESTRUTURAÇÃO DO AEE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RELATO DE PRÁTICA NO CAEE LESTE JUIZ DE FORA

Sandrine Montes Assis de Bem¹

Livia Fabiana Saço²

RESUMO

O presente trabalho fundamenta-se na experiência vivenciada no Centro de Atendimento Educacional Especializado Leste (CAEE Leste) durante o período pandêmico da COVID-19. Respeitando os protocolos de distanciamento social preconizados pela Organização Mundial da Saúde, necessitou-se de um rearranjo metodológico organizacional desenvolvido pelo CAEE Leste visando assistir a individualidade de cada aluno. Assim, esta proposta apresenta as práticas educativas inclusivas utilizadas no CAEE Leste, no período compreendido entre fevereiro de 2021 a dezembro de 2021, desenvolvido pela pesquisadora principal e orientado pela segunda autora. Através do relato de experiência, desenvolveu-se uma narração detalhada vivenciada pela autora fundamentada nas análises dos documentos e normativas que respaldam a educação especial no Brasil e no Município de Juiz de Fora. Espera-se que as discussões aqui apresentadas colaborem para sublimar a atuação educacional individualizada e, pluralizar a equidade em momentos diversificados da educação Brasileira.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial. Práticas Docentes. Pandemia.

INTRODUÇÃO

O surgimento do COVID-19 foi registrado em 12 de dezembro de 2019 onde expôs um cenário de temor, impotência, medo culminando em pandemia global decretada em 11 de março de 2020 e, isolamento social com suspensão das atividades educacionais em 17 de Março de 2020. Essa ação estipulada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) visou preservar ao máximo possível o nível de saúde a todos e, uma preocupação maior para mais de 25% da população com quadro de vulnerabilidade social onde, a pandemia de coronavírus aprofundou as desigualdades e produziu novas ameaças para mais de um bilhão de pessoas [uma a cada sete pessoas no mundo] possui alguma deficiência “. Como pobreza e deficiência estão relacionadas, o quadro de vulnerabilidades se agravou.

As escolas brasileiras foram fechadas e as aulas presenciais foram substituídas por

1 sandrinemontes2021@gmail.com, Especialista em Esporte e Atividade Física Inclusiva para pessoas com deficiência, CV: <http://lattes.cnpq.br/4085300176925923>.

2 livia.saco@ufjf.br, Mestre em educação física, Universidade Federal de Juiz de Fora, CV: <http://lattes.cnpq.br/1455375922329595>.

aulas remotas, em 18 de agosto de 2020 foi lançada a Lei 14.040 estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante esse estado de calamidade e, escancarando as fragilidades do sistema educacional brasileiro.

Diante esse cenário, as escolas precisaram se reinventar e adaptar a um novo modelo educacional de ensino visando seguir as normas estabelecidas pelo governo com equidade e igualdade educacional, dentro desse escopo, a educação especial ofertada nos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, também precisaram se reorganizar e planejar estratégias metodológicas e pedagógicas compiladas nesse trabalho diante ações e estratégias desenvolvidas pelo CAEE - Leste.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), aprovou, por unanimidade, novas diretrizes para orientar as escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia (meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso), fortalecendo as ferramentas metodológicas de ensino naquele momento proporcionando continuidade, ao ensino e aprendizagem dos alunos através da educação remota. Em nota específica à educação especial e às atividades pedagógicas não presenciais, o CNE (2020) afirma que

As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação. Devem ser adotadas medidas de acessibilidade, com organização e regulação definidas por estados e municípios, mas existem outros cuidados a serem observados, principalmente quanto à mediação (BRASIL, 2020c, p.3).

Com relação à oferta do atendimento educacional especializado, o documento trouxe afirmações no sentido de direcionar e orientar as atividades escolares em tempos de pandemia e acrescenta

Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis e como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo (BRASIL, 2020c, p. 3).

O cenário de Juiz de Fora, de acordo com os documentos da Secretaria de Educação Municipal (2020), apresentou na rede municipal de ensino no ano de 2020, aproximadamente 1000 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, denominado, estudantes público-alvo da educação especial, além de outros estudantes que encontraram diferentes barreiras para a plena participação nos processos de aprendizagem e que também foram acolhidos em suas singularidades. Ainda de acordo com o documento, destacaram-se como ações inclusivas ofertadas no município de Juiz de Fora:

Apoio pedagógico coparticipativo no contexto da sala de aula, dentre eles: professor para o ensino colaborativo, Professores de Braille, de Libras e Intérpretes Educacionais de Libras. Encontram-se em funcionamento 46 salas de recursos multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) alocadas em escolas de todas as regiões da cidade. Instalados e em plena atuação estão os 04 Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) localizados nas regiões Leste, Centro, Sul e Oeste/Sudeste (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO 2020, p. 1).

Sendo assim, coube ao Centro de Atendimento Educacional Especializado Leste - CAEE Leste, uma instituição pública voltado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, vinculado à Secretaria de Educação juntamente ao Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando - DIAE e à Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade - SAED, buscar a parceria dialógica com a família e escola, além da interface com as demais esferas: saúde e assistência social; considerando a subjetividade e singularidade de cada um dos estudantes.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2020):

A intersetorialidade na atenção às pessoas com deficiências é necessária e fundamental - é acesso, participação, acolhimento, é direito dos alunos e alunas com deficiências aos bens e serviços públicos – saúde, assistência social, transporte, lazer, esporte, dentre outros. Contudo, os espaços institucionais têm que ser preservados e respeitados. Escola é lugar de aprendizagem, de desenvolvimento, de convivência com seus pares. É preciso sim, que cotidianamente o sistema educacional inclusivo seja fortalecido; que a formação e qualificação de professores seja uma constante; que os meios e as estratégias pedagógicas adotadas visem o atendimento às peculiaridades de todos e todas; que a garantia das adequações físicas, atitudinais, na comunicação e informação sejam concretizadas; que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, seja disponibilizado de forma complementar e suplementar para SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA: COMPROMISSO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA intervenção pedagógica junto às barreiras que impedem e/ou dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e alunas que demandam por este serviço específico. Este é o conceito

de INCLUSÃO! É conviver uns com os outros! É revisão, transformação, via de mão dupla, acolhimento na diferença, é direito humano (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 3).

No sentido de reforçar o direito à educação dos alunos com deficiência, no período pandêmico, respeitando as adversidades de cada família atendida, mesmo entendendo que muitas dessas atravessavam momentos de instabilidade social e que certamente acarretaria as más condições tecnológicas para a mediação com os alunos, a instituição mobilizou em prol de realizar os atendimentos levando em conta os recursos que os alunos possuíam (videochamadas através do telefone, *googlemeet*, ligações telefônicas, envio de materiais), sempre pautando nas recomendações da OMS e CNE.

De acordo com as Diretrizes, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). O mesmo parecer destaca ainda que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.

Nesse sentido, o CAEE Leste organizou as atividades de acordo com a realidade tecnológica e social apresentada por cada família e da forma que melhor respondia à necessidade de mediação com o aluno. A equipe de professoras trabalhou para que todos os alunos não se distanciassem das atividades e adequaram os atendimentos dos alunos à realidade que cada família disponibilizava naquele momento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza como relato de experiência, em que se descreve uma narração detalhada vivenciada pelo autor (APPOLINÁRIO, 2009), fundamentada em análise de documentos e normativas que respaldam a educação especial no Brasil e no Município de Juiz de Fora.

A experiência se desenvolveu no ano de 2021, período entre fevereiro e dezembro, onde foram atendidos 87 alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pela instituição CAEE leste de Juiz de Fora. Para

tanto, a pesquisa gira em torno da realidade do atendimento a 10 alunos assistidos pela pesquisadora. Nesse sentido, cabe ressaltar que apenas 8 alunos corresponderam às atividades organizadas e planejadas para atender as demandas pedagógicas naquele momento. A exclusão do acompanhamento dos outros dois alunos ocorreu devido a um aluno residir no momento pandêmico com sua família na área rural, sem contato com internet e, o segundo, devido à incompatibilidade da assistência pelos familiares.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foi utilizado o diário de bordo que consistiu em um relatório preenchido mensalmente, no período de fevereiro a dezembro de 2021, no qual foram registrados os principais acontecimentos transmitidos pelo responsável do aluno. Assim, uma vez por mês, a pesquisadora e docente do CAEE Leste Juiz de Fora, realizou contato via videoconferência, WhatsApp ou telefônico para conseguir informações acerca de determinantes sociais e educacionais dos alunos naquele momento e que delinearão a metodologia de abordagem educacional.

Procedimentos

Após a reorganização sobre a intervenção a ser realizada pela equipe de professores da Unidade Escolar (Centro de AEE leste de Juiz de Fora) da qual a pesquisadora é membro integrante, iniciaram-se os agendados dos dias e horários para a realização das entrevistas com os familiares, que ocorreram por meio de videoconferência, em virtude do momento de distanciamento social. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Os dados coletados passaram por análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que é a descrição de aspectos de uma mensagem com o objetivo de reinterpretá-la de acordo com os pressupostos da investigação.

Foi realizada, ainda, análise das gravações de vídeo e materiais preparados para os alunos (como exemplificado nos resultados), orientações dos professores para que alunos e famílias pudessem realizar as atividades, feedback das atividades sendo executadas e finalizadas pelos alunos, durante oferta de ensino remoto, todos enviados via aplicativo de mensagens para a pesquisadora. Então, realizou-se a análise metodológica. Destaca-se que a elaboração do trabalho foi aprovada e autorizada pela diretora do CAEE leste de Juiz de Fora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O contexto da COVID-19 agravou ainda mais os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência. O que já era desafiador trouxe questões que demandam maiores reflexões acerca de um diálogo sobre a educação especial, neste momento. Segundo Nunes (2020, p. 2) o atual contexto da educação brasileira é imprescindível que os professores de crianças com deficiência reconheçam as características da deficiência do seu aluno e possam selecionar procedimentos e instrumentos para uma efetiva mediação pedagógica, os apontamentos trazidos pela autora, se tornam ainda mais urgentes neste momento em que nós professores precisamos recriar as estratégias de ensino e intervenção com os alunos com deficiência. Ainda de acordo com o autor:

O motivo para que os docentes assumam a referida atitude, se dá em função de que, atualmente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está legalmente instituída e em salas de aula inclusivas (NUNES, 2020, p. 2).

Desta maneira, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) apontam como função do atendimento educacional especializado - AEE: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade complementando a formação dos alunos para a sua autonomia na escola e na sociedade, bem como eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil 2009, pág. 1).

Assim, o estudante com deficiência ou quaisquer outras especificidades que afetem seu desempenho acadêmico, aprendizagem ou desenvolvimento deve ser visto, na perspectiva de inclusão, sem diferenciação, ou seja, como componente de um público ao qual as leis e políticas educacionais são veiculadas, visando-se a concretude do universo educacional

Os documentos governamentais apontam claramente o direito de permanência e de oferta de um ensino de igual qualidade a todos que o buscam. No entanto, refletir sobre a necessidade de cada aluno significa pensar em novas propostas pedagógicas para que estes alunos tenham possibilidades de acesso e permanência de forma igualitária. A educação inclusiva na educação básica, neste tempo de pandemia, necessita ser ressignificada, discutida de forma mais ampla e reflexiva em torno da percepção escolar.

O MEC (2010) garante, também, que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças. Deste modo, para organizar as atividades remotas é preciso atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade, como afirma o MEC (2010), deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação (incluindo instalações, equipamentos e mobiliários), nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Além disso, é importante ressaltar que o Ministério da Educação – MEC nº 1.793 (1994) recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência nos currículos de formação de docentes. Em 1999, lançou-se o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O acesso educacional é direito de todos os cidadãos. De acordo com Mantoan (2016, p.7) “a educação é consagrada na Constituição Federal como direito fundamental de todos, devendo orientar-se pelo objetivo de inserção social plena”. Através da educação, o indivíduo participa dos processos de formação dos grupos e mantém suas estruturas sociais, construindo e modificando suas culturas. A autora ainda menciona que

Todos nascemos livres e iguais em direitos e dignidade. Essa proclamação está expressa no artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. [...] a garantia de educação igual para todos, que é uma das metas do milênio estabelecidas pela ONU assimilando-se a importância fundamental da educação para a garantia de inserção social, requisito indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos (MANTOAN, 2016, p. 7).

No que tange à educação da pessoa com deficiência, a Constituição Federal 1988 garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino:

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos

RESULTADOS

Pautados na garantia dos direitos educacionais do aluno com deficiência, o CAEE Leste em todo o momento pandêmico arcou com práticas de qualidade, responsabilizando-se pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Através de propostas didáticas e metodológicas que respeitassem a diversidade e com estratégia de apropriação de novos conceitos para a detenção do conhecimento, visando garantir as necessidades educacionais demandadas pelo momento.

A reestruturação metodológica para atender os alunos contou com o envolvimento da equipe de professores e da fonoaudióloga do CAEE Leste que, após determinada pela equipe a abordagem a seguir, a docente contactava os familiares dos alunos priorizando a assistência direcionada às atividades, considerando os aspectos individuais, sociais e tecnológicos de cada um, no momento da pandemia.

As atividades de mediação foram desenvolvidas de acordo com os recursos tecnológicos acessíveis a cada aluno via vídeo, WhatsApp e telefone. Abaixo, o registro de um exemplo de material didático para oficina pedagógica trabalhada com um aluno. Tratava-se de uma criança com 8 anos de idade, diagnosticada com transtorno do espectro autista, com destaque atitudinal referente à falta de interação com os colegas, dificuldade de atenção e concentração.

Constatado as particularidades da criança, em um primeiro momento, a instituição propôs as seguintes ações:

Acolhimento e orientação para os pais e responsáveis dos alunos com o intuito em conhecer a nova rotina da família no período da pandemia e desse modo organizar ajustes adequados aos encontros mensais e, planejar o atendimento individualizado como demonstrado no quadro 1 a seguir.

Registro de contato das famílias dos alunos CAEE / Março 2021

1º contato, foi enviado uma mensagem para todas as famílias. Posteriormente, as famílias que retornaram eu realizei a ligação. A mensagem enviada, foi:

Boa tarde famílias e responsáveis dos alunos atendidos no CAEE Leste, meu nome é Sandrine, estarei realizando os atendimentos com os alunos que a professora Rita fazia. Gostaria de saber o melhor horário para que eu possa estar ligando e conhecendo melhor vocês e a criança.

De ante mão, desejo que possamos caminhar juntos no processo de ensino-aprendizagem do aluno!

Aguardo seu contato para agendarmos o horário.

Att

Sandrine Montes

Em seguida, entrei em contato com as famílias que deram a devolutiva pela mensagem.

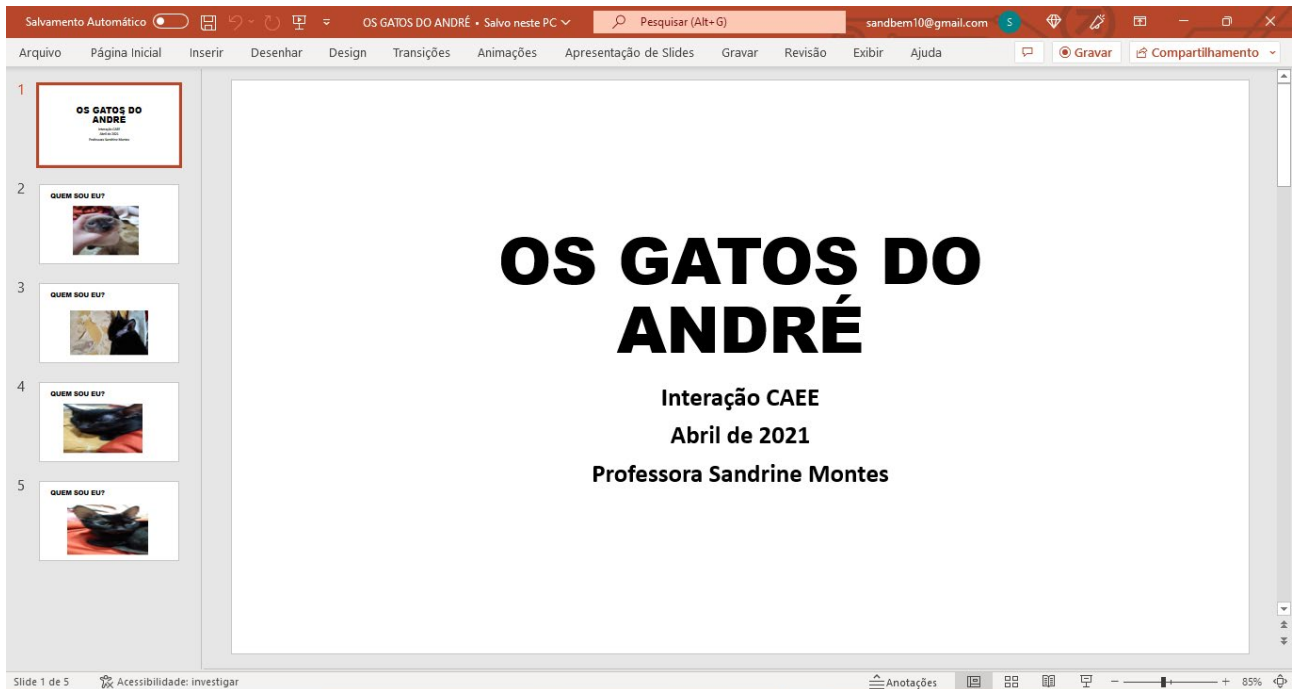
	Data	Alunos	Responsável	Escola	Observações e devolutiva das famílias
1	04/03/2021	Luiz Felipe	Janaina	Antônio Faustino	Ele nasceu meningite. Demora na fala, 6 anos. Lado -- síndrome do x frágil. 16 anos. Wilson amigo. Não fazia chamada. Mas ele é tímido. Parou com tudo. Toma remédio. Estada Antônio Faustino Desenha, caseiro, tem uma irmã de 12 anos. Não faz. Não tinha professora bi docente.
2	02/02/2021 11/03/2021	André Bernardes	Mae Zélia 98491-9935 Pai 9820- 6206	Aurea Bicalho	Disse para ligar na quinta Ainda não consegui Falar

Quadro 1: Registro de contato das famílias/ alunos assistidos pelo CAEE/março 2021.

Fonte: CAEE/Leste J.F (2021).

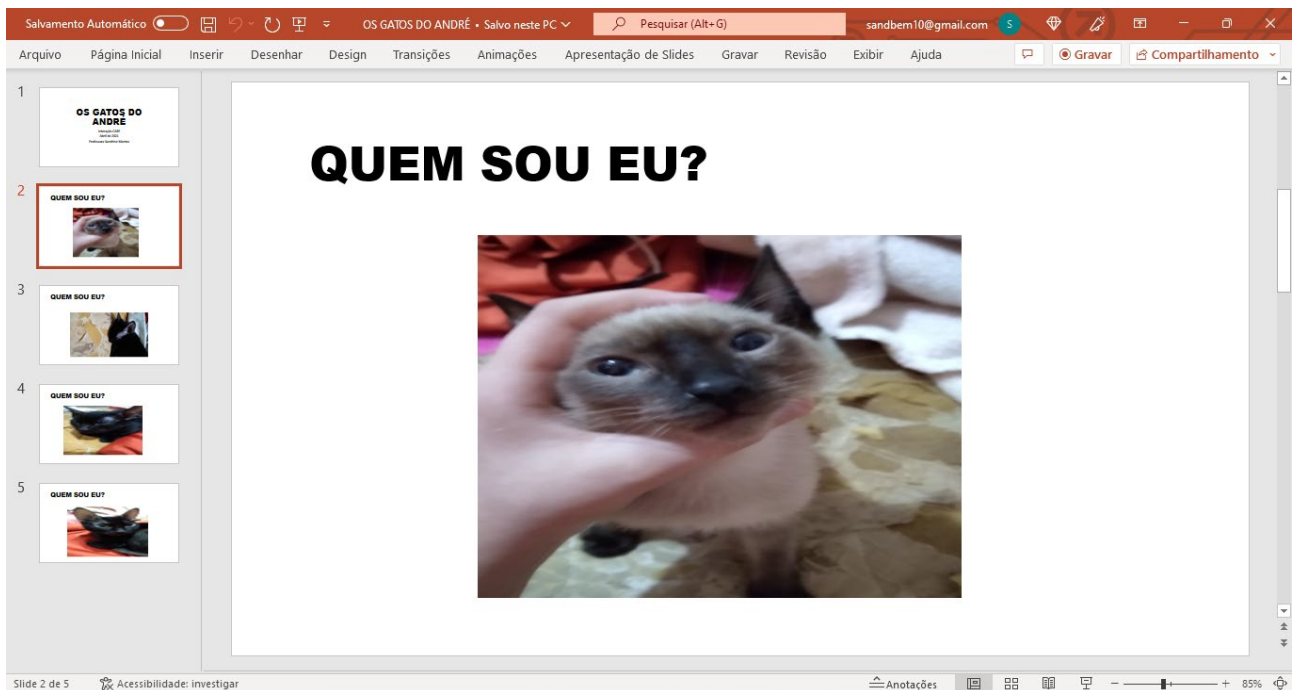
A partir do reconhecimento da estrutura familiar dos alunos, os professores iniciaram os contatos semanais com os alunos. Foram trabalhadas contação de história, receitas culinárias, jogos educativos on-line, brinquedos e brincadeiras, produções de texto acerca do momento, sentimentos e sensações apresentadas através de atividades orais. Essas e muitas outras experiências, no ensino remoto, contribuíram para que os alunos atendidos no CAEE Leste pudessem manter o contato com as atividades e desse modo assegurar seus direitos educacionais.

A atividade apresentada nos quadros (2 – 6) exemplificam e servem de proposta metodológica com o objetivo de desenvolver o foco e a atenção do aluno que, após um encontro online inicial, identificou-se as áreas de interesse do aluno pautando o trabalho na abordagem da realidade vivenciada. O aluno possui cinco gatos e muita familiaridade com eles e diante desse contexto, solicitou ao pai que fotografasse os 4 animais. Através do material elaborado, via powerpoint, a professora abordou e interagiu a oralidade, foco e atenção priorizando a familiaridade, confiança e satisfação do aluno. Desse modo, o trabalho foi organizado da seguinte maneira:



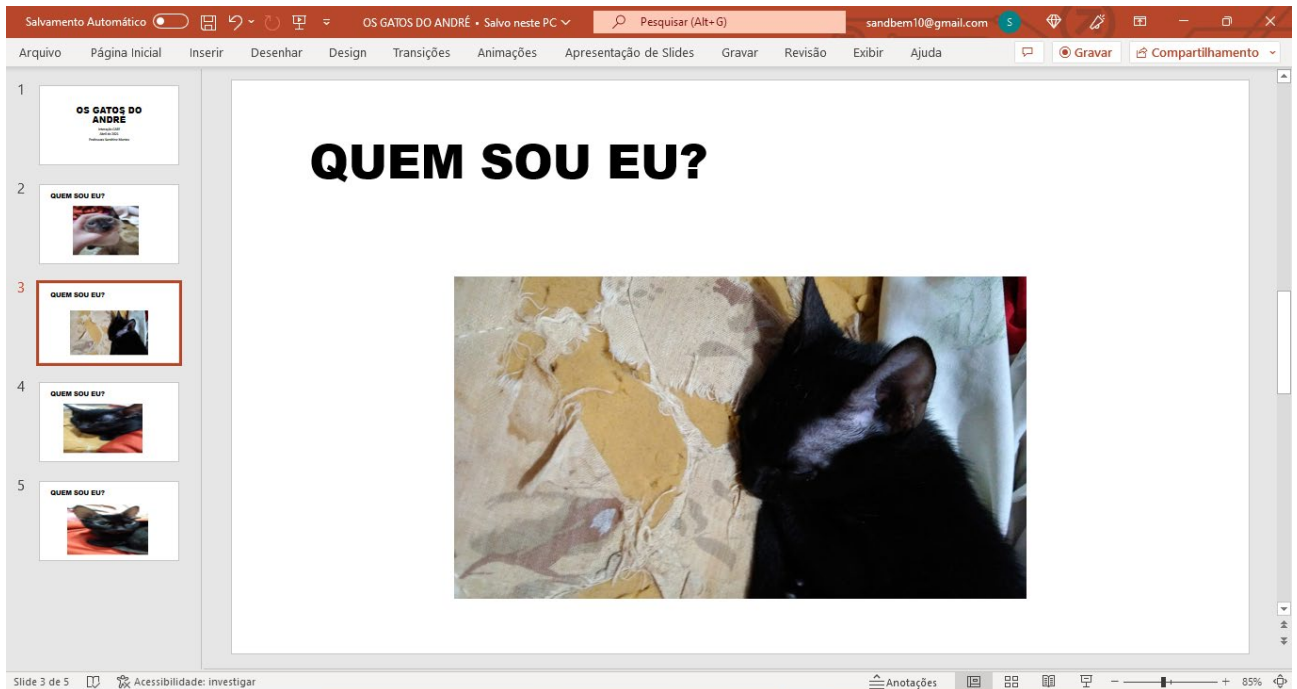
Quadro 2 -Título da abordagem: Os gatos do André.

Fonte: A Autora (2022).



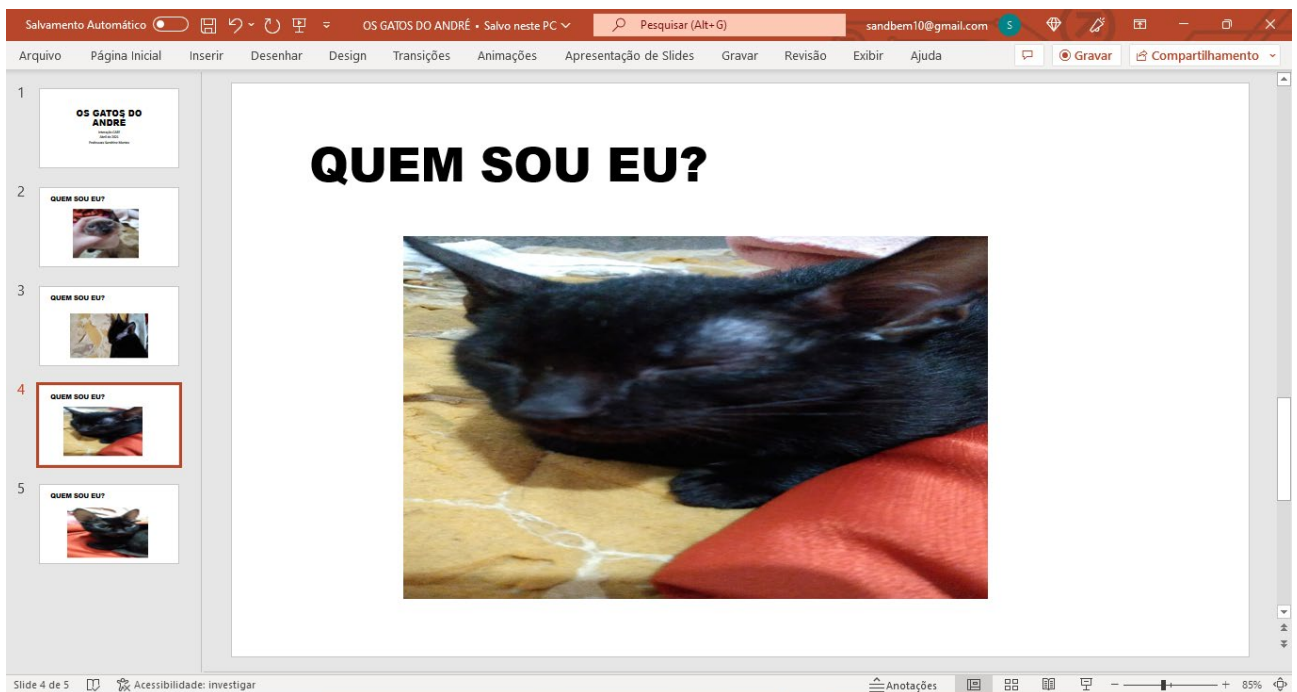
Quadro 3 – Tela 2 relacionado a imagem do primeiro animal.

Fonte – A autora (2021).



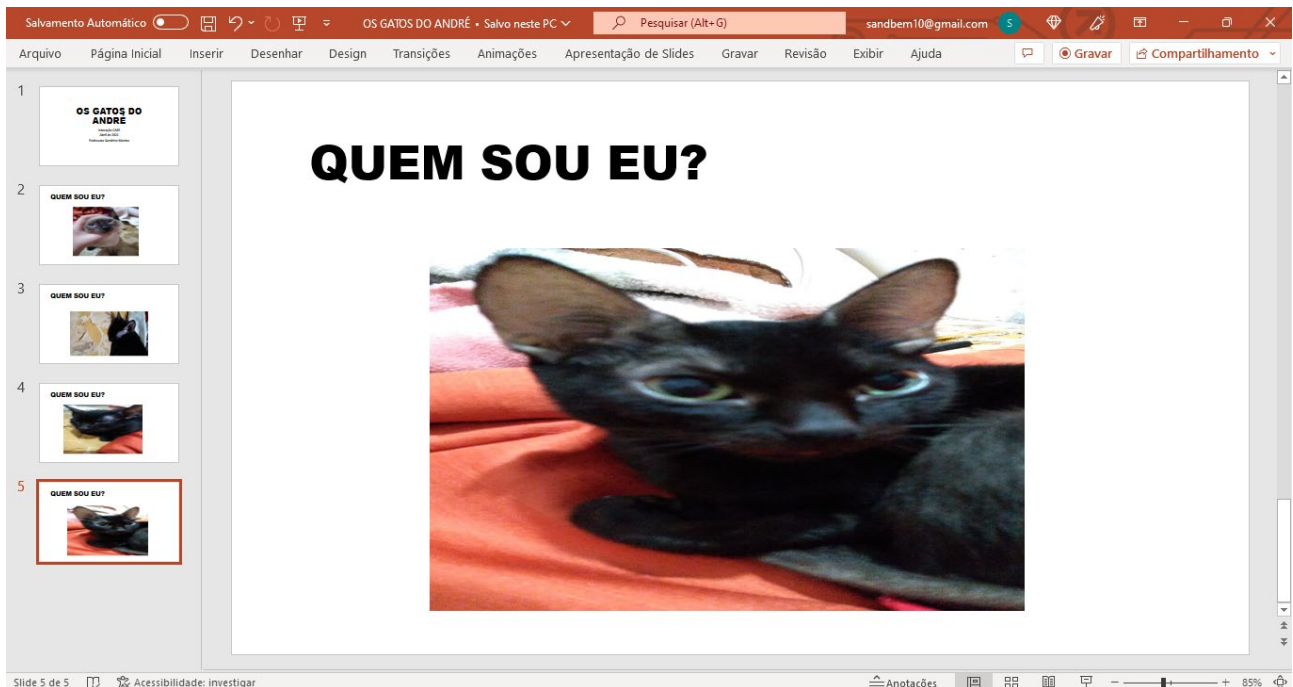
Quadro 4 - Tela 3 relacionado a imagem do segundo animal.

Fonte: A autora (2021).



Quadro 5 - Tela 4 relacionado a imagem do terceiro animal.

Fonte: A autora (2021).



Quadro 6 – Tela 5 relacionado a imagem do quarto animal.

Fonte: A autora (2021).

O desenvolvimento do trabalho durante o ano de 2021 foi registrado em relatórios inseridos mensalmente no classroom da instituição, oportunizando a conexão e integração das atividades com os demais profissionais da instituição. Essa conexão ampliou o compartilhamento das ações com docentes do ensino regular, possibilitando suporte às escolas quanto à elaboração de planos de estudo individualizados.

O momento pandêmico e sua estrutura na conexão com o on-line emergiu a urgente necessidade de manter o vínculo entre as famílias, assim como apresentar os planos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da possibilidade familiar e de sua rotina, como também contribuir para o enfrentamento das barreiras encontradas, juntamente com a escola regular.

Quanto aos professores da instituição, buscou-se a formação continuada em plataformas on-line, desenvolvimento de ações em equipe na plataforma classroom, reuniões semanais para a discussão nas ações e compartilhamento das práticas de trabalho. Os caminhos delineados foram registrados nos relatórios mensais, demonstrado no quadro 7.

Salvamento Automático Tabela de Registro de Trabalho Remoto Março sandbem10@gmail.com

Arquivo Página Inicial Inserir Desenhar Design Layout Referências Correspondências Revisão Exibir Ajuda Design da Tabela Layout Editando

Modo de Leitura Layout de Impressão Layout da Web Modos de Exibição

Estrutura de Tópicos Rascunho

Foco Letura Avançada

Vertical Lado a Lado Movimentação de Páginas

Régua Linhas de Grade Painel de Navegação

Zoom 100%

Uma Página Várias Páginas Largura da Página

Nova Janela Organizar Tudo Dividir

Alterar Janelas

Macros Propriedades

SharePoint

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL E ESPECIALIZADO - CAEE LESTE REGISTRO DE ATIVIDADES (TRABALHO REMOTO) - Março 2021	
NOME: Isandine Montes Assis de Bem MATRÍCULA: 024486	
CARGO (L1)	CARGO (L2)
DATA	ATIVIDADES
01/03	- Ativção Interna: Reunião com a Psicóloga Rôzali Apoi André e Prof. Fernanda orientações sobre o trabalho no CAEE Leste. Discussão sobre os Documentos, Orientações, Funcionamento.
02/03	- Ativção Externa: encontro via WhatsApp com a Professora Rita para reatualização de trocas sobre os alunos e suas famílias, e para passar o contato das famílias dos alunos. - Interligação com Alunos e Familiares: (04) Contato via WhatsApp para apresentação e acolhimento com os seguintes alunos e familiares: Luiz Felipe (Escola Antônio Frazatto), André Bernardes (Escola Aurora Bicalho), Dani Lodioco (Escola Aurora Bicalho), Régis Rodrigues (Escola Aurora Bicalho). - Interligação com Alunos e Familiares: Tentativas de contato via WhatsApp para apresentação e acolhimento da aluna Amanda, visualizou, mas não respondeu.
03/03	- Ativção Interna: recebimento via WhatsApp do apoio André a lista de alunos a serem atendidos por mim, planilha das escolas a serem contactadas e o plano de ação CAEE Leste 2021. - Oscto Administrativo e ou Pedagógico: Leitura e estudo do Plano de Ação do CAEE Leste.
04/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone com as famílias dos alunos (ao: Luiz Felipe e Miguel para apresentação e acolhimento dos alunos Ismael (02), Amanda (2)).
05/03	- Ativção Interna: 1ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
06/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone com as famílias dos alunos (ao: Luiz Felipe e Miguel para apresentação e acolhimento dos alunos Ismael (02), Amanda (2)).
07/03	- Ativção Interna: Atual de Fmz descritos localmente, será preciso rever as datas para ligação para as escolas.
08/03	- Ativção Interna: Reunião via plataforma Meet com as professoras Isabel F. Frazatto , para orientar sobre os alunos: Tarciso, Miguel e Dani, da Escola Municipal Manuel Bandeira acerca das estratégias de atendimento desses alunos.
09/03	- Formação: Encontro através da plataforma Meet para realizar focos sobre o out da Matéria . Possibilidade e estratégia de ensino para as citações com deficiência no ensino online.
10/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone com as famílias dos alunos Ismael para apresentação e acolhimento dos alunos Ismael (02), Wesley (02), Sofia (2) e Pedro Henrique (02).
11/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone com as famílias dos alunos Ismael para apresentação e acolhimento dos alunos Ismael (02), Wesley (02), Sofia (2) e Pedro Henrique (02).
12/03	- Ativção Interna: 2ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
13/03	- Elaboração de documentos diversos: Organização do trabalho e registro das atividades semanais. - Oscto administrativo e pedagógico: Planejamento e elaboração de atividades para a semana subsequente.
14/03	- Ativção Interna: 3ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
15/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
16/03	- Ativção Interna: 4ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
17/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
18/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
19/03	- Ativção Interna: 5ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
20/03	- Elaboração de documentos diversos: Organização do trabalho e registro das atividades semanais. - Oscto administrativo e pedagógico: Planejamento e elaboração de atividades para a semana subsequente.
21/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contato realizado via WhatsApp com o aluno Ismael (CPV) para interação e trocas sobre suas áreas de interesse. - Interligação com Alunos e Familiares: Tentativas de contato via WhatsApp para apresentação e acolhimento dos alunos Nick, Amanda, Visualizou, mas não respondeu.
22/03	- Ativção Interna: 6ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
23/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
24/03	- Ativção Interna: 7ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
25/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
26/03	- Ativção Interna: 8ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
27/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
28/03	- Ativção Interna: 9ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.
29/03	- Interligação com Alunos e Familiares: Contatos realizados através de ligação via telefone e WhatsApp para realizar uma conversa prévia para verificar as necessidades dos alunos e trazer possíveis intervenções no trabalho remoto com os alunos: Amanda, Régis e Pedro Henrique.
30/03	- Ativção Interna: 10ª Reunião de Equipe do CAEE Leste.

Página 1 de 6 1315 palavras Previsões de texto: ativado Acessibilidade: investigar

Pesquisar 24°C 13:55 22/05/2023

Quadro 7: Relatório referente ao mês de Março de 2021.

Fonte: CAEE/Leste J.F (2021).

Os desafios encontrados para o ensino-aprendizado desenvolvido pela instituição inflamam a problemática educacional em época de pandemia: falta de equipamentos adequados para o estudo como computadores, tablets e notebooks; problemas na conexão da internet tanto estrutural como da precariedade dos aparelhos, falta de formação em educação digital dos professores que não estavam preparados para o trabalho online. Porém, a aliança entre essas diferentes dimensões e a determinação de todos os envolvidos em realizar a proposta metodológica educacional, diante das condições apresentadas, enriqueceu o processo de inclusão na educação.

Esta proposta traz implicações no repensar estrutural da escola, do ensinar e aprender presencial, diante as especificidades sociais apresentadas diante uma preparação para “o todo” centrada na abordagem da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto acima, compartilhamos o relato de experiência realizado no CAEE Leste de Juiz de Fora, no período da pandemia de 2021. Entendemos que o ensino remoto ainda está distante da realidade de muitas famílias, principalmente quando se trata

de alunos com deficiência, no entanto, naquele momento, atender às demandas educacionais significava entender que o papel do educador extrapolava os limites da sala de aula e da escola. A pandemia, com todos os obstáculos educacionais evidenciados, trouxe também a convicção do potencial do professor em superar as barreiras do distanciamento social, preconizando o direito à educação determinado por lei.

Reforçamos o empenho por parte da Secretaria de Educação, juntamente com o DIAE, para garantir a qualidade dos atendimentos educacionais especializados dos alunos no CAEE Leste, como determina a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), considerando as diretrizes do CNE.

Dessa maneira, através do empenho e organização da equipe ora aqui apresentada, a partir dos encontros remotos, possibilitou a aproximação do educando com o educador através do recurso tecnológico disponibilizado por cada família, eliminando barreiras, qualificando a parceria com a família e estreitando ainda mais a relação com a escola.

Ademais, ao considerar que a pandemia provocou uma mobilização para reinventar práticas, repensar velhas metodologias, há de se considerar que talvez, seja a oportunidade de recriar o modelo educacional, sobressaindo a diversidade e equidade em todos os espaços escolares.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de metodologia científica: **um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em. Acesso em 10/2/2009

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

_____. **Decreto Nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legisla%C3%A7%C3%A3o/decreto5800.pdf> Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **Presidência da República Casa Civil**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **A convenção dos direitos da pessoa com deficiência comentada**/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/sandb/OneDrive/Documentos/AEE%20JF/TEXT0-%20CONVEN%C3%87%C3%83O%20DIREITO%20DAS%20PESSOAS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF, 2020a. Disponível em <<http://www.in.gov.br>

en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 29 mai. 2020.

_____. **Resolução CNE, 28 de abril de 2020.** Aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Parecer CNE 11/2020, 7 de julho de 2020.** Aprova orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF, 2020c Disponível em: <file:///C:/Users/sandb/Downloads/09072020_Parecer_CNE_CP11_2020.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Relatório 2021. Juiz de Fora.

_____. **Documentos 2021.** Juiz de Fora.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, n. 124, p. 11-32, jan./abr.2005.

FERREIRA, Eliana Lucia; Orlandi, Eni P. (Org). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula. **A Mediação Pedagógica De Professoras De Crianças Com Autismo: Uma Avaliação A Partir Do Uso Da Escala De Aprendizagem Mediada (EAM).** ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 22, p. 3-9, 2020.

Secretaria de Educação de Juiz de Fora: **Compromisso com a Educação Inclusiva.** Disponível em < https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/compromisso_educacao_inclusiva.pdf >. Acesso em: 24 out. 2021.

Revista Cadernos para o Professor. Ano XXX - nº 45 (jan/jul 2023). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJJF. Disponível em < https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos-para-professor2023-4523.pdf >. Acesso em: 01 jul. 2023.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, CORPO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE AS PESQUISAS NOS REVELAM?

Sára Maria Pinheiro Peixoto¹

Maria Aparecida Dias²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o recorte do estado da arte de uma pesquisa de doutorado realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Natal (RN), considerando o corpo da criança público-alvo da Educação Especial e seus processos de aprendizagens no AEE. Partimos da premissa que levantar o estado de conhecimento sobre qualquer objeto de estudo é substancial para qualquer tipo de investigação, porque além de encontrarmos limites, lacunas, também estabelecemos um diálogo entre diversos autores, promovendo possibilidades e avanços na produção do conhecimento. Optamos metodologicamente pela revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, seguindo os preceitos da pesquisa colaborativa buscando valorizar a potência de uma formação continuada, considerando as dimensões dialógicas do trabalho colaborativo. Com este artigo não projetamos apenas levar a discussão e a importância do corpo em seus processos de aprendizagem, todavia, articular a dimensão deste corpo por meio de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) da sala comum e do AEE, pautados em um trabalho colaborativo e articulado, permeando desde o planejamento das ações desses sujeitos, à intencionalidade dos objetivos a serem alcançados com estas crianças e que estes corpos sejam vistos, considerados e respeitados como corpos potentes e aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Corpo. Criança. Formação Colaborativa.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN).

E-mail: sarapinho@nei.ufrn.br - <http://lattes.cnpq.br/3578244122989>

2 Doutora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: cidaufnr@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/1131977255034974>

*Antes de qualquer coisa,
A existência humana é corporal
(Le Breton)*

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Teorizar sobre o corpo pode parecer uma tarefa simples, mas não é, uma vez que a história do corpo tem suas primícias na história da civilização, história essa que permanece em constante transformação de acordo com cada época, grupo social e cultura, dando a este, várias concepções e aproximações considerando os distintos contextos vividos.

Isto posto, é com a epígrafe apresentada que incitamos a abertura deste artigo acadêmico, cujo objetivo é apresentar o estado da arte de uma pesquisa de doutorado, compondo as aprendizagens, registros e vivências traçadas nessa caminhada de mais três anos, evidenciando-nos como sujeitos inconclusos e que estamos em busca da materialização dessa existência em nosso ser corporal.

Movidas pelo encantamento que o corpo nos provoca, esse interesse pela corporeidade tem nos acompanhado desde uma travessia pessoal e profissional, que foi se consolidando na vida acadêmica no percurso do mestrado e com a continuidade no doutorado pelo mesmo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Como pedagoga e professora da Educação Básica há exatos 17 anos, pelos espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais na Rede Municipal do Natal (SME/NATAL), esse olhar para compreender as corporeidades das crianças público-alvo da Educação Especial ficou latente nas observações das práticas pedagógicas da infância.

Perceber a não participação das crianças público-alvo da Educação Especial, durante as rodas e brincadeiras coletivas, nos momentos do faz de conta, nas atividades do parque, atividades de circuito e de movimento, muito nos inquietava. Por várias vezes, fora observado que as crianças com deficiência não participam desses momentos de interação, ora estavam sentadas ao lado de suas respectivas estagiárias, ora brincando sozinhas, sem qualquer promoção de interações, vínculos e afetos, junto aos demais.

Nessa travessia, estar como Coordenadora Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil possibilitou acompanhar com mais precisão a respeito dos relatórios de acompanhamento das crianças de dois a quatro anos de idade, em seus respectivos Plano

Educacional Individualizado (PEI), observando que, em seus relatos, traziam contribuições e reflexões apenas de cunho cognitivo, voltados à sistematização de recursos adaptados, viabilização da acessibilidade das crianças ao ensino, passando a emergir outras inquietações a respeito das aprendizagens das mesmas, que muito são movidas pela brincadeira e ludicidade e que este corpo se faz presente.

Ancorados legalmente no Decreto nº 7611, em que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é concebido como um conjunto de ações e/ou atividades que se diferenciam das realizadas na sala comum, é um dos principais serviços da Educação Especial, considerado assim, como espaço de inclusão dos sujeitos público-alvo na escola regular (BRASIL, 2008), por que nos PEI dessas crianças não havia relatos de vivências, atividades que considerassem o corpo nos processos de aprendizagens?

Sob este entendimento, retomamos a epígrafe que nos faz pensar que se somos sujeitos de corpos inteiros nos processos de nossas aprendizagens, como proporcionar à criança público-alvo experiências com o seu corpo enquanto escuta, sensibilidade e subjetividade também nas atividades desenvolvidas no AEE?

Despontava-se assim um novo objeto de estudo, a implicação no corpo nos processos de aprendizagens das crianças público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa entre o AEE e sala regular na educação da infância.

Considerando a premissa que essas crianças são sujeitos de direito e que devem frequentar a classe comum em um turno de trabalho e, no outro, ser atendida pelo professor especializado, no caso do AEE, podemos nos perguntar como o trabalho pedagógico entres estes dois professores se articulam e se complementam? Como as intenções educativas para essas crianças têm sido pensadas e planejadas? Como se consolidam os processos de aprendizagens dessas crianças, se acreditamos que o cognitivo não se separa do sujeito motriz?

Foi refletindo a respeito dessas inquietações, considerando o corpo como protagonista nos processos de aprendizagens, que despontou tal pesquisa, e a agora abre espaço para apresentação deste artigo, com o levantamento do estado do conhecimento de nosso objeto de investigativo.

Expondo o encadeamento que deu a construção deste artigo, apreciamos nesse primeiro contato, esta introdução que nos anuncia o encontro com o objeto de estudo. Em seguida, nos deparamos com a epistemologia teórica apresentando os conceitos que an-

coram o mesmo. Adiante, apresentamos o diálogo com alguns enunciados que alicerçam o estado da arte junto ao nosso objeto de estudo, fazendo uma breve reflexão a respeito dos resultados encontrados e seus respectivos desdobramentos. E, para finalizar, tecemos nossas considerações finais, anunciando a articulação da dimensão da formação continuada na escola junto ao universo acadêmico, evidenciando que teoria e prática se ampliam, se complementam e se transformam.

E POR FALAR EM CORPO, QUE CORPO É ESTE?

Para nos coadjuvar nessa discussão, iremos recorrer a alguns campos teóricos fundamentados na antropologia, sociologia, filosofia e outras ciências. Discorreremos acerca de um corpo que contesta os conceitos dicotômicos e dualistas, marcados pela sociedade ocidental durante séculos, resultando na marginalização de um corpo fragmentado, corpo versus mente, formados por partes estanques e dissociadas de um sujeito pensante. (PEIXOTO, 2019).

Quando pensamos no corpo no campo antropológico, concebemos um corpo ancorado nos comportamentos e padrões sociais do grupo que está inserido. Para essa ciência, não se pode pensar em corpo sem considerar a sua história e cultura, visto que cada cultura opera sobre o corpo, constituindo suas particularidades e seus próprios padrões. (OLIVEIRA, 2018).

Oliveira (2018) traça ainda um olhar sobre o corpo pelos caminhos da biologia, ratificando que somos constituídos por estruturas anatômicas e mecanismos fisiológicos, no entanto, evidencia que o meio afeta este corpo biologicamente. Podemos até pensar o corpo sob o ponto de vista da biologia, até porque foi assim que aprendemos na escola, como corpos bípedes que detém semelhanças e diferenças físicas e biológicas, mas, ao consideramos apenas estes aspectos, negamos que somos resultantes de uma cultura e que cada cultura vai se manifestar por meio de diferentes corpos.

Neste contexto, não podemos pensar os sujeitos fora de sua cultura, uma vez que nossos corpos fazem parte desse processo. Podemos inferir que somos corpos biológicos, mas também uma síntese da cultura, porque trazemos elementos específicos da sociedade da qual fazemos partes, incorporando comportamentos, valores, regras e costumes e que se funda ao nosso existir. Logo, para a antropologia não existe um corpo sem considerar sua cultura. (DAOLIO, 1995).

Sob o ponto de vista da sociologia e ainda da antropologia, o corpo é visto como um eixo da relação com o mundo, considerando-se o tempo, o espaço e a cultura dos sujeitos. Nesse sentido, partimos da assertiva que nos constituímos de vários corpos no mundo de hoje considerando cada contexto social. (LE BRETON, 2007).

Le Breton (2007) até destaca o corpo como materialidade, não negando de forma alguma a relação entre os aspectos físicos e orgânicos, mas acrescenta ao seu pensamento um elemento que o denomina de corpo social que se materializa no simbólico, nas relações midiáticas e de gênero.

Pensar o corpo na imersão de todos esses fatores também não é uma tarefa arbitrária já que o corpo também se mostra sob a faceta emocional, social, cultural, constituído por objetos de representações e imaginações se propagando de várias significações de uma existência coletiva e individual, levando-nos a pensar sobre essa pluralidade de corpos e sua heterogeneidade com o mundo, enquanto sujeito que tem uma história.

Dialogando com a Filosofia, ciência essa que nos assiste nessa travessia epistemológica, consideramos o corpo como tudo aquilo que constitui o indivíduo. Não negamos o sujeito como ser biológico, emocional, físico e orgânico, mas ampliamos o olhar para este corpo afirmando que este é atravessado por uma cultura imersa em seus tempos, espaços, histórias, experiências, nos fazendo conceber o corpo sob diversas dimensões. (NÓBREGA, 2005).

Mas, e o corpo com deficiência? Como ele é visto e considerado neste contexto? Ao fazermos uma denotação no sentido físico e/ou fisiológico, ancoramo-nos na definição de deficiência apresentada pela Lei de nº.13.146, de 06 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI), que veio corroborar a legislação brasileira que define pessoa com deficiência aquela que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.09).

Sob essa perspectiva, percebemos um conceito bem pontual, no entanto, podemos ampliá-lo para uma dimensão social, em que o corpo com deficiência passa ser visto sob a diversidade humana e a insensibilidades às diferenças, causando discriminações e exclusão (CONCEIÇÃO et al, 2018). Nesta ótica social,

[...] o corpo deficiente não se limita a um fenômeno fisiológico, embora não o desconsidere; também o corpo deficiente pertence a um sujeito de direito, socializado ou em processo de socialização e a deficiência torna-se construção discursiva. A incapacidade passa a ser o resultado de uma interação entre biologia, estrutura social e institucional. Aqui, desafio posto a uma sociedade democrática é entender a deficiência na sua relação complexa entre fatores biológicos e sociais, a partir da percepção do corpo como fenômeno biológico e produção social e cultural (CONCEIÇÃO et al., 2018, p.7).

Abrimos espaço para todos os tipos de corpos, com destaque aos sujeitos com deficiência que, por muito tempo, tiveram seus corpos aprisionados e silenciados frente aos estigmas que sofreram em não corresponder aos “padrões” determinados pela nossa sociedade, entre normalidades e anormalidades.

Estaremos assim, ao longo deste artigo, dialogando sobre esta concepção que vai para além de sua definição física e biológica, agregando outras dimensões, conforme apresenta bem Goellner (2007, p.29)

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, osso, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2007, p.29).

Mediante o conceito que mais se aproxima de que corpo é esse que versaremos ao longo desta narrativa, temos como base o princípio de que o corpo é a condição fundamental para nossa existência, conforme anuncia Silva (2011), aludindo que somos seres corporais e é por meio dele que conseguimos perceber, sentir e interagir com o meio natural, social e cultural, no qual estamos imersos.

A sociedade precisa compreender a deficiência dentro dessa complexidade que envolve os fatores biológicos e sociais, ampliando a percepção do corpo como para além de um fenômeno biológico, mas também em uma dimensão social e cultural.

Partimos do entendimento de que dissertar sobre corpo é poder falar da nossa identidade, enquanto sensibilidade, escuta, olhar, expressão e marcas de nossas histórias, é poder falar de libertação. É ainda dialogar que somos sujeitos diferentes e que precisamos dessas diferenças, independentes de nossa condição biológica e física, mas na aceção de

que, por meio das diferenças, aprendemos e nos complementamos.

É poder narrar que corpo é movimento, não apenas no sentido de mover-se, mas na compreensão de que ele não é inerte, de que somos corpos que criamos e nos recriamos o tempo inteiro considerando nossos atos, manifestações e experiências, e sabendo ainda que cada ação nossa nunca será a mesma, uma vez que cada ação vivida se concretiza em um novo tempo, novo espaço, novo olhar, novo sentido, logo, com outro significado (PEIXOTO, 2019).

Após essas asserções apresentadas, apresentamos abaixo o encontro de várias vozes, que constitui assim o nosso estado da arte.

ESTADO DA ARTE: O ENCONTRO COM OUTRAS VOZES

Ao traçarmos o estado do conhecimento, qualificado também como 'estado da arte', cujo escopo está fundamentado na diagramação das produções científicas sobre a temática investigada, apresentando o que já fora dito, apontando a relevância social e científica destes trabalhos, mapeando os resultados já depreendidos, como também as possíveis lacunas existentes nessas pesquisas, uma vez que são pesquisas traçadas em diferentes épocas, contextos e lugares (FERREIRA, 2002).

Corroboramos na assertiva que o estado da arte é essencial para qualquer tipo de investigação, porque além de encontrarmos limites, lacunas, também estabelecemos um diálogo entre diversos autores, levantamos possibilidades e avançamos na produção do conhecimento.

No intento de conhecermos os caminhos percorridos por outros autores e mediante ao encontro de outras vozes, constituímos este estado da arte empreendendo buscas nos principais ambientes de pesquisa considerando algumas bases e plataformas nacionais, entre elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT/BDTD), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoas de nível Superior (CAPES), a Biblioteca Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Analisamos ainda as teses e dissertações dos repositórios de Instituições de Educação Superior (IES), reconhecidas nacionalmente como instituições que fomentam a discussão em torno da Educação Especial, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Para a ampliação desse repertório, realizamos buscas na Plataforma de Registro Nacional de Teses de Dissertações de Portugal (RENATES) e ainda nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), sob o propósito de conhecer pesquisas em cenários educacionais de outros países.

Nesse encontro de vozes ao já dito e grafado, organizamos essa busca partindo da combinação de palavras-chaves que deram origem aos nossos descritores: corpo and Educação Especial; corpo and práticas pedagógicas; formação de professores and Educação Especial; formação de professores and Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado and práticas pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado and corpo.

Optamos como recorte temporal, pesquisas compreendendo o período de 2008 a 2020, considerando a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), propulsou a formação continuada em Educação Especial, como ainda é o marco da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais com a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares.

Considerando como critérios de inclusão trabalhos em nossa fase do tateamento do material encontrado, que se dirigiam a formação de professores na Educação Especial, professores do Atendimento Educacional Especializado com crianças nas etapas da Educação Infantil dialogando com o descritor 'corpo', fizemos a escolha de oitenta e oito trabalhos pré-selecionados.

Mediante às primeiras inferências com o material, fomos contemplados com diversas pesquisas no campo da formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, no entanto, discussões voltadas às narrativas autobiográficas de práticas docentes, pesquisas permeando à acessibilidade e tecnologias assistivas por meio da mediação do AEE, trabalhos com a reorganização do currículo das crianças público-alvo da Educação Especial, e, por fim, pesquisas em audiodescrição de práticas inclusivas, apresentando-nos um apanhado de cinquenta e cinco trabalhos.

Atendendo aos critérios de inclusão de modo ainda mais minucioso, selecionamos os trabalhos que estavam alicerçados na formação de professores do AEE e da sala comum da Educação Infantil, em uma perspectiva de trabalho colaborativo, como ainda as pesquisas que tratassem da discussão do corpo nos processos de ensino- aprendizagem, derivando a escolha de vinte trabalhos, a saber: quatro artigos, nove dissertações e sete teses.

Na afluência entre os descritores, certificamos que muitas são as produções em torno do AEE, corpo, formação de professores e Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Infantil, considerando diversas dimensões, tempos e espaços.

Isto posto, nessa relação dialógica e dialética entre os conhecimentos já elaborados, constatamos diferentes escutas e olhares aos enunciados apresentados, ora se acrescentam, ora se distanciam, revelando que “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. [...] os sentidos irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente”. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

É na busca dessa relação com a alteridade defendida pelo filósofo que o nosso estado da arte foi estruturado por meio de blocos. Dessa forma, apresentamos o bloco que trata sobre as pesquisas considerando o trabalho com o AEE na Educação Infantil e o corpo nos processos de aprendizagens, nos levando a analisar, especificamente, três trabalhos acadêmicos.

Em posse dos dados, reiteramos como as discussões sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva tem crescido no meio acadêmico, isso é bastante considerável, mas temos muito ainda avançar, principalmente no que diz respeito à corporeidade da criança público-alvo da Educação Especial, pois o estigma sobre o corpo desses sujeitos ainda precisa ser muito debatido.

Cotonhoto (2014), em seu trabalho intitulado “Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar”, nos traz uma discussão focada na prática curricular do AEE com vistas à inclusão da criança pequena, público-alvo da Educação Especial. Sua pesquisa apresentou desdobramentos satisfatórios de um trabalho desenvolvido em parceria com o professor do AEE e o professor da sala comum.

O ponto chave dessa pesquisa foi pautado na falta de formação e de articulação entre ambos os grupos de professores, com práticas fragmentadas na sala comum e na SRM, daí a importância de um diálogo constante e um trabalho colaborativo em parceria, no entanto, não se há a discussão da importância da corporeidade da criança.

“Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum” é a dissertação de Rodrigues (2015), que apresenta em sua investigação o processo de escolarização da rede comum de ensino de alunos públicos da Educação Especial, na etapa da Educação Infantil, defendendo a criação de atendi-

tos diversificados para suprir as dificuldades apontadas em seu lócus investigativo.

Um desses pontos foi a necessidade que o AEE fosse iniciado desde a creche, considerando a faixa de zero a seis anos, envolvendo a participação dos pais e professores, para que eles pudessem compreender melhor como se materializa na prática o trabalho do atendimento e pudesse estabelecer um diálogo colaborativo em uma perspectiva colaborativa.

Encontramos no artigo “Caminhos da aprendizagem de si: compartilhando o trabalho nas turmas de AEE”, a importância da construção da identidade do aluno público-alvo a conscientização do próprio corpo como objeto de aprendizagem. Nogueira, Lins e Gonçalves (2019), apresentam o “Projeto identidade e corporeidade”, que teve início na SRM e se estendeu a toda a comunidade educativa.

O projeto apresenta a discussão de promover no ambiente escolar o trabalho com o corpo, uma vez que ao se expressar a criança exprime seus sentimentos e emoções, promovendo a autonomia e o pensamento crítico, contribuindo para os processos de aprendizagens de todos. Esta empiria dá lugar ao corpo nestes no AEE, evidenciando o quanto é importante considerar o corpo neste processo.

Mediante ao estado da arte feito, o encontro dessas muitas vozes e o confronto do que fora dito, constatamos que o trabalho com corpo no AEE praticamente não se efetiva em nossa busca. Boa parte dos estudos estão focados no currículo e sua articulação com o AEE, na consolidação desse espaço na instituição.

Nossos olhos sobressaltam ao artigo de Nogueira, Lins e Gonçalves (2019), trazendo à tona que o AEE não deve se limitar apenas à SRM, sinalizando que a discussão sobre corpo e aprendizagem precisam ganhar visibilidade no chão da escola por inteiro.

Desse modo, é um dos trabalhos que mais se aproxima de nosso objeto investigativo e o consideramos de total relevância e expressiva a sistematização de estudos sobre corpo na formação de professores no contexto da Educação Infantil e Educação Inclusiva articulada com os professores do AEE, por meio de um trabalho colaborativo, visando a busca de estratégias e práticas que considerem esse corpo no processo das aprendizagens, já que ele não pode ser desarticulado do sujeito pensante e forma alguma.

DIALOGANDO COM OS RESULTADOS ENCONTRADOS E APRESENTANDO NOVAS (CORPOS)SIBILIDADES

Através desse levantamento do estado da arte, constatamos que são diversos os estudos na área da Educação Inclusiva, Educação Especial, formação docente AEE, corpo e práticas pedagógicas, no entanto, quando buscamos as combinações entre esses descritores, percebermos que quando tratamos de corpo sob esses contextos, a destacar no AEE com práticas na Educação Infantil, ainda é muito embrionário.

Vale considerar que boa parte dos estudos estão focados no currículo e em sua articulação com o AEE, na consolidação desse espaço na instituição, que apesar de mais de uma década da implementação da Resolução CNE/CEB Nº 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e na modalidade da Educação Especial (2009), constatando que esse lugar e esse fazer ainda tem muito para oferecer na base da educação da infância.

Foi pensando nessa escassez de discussão a respeito do corpo no AEE que apostamos na realização de uma proposta de formação colaborativa, considerando o corpo nos processos de aprendizagem das crianças com/sem deficiência nas práticas de professores do AEE e da sala regular na Educação Infantil, por meio de oficinas pedagógicas que possam abrir espaço para esta discussão.

Ao defendermos a proposição de um trabalho colaborativo considerando toda a diversidade que povoa o universo escolar, estamos acolhendo as diferenças, tenhamos deficiência ou não. Todos nós somos sujeitos plurais e diferentes, nos distinguindo pelo nível socioeconômico, idade, gênero, etnia, crença religiosa, e até mesmo alguma necessidade educacional.

Magalhães (2011, p. 100) expõe que

Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto.

Considerando este entendimento, acreditamos que investir na formação de professores, envolvendo práticas corporais, sejam pensadas, planejadas e desenvolvidas tanto

no AEE, como na sala regular, de uma forma que sejam dadas as mesmas oportunidades e experiências a todos, sob vista às adequações necessárias de acordo com as especificidades de cada grupo de crianças, explorando as suas (corpos) possibilidades.

Neste processo, todos nós aprendemos em uma relação dialógica e dialética, permeada de confiança e de afetos, logrando parceria e diálogo sistemático sempre para que a pesquisa tenha êxito. Deste modo, apontam-se, como resultados dessa ação colaborativa, mudanças de concepções pedagógicas, valorização do trabalho, crescimento pessoal e profissional e o repensar do seu fazer docente, contribuindo nos processos de aprendizagens das crianças. (IBIAPINA, 2008).

O trabalho formativo foi viabilizado por meio de oficinas pedagógicas que buscaram desenvolver a consciência corporal destes professores sob uma perspectiva fenomenológica ancorada na epistemologia teórica de Merleau-Ponty, revelando que o professor precisa sensibilizar sua prática pedagógica por caminhos que consideram o corpo em movimento e não o movimento do corpo à luz da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999).

Os professores conhecerem intimamente a relação entre as corporeidades e suas implicações nas práticas das crianças público-alvo da educação especial e ainda passaram a vivenciar práticas corporais inclusivas que dialogasse com o corpo no AEE juntamente com as práticas pedagógicas da sala regular, contribuindo nas aprendizagens destes sujeitos.

Legitimamos uma caminhada em que o corpo não pode ser considerado como um objeto isolado, dissociado do seu cognitivo, pois tudo que vivemos está atrelado a um mundo, a um determinado contexto. Para Nóbrega (2010, p. 31) “a cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais” e é sob essa perspectiva que acreditamos estarmos colaborando na formação desses professores.

TATEANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Declaramos que com o desenvolvimento deste estado da arte, constatamos os diversos estudos na área da ‘Educação Inclusiva’, ‘Educação Especial’, ‘Formação docente’, ‘Atendimento Educacional Especializado’, ‘Corpo’ e ‘Práticas pedagógicas’, são inúmeros, mas no tocante à importância e à valoração do corpo nas atividades do AEE ainda muito embrionários.

Com a apresentação deste artigo não projetamos apenas levar a discussão e a importância desse corpo em seus processos de aprendizagem; todavia articular a dimensão deste corpo por meio de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) da sala comum e do AEE, pautados em um trabalho colaborativo e articulado, considerando desde o planejamento das ações desses sujeitos, à intencionalidade dos objetivos a serem alcançados com todas as crianças, e que estes corpos sejam vistos, considerados e respeitados, ganhando vozes em todos os espaços na escola, assim, acreditamos que estaremos em busca de uma educação inclusiva.

Posto isto, é necessária a sistematização de estudos e reflexões acerca dessa temática com o corpo na formação de professores, a destacar aqui neste trabalho, professores (as) pedagogos (as) que atuam na educação da infância e que não tiveram em sua formação inicial estudos sobre corpo e temáticas afins.

Buscamos ainda viabilizar que estas experiências possam ser materializadas no contexto da escola com práticas pedagógicas significativas e que as crianças público-alvo da Educação Especial, não sejam apenas mais um corpo nos corredores das escolas, mas sujeitos de corpos presentes, livres de julgamentos e potentes em suas aprendizagens.

Defendemos o entendimento de que é pelo corpo que se conhece o mundo e o mundo é incorporado ao corpo através de suas experiências e relações estabelecidas por ele. (MENDES; et al, 2014).

Assim, corpo é vida, corpo é conhecimento e é sob essa perspectiva que estaremos traçando narrativas acerca de um corpo inconcluso, que se constitui nas interações entre o biológico e o cultural, marcados pelas experiências de vida, de afetos, valores e de histórias, experiências essas que nos torna como um sujeito no mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Partimos da essência que somos mais que um corpo físico, somos um corpo histórico, social, cultural, emotivo, afetivo, um corpo livre de amarras e de estigmas/preconceitos, podendo possam viverem suas infâncias de modo livre, espontâneo, único e subjetivo.

Esperamos que este artigo possa trazer novos olhares, novas escutas a este corpo ainda muito tímido, calado e, por vezes, aprisionados na infância, principalmente no que se refere à criança com deficiência, vista sob ótica de um corpo ainda muito frágil e submisso. Somos coadjuvantes nos processos formativos do espaço escolar, na qual devemos permear um trabalho articulado e colaborativo durante todo o processo, para que possamos consolidar a escola inclusiva que tanto sonhamos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência**. Brasília. Lei no.13.146, de 06 de julho de 2015.
- CONCEIÇÃO; V.A. dos S.; CONCEIÇÃO, J. L.; LEAL, D.A. O conceito de corpo deficiente e as implicações para uma educação inclusiva. **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Editora Realize, 2018.
- COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, v. 2, n. 2, 2007.
- FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXIII, n.79, agosto/2002.
- GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.
- LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 2ª ed. Tradução de Sonia M.S. Furhmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, p.90-105, 2011.
- MENDES, M. I. B.S.; ARAÚJO, A. C.; DIAS, M.A.; MELO, J. P. Reflexões sobre o corpo, saúde e doença em Merleau-Ponty: implicações para práticas inclusivas. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.20, n.4, p.1587-1609, out/dez 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.
- NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paula: Livraria da Física, 2010.
- NOGUEIRA, A. et al. Caminhos na construção da aprendizagem de si: compartilhando o trabalho nas turmas de AEE. **A formação docente nas dimensões ética, estética e política**. FERREIRA, G. R. (Org). Ponta Grossa, Atena Editora, cap.17, p. 213-212, 2019.

OLIVEIRA, E. de. **O corpo da criança com paralisia o cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas.** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

PEIXOTO, S.M.P. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down:** uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, UFRN, Natal, 2019.

RODRIGUES, R.K.G. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:** interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 175f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, W.V. da. **O movimento corporal da Educação Infantil.** 2011. **145 F.** Dissertação (Mestrado) em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São João Del-REI, Del-Rei, 2011.

FUNDAMENTOS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

César Ferreira da Silva¹

Nima Imaculada Spigolon²

RESUMO

Devido às mudanças que vêm ocorrendo na prática pedagógica, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, avaliar não pode se restringir aos julgamentos sobre o sucesso ou fracasso do aluno, mas deve ser compreendido como um conjunto de atuação que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, desde a educação infantil, educação especial, a educação de adultos. O presente estudo é resultado de uma ampla revisão bibliográfica sobre os temas: Educação Inclusiva; Gestão Democrática; Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político Pedagógico; Base Nacional Comum Curricular – BNCC; abrangendo os seus mais importantes pesquisadores, com ênfase em nosso patrono da educação o professor Paulo Freire. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma revisão bibliográfica aplicada à educação inclusiva, a partir da perspectiva freiriana. Nessa direção, discute-se as contribuições dos conceitos educacionais de “escola democrática” “projeto político pedagógico”, os quais podem ser aplicados a todos os níveis de ensino, educação infantil, educação básica regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Direciona-se a perspectiva para a visão da gestão escolar (trio gestor) e do professor frente às mudanças e aos desafios atuais. Os autores estabelecem diálogos sistemáticos à prática Freiriana, inclusiva e social na educação infantil, educação especial, até a EJA, a partir de gestão democrática na escola, com ancoramento do projeto político pedagógico da instituição. Outrossim, terá o intuito de demonstrar um maior diálogo com o contexto Freiriano pesquisado, podendo enveredar por caminhos rumo às intenções propostas nos objetivos, desta forma optar-se-á pela pesquisa Teórico/Bibliográfica a fins de solidificar a aproximação ao referencial teórico, ilustrado. Os dados coletados e analisados revelam múltiplos desafios, limitações, dilemas, lutas e possibilidades, esperança e utopias com relação à ressignificação de atuações do professor de educação infantil e especial no universo educacional frente a uma nova proposta metodológica de ensino-aprendizagem na ótica da nova BNCC.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva. Gestão Democrática. Educação de Jovens e Adultos. Projeto Político Pedagógico. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2023), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação pela mesma Universidade (2022). Graduação em Pedagogia (2022), e Bacharelado em Psicologia (2017). Especialista em Psicopedagogia (2019) e em Educação Inclusiva e Especial (2023). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA-FE/UNICAMP) e a Rede Argonautas de Pesquisa em Antropologia e Educação (Universidade Federal Fluminense - UFF).

Email: cesarfs.dasilva@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4542126716535526>

2 Professora da Faculdade de Educação, na UNICAMP. Credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Coordenadora e pesquisadora do GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos) e pesquisadora do GPPES (Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade).

E-mail: nima@unicamp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5304011741434335>

Viver é melhor que sonhar. Eu sei que o amor é uma coisa boa.
Belchior

INTRODUÇÃO

A escola carrega em seu bojo uma grande representação social, a qual é a responsável por transmitir valores que variam desde princípios éticos, políticos, pedagógicos, e das mais variadas formas de criação e desenvolvimento de representações sociais por meio de seu papel alfabetizador.

Esta é uma representação de princípios que norteiam costumes e rompem as barreiras institucionais alcançando assim a comunidade externa e as famílias de seus alunos. Temos um papel muito importante como educadores, e este trabalho vem tratar da temática da Educação Inclusiva e Especial para dialogar com as diferentes possibilidades de inclusão escolar, de avaliação, seja da educação infantil e mesmo até a educação de adultos, da qual a nossa BNCC abarca em seu bojo político pedagógico e democrático.

Em nosso horizonte escolar encontramos muitas problemáticas a esse respeito pois, muitas vezes nos falta preparo técnico e mesmo intelectual, diante dessas prerrogativas surge o interesse em realizar essa pesquisa, para construir reflexões sistemáticas a respeito do tema apresentado anteriormente. Para que esse papel se cumpra a dinâmica da escola deve acontecer por meio de uma harmonia institucional através do trio gestor, diretor, coordenador pedagógico e supervisor de ensino.

Neste contexto também podemos entender que esse trabalho harmônico se dá através da liderança fluante entre o trio gestor, respeitando e acolhendo as diversidades e singularidades de todos os funcionários que compõem a equipe institucional, sobretudo no que tange o trabalho do professor, para que ele exerça atividades de cunho inclusivas com alunos da educação infantil e mesmo até a da Educação de Jovens e Adultos na EJA.

Inspirados nessas prerrogativas apresentadas acima vislumbremos esse olhar através de nosso Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 1996, p. 120).

E esse respeito assim como explanado em Freire (1996) é uma das possibilidades em encontrarmos os caminhos para superarmos as diferenças existentes em nossa escola, seus métodos de avaliação escolar e por conseguinte em nossa sociedade. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma revisão bibliográfica aplicada à educação inclusiva, a partir da perspectiva freiriana. Nessa direção, discute-se as contribuições dos conceitos educacionais de “escola democrática” “projeto político pedagógico”, os quais podem ser aplicados a todos os níveis de ensino, educação infantil, educação básica regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Direciona-se a perspectiva para a visão da gestão escolar (trio gestor) e do professor frente às mudanças e aos desafios atuais.

A liderança em um viés democrático na escola, tem que respeitar os limites, e deveres de cada cargo, podem acontecer se estiverem sempre e seguramente ancoradas nos princípios, e nas normas e nos deveres pautados no projeto político pedagógico da escola - PPP, é dever do trio gestor, assim como dos demais membros do corpo institucional zelar e fazer valer o que está escrito no projeto político pedagógico - PPP, da escola.

Neste contexto vale a pena situar e contextualizar o que é o Projeto Político Pedagógico na escola através da pesquisadora Kely Cristina Santos (2019):

O Projeto Político Pedagógico é o documento que representa a escola. É nesse documento que encontramos as orientações discutidas sobre o fazer educativo: a identificação do espaço escolar, a concepção de Educação, os princípios e diretrizes que regem a prática dos profissionais, a organização do trabalho pedagógico e o regimento interno. Frente a isso, cabe ao diretor escolar a articulação do documento, que deve ser construído coletivamente pela comunidade escolar, dar os encaminhamentos às demandas cotidianas que envolvem a garantia do direito de aprendizagem de todos. (SANTOS, 2019, p. 01)

Justificamos a construção deste trabalho pois temos que ter em nosso horizonte educacional e mesmo institucional a constante busca por uma educação de qualidade, para isso é necessário ao professor e sobretudo ao trio gestor, uma vasta gama de conhecimentos, de competências e de habilidades que auxiliem a equipe gestora a ter uma gestão organizada, ética, e coletiva construindo sempre ações formativas que favoreçam a participação e crescimento de todos os profissionais da escola. O que justifica sua grande relevância científica é da concretude a esse texto. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.” (FREIRE, 1996, p. 114).

METODOLOGIA

Não obstante, partimos do pressuposto da metodologia de cunho teórico e bibliográfico. No cuidado enquanto aos referenciais bibliográficos, Gil (2002), diz que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p. 45). Sendo assim, a “Pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

O texto se contrata construído através da estrutura introdução, metodologia, desenvolvimento e conclusão, permitindo ancorar teórica e metodologicamente os aportes para este texto. Para esta pesquisa teórica é de suma importância identificar as necessidades do coletivo da escola, compreendendo as expectativas e anseios dos professores e da equipe de apoio, do trio gestor pautando nas ações descritas no PPP, deve ter, então uma escuta atenta e habilidosa para realizar leituras claras e coerentes dos acontecimentos da escola, alinhando-as ao desenvolvimento da ação educativa que se pretende, considerando os princípios e as diretrizes que as regem. (SANTOS, 2019), neste contexto então damos continuidade em nossas reflexões.

DESENVOLVIMENTO

A responsabilidade da condução de uma escola de qualidade tem seus objetivos efetivados no Projeto Político Pedagógico. Nele, estarão explicitados os objetivos pedagógicos que a escola quer alcançar, sendo esses objetivos os norteadores da ação educativa proposta, que além de desenvolver-se a partir do pressuposto da gestão democrática, deverá também, tratar das categorias de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas, significativas que garantam o direito de aprender e efetivem a qualidade social da escola. Devem às ações de gestão escolar, representadas na figura do diretor, estar pautadas em um modelo democrático, participativo, dialógico e de qualidade. (SANTOS, 2019, p. 01)

Além disso, a escola em seu papel democrático e sobretudo emancipador deve se ancorar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, da qual respalda e direciona o traba-

lho docente do professor em sala de aula, além disso, deve ter em seu horizonte o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Todas essas prerrogativas governamentais têm o intuito de garantir e expandir o acesso à educação pública e de qualidade, garantindo direitos aos excluídos e sobretudo aos portadores de necessidades especiais.

Sabemos que temos em nosso horizonte um grande desafio, e é nosso dever sempre aprimorar o trabalho docente e do trio gestor, mas podemos acreditar e sonhar que através da educação, podemos construir uma sociedade melhor, mais justa, igualitária, para assim vivermos em um país e em um mundo onde não seja tão difícil amar, lutar e garantir os nossos direitos.

Tomarei como referência para o decurso desse texto a meta 4 e a 10 do PNE que correspondem a implementação e execução de políticas educacionais relacionadas a Educação Inclusiva e Especial e a EJA integrada à Educação profissional, buscarei trazer algumas reflexões, aproximações e distanciamentos, possibilidades e dificuldades relacionadas ao Plano Nacional de Educação - PNE

Quando pensamos nos processos de ensino e aprendizagem de uma criança, sobretudo as com dificuldade de aprendizagem por estarem inseridas na perspectiva da educação especial, deparamo-nos com uma grande gama de tecidos sociais aos quais o professor deve penetrar para encontrar os aprendizados de sua formação docente, afins de aplicar seus aprendizados com esses alunos, e neste contexto está a realização do uso e da sistematização metodológica a partir da BNCC.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018, p. 8)

Neste contexto encontramos o mecanismo de aprendizagem profissional e da prática do professor, e de modo mais específico podemos encontrar a formação docente e a discente. Para isso encontramos muitos desafios seja nos processos avaliativos e metodológicos da docência e da educação especial e inclusiva, ou mesmo nas atividades e supervisões formativas, para além disso devemos ter no horizonte pedagógico as responsabilidades que um professor carrega em seu lado profissional, pois, muitas vezes as próprias

crianças passam mais tempo com os professores do que suas próprias famílias.

Temos em nosso horizonte que o PNE na perspectiva inclusiva em seu plano 2014-2024 deva:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2015, p. 68)

Ao analisar a proposta desejada pelo Governo Federal (2015) entendemos que as perspectivas e as possibilidades de implementação de seu plano de atividades e de direitos é de certa forma ousada, mas também extremamente viável e garantirá constitucionalmente os direitos pleiteados desde 1988. Além disso vale ressaltar que a proposta de implementação está ancorada teoricamente em perspectivas de atividades que evidenciam a práxis pedagógica a partir de sua característica fundamental para a aprendizagem é que o trabalho a partir do lúdico, vale destacar que segundo a pesquisadora Santa Marli Pires dos Santos.

“O lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.” (SANTOS, 2002, p. 2). E ela ainda acrescenta que:

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET apud SANTOS, 2001, p. 173).

Neste contexto entendemos que o fazer pedagógico do professor de Educação Especial e Inclusiva é algo muito sério e ele deve estar preparado teoricamente a partir das competências da BNCC e alinhado com as metas propostas pelo PNE (2014-2024), e é praticamente por meio do exercício de sua função que atuará para poder assim ser um agente transformador de realidades sociais de seus alunos.

Pensando neste contexto a PNE a luz da Educação de Jovens e Adultos - EJA, relacionados a Educação Profissional, o mesmo em suas propostas de sistematização político

sociais visam formar profissionais que estejam aptos a atuarem no mercado de trabalho, esse é um incentivo que vale muito a pena ser destacado, pois agregam uma margem de valor humano e profissional de formação técnica para pessoas que realmente encontravam-se à margem da sociedade, e é a partir dessa formação continuada dos trabalhos desenvolvidos pela EJA, essas pessoas conseguem ter uma oportunidade de formação profissional e de vida, garantindo assim o sustento, dignidade e qualidade de vida a suas famílias.

Vejamos em análise o que o próprio PNE fala sobre essas proposições.

A Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) traça como objetivo ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) na forma integrada à educação profissional, com vistas a alcançar o valor de 25% do total de matrículas nessa modalidade até o final do Plano. A meta busca estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho. Objetiva-se, assim, superar a dicotomia escola-trabalho que muitas vezes é imposta a esse público. Nesse sentido, a Meta 10 reitera o objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação para o trabalho dos jovens e dos adultos brasileiros – em especial aqueles mais pobres –, e, assim, contribuir para a redução das desigualdades sociais existentes. A integração da EJA à educação profissional impõe aos gestores públicos diversos desafios, como formação do profissional para lecionar para esse público, integração curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino específicas, infraestrutura das escolas etc. (BRASIL, 2015, p. 179-180)

Não obstante entendo que as propostas pautadas pela PNE (2014-2024), ampliam significativamente as possibilidades de inserções de novos alunos no sistema de ensino brasileiro, garantindo por lei matrículas em escolas para atividades em modalidades de ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante. O investimento pautado nessa classe de pessoas é uma garantia de direitos e o mesmo pode fazer a diferença entre construir um Brasil mais digno onde não haja pessoas com falta de acesso à educação, pois a mesma é um direito de todos e um dever estado, juntamente com o governo federal de mantê-las.

Formação de Professores por um coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática na escola. O coordenador pedagógico é uma das funções mais importantes, nas atividades de gestão e permanência da escola, pois além de atuar ao lado da direção em atividades administrativas e burocráticas, exerce sua função em grande medida na formação de professores, por meio de uma gestão consciente em sala de aula,

observando e dando suporte e assistência pedagógica a toda equipe dos profissionais docentes. Tem em seu horizonte a escola como espaço de formação permanente, desenvolvendo reflexões permanentes, e não episódicas conjuntamente com os professores, desenvolvendo assim com sua equipe uma práxis pedagógica consciente e humanizadora, o que reverbera em atividades docentes, dinâmicas e pedagógicas com seus alunos.

A metodologia para um coordenador pedagógico deve ser na gestão de cunho bem democrático e também inclusivo, acolhedor e respeitoso com toda sua equipe “De forma não autoritária”, deve pautar-se no amor que o faz, doravante consiste em aplicar, em suas atividades administrativas e pedagógicas, e de formação de professores a busca de uma consciência crítica e histórica para com todos seus colegas professores, lembro muito aqui das propostas de Paulo Freire e a Educação Popular como pode nos apresentar o professor e Educador Popular, Alfonso Torres Carrillo (2009) em relação a didática da coordenação pedagógica, podemos dizer então que a Educação Popular Freireana assim como “A obra de Paulo Freire ocupa um lugar central e é um referencial imprescindível ao processo de reconstrução do pensamento emancipador”. (CARRILLO, 2009, p. 11).

A gestão democrática na escola surge a partir da Constituição Federal de 1988, com o processo de descentralização da gestão escolar e posteriormente é afirmada, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A partir disso as escolas e a equipe gestora tiveram que repensar o processo de suas atuações junto às escolas a qual geriam. Para salientarmos a importância da formação de professores na escola, em uma perspectiva democrática de atuação do coordenador pedagógico, pode-se encontrado o que segundo Oliveira (2001) destaca como, “Ao falarmos em gestão democrática estamos propondo uma educação com um relevante valor social, ou seja, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior é formar cidadãos responsáveis e honestos.” (OLIVEIRA, 2021, p. 02).

Outrossim, vale destacar que:

Para que se tenha, de fato, uma gestão participativa, a comunidade deve estar comprometida com a proposta da escola, pois poderão estimular o gestor no desenvolvimento de um melhor processo de aprendizagem, o encorajando a enfrentar os desafios cotidianos com esperança e persistência, tornando a escola num lugar prazeroso. (OLIVEIRA, 2021, p. 02).

Ser um coordenador pedagógico não é brincadeira e exige muita determinação, formação, estudo e competência, e principalmente paciência e amor no ato de ensinar, de observar de coordenar e sobretudo de liderar, vai além do cuidar e ensinar, precisa haver sensibilidade para que haja o estímulo de atitudes respeitadas das crianças, dos professores e dos colegas na gestão, com o meio que as cerca, como respeitar o colega, os mais velhos, o professor, ser gentil, cuidar do meio ambiente, é ser agente formador de caráter ou responsável por boa parte dele, e também proporcionar experiências que estimulem o desenvolvimento cognitivo em suas etapas da vida docente e da equipe gestora dos professores. Assim sendo, não só o coordenador pedagógico é um membro que exerce uma função fundamental como corpo da escola democrática e inclusiva, é importante destacar que o professor é a base central que promove inclusão, respeito, ética, moral e formação, aos seus alunos, desde as fases iniciais com a educação infantil a educação de adultos na EJA.

A construção da aprendizagem constitui-se por meio das diversas atividades cotidianas, que por sua vez possuem uma intencionalidade educativa promovendo assim a interação e a descoberta da criança frente ao mundo e as coisas que estão ao seu redor. Entretanto, a avaliação deve aparecer como um subsídio para o professor compreender melhor o desenvolvimento da criança a fim de mapear, gradativamente seu crescimento cognitivo, social e afetivo, observando e registrando as etapas percorridas.

Educar significa, propiciar situações de cuidado, carinho, através de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, biopsicossocial, de ser e estar com outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança, assim como o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças.

Portanto, a prática educativa na Educação Infantil, ou mesmo na Educação de Jovens e Adultos da EJA, necessita, essencialmente, da observação e do olhar do educador frente à realidade cotidiana das relações entre adulto/criança e criança/criança. O professor precisa mapear o desenvolvimento da criança através de registros e acompanhamentos diários com muita sensibilidade em sua práxis educativa diária. Neste contexto nos defrontamos com a importância da avaliação como instrumento de reflexão psicopedagógica, sem

a intenção de promover ou classificar o aluno, e que deva estar ancorada nos processos metodológicos e princípios do PPP da escola.

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc., pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. A incessante busca por melhorias no trabalho pedagógico, bem como, no cuidado da criança em seu processo de constituição, faz com que a avaliação se torne um importante meio de mediar e acompanhar suas aprendizagens.

A observação e o registro, constituem-se em elementos significativos para o educador apoiar sua práxis. Por meio deles o professor pode registrar os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de aprendizagens diárias de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na escola. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades.

Segundo Hoffman (2003, p. 30): “[...] o cotidiano é planejado pelo professor a partir do conhecimento que ele adquire sobre as crianças articulado à sua proposta educativa”. Entretanto, esse planejamento se reconstrói com base nos interesses, necessidades e reações das crianças a cada momento observadas pelo professor. O tempo e o espaço do cotidiano estão sempre atrelados ao possível e ao necessário de cada grupo de crianças, reestruturando-se, reconstituindo-se a partir do acompanhamento de sua ação pelo professor.

A ação mediadora do educador resulta, igualmente, num trabalho pedagógico que valoriza as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, entre outras, como elementos constitutivos do espaço institucional, ao mesmo tempo em que percebe a criança sofrendo as influências desse meio e constituindo-se como sujeito a partir dessa interação.

Dessa forma, um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos para unidades de estudo, onde os conhecimentos já construídos pelas crianças não são levados em conta. Isso porque nesse caso, elas não encontram um espaço encorajador para se manifestar e se concretiza um enorme distanciamento entre as

necessidades delas e o trabalho desenvolvido pelo professor. Todavia, para que a avaliação se efetive como mediação, constituindo um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças.

Dentre as práticas que produzem significados uma delas merece atenção especial: a avaliação na Educação Infantil, sobretudo na educação especial, ela precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e da reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. O conhecimento de uma criança é construído lentamente, pela sua própria ação e por suas próprias ideias que se desenvolvem numa direção: para maior consciência, maior riqueza e maior precisão.

Portanto, mediar a ação educativa, significa para o educador a abertura de entendimento a essas permanentes possibilidades, consciente de que suas expectativas podem não corresponder às formas peculiares e próprias da criança responder às situações com que se depara.

O processo avaliativo no dia a dia da criança e do professor, assim como os registros de avaliação, ao longo de um período de trabalho e ao final deste, serão coerentes aos princípios apontados enquanto respeitarem a própria dinâmica da construção do conhecimento, no sentido de projetar no futuro, aquilo que a criança está e ainda irá alcançar.

Isso significa, entretanto, que a avaliação tenha por fundamento uma concepção de educação que seja inclusiva, e que respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitudes que a rotulam, estigmatizam comportamentos, julgam-na, precocemente, incapaz. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso.

Outro ponto importante a ressaltar refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

Nesse sentido Hoffman contribui dizendo:

Cada etapa da vida de uma criança é altamente significativa e precedente as próximas conquistas. Assim, ela estará sempre no seu “melhor” momento, enquanto ser inacabado, buscando respostas próprias ou alternativas de solução para os conflitos de natureza intelectual ou moral. Cada etapa precisa ser analisada como um projeto de futuro, com um “ainda” que não se realizou, mas que é sempre possível se lhe forem oferecidas oportunidades. Por isso a avaliação não tem sentido ao apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa, mas precisa se voltar à investigação séria dos processos evolutivos de pensamento. (HOFFMAN, 2005, p. 44)

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. Percebe-se, então, a necessidade de o professor abandonar listagens de comportamentos uniformes, e/ou antiquados, padronizados, e buscar estratégias de acompanhamentos do desenvolvimento construtivo e evolutivo da criança, de forma democrática, emancipatória e sobretudo humana, para incluir a criança nos processos educativos cotidianos ao fim de melhor evoluir no fazer de seu processo educativo.

CONCLUSÃO

Portanto, podemos entender que o Projeto Político Pedagógico é um documento de grande necessidade na escola, uma vez que ele dará suporte ao trabalho coletivo em todos os segmentos, da dimensão do currículo na unidade escolar. Outrossim, é preciso deixar claro que o PPP é uma proposta de trabalho, que não é estático, é um documento que precisa ser avaliado pela equipe, necessitando de atualizações, em seu Plano de Ações e Metas traçadas. Uma escola com gestão democrática, e com professores preparados teórica e metodologicamente, assim como uma escola verdadeiramente inclusiva, social, dialética e dialógica, que aplique seus processos avaliativos de forma, totalmente ancorada com as premissas da BNCC, se faz por meio da construção de cidadania e inclusão social, seja na educação infantil ou mesmo para todos os segmentos da educação de adultos da EJA, onde o educando terá capacidade de tomada de decisão individual e coletiva, articulando-se com a compreensão da realidade social.

Não basta somente sonhar com uma educação de melhor qualidade, é preciso ir além de nós mesmos, de nosso comodismo e adentrar diferentes realidades sociais, para podermos encontrar mecanismos de superação da problemática social vigente, usando palavras que semeiem a liberdade intelectual e emancipatória em cada indivíduo que se encontre em sociedade, que levem ao desenvolvimento da consciência crítica e que desenvolvam autonomia política e social, na visão de pessoas que possam aprender a modificar seus saberes até então cristalizados, (SILVA; BRANDÃO, 2019).

Os vislumbres apresentados na construção do presente texto, pode nos mostrar claramente o horizonte educacional e social que a sociedade atual está necessitando, claro está então, que mesmo com a avalanche de desigualdades sociais e educacionais trazidas por um governo sem incentivos para com a classe educacional, não podemos deixar de sempre acreditar na educação como motor propulsor de conhecimento e de uma sociedade mais justa e igualitária, estes então foram alguns imaginários para se pensar a educação em tempos de crise e em termos de esperança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.**
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018.
- CARRILLO, Alfonso Torres. **Educação Popular e novos paradigmas: desde as produções do CEAAL entre 2004 e 2008.** In: La Piragua: Revista Latinoamericana de educación y política, Panamá, n. 28, 2009.
- FREIRE; Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: 4 Ed. Atlas. 2002.
- HOFFMAN, J. **Avaliação na pré-escola.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2003.
- HOFFMAN, J. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37- 45, 2007.
- OLIVEIRA, Emanulle. **O papel do diretor e coordenador na gestão democrática.** 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica/>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: vozes, 2001.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- SANTOS, Kely Cristina. **O diretor escolar e seu papel articulador do projeto político pedagógico da unidade escolar.** Elos Educacional. 2019. Disponível em: <https://eloseducacional.com/educacao/o-diretor-escolar-e-seu-papel-articulador-do-projeto-politico-pedagogico-da-unidade-escolar/>. Acesso em: 04 de dezembro de 2022.
- SILVA, César Ferreira da.; BRANDÃO, Carlos, Rodrigues. **Alguns imaginários para pensar a educação em tempos de crise e em termos de esperança.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 20-42, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4637>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4637>. Acesso em: 04 de dezembro de 2022.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM CONCATENADO AO ENSINO DE CIÊNCIAS

Kevin L. Pereira¹

Ivoni Freitas-Reis²

O conhecimento que suscita o saber de si frente ao outro - em um lócus de interações sociais e culturais - delinea-se a partir de uma natureza comum compartilhada entre as pessoas e por meio de processos individuais que, no campo epistemológico, não são de fato completamente isolados e sem influência de terceiros. No plano ontológico, o ser se desenvolve em processos de apropriação cultural e por meio de suas próprias ações que modificam a natureza e os ambientes nos quais vive (SANTOS, GONÇALVES, 2019), transformando a si mesmo ao longo do caminho. Essa engrenagem pode ter como motores a vivência no trabalho que, para Lukács (2013), tem influência expressiva na constituição do indivíduo como ser político e social; e as dinâmicas de aprendizagem em ambientes educacionais que capacitam distintos educandos a “reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 130).

A partir destas ideias, observa-se, então, que a constituição do ser é impactada por diversos estímulos externos e pela experiência da alteridade. Todavia, ainda dependerá de fatores biológicos e internos aos diferentes arcaços humanos que estabelecem suas estruturas físicas, emocionais e cognitivas, sendo a terceira deveras importante para os processos de ensino e aprendizagem.

Em concordância com as reflexões supracitadas, a construção de conhecimento se dá em um cenário relativista, sujeito ao tempo, espaços e individualidades que orientam o modo como as ideias se estabelecem em distintos níveis de aprendizagem, tendo em mente que tais relativizações se baseiam em diferenças que podem ser culturais, fisiológicas, linguísticas, econômicas e outras mais. Diante disso, esse capítulo se dispõe a propiciar

1 Mestre em Química (subárea: Educação Química) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); E-mail: pereira.kevinlopes@gmail.com - <http://lattes.cnpq.br/0557697928890467>

2 Doutora em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP); Professora no Departamento de Química (UFJF).

E-mail: ivoni.reis@ufjf.br - <http://lattes.cnpq.br/1467344879836529>

reflexões que frequentemente ressaltarão tais individualidades. Contudo, não assente em uma ideia de falta frente a um padrão dualístico de normalidade e anormalidade, mas na observação das potencialidades desencadeadas pelas diferenças (SAVIANNI, 2007).

Ao longo das reflexões, objetiva-se, então, compreender parâmetros que definem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como espaço para potencializar o desenvolvimento da linguagem e a educação de surdos; tendo ainda em segundo plano, como um recorte deste ensaio, um diálogo sobre o ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais e seu potencial de colaboração nos processos de alfabetização de surdos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como L1, e no Português escrito, como L2, no contexto do AEE.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS

Pensa-se a educação para surdos e de modo mais específico o Atendimento Educacional Especializado – AEE como uma estratégia em resposta à concepção que baseia-se na natureza interrelacional humana e considera que um estudante compreendido na educação especial irá necessitar de ações particulares para desenvolver-se nos campos cognitivo, cultural e social. Ações essas que são delineadas por leis, decretos, resoluções e outros documentos, além de serem planejadas e executadas por profissionais qualificados para atender as demandas desses estudantes por meio de recursos pedagógicos e outros mais que forem necessários.

Nesse sentido, o AEE é fruto de determinações anteriores, como o Art. 6º da Constituição (BRASIL, 1988) que institui a educação e outros pontos como um direito de qualquer cidadão; e se relaciona com deliberações mais recentes, como a Lei 13.146 de 6 de julho 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), assim como outros documentos importantes para os diversos campos da educação especial.

O AEE visa atender às necessidades e demandas específicas de discentes público-alvo da educação especial, isto é, estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento (BRASIL, 2009), complementando ou suplementando o ensino regular de modo a integrar a proposta pedagógica da escola e estar articulado com outras políticas públicas (BRASIL, 2011). Pela Resolução nº 04, de 02 outubro 2009, o atendimento desses educandos com laudo deve acontecer em escolas

regulares, seguindo o princípio da inclusão, dando-os o direito de gratuitamente ter acesso à educação (BRASIL, 2009).

Conforme previsto pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Os tópicos acima fundamentam o desenvolvimento do AEE e dialogam com princípios básicos de inclusão, como indicado no ponto I e IV, através das proposições: ‘promover condições de acesso’, ‘garantir serviços de apoio’ e ‘assegurar condições para continuidade’. No entanto, os incisos II e III são, de certo modo, ações mais específicas que cooperam com a viabilização dos objetivos I e IV, uma vez que ‘garantir a transversalidade’, ‘desenvolver recursos didáticos e pedagógicos’ e ‘eliminar barreiras’ são atitudes que irão fomentar o acesso, permanência, adaptação e a qualidade da educação especial.

Por não ser substitutivo em relação as aulas regulares, o AEE deve ocorrer no turno inverso, ou contraturno, cuidando para que não assuma caráter de reforço ou de atividades esvaziadas de propósitos pedagógicos correspondentes às demandas educacionais dos estudantes (OLIVEIRA, FERRAZ, 2021). Ademais, os propósitos são definidos de acordo com o Plano Educacional Individualizado - PEI elaborado pelo docente da sala regular, a fim de cooperar com os objetivos estabelecidos. A título de exemplo, nos anos iniciais (1º a 5º ano), conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), é necessário articular conhecimentos e experiências vivenciadas na educação infantil, de modo que:

“Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. (BNCC, 2018, p. 58).

Apoiado em objetivos como esses dispostos na BNCC e outros documentos orientadores como os currículos nacionais (e.g. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), estaduais (e.g. Currículo Básico Comum – CBC de Minas Gerais) e o Projeto Político Pedagógico – PPP de cada instituição, o AEE irá determinar ações que dialoguem com o que está sendo ensinado na sala de aula regular, buscando desenvolver habilidades que não foram bem consolidadas anteriormente e são necessárias para a progressão do conhecimento, assim como habilidades correspondentes ao nível de ensino que os estudantes se encontram no tempo presente.

Diante disso, no campo da educação especial, o AEE para pessoas com surdez se distingue por ter em seu escopo a necessidade de – na Educação Infantil e Anos Iniciais primariamente – disponibilizar a instrução em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como L1 e o Português escrito como L2. Porém, para uma melhor compreensão sobre os parâmetros que definem o AAE para pessoas com surdez, é preciso compreender o que se entende por ‘ser Surdo’. Desse modo, no próximo tópico serão apresentadas algumas definições centrais sobre esses indivíduos.

Os Surdos

Uma compreensão ampla da surdez estará sempre em função da perspectiva que se assume; a título de exemplo, é possível olhar para esses indivíduos por meio de uma concepção clínica ou cultural, e cada escolha equivaleria a caminhos realmente distintos. E ainda que se escolha observar a partir das duas lentes, é razoável perceber que o que se classifica como ‘ser surdo’ é na verdade uma definição composta por imagens plurais que representam diferentes possibilidades. Seria, então, conflituoso estabelecer um conceito de surdez com o intuito de enquadrar todos os indivíduos, pois iria contra o que apresentamos como argumento inicial deste capítulo.

Ser surdo depende, segundo Damázio e Alves (2016), de fatores biopsicossociais, cognitivos e culturais, que estariam concatenados ao modo como a surdez ocorreu e seu nível, o processo de aquisição de linguagem, a escolha pela oralização ou aprendizagem da língua de sinais, o contexto familiar, econômico, dentre outros. Essas variáveis caracterizam possibilidades que, ao tecerem a imagem de uma identidade, irão exprimir a multiplicidade de fatores que existem e tornam existentes os indivíduos surdos. Entretanto, assim como todo grupo social, há alguns indicadores que são mais amplos e representam, em

certo nível, a cultura de uma comunidade.

Logo, tratar de questões culturais vinculadas aos surdos pode representar um território de discussão controverso que, para Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82), consiste em “um dos temas mais problematizados no campo dos Estudos Surdos”. Existe uma dualidade na compreensão da existência ou não de uma “cultura surda”; a título de exemplo, Santana e Bérghamo (2005) postulam que surdos e ouvintes compartilham de um mesmo universo social e que apenas ter uma língua diferente não seria suficiente para classificar uma cultura diferente, sendo então insustentável defender a ideia da existência de uma ‘cultura surda’ e ‘cultura ouvinte’ (SANTANA, BÉRGAMO, 2005). Em contrapartida, Sá (2006) afirma que a cultura se expressa por meio da linguagem, da arte, juízos de valor, motivações, dentre outros; a partir disso a autora define os surdos como um grupo minoritário que luta para a aceitação de sua cultura frente a outra majoritária – ouvintista –, determinando em seu texto um sentido de cultura que representa um campo de forças subjetivas que caracteriza um grupo.

Nesse sentido, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) argumentam que “além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas”, identidades essas que compõem sua cultura específica. Para os autores, a existência da mesma está constantemente associada às marcas históricas de uma predominância ouvinte e a submissão dos surdos, considerados incompletos comparados ao que tal classe dominante determinou como padrão ou ‘estado de completude’. Como consequência desse histórico e o estabelecimento do ouvinte como um tipo ‘opositor binário’, segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85), a comunidade foi e tem se constituído mediante sua persistência em fortalecer as lutas e seus posicionamentos. Ou seja, falar de marcadores culturais surdos, significa falar diretamente sobre um empenho aplicado para o reconhecimento de seu grupo social.

Deste modo, concordamos com a existência de uma cultura surda partindo do pressuposto de que, assim como para todos os indivíduos, somos regidos por uma cultura dominante, porém, em uma mesma sociedade, coexistem várias expressões culturais interligadas, configurando o que Sá (2006) e Candau (2008) designam como ‘multiculturalismo’. Um surdo pode também ser negro, indígena, imigrante, dentre outros; exemplificando a impossibilidade de definir um indivíduo como participante de apenas uma esfera cultural,

bem como enquadrá-lo em um padrão.

Apesar da evidente multiplicidade encontrada no ser surdo, é possível enumerar certos marcadores que representam uma parte considerável do todo. Ainda de acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 96), “podemos decodificar alguns deles; contudo, muitos dos códigos comungados pelo grupo nem sempre são visíveis para aqueles que, mesmo interagindo com a comunidade surda, não partilham de uma forma semelhante de ser e significar os acontecimentos”.

Tratando-se dos mais comuns e perceptíveis, podemos destacar marcadores culturais, como: (i) o uso de uma língua gestual-visual, Libras (FERREIRA-BRITO, 1995; PERLIN, 2004); (ii) um maior foco de percepção nos aspectos visuais do ambiente que o cerca (CAMPELLO, 2008); (iii) formas diferentes de se expressarem artisticamente - poesia e teatro surdos, dentre outros (LOPES, BARBOSA, OLIVEIRA, 2022; JARDIN, 2022); (iv) uma relação mais intensa de exaltação de sua própria comunidade, bem como a busca por espaços de convivência e compartilhamento com a mesma (RUZZA, 2022); (v) constante envolvimento com questões políticas, principalmente que envolvem a luta pelos direitos dos indivíduos surdos (LOPES; VEIGA-NETO, 2006). Sobretudo, destaca-se que, a partir do que se pode perceber/constatar, a educação dos discentes surdos é decerto impactada quando apoiada na compreensão de sua cultura.

Logo, em uma concepção prática, o AEE para pessoas com surdez deve representar a busca pela valorização de tais marcadores culturais relacionáveis e identificáveis pela(o) (s) estudante(s), sobretudo o uso da Libras como meio de instrução e comunicação.

Aspectos Centrais do AEES

Quanto ao AEES, Damázio (2007) argumenta que é necessário o desenvolvimento de três momentos didáticos pedagógicos: (i) o atendimento educacional especializado em Libras; (ii) o atendimento educacional especializado de Libras; e (iii) o atendimento educacional especializado de Língua Portuguesa. Em sua publicação, a autora apresenta algumas definições para esses pontos, organizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Momentos Pedagógicos do AEE para pessoas com surdez.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

(i) em Libras	(ii) de Libras	(iii) de Língua Portuguesa
“O Professor em Língua de Sinais, ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução” (p. 26).	“O professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular” (p. 32).	“O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez” (p.38).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base em Damázio (2007).

Os três momentos são previstos pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei no 10.436 (BRASIL, 2002), reafirmando o direito à alfabetização em Libras (Momento II) desde a infância, para que surdos se desenvolvam como qualquer outro indivíduo, sem barreiras cognitivas causadas pela falta da aquisição e desenvolvimento da linguagem (SACKS, 2010). Ademais, sendo a Libras a principal expressão cultural da comunidade surda, faz-se coerente que se estabeleça o ensino de diferentes áreas por intermédio da Libras (Momento I) que, no AEE pode acontecer em um ambiente bilíngue ou inclusivo, relacionado a presença, ou não, do Tradutor Intérprete Educacional de Português/Libras – IE.

No entanto, apesar da notável legitimação da Libras como L1 dos surdos, a Lei 10.436 ressalta em parágrafo único que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Em concordância, o decreto anteriormente referido estabelece o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 para os surdos (Momento III), e explicita no Art. 14, § 1º, inciso VI, a necessidade de “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Para viabilizar os três momentos do AEE para pessoas com surdez, alguns pontos podem ser elencados: (i) a necessidade de discutir as políticas e processos de formação desses profissionais que atuarão no ensino de Libras, ensino em Libras ou ensino de Lín-

gua Portuguesa (KUMADA, PRIETO, 2019); (ii) aspectos da educação bilíngue no ambiente do AEE, valorizando a cultura surda e estimulando o uso e o desenvolvimento da Libras como língua natural do surdo, por meio da qual poderá constituir os demais saberes (NASCIMENTO, FERNANDES, JESUS, 2020); (iii) o uso de recursos pedagógicos (e.g. dicionários bilíngues Português-Libras; tecnologias da informação e da comunicação – TICs; modelos gráficos e materiais; pedagogia visual) durante os diferentes momentos do AEE para surdos (ABREU, 2010; SOUZA, 2020; ROMÁRIO, DORZIAT, 2016); e por fim (iv) a atuação do Intérprete Educacional de Libras nos diferentes contextos educacionais relacionados ao AEES (ZANCANARO JUNIOR, ZANCANARO, 2016).

Em suma, torna-se evidente que os três momentos descritos na Tabela 1 contemplam uma proposta de formação ampla e relevante para educandos surdos. Nessa conjuntura, a Libras assume um papel central diante de sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e de sua ligação com a aquisição de outros conhecimentos, incluindo o Português escrito.

Destaca-se que a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, composta por 5 parâmetros gramaticais que envolvem as configurações de mão, locação, movimento, orientação e expressões não-manuais (QUADROS, KARNOPP, 2004). Através dessa estruturação é possível expressar ideias simples e complexas, concretas ou abstratas, formais e informais, dentre outras. Sendo ela a L1 dos surdos, representa uma via de expressão natural e de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem desses discentes (FERNANDES, 2003). Sua importante presença em todo o contexto da educação de surdos e, especialmente no AEE, acontece devido a importância dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem para a formação.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A existência e desenvolvimento da linguagem perpassa a história da humanidade; e seu estudo vem sendo empreendido por diferentes indivíduos que colaboram com a construção de um refinado arcabouço teórico. Santrock (2009, p.54), por exemplo, define linguagem como “uma forma de comunicação – seja falada, escrita ou gesticulada – que é baseada em um sistema de símbolos”. Sua concepção se relaciona pontualmente com a Teoria Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914), que se dedica a estudar as diferentes formas de linguagem, tendo-a como um sistema de signos que compõem os processos

significativos (semiose) (PEIRCE, 2017).

No que tange à sua função, conforme postula Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) em seu livro 'Pensamento e Linguagem', a função primordial da linguagem é a comunicação (VYGOTSKY, 1993). Acerca de sua constituição, Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço, se refere a linguagem como sendo física, fisiológica e psíquica, além de ser pertencente ao domínio individual e social, visto que sua produção e recepção está sujeita aos seres envolvidos (SAUSSURE, 1969). Em contraponto, para o linguista Noam Chomsky (1928 -), a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie humana, isto é, transmitida geneticamente e própria dos sujeitos (CHOMSKY, 1957). Chomsky (1957) levanta questionamentos importantes que discutem a linguagem como uma competência humana, pré-estruturada e pronta para ser desenvolvida.

A língua está contida na linguagem e, por seu caráter mais específico frente à segunda, não pode ser classificada de modo tão amplo, ou apenas pelo princípio da comunicação. Assim como a linguagem, ela também pode ser definida como um sistema de signos com o intuito de viabilizar a comunicação, porém, é desenvolvida a partir de convenções realizadas pelo corpo social, a fim de que seja efetiva em seu uso por um grupo/comunidade. Essas convenções podem ser compreendidas à medida em que se estuda os parâmetros que compõem a estrutura desse sistema, e a sua produção vinculada à cultura de seus usuários.

Sua aquisição pode ser definida em processos característicos concernentes à estrutura fisiológica do indivíduo, a cultura em que está inserido, bem como seu contexto de crescimento. Segundo Dodane (2018), esse desenvolvimento se inicia apenas a partir de percepções, e estas, ao longo do tempo, com o desenvolvimento das estruturas fisiológicas necessárias, irão resultar em uma produção adequada da língua. Silvestri (2014) afirma que, comumente, até os 5 anos de idade uma criança já domina um léxico e estruturas básicas que lhe permitem se comunicar de forma articulada. Para a autora, uma aquisição tardia é aquela que ocorre após os 5 anos, podendo essa definição se aplicar aos surdos em sua aquisição da Libras, por exemplo, mas também à aprendizagem de novas línguas ou reorganização dos conhecimentos prévios para adição de estruturas mais complexas (SILVESTRI, 2014).

A aquisição tardia da Libras pelos surdos no Brasil é comum e se conecta ao fato de que grande parte desses indivíduos são filhos de pais ouvintes (FERNANDES; MOREIRA,

2009), sendo assim, acabam sendo expostos à língua de sinais em um período de idade mais avançado (QUADROS, CRUZ, 2011). No entanto, para crianças surdas, filhas de pais surdos, o cenário compõe-se de forma diferenciada, pois encontram estímulos (input) em seu ambiente familiar que as auxiliarão na aquisição da linguagem. Citando estudos realizados por autores como Quadros (1997) sobre esse contexto, Silva (2015, p. 277) ressalta que:

[...] o que diferencia os filhos surdos de pais ouvintes é o input não acessível. Em outras palavras, o que interrompe ou atrasa a aquisição da linguagem na criança surda é a falta de interação por meio de uma língua acessível aos seus sentidos, ou seja, a língua de sinais (p.277).

Esse atraso na aquisição acaba impactando o desenvolvimento de uma segunda língua devido à falta de uma base linguística consolidada (QUADROS, CRUZ, 2011; MAYBERRY, LOCK, 2003); e isso para os surdos – os quais são direcionados a uma educação que se fundamenta no desenvolvimento bilíngue (Libras como L1 e Português escrito como L2) – poderá acarretar prejuízos em sua progressão educacional. Ademais, no sistema vigente, esta irá depender diretamente do uso do Português escrito como forma de expressão, principalmente em etapas avaliativas da educação básica, de ingresso e permanência no ensino superior e cursos de pós-graduação – além das demais esferas de atuação e desenvolvimento profissional, social e econômico.

Nesse sentido, o AEE para pessoas com surdez tem um papel importante na manutenção das múltiplas possibilidades e condições através das quais um estudante surdo pode se apresentar na educação infantil e nos anos iniciais. Tendo em vista a importância dessas etapas na escolarização de um educando, refletiremos, em seguida, a respeito de uma via educativa que considera o ensino de ciências na educação infantil e anos iniciais como uma ferramenta para a aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo de discentes surdos em ambientes de AEE.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E O AEE

Não estritamente na educação de surdos ou de ouvintes, mas de modo geral, os conteúdos de Ciências da Natureza acabam sendo abordados com mais intensidade no Ensino

Fundamental II e Ensino Médio, principalmente quando se refere a temas correspondentes à Química e Física. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/Anos iniciais, por exemplo, orientam o ensino de Ciências da Natureza como uma ferramenta para desenvolver noções de “[...] ambiente, corpo humano e transformações de materiais do ambiente por meio de técnicas criadas pelo homem” (BRASIL, 1997).

No documento supracitado, o ensino de Ciências nessa fase de desenvolvimento é tomado como uma oportunidade para que os estudantes aprimorem sua compreensão do mundo que os cerca, ampliando as noções de sua composição, transformações, além de reconhecerem-se como indivíduos e como parte de um universo (BRASIL, 1997). Todavia, essas ações, segundo a BNCC, deverão ocorrer vinculadas aos processos de alfabetização e letramento:

[...] em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento. (BRASIL, 2018, p. 331).

A valorização do desenvolvimento em prol da alfabetização é justificada, também pela BNCC, através do seguinte argumento:

[...] a progressão pelo conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2018, p.59).

Já a Educação Infantil, segundo a Lei nº 9.394/96, art.29, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p.83). Em vista disso, compreende-se que em ambos os níveis educacionais, o ensino de Ciências, assim como outras disciplinas, estará vinculado a elaboração de habilidades basilares. Dentre elas, a aquisição e desenvolvimento da linguagem consistem em pontos centrais, sobretudo quando associados ao processo de escolarização de discentes surdos.

Como já discutido, o AEE é essencial no processo de aquisição da Libras como L1

pelos educandos surdos. A inserção de estratégias conectadas ao ensino de Ciências Naturais pode, portanto, constituir um recurso interessante por diferentes razões. Primeiramente, pois o estudo das Ciências Naturais pode promover condições propícias para despertar a curiosidade nos estudantes (FABRI, SILVEIRA, 2015), a medida em que são estimulados com provocações que envolvem a compreensão de ideias, objetos ou processos com os quais ainda não tiveram contato. Adicionalmente, acentuam-se características de um ensino mais relacionável, visto que a Ciência dispõe-se a estudar o mundo e a natureza em que os próprios discentes se encontram em algum nível; em consequência disso, os educandos terão algo sobre o que refletir, relatar e/ou questionar.

Como citado anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) elucida que a progressão no conhecimento se dá também “pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto **seus interesses** e **suas expectativas** quanto o que ainda **precisam aprender.**” (BRASIL, 2018, p.59, grifo nosso). Essa abordagem de valorização das diferentes vivências se relaciona eficientemente com a concepção freiriana de que os discentes não são esvaziados de experiências ou saberes, mas se encontram imersos em um ambiente com características que em parte já conhecem e se reconhecem nelas, porém, ainda são capazes de continuamente conhecer mais sobre si, sobre a natureza, sociedades e culturas que os cercam (FREIRE, 2013). Os pensamentos de Paulo Freire (1921 - 1997) nos são úteis nas reflexões aqui realizadas, especialmente devido à sua abordagem de alfabetização de uma comunidade através da valorização dos conhecimentos que eram representativos para a cultura daqueles indivíduos (FREIRE, 1976).

O conhecimento das Ciências Naturais é sistematizado em linguagens direcionadas à sua comunidade. Essa linguagem é utilizada para descrever processos, classificar objetos e sistemas, padronizar e fomentar a interação de pesquisadores, estudiosos, professores e demais membros dessa comunidade de diferentes localidades, além de cooperar com a compreensão humana da natureza (ANDRADE NETO, RAUPP, MOREIRA, 2009). A partir disso, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem pode se dar em um ambiente de investigação científica, no qual se estabelece uma relação com os diferentes símbolos de diversas áreas do conhecimento, provocando interações dialógicas que demandam a produção de discursos fundamentados pelos alunos, correspondendo ao nível educacional em que se encontram. Por meio dessa abordagem, fomenta-se um diálogo que não acon-

tecerá sem o uso da linguagem, mais especificamente, da língua; podendo então estar relacionado ao desenvolvimento e produção da Libras no espaço educacional (AEE), bem como da Língua Portuguesa na modalidade escrita, que também é de suma importância no processo de desenvolvimento cognitivo de um discente surdo na educação básica.

Outra relação entre o ensino de Ciências e o AEES em Libras é estabelecida por Alves Ferreira e Damázio (2010) ao argumentarem ser necessário o

“Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua”. (p. 13).

A falta de sinais-termos de Libras para o campo das Ciências Naturais é uma realidade em muitas escolas inclusivas e/ou bilíngues (SOUZA, SILVEIRA, 2011; FAUSLTICH, 2016). Porém, muitos profissionais versados em Libras e que atuam como Intérpretes Educacionais ou professores no AEES buscam estabelecer combinados lexicais com seus alunos (CATÃO, PEREIRA, 2018), utilizando classificadores como recursos para construções icônicas concernentes ao que é possível ser visualizado na natureza, ou aos modelos que descrevem objetos e fenômenos que a compõem (PEREIRA, 2020).

Nesse sentido, as reflexões sobre distintas construções para um sinal-termo ou classificador demandarão e/ou incentivarão o aprofundamento, por parte de um estudante surdo, em seu conhecimento sobre sua L1 e, conseqüentemente, poderá tecer conexões mentais mais complexas acerca da linguagem e o que seus lexemas representam. Desse modo, aos conhecimentos das Ciências da Natureza cabe a função de fomentar a curiosidade, a investigação e o questionamento, cativando e impulsionando os discentes, ao passo que concomitantemente favorece o desenvolvimento e aquisição da linguagem.

Por fim, no ensino de Ciências é possível trabalhar com aspectos visuais que compõem a pedagogia visual surda (CAMPELLO, 2008), pois, além de considerar e valorizar aspectos próprios da cultura surda, essa abordagem também colabora com o aumento de estímulos para os estudantes surdos – que combinados às composições multimodais da linguagem, constroem um ambiente favorável à aprendizagem (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez (AEES) se fundamenta em determinações legais que tencionam a oferta da educação para todos. Nesse sentido, compreende-se que o AEES deve delinear-se a partir de aspectos centrais da cultura surda, para que seus objetivos estejam alinhados com a realidade dos discentes, as quais podem ser compostas por diferentes contextos históricos, culturais e econômicos.

Desse modo, as ações pedagógicas que envolvem o AEES são divididas em três momentos: o AEE de Libras, AEE em Libras, e o AEE de Língua Portuguesa; sendo o desenvolvimento do discente surdo nas três abordagens fundamental para sua progressão educacional. Isso pois os três momentos atuam como um suporte para a aquisição e desenvolvimento (i) de seus conhecimentos de forma geral; (ii) da sua língua natural (Libras); e (iii) da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Assim sendo, ao longo das reflexões foi possível compreender o AEES como espaço fundamental para potencializar em educandos surdos o desenvolvimento cognitivo e da linguagem em conjunto com a construção de conhecimentos diversos, tendo em conta que a linguagem os representa de diversas formas e estas relações podem ser exploradas no ensino de ambos.

À vista disso, um diálogo sobre o AEES e o ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais figura como uma estratégia interessante e necessária para favorecer os processos de desenvolvimento e aquisição da linguagem. Principalmente devido aos aspectos representativos das Ciências Naturais e como seus conhecimentos se relacionam com a natureza e o mundo que nos cerca, podendo despertar curiosidade, uma postura investigativa, além de tornar o ensino mais contextual e acessível para os discentes.

Por fim, compreende-se que muito ainda nos falta quanto à estrutura e recursos adequados para desenvolver o AEES com a devida qualidade. Ainda, muitos atores do ambiente escolar acabam não compreendendo do que realmente se trata o AEES, incluindo o professor da sala regular, em alguns casos. Para além disso, outras questões podem surgir relacionadas às especificidades educacionais dos discentes surdos e seus contextos familiares, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da Libras. Porém, esperamos que as reflexões apresentadas neste capítulo sirvam como um passo inicial para compreensão dos parâmetros e possibilidades que envolvem o AEES, além de provocar indagações que poderão incentivar novas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Pollyanna Miranda. **Recomendações para projetos de TICs para apoio a alfabetização com libras**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Departamento de Ciência da Computação. Belo Horizonte - MG: 2010.
- ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. In: ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ANDRADE NETO, Agostinho Serrano; RAUPP, Daniele; MOREIRA, Marco Antonio. **A Evolução Histórica da Linguagem Representacional Química: Uma Interpretação Baseada na Teoria dos Campos Conceituais**. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis: 2009.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, 2002. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, MEC: Brasília - DF, Seção 1, p. 17. 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: maio de 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: maio de 2023.

- CAMPELLO, Ana Regina. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: Moreira, Antonio F. B.; Candau, Vera M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008.
- CATÃO, Vinícius; PEREIRA, Kevin Lopes. **Acessibilidade Linguística para um Estudante Surdo na Disciplina de Química Fundamental do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Viçosa**. Revista de Ciências Humanas, n. 2, 2018.
- CHOMSKY, Noam. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 52 p.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer**. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. 192p.
- DODANE, Christelle. **A Emergência da Linguagem: os dados de percepção**. In: Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras. Orgs.: ROCHA, Nildicéia; RODRIGUES, Angélica; CAVALARI, Suzi. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2018, p. 71-92.
- FABRI, Fabiane; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. **Alfabetização científica e tecnológica e o ensino de Ciências nos anos iniciais: uma necessidade**. Ciência & Ensino, v. 4, n. 1, p. 52-67, 2015.
- FAULSTICH, Enilde. **Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na língua de sinais brasileira**. In: BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tania Aparecida; SEIDE, Márcia Sipavicius (Org.). Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo. 1. ed. Cascavel/Londrina, PR: Edunioeste/Eduel, 2016, p. 20-35.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.22, n.34, p.225-236, 2009.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- JARDIM, Priscila Lourenzo. **Teatro Surdo em Porto Alegre: narrativas de formações artísticas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2022.

- KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de LIBRAS**. Cadernos de pesquisa, v. 49, p. 64-84, 2019.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, vol.24, n.03, pp.81-100, 2006
- LOPES, Shisleny Machado; BARBOSA, Nayara Macedo Coelho; OLIVEIRA, Luzir de. **Análise de poesia em Libras com base na teoria de experiência estética de Jauss**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2022.
- LUKÁCS, György, **Para uma ontologia do ser social**, II. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAYBERRY, Rachel. I.; LOCK, Elizabeth. **Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis**. *Brain and Language*, v.87, p.369-383, 2003.
- NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos, FERNANDES, Sueli de Fátima, JESUS, Jefferson Diego de. **Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos**. *Educação Unisinos*, v.24, p. 1-18, 2020.
- OLIVEIRA, Júlia Flávia; FERRAZ, Denise Pereira de Alcântara. **Ensino de Ciências ao Aluno Surdo: Um Estudo de Caso sobre a Sala Regular, o Atendimento Educacional Especializado e o Intérprete Educacional**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], p. e22873, 1–23, 2021.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 352 p.
- PEREIRA, Kevin Lopes. **A Significação de Conceitos Químicos: estudo semiótico referente à ação coformadora do intérprete de Libras em uma sala de aula com surdo** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora -MG: 2020.
- PERLIN, Gladis. **O Lugar da Cultura Surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004
- QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, C.R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana. **Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas**. *Revista Cocar*, v. 10, n. 20, p. 52-72, 2016.
- RUZZA, Mara Lopes Figueira. **Língua de Sinais, Cultura e Identidade: o reconhecimento da Diferença Surda**. *Culturas & Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 20-37, 2022.
- SÁ, Nidia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, p. 311–322, 2006.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.
- SANTANA, Ana Paula; BÉRGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas:**

encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, Jose Alexandre. **Trabalho e educação: raízes da ontologia da educação da pedagogia histórico-crítica.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 3, p. 980-997, 2019.

SANTROCK, Jonh W. **Psicologia Educacional.** 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Cultrix. 1969.

SAVIANNI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.

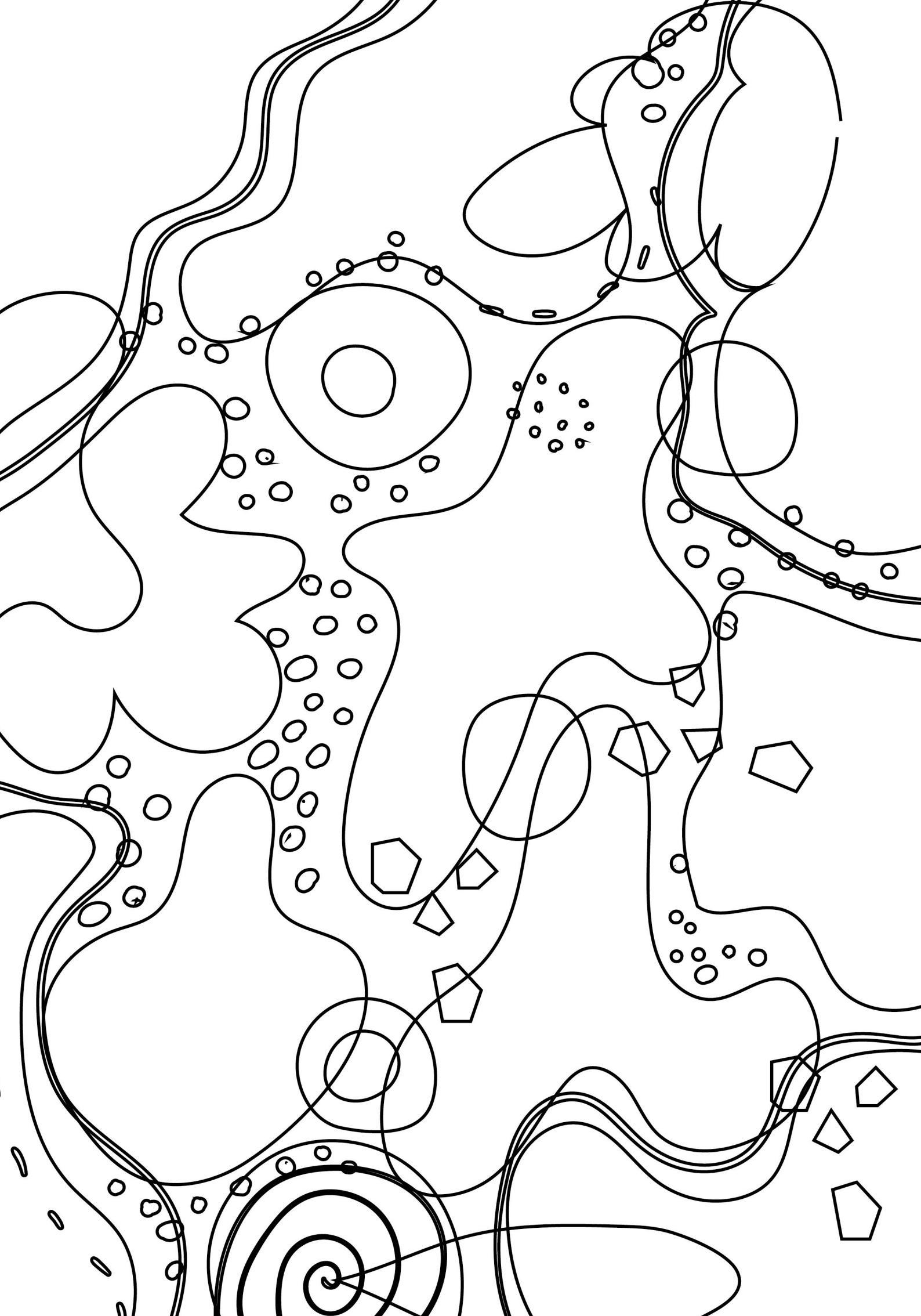
SILVESTRI, Adriana. **Aquisição da Linguagem.** In: Desenvolvimento cognitivo e educação: os inícios do conhecimento. (Orgs.): CASTORINA, José A.; CARRETERO, Mário. Trad: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2014.

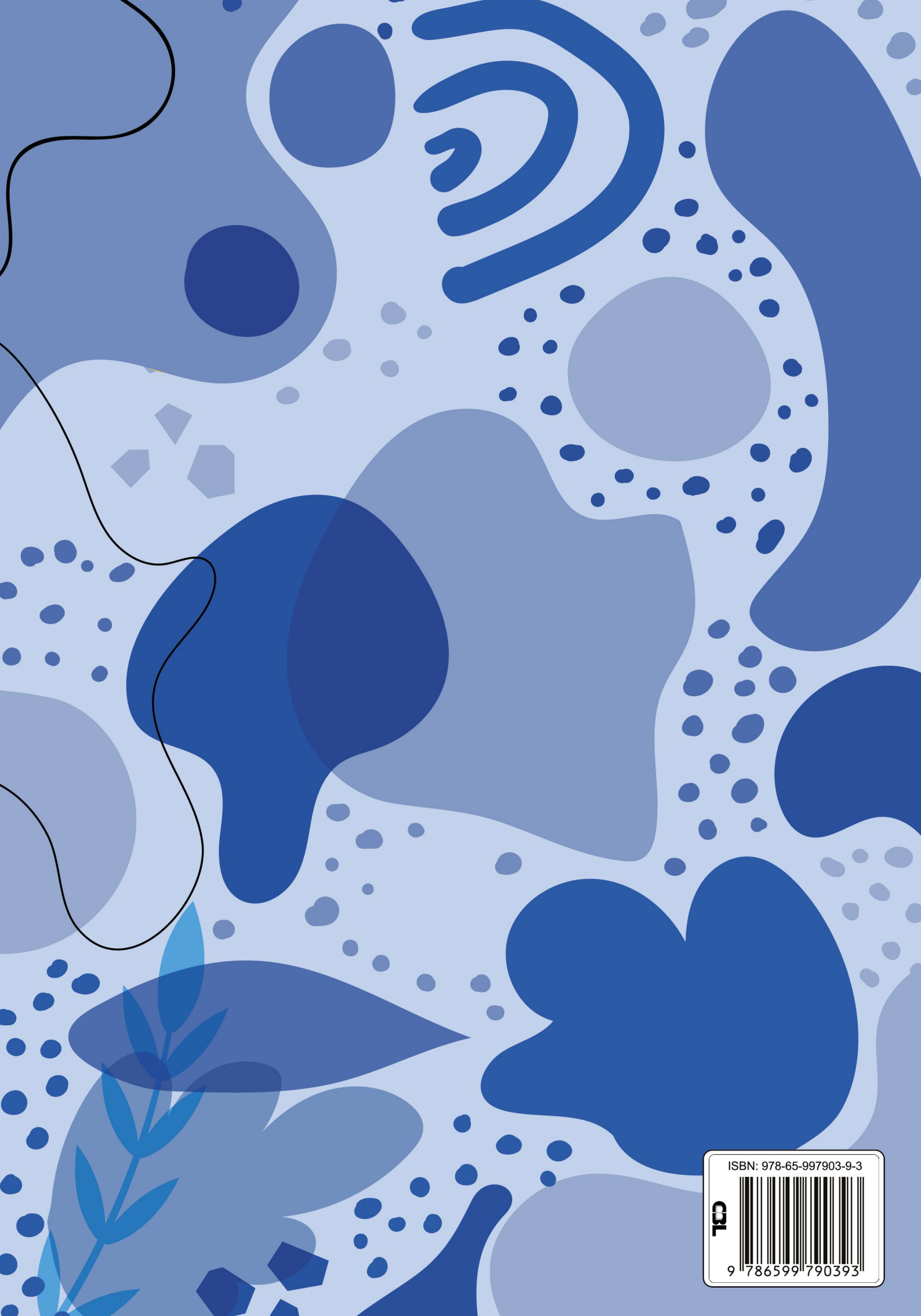
SOUSA, Sinval Fernandes; SILVEIRA, Hélder Eterno. **Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos.** Química Nova na Escola, vol. 33, nº 1, São Paulo: fev. de 2011, p. 37-46.

SOUZA, Joyce Cristina. **Dicionários Bilingües Português-Libras no Ensino para Surdos: usos e funções.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Programa de Pós-graduação em Linguística. São Carlos – SP: 2020.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANCANARO JUNIOR, Luiz Antonio; ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. **A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental.** Revista Educação Especial, p. 83-94, 2016.





ISBN: 978-65-997903-9-3

CD



9 786599 790393