



**Universidade Federal
do Espírito Santo**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

AMANDA PEREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE
UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO**

**SÃO MATEUS/ES
2023**

AMANDA PEREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dra Isabel Matos Nunes

**SÃO MATEUS/ES
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P436p Pereira, Amanda, 1986-
Práticas educativas na educação integral: : estudo de caso de uma estudante com deficiência múltipla no ensino médio / Amanda Pereira. - 2023.
200 f. : il.

Orientadora: Isabel Matos Nunes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Integral. 3. Ensino médio. 4. Educação especial. I. Matos Nunes, Isabel. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AMANDA PEREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO
DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 19 de maio de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ISABEL MATOS NUNES
Data: 19/05/2023 16:14:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI
Data: 22/05/2023 10:46:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Cristofoleti
Centro Universitário Norte do Espírito
Santo da Universidade Federal do
Espírito Santo
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 MARCIA DENISE PLETSCHE
Data: 25/05/2023 09:13:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Marcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que desde o desejo em participar do processo seletivo, vem depositando em mim a confiança e energia positiva para prosseguir a cada dia. Nesta caminhada, somos agraciados por pessoas especiais que se fazem presente e pessoas que mesmo a distância conseguem nos motivar.

Agradeço principalmente...

À Deus, que sempre me guiou, por me dar sabedoria, persistência e fé.

À Nossa Senhora Aparecida e Santa Rita de Cássia que intercederam por mim em minhas orações.

À minha orientadora, professora Dr^o Isabel Matos Nunes, pela competência, pela dedicação, pelo profissionalismo, pela paciência, por acreditar junto comigo nesta pesquisa, por compartilhar seus valiosos ensinamentos, sua afetividade e deixar uma marca pesquisadora em mim. Você é top professora! Muito obrigada!

À minha primogênita Elisa que em suas orações nunca esquecia de pedir: “papai do céu, ajuda a mamãe a passar no projeto”. Meu muito obrigada minha filha, nunca vou esquecer! Obrigada pela paciência e por entender minhas ausências meu amor... mamãe te ama!

Ao meu esposo Everton, vulgo: “Barra Seca” que mostrou-se parceiro, companheiro e amigo, que sempre me apoiou, incentivou, torceu e acreditou em mim para a realização de mais esse sonho. Obrigada por ser meu porto seguro e o melhor pai do mundo no cuidado com as nossas princesas em minhas ausências.

A minha caçulinha Sofia que desde bebê, mesmo sem entender, dividia o colinho com alguns livros e artigos. Mamãe te ama minha filha!

Aos meus pais: Adelço e Teresinha, pela educação recebida, por me apoiar em meu crescimento humano, profissional e por me amparar na rede de apoio no zelo com minhas filhas amadas essas correrias da vida.

Aos meus irmãos: Andressa e Diones que são meus exemplos sempre! Aos meus

cunhado e cunhadas pela torcida e apoio. Minha família é meu alicerce!.

A grande amiga Kellen Christina Santana José de Almeida pelas orações em meu nome, pela torcida e pelo apoio sempre em suas orações à Santa Rita de Cássia. Você e sua família moram em meu coração.

À Daiana Alves De Jesus Dalvi pelo incentivo em participar do processo seletivo e por plantar a sementinha de pesquisadora em mim.

A Erivania do Nascimento Coutinho Majeski com quem compartilhei as vivências neste processo. Obrigada por colocar meu pé no chão nas minhas paranóias... e olha que não foram poucas.

Ao grande e eterno amigo Carlos José Nicolac Zanon (in memorian) que apesar de não estar presente nesta fase de minha vida, me ensinou a não desistir, mesmo quando a trajetória fosse difícil. Você mora para sempre em meu coração *Carluxo!*

A Vanderlúcia Risso Cosme por deixar sua marca afetiva como professora em mim e por me salvar com suas habilidades na Língua Portuguesa.

Aos professores do Mestrado em educação Básica Ceunes/UFES e aos colegas mestrandos da turma 2021/1 pela parceria durante esses dois anos de estudos, pelos ensinamentos compartilhados nas realizações das disciplinas.

Às professoras da Banca Examinadora para qualificação e de defesa da dissertação Prof^a. Dr^a Rita de Cássia Cristofoleti e a prof^a. Dr^a Márcia Denise Pletsch por aceitarem participar deste momento importantíssimo para meu crescimento acadêmico. Sou muito grata por tanto! Minha admiração se convalidou!

Aos professores, pedagoga, professora de AEE e todos os profissionais da Unidade de ensino pelas contribuições, pela paciência, por deixarem eu adentrar em suas rotinas escolares e por partilhar tantos conhecimentos comigo.

À estudante Natirute e sua família que permitiram a realização deste trabalho.

Meu muito obrigada!!!

Dedico a todos os estudantes com deficiência que passam pelas nossas salas de aula e deixam uma marca que jamais esqueceremos. Aos pais desses estudantes, que vibram com cada avanço. Aos professores e equipe escolar que não medem esforços para fazerem a diferença na vida dos seus.

Amanda Pereira

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão da estudante com deficiência múltipla, matriculada na 3ª série do ensino médio, bem como realizar um projeto de intervenção diante dos desafios no ensino em Educação Integral, trazendo possibilidades acessíveis na inclusão. O cenário para tal, contou com a coparticipação de uma escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo que atualmente funciona na Educação Integral. Na coleta de dados, exploramos o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo com estudo de caso, realizando observações participante no ambiente escolar principalmente na sala de aula. Contamos com a colaboração de quatro professores, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a pedagoga e a mãe para a entrevista semiestruturada, a participação em atendimentos de AEE e nas aulas, registrando-os em áudios, no diário de bordo e através de fotografias. A análise dos diálogos dissertados na pesquisa, apoiaram-se na teoria da perspectiva histórico cultural elaborada por Vigotski, na qual deixa explicitado que somos seres culturais, sociais e nos constituímos no e pelo meio. Em seu legado também estão contribuições acerca da pessoa com deficiência, no importante papel da escola e do professor. Durante o estudo, destacamos as atividades práticas acessíveis desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Química, apresentando possibilidades e mostrando as dificuldades durante todo processo. Com a aplicação do projeto de intervenção, conseguimos explorar as várias propostas acessíveis nas aulas de redação para a plataforma Letrus. Para as categorias de análises, utilizamos da categorização por Bardin (1984) para as investigações do estudo realizado.

Palavras-chave: Deficiência Múltipla; Ensino Médio; Educação Integral.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the pedagogical practices used in the educational field for the inclusion of students with multiple disabilities enrolled in the 3rd grade of high school, as well as to carry out an intervention project in the face of challenges in teaching in Integral Education, bringing accessible possibilities in inclusion. The scenario for this, had the co-participation of a public school of the state education network of Espírito Santo that currently works in Integral Education. In data collection, we explored the bibliographic study and field research with a case study, carrying out participant observations in the school environment, mainly in the classroom. We had the collaboration of four teachers, the Specialized Educational Care (AEE) teacher, the pedagogue and the mother for the semi-structured interview, participation in AEE sessions and classes, recording them in audios, in the logbook and through of photographs. The analysis of the dialogues discussed in the research was based on the theory of the cultural historical perspective elaborated by Vygotsky, in which he makes it clear that we are cultural, social beings and we constitute ourselves in and through the environment. In his legacy are also contributions about people with disabilities, in the important role of the school and the teacher. During the study, we highlighted the accessible practical activities developed in the disciplines of Geography, Portuguese Language, Mathematics and Chemistry, presenting possibilities and showing the difficulties throughout the process. With the application of the intervention project, we were able to explore the various proposals accessible in writing classes for the Letrus platform. For the categories of analysis, we used the categorization by Bardin (1984) for the investigations of the study carried out.

Keywords: Multiple Disability; High school; Comprehensive Education.

LISTA DE IMAGEM

Figura 1 – Gráficos dos resultados parciais dos objetivos 1 e 2 da Meta 6 do PNE.....	79
Figura 2 - Ilustração realizada no quadro pelo professor durante a aula.....	94
Figura 3, 3A e 3B- Imagens das marcas trabalhadas com a estudante.....	98
Figura 4 - Atividade realizada sobre o Dadaísmo.....	113
Figura 5 - Atividade realizada sobre o Surrealismo.....	114
Figura 6 - Atividade realizada sobre o Expressionismo.....	116
Figura 7 e 7A- Atividade realizada sobre o Futurismo e Cubismo.....	117
Figura 8 - Quebra - cabeça da Obra de Tarsila do Amaral.....	117
Figura 9 - Atividade sobre o Equação Exponencial.....	120
Figura 10 - Atividade sobre o Equação Exponencial apresentada pela professora...	121
Figura 11 e 11A - Atividade de adição, subtração e contagem com lápis de cor.....	122
Figura 12- Tabela periódica dos elementos, em figuras.....	128
Figura 13 e 13A - Elemento da tabela periódica: Potássio.....	129
Figura 14 - Elemento da tabela periódica: Sódio.....	130
Figura 15 e 15A - Elemento da tabela periódica: Lítio e Flúor.....	131
Figura 16 - Elemento da tabela periódica: Silício.....	132
Figura 17 - Elemento da tabela periódica: Níquel.....	133
Figura 18 - Sugestões de fichas dos Elementos da tabela periódica.....	137
Figura 19 - Tema da redação da Letrus.....	149
Figura 20 - Atividade da zona urbana e zona rural separadas pela estudante.....	154

Figura 21 - Frases com as marcações das escritas da estudante.....	157
Figura 22 - trabalho com os meios de transporte.....	158
Figura 23 - Reescrita da primeira frase com alfabeto móvel.....	159
Figura 24 - Atividade com a frase fatiada.....	161

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Resultados da seleção com os descritores: deficiência múltipla + ensino médio.....	26
Tabela 2 – Quantidade de estudantes com deficiência matriculados por turma no ano de 2022.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados que dialogam com a pesquisa.....	27
Quadro 2 – Documentos estudados na pesquisa de campo.....	54
Quadro 3 – Seleção dos professores por área de conhecimento.....	93
Quadro 4 - Organização das ações e objetos do projeto.....	150

LISTA DE SIGLAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APNPs – Atividades Pedagógicas Não Presenciais

ASE – Auxiliar de Secretaria Escolar

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC – Base Nacional Curricular

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE – Currículo Básico Estadual

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo

DI- Deficiência Intelectual

DT – Designação Temporária

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

IF – Itinerário Formativo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

NEAPIE – Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar

OMS- Organização Mundial De Saúde

ONU – Organização Das Nações Unidas

PDI – Plano de desenvolvimento Institucional

PEE – Plano Estadual De Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEME - Secretaria De Educação Municipal

SESA - Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

SRM - Sala De Recursos Multifuncionais

SWB – Síndrome de Williams – Beuren

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 GARIMPANDO CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA.....	26
2 O LEGADO DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	32
2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	34
2.2 A DEFECTOLOGIA POR VIGOTSKI: INCLUSÃO E O FAZER PEDAGÓGICO.....	41
3 PROPOSTA METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	48
3.1 A PESQUISA DE CAMPO E A INICIAÇÃO DO ESTUDO	50
3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.2.1 Primeira etapa: estudo documental	54
3.2.2 Segunda etapa: estudo de caso	55
3.2.3 Terceira etapa: aplicação do projeto de intervenção	57
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	58
4 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO E A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A	178
APÊNDICE B	179
APÊNDICE C	185
APÊNDICE D	190
APÊNDICE E	195
APÊNDICE F	196
APÊNDICE G	197
APÊNDICE H	198

1 INTRODUÇÃO

MEU DESTINO

*Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.
Não te procurei, não me procurastes –
íamos sozinhos por estradas diferentes.
Indiferentes, cruzamos
Passavas com o fardo da vida...
Corri ao teu encontro.
Sorri. Falamos.
Esse dia foi marcado
com a pedra branca da cabeça de um peixe.
E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...*

(CORA CORALINA, 2012)

Viver a educação é um caminho muitas vezes sinuoso, no qual em grande parte da estrada temos¹ que escolher o melhor trajeto, mesmo que alguns sejam longos, com grandes obstáculos e outros curtos, que passam tão velozmente e tiram nosso fôlego. Assim, como nos escritos da poetisa Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, conhecida como Cora Coralina, muitas vezes os acontecimentos experimentados em nossa vida são marcantes, de diferentes formas, trilham silenciosamente ou cruzam como um turbilhão nossos caminhos, nossas histórias, nossas conquistas, nosso destino...

A educação nos proporciona um mundo a ser construído e conquistado pelo fazer pedagógico, pela liberdade de aprender e apreender novos conhecimentos. O intrigante é saber que a cada dia, somos expostos as novas informações, novidades que surgem e adentram nossos caminhos. O destino se propõe a apresentar sempre o que lhe for preparado para o futuro. A educação especial foi e é um destes caminhos que ao longo da minha história de vida, se fez marco e que muitas vezes, o destino sempre a trazia para perto.

Meu primeiro contato com a educação especial iniciou-se com um trabalho voluntário realizado em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com

¹ A introdução está sendo redigida na primeira pessoa, pois está trazendo a justificativa e as implicações vivenciadas da própria pesquisadora como objeto de estudo.

deficiência em Jaguaré, onde posteriormente trabalhei como professora durante aproximadamente 3 anos, de 2005 à 2008.

Com essa nova experiência, comecei a explorar e conhecer mais profundamente o assunto e alguns acontecimentos iniciados principalmente pela Declaração de Salamanca (1994), elaborada pelos organismos internacionais, em que movimentou o ingresso das pessoas com deficiência no ensino comum. A Conferência Mundial encaminhou reflexões para a educação especial, através de algumas propostas e direcionamentos no pensar em ações nesta perspectiva, que além dos estudantes com deficiência, também fossem incluídos aqueles com dificuldade temporária. Além disso, preconiza o direito de todos para a educação, independente de suas diferenças e especificidades. Seus princípios contemplam a inclusão dos estudantes no ambiente educacional, em que a escola precisa adaptar-se às suas singularidades, com ensino diversificado, no espaço escolar em comum compartilhamento com todas as crianças.

Sobre o movimento educacional de inclusão na escola, a Declaração de Salamanca diz que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Apesar da Declaração de Salamanca (1994) abordar a educação inclusiva, esta só foi introduzida de fato em 2001. Também em 1994, foi divulgado a Política Nacional de Educação Especial, em que conceituou vários quesitos, inclusive a classe comum e esclarece sobre ensino regular para os estudantes com o “[...] processo de integração instrucional [...]” e conserva para esta participação os “[...] que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Reforçando os padrões homogêneos, a Política ainda neste formato não abrangeu de forma inclusiva o incentivo às diversas potencialidades para o ensino comum,

mantendo o foco ainda para a educação especial.

Em 1996, dando direcionamento à educação especial e a seu público, publicou na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta por sua vez, preconiza em seu Artigo 58 que:

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 (BRASIL, 1996, p. 19).

Em complemento desta, no Art. 59, (BRASIL, 1996), indicou que os sistemas assegurarão aos educandos:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (p. 19).

Em 1999, a educação especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino e suas modalidades, regulamentado pelo Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em que promulgada na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, trouxe a reflexão para o incluir e as mudanças significativas que deveriam ser feitas. Deixa explicitado que todos são agentes dessa mudança: escola, comunidade, família, órgãos governamentais, entre outros.

Assim,

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a

diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos (MEC/SEESP, 2001, p. 29).

O marco desta política foi o aparecimento do termo educação inclusiva em que mostra o movimento e a proposta da inclusão criticando ideais anteriores de que o estudante precisava se moldar para participar do contexto escolar.

A Diretriz salienta que:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (MEC/SEESP, 2001, p. 40).

Esse movimento trouxe a orientação de mudanças, reestruturação do projeto pedagógico das unidades de ensino, oferecendo assim, o suporte ao professor, buscando ações de integração a este público, que até então eram nomeados como estudantes com necessidades educacionais especiais. Também, discorre sobre a complementação e suplementação para a educação especial em realizar o AEE.

Com o passar dos anos, os órgãos governamentais passaram a lançar programas, documentos orientadores, organizadores, entre outros, na expectativa de garantir o direito da participação e reafirmar a importância da escolarização de todos no ensino comum, aumentando também a formação dos profissionais da escola e a promoção da acessibilidade.

Com isso, houve um crescimento significativo no índice das matrículas deste público. O censo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (MEC/INEP, 2013?, p. 3) através dos principais indicadores da pessoa com deficiência, divulgou sobre as matrículas do público alvo na educação básica em que em 2003 de 146 141 estudantes, passou a constar no ano de 2006 cerca de 326 136. Um aumento de 17% nas matrículas. Índice visualizado também na queda do ingresso desse público nas escolas especializadas e classes especiais. No relatório divulgado pelo Censo da Educação Básica, “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016” (CENSO/INEP, 2021, p. 34).

Com esta breve conceituação histórica, observamos o percurso trilhado para a inclusão no ensino comum.

O reflexo das legislações e das políticas até então publicadas, eram sentidas dentro da Instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência, onde trabalhava, em 2006.

Neste mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia pela Faculdade Vale do Cricaré, através de uma bolsa integral obtida pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concluí em 2008. Durante este tempo, consegui explorar meus conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas estudadas e relacioná-los com a prática da sala de aula. Recordo-me em minhas leituras e no dia a dia do trabalho na instituição, o movimento educacional nesta época, com a inclusão dos estudantes com deficiência na sociedade e principalmente no ensino comum.

Essa mudança de panorama, despertado pela Declaração de Salamanca, nas políticas, normativas e legislações implementadas, propagou também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

A Política na perspectiva inclusiva trouxe ainda mais a reflexão de que é papel da escola e da sociedade se adequarem para o acesso da pessoa com deficiência e não o contrário. As intuições de ensino precisam garantir recursos e estratégia que facilitem também a permanência e a participação deste público no ensino regular.

Como professora da educação especial com uma perspectiva inclusiva, acreditava que estas medidas e o movimento para a inclusão foram indispensáveis para arraigar os direitos da igualdade de oportunidades na aprendizagem e sua valorização das diferenças humanas, que exigem fazer-se presentes a todos.

O que antes era chamado de classe especial, deu lugar às salas de recursos multifuncionais (SRM) com o AEE, suplementando e complementando o trabalho no ensino comum, produzindo conhecimento, ocorrendo de maneira colaborativa. Assim, os espaços escolares precisaram então ajustar-se às necessidades e especificidades principalmente dos estudantes com deficiência, sem prejuízo e discriminações dando-lhes acessibilidades.

Outro ponto a ser destacado é com relação a nomenclatura *pessoa com deficiência* que substituiu o termo *portador de deficiência* que foi usado entre 1986 e 1996. Esta nomenclatura foi aprovada após debate mundial, aparecendo no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 13 de dezembro de 2006, promulgada pelo Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Em 2010 a Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de novembro, no Artigo 2º Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) [...]. No inciso I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência" [...] (BRASIL, 2010, p. 1).

Ressaltando a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, regulamentado pelo Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, em seu Art. 1, (Propósito), define que:

[...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Estas mudanças necessárias para a inclusão, precisam acontecer e a sociedade deve ter ciência que o direito à igualdade de oportunidades na aprendizagem e sua valorização das diferenças humanas tem que acontecer em todas as escolas. Como destacada no documento da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência em seu Art. 1, que: "O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2009).

O início do processo inclusivo no âmbito educacional, necessitou em ser permeado por Leis de obrigatoriedade, tanto de matrícula deste público, quanto de ações e

financiamentos governamentais, como citado no documento da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009), no Art. 24, sobre Educação, 2 , para que:

[...] As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.

[...]

Em 2009, a fim de presenciar este processo inclusivo com mais lucidez, ingressei-me como professora no ensino comum, onde pude compartilhar com meus colegas de profissão, minhas experiências na área de Educação Especial e agora com um foco na inclusão deste público.

Em 2013, recebi um convite para trabalhar em uma das SRM do sistema municipal. No ano seguinte, em 2014, por convite do Secretário Municipal de Educação de Jaguaré, ingressei-me como parte da equipe técnica da coordenação de Educação Especial/Inclusiva, onde permaneci por aproximadamente cinco anos. Acredito que esta função abriu um leque de conhecimento e maturidade sobre minha carreira.

Em fevereiro de 2018, fui nomeada no concurso da rede municipal para o cargo de professora da educação básica, assumindo como efetiva na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Cocco. Ainda localizada na Secretaria Municipal de Educação (SEME) com 25 horas, em 2019, fui contratada como professora do AEE na área de Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) em uma sala de recursos multifuncional na rede estadual com 25 horas onde permaneci até o início de 2021.

Ao longo de dezoito anos de experiência profissional, acompanhei muitos movimentos e discussões das legislações nacionais pela busca e garantia dos direitos para o público da Educação Especial, embora muito mais precise ser feito. Este público vinculado à educação especial é definido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como: as pessoas com deficiência, com transtornos globais² do desenvolvimento e altas habilidades/

² A nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) também adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passa a englobar o que era considerado como Transtorno Global do Desenvolvimento na CID10. As leis que regulamentam os direitos do TEA encontram-se em sua maioria na Constituição Federal, nas Leis nº 12.764/2012; 13.146/2015 e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo.

superdotação. Em resumo, são os estudantes com deficiência que estão matriculados no ensino comum.

Em 2020, com o início do ano letivo e na função de professora de AEE da rede estadual do Espírito Santo, iniciamos o processo de planejamentos e replanejamento para recebermos os estudantes matriculados. O que não esperávamos era a chegada de um vírus mortal que redefiniu os rumos, trazendo muitas incertezas e uma realidade totalmente diferente do habitual, dificultando ainda mais o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), identificou a princípio na China, um novo tipo de coronavírus³, em seres humanos que posteriormente passou a ser chamado de SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19.

Com a pandemia instalada no território brasileiro as escolas, universidades e faculdades foram fechadas, através do Decreto Nº 4597-R, de 16 de março de 2020, que estabelece também a suspensão das aulas. As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto e o desafio em proporcionar atividades inclusivas foi ainda maior. Com o afastamento dos profissionais e alunos, os recursos usados para manter o vínculo foi o uso de tecnologias: e-mail, telefone, reuniões online, aplicativos de conversas, entre outras.

Na perspectiva apresentada por Vigotski, percebemos a importância deste contato social com os estudantes. Ele afirma que: “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 1991, p. 33). Enfatizando que o ser é histórico, cultural e aprende com essas experiências. Vale ressaltar que o professor é uma figura essencial do ensinar em sala de aula, pois representa uma ligação intermediária entre o aluno e os conhecimentos que se apresentam no ambiente.

³ “Coronavírus estão amplamente distribuídos na natureza e são a segunda principal causa de resfriado comum (após os rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, Sars-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), Mers-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e, o mais recente, o novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV [...])” (BUSS; ALCÁZAR; GALVÃO, 2020, p. 46).

Além da importância do professor, destacam-se as atividades colaborativas que acontecem entre os alunos, em que as aquisições de conhecimentos também ocorrem. Na perspectiva da teoria histórico-cultural evidenciada por Vigotski (1991), entende-se a importância do conhecimento dialético. Também em alguns estudos sobre comportamento, percebe-se que a aprendizagem é uma atividade conjunta mais eficiente quando mediada pelo professor que apresenta suas intencionalidades educativas. No entanto, com o isolamento estabelecido pela quarentena estas propostas ficaram difíceis de serem realizadas.

O sistema estadual adotou o programa de vídeo aulas dos conteúdos a serem abordados, uso do aplicativo EscoLAR e o sistema Google na sala de aula para a realização dos estudos em casa, disposto na Portaria Nº 048-R, de 01 de abril de 2020, no Art. 2º que tinha como principal objetivo “[...] incentivar a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) vinculadas à adoção de metodologias inovadoras e ao uso de tecnologias voltadas para aprendizagem dos estudantes” (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 8-9).

Como professora de AEE, durante o trabalho colaborativo vivenciado nesse período, observei uma dificuldade maior por parte dos professores na elaboração de atividades pedagógicas acessíveis para os estudantes com deficiência múltipla. Este complicador tanto dos profissionais da educação, quanto dos pais persistia, pois, o estudante com deficiência múltipla, diante de suas especificidades, necessita de ainda mais adequações pedagógicas e estruturais acessíveis para conseguir incluir-se nesse processo. E isto aguçou minha curiosidade e a necessidade da realização de um estudo mais minucioso e sistemático sobre isso.

Pensar nessa acessibilidade para o estudante com deficiência é urgente e deve vir associada a qualidade educacional, a implementação de políticas públicas, a oferta de AEE e a promoção de aprendizagens.

Com o retorno das aulas presenciais no final de 2021, os estudantes com deficiência retornaram para a Unidade de Ensino. O desafio de pensar em possibilidades acessíveis em atividades sem minimizar ou limitar a oferta de conteúdos para eles, principalmente os com deficiência múltipla, ainda nos inquieta.

A proposta desta pesquisa é a realização de um estudo de caso com uma estudante

com deficiência múltipla no ensino médio. Vale ressaltar que:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado para designar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem motora, sensorial, cognitiva, emocional ou de comportamento social. Assim, o desempenho e as competências dos alunos com deficiência múltipla são heterogêneos e variáveis (BRASIL, 2006, p. 11).

Diante de vários percalços neste período ocasionado pela pandemia, outro fator também modificou a rotina escolar da Unidade de ensino coparticipante. Em 2022, passou a funcionar no formato de Educação Integral.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14 que em sua Meta 6, diz que deve-se “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

A Secretaria de Estado da Educação (SEDU), com a implementação do Plano Estadual de Educação (PEE) regida pela Lei 10.382/15, em cumprimento do PNE de 2014, adaptou a Meta 6 que diz: Oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica” (ESPÍRITO SANTO, 2015).

A partir de 2019 a SEDU iniciou o processo de reestruturação da Educação Integral e está ampliando a oferta nas escolas da rede. Como o estudante com deficiência também está participando deste novo processo, as observações durante a pesquisa se voltaram também a esta nova realidade.

Com isso, definiu-se a questão norteadora desta pesquisa: **Quais estratégias, práticas e intervenções educativas pedagógicas acessíveis podem ser desenvolvidas no contexto da sala de aula, no formato de Educação Integral, para o estudante com deficiência múltipla?**

Com as experiências metodológicas vivenciadas durante o período de isolamento, as APNPs, o retorno das aulas presenciais em formato híbrido e a Educação Integral, pensou-se na proposta da realização da pesquisa que tem como objetivo geral: **Investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão da estudante com deficiência múltipla matriculada no ensino médio.**

O acompanhamento do processo faz-se necessário para o bom desenvolvimento do estudo, sendo assim, organizamos de forma sequencial os objetivos específicos pretendidos: **Levantar e revisar a literatura que discutem o tema abordado bem como as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva; Identificar juntamente com os professores as práticas metodológicas que contribuíram para a acessibilidade das especificidades da estudante com deficiência múltipla na Educação Integral; Elaborar e aplicar um projeto de intervenção com uma das disciplinas na promoção de atividades acessíveis para a estudante.**

O desenvolvimento deste estudo, respeitando as experiências dos sujeitos envolvidos, contribuiu para entendermos o outro, o fazer pedagógico e suas possibilidades. Para isso, a presente Dissertação de Mestrado organizou-se em capítulos, como veremos a seguir:

No Capítulo 2, apresento o referencial teórico tomando como base as contribuições de Vigotski com a perspectiva histórico-cultural, seus conceitos, o legado para a educação e educação especial na perspectiva inclusiva.

O Capítulo 3, discorre sobre as questões metodológicas da pesquisa, detalhando e apresentando as sequências de realização do estudo. Como a ação deste, contou com um estudo de caso com uma estudante com deficiência múltipla, no qual busquei apresentar os sujeitos da pesquisa, assim como a Unidade de Ensino e suas organizações.

No capítulo 4, externou-se os dados coletados na pesquisa de campo, as vivências e análises das práticas educacionais experienciadas no estudo de caso. Neste, não dirigirei no singular, já que as experiências vivenciadas passaram por outros sujeitos e suas motivações foram registradas, a fim de contribuírem para este estudo. Nesta perspectiva, apresentamos então, as possibilidades de acessibilidades metodológicas para o trabalho com a estudante com deficiência múltipla e as contribuições da perspectiva histórico-cultural através de Vigotski.

No capítulo 5, realizou-se o planejamento e a aplicabilidade do projeto de intervenção. Para esta, optou-se pela disciplina de Língua Portuguesa utilizando metodologias acessíveis para disponibilizar a participação de estudante nas aulas de redação. Com as finalizações dos dados coletados, percebemos o quão é importante a

disponibilização de materiais acessíveis às especificidades da estudante com deficiência múltipla, que foi o foco deste trabalho. Além disso, registrou-se as tensões e os desafios vivenciados neste percurso pela família, pela escola, pelos professores, com o intuito de desenvolver as análises necessárias para a conclusão desta pesquisa.

1.1 GARIMPANDO CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

A revisão de literatura tomou como base contribuições importantes acerca da Educação Especial tendo como foco, trabalhos que discutem a inclusão de estudantes com deficiência múltipla no ensino médio, sendo o eixo central nesta verificação.

As bases de dados pesquisadas foram a Scientific Electronic Library Online (SciELO) (<https://www.scielo.org/>), “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) (<http://bdttd.ibict.br>).

Para a otimização do tempo, permitindo uma leitura mais objetiva, aderiu-se a pesquisa por descritores para filtragem e proporcionou uma revisão mais consistente, obedecendo ao período de 2017 a 2021. A escolha deste marco temporal foi definida para que as pesquisas mais atuais fossem ressaltadas. Utilizou-se os descritores: deficiência múltipla + ensino médio, para a primeira seleção, em que foram encontrados os seguintes resultados, como mostra na Tabela 1:

TABELA 1 – Resultados da seleção com os descritores: deficiência múltipla + Ensino Médio

			Continua
Tipo do documento	Base de dados	Ano	Resultados Encontrados
Dissertações	CAPES	2017	9892
		2018	7832
		2019	5971
		2020	6323
		2021	858
Teses	CAPES	2017	3970
		2018	3245
		2019	2563
		2020	2785
		2021	425

Tipo do documento	Base de dados	Ano	conclusão
			Resultados Encontrados
Artigos	SciELO	2017	03
		2018	03
		2019	09
		2020	04
		2021	10
Dissertações	BDTD	2017	06
		2018	02
		2019	03
		2020	0
		2021	0
Teses	BDTD	2017	4
		2018	1
		2019	4
		2020	0
		2021	0

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Para uma segunda filtragem, optou-se pela leitura dos resumos apurando os trabalhos que pudessem auxiliar nas investigações e dialogar com as propostas das práticas vivenciadas, assim como explicar sobre a fundamentação teórica vinculada à temática apresentada na pesquisa.

Na seleção final de apuração, dedicou-se a realizar a leitura dos trabalhos, sendo selecionados cinco estudos nos bancos de dados da SciELO e CAPES, priorizando aqueles que potencializassem as discussões e as análises dos dados coletados.

Com a leitura realizada e a seleção dos estudos, destacou-se cinco trabalhos entre artigos e dissertação, que auxiliarão nos diálogos do estudo, como apresentado no Quadro 1:

QUADRO 1 – Trabalhos selecionados que dialogam com a pesquisa

(continua)

Tipo de documento	Título do documento	Autores	Base de dados	Ano
ARTIGO	Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico – cultural: contribuições para educação especial e inclusiva	Débora Dainez	SCIELO	2017
	Repercussões do nascimento e do cuidado de crianças com deficiência múltipla na família: uma metassíntese qualitativa.	Kaliny O. Dantas Robson Da F. Neves Kátia S. Q. S. Ribeiro Geraldo E. G. De Brito Marcia Do C. Batista	SCIELO	2018
	Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola	Marcos Cezar De Freitas Rosângela Nezeiro Da Fonseca Jacob	SCIELO	2019

(conclusão)				
Tipo de documento	Título do documento	Autores	Base de dados	Ano
ARTIGO	Ensinando conceitos sobre a pandemia com símbolos tangíveis	Flávia Daniela Dos Santos Moreira	SCIELO	2021
DISSERTAÇÃO	Perspectiva de educadores sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência física e/ou múltipla	Laura Da Rosa Vidal	CAPES	2021

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Durante as investigações por estudos e trabalhos científicos, que discutem a deficiência múltipla no ensino médio de acordo com os objetivos da pesquisa, percebeu-se poucas pesquisas nestas temáticas, reforçando ainda mais a importância por mais estudos nessa área. As inquietações acerca da inclusão do estudante com deficiência múltipla no ensino médio e a busca por discussões que endossam a Educação Especial, trazem para a discussão em como potencializar a aprendizagem tornando a escola acessível. Então, foram selecionados trabalhos que tragam contribuições para as investigações levantadas na pesquisa, focando na inclusão da pessoa com deficiência.

Dainez (2017) com a perspectiva histórico – cultural em seu artigo, dialoga sobre as contribuições de Vigotski para a educação especial, tomando como base a análise de caso de um estudante com deficiência múltipla no 5º ano. O trabalho traz uma importante reflexão acerca das tensões vivenciadas pelas professoras e a falta de políticas públicas no trato de formação do professor, melhoria das condições de trabalho com este público para o almejo das transformações educacionais e sociais. Dainez diz que:

Com isso, o nosso olhar esteve orientado para a dinâmica das relações (de ensino) e para os gestos mínimos produzidos que indicam (im) possibilidades de desenvolvimento. Também ressaltamos que essa perspectiva ancora a nossa opção em trabalhar com um caso de aluno com deficiência e generalizar proposições, uma vez que permite contemplar o singular no coletivo, a dimensão do micro que pode revelar aspectos macrossociais (DAINEZ, 2017, p. 4).

Diante das dificuldades políticas e públicas no dia a dia da pessoa com deficiência e dos professores envolvidos neste estudo, este aspecto se torna imprescindível para esta pesquisa, o trabalho de Dainez discute a perspectiva histórico-cultural e dialoga com a autora Smolka trazendo inquietações, analisando as tensões dos docentes e

as possibilidades do *ensinar* e de *significar o mundo*. Assim, esta pesquisa a ser realizada também envolverá a participação de professores e as contribuições de Vigotski e seus colaboradores, vejo como importante o diálogo e as percepções que serão entrelaçadas no estudo desenvolvido.

Dantas et. Al., (2018) discorrem sobre a apreensão e as conturbações desde a fase inicial da descoberta do diagnóstico até as consequências familiares da sobrecarga nos cuidados diários que a pessoa com deficiência requer, trazendo para a família muitas dúvidas, inseguranças e o distanciamento da participação na sociedade.

Para Santos:

Os principais desafios para se entender a deficiência como uma restrição à participação social consistem em compreender as barreiras e os fatores ambientais que possibilitam vê-la como um tema na esfera da promoção da justiça e da igualdade social, e não apenas no campo da clínica e da terapêutica” (SANTOS apud DANTAS et al., 2018, p. 2).

Como a pesquisa explorou uma abordagem com a família que é um vínculo importantíssimo entre a escola x estudante e é nela que se inicia todo o processo histórico cultural para a formação do conhecimento empírico do estudante, o artigo explorado traz como a deficiência múltipla repercute no âmbito familiar no cuidado, o funcionamento e as consequências disso para seus cuidadores, sendo a mãe, a peça principal nesta organização com uma tarefa exaustiva.

O estudo traz a discussão sobre a temática da restrição social no qual diante dos artigos explorados a tentativa dos pais de protegerem seus filhos da exclusão e preconceito gerados pela sociedade restringindo esses contatos com meio social e a “[...] sobrecarga advinda do cuidado dispensado a crianças com deficiência múltipla”. (DANTAS et al., 2018, p. 8). Este estudo também contribuirá para a análise da pesquisa semiestruturada que será desenvolvida com a família

No artigo dos autores Freitas e Jacob (2019) referenciam autores que estão engajados com a Educação Especial. Além disso, apresentam um estudo de crianças com deficiência múltipla em escolas públicas trazendo à tona algumas observações no contexto escolar com estudantes com deficiência. Nestes, alguns relatos que deixam claro a ineficiência de algumas estratégias e comportamentos que configuram a exclusão dentro da escola. Além disso, proporcionam a reflexão das observações percorridas no trabalho, que diante dos estudantes observados, uma estratégia que era eficiente para um, não atendia o outro. Freitas e Jacob (2019, p. 16) dizem que

“[...] em relação à presença de alunos com deficiências, a inclusão diz respeito aos esforços por reconhecer, no modo de fazer, o potencial excludente e deficientizador de procedimentos, tarefas, tempos e espaços. A inclusão muda quem recebe.”

Assim o estudo de Freitas e Jacob (2019) contribui para uma reflexão no âmbito educacional, tendo como meio de análise as atividades que serão planejadas pelos professores e desenvolvidas com a estudante com deficiência múltipla na pesquisa a ser realizada. Como o aprofundamento das leituras e textos científicos pode-se salientar a importância da mediação e do uso de estratégias acessíveis que favoreçam a aprendizagem do estudante da Educação Especial e que essas precisam estar em consonância com as especificidades de cada estudante. Isto mostra a seriedade em pensar no estudante com deficiência múltipla.

O estudo realizado por Moreira (2021), salienta que com a pandemia o impacto para o estudante com deficiência múltipla tornou-se mais prejudicial. Devido a seus limites orgânicos acometidos muitas vezes pela deficiência. Ela traz em seus estudos uma reflexão do uso de desenvolvimento cerebral e sua capacidade de processar as informações, isso levando em consideração o uso do sentido (audição, visão, entre outros) dando a ideia da plasticidade neural. Moreira (2021, p. 731) enfatiza que “[...] entretanto, por conta da intensidade de suas deficiências, muitas dessas crianças ou não exploram os objetos e nem o ambiente de forma espontânea, ou não reagem adequadamente a um estímulo sensorial.”

Trazendo as inquietações relevantes para a pesquisa, este artigo contribuiu para a reflexão de que as alternativas no trabalho para com o estudante com deficiência múltipla são variadas e que precisamos restaurar as habilidades que ele necessita, incentivando e explorando os conhecimentos que tenha significado para o seu desenvolvimento.

Se tratando do público principal da pesquisa que é a pessoa com deficiência múltipla, é importante enfatizar que estas, além das descrições feitas em laudos médicos de duas ou mais deficiências, deve-se compreender que possuem especificidades diversas, podendo considerar limitações cognitivas, na comunicação, nas habilidades sensório-motoras, na interação social e em outros aspectos a serem avaliados. Cada pessoa com deficiência precisa ser observada e assim explorada a sua potencialidade pensando na melhor e mais eficiente estratégia metodológica de aprendizagem.

Vidal (2020) em sua dissertação desenvolveu uma pesquisa quanti-qualitativa com os professores e gestores das escolas e constatou que para os facilitadores do processo de inclusão de alunos com deficiência são:

As salas de recursos pedagógicos, cursos e capacitação aos educadores, espaço físico adequado, monitor junto com o aluno, amor e atenção dedicados aos mesmos, acessibilidade através de rampas, recursos físicos e humanos, formação continuada do corpo docente, equipe multidisciplinar para acompanhar o aluno ou pessoa com deficiência além de capacitações frequentes para estarem constantemente atualizados e preparados para auxiliá-los (VIDAL, 2020, p. 29).

Sabemos que estes fatores são de extrema importância para a unidade escolar e o bom desenvolvimento do processo pedagógico do estudante, principalmente para o conhecimento no momento das adaptações acessíveis em sala de aula, a garantia de seus direitos e a ampliação das possibilidades a serem exploradas.

Ao longo da pesquisa buscou-se explorar os dados coletados através dos capítulos entrelaçando com as literaturas estudadas e com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Para esclarecer os estudos e a importância deste autor, assim como os marcos de sua história, observa-se a seguir uma explanação sobre o assunto bem como sua teoria.

2 O LEGADO DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“O saber que não vem da experiência
Não é realmente saber.”*

(LEV S. VYGOSTKY, 1896–1934)

Pensar na aprendizagem e no desenvolvimento através das relações humanas, remetem as ponderações trazidas por Vigotski em seus estudos na perspectiva histórico-cultural. Suas contribuições no entender a pessoa com deficiência como ser social foram imprescindíveis para a educação e o fazer pedagógico principalmente na educação especial na perspectiva inclusiva.

Mas quem foi Vigotski? Este capítulo tem por objetivo, expor uma breve apresentação do autor e externar sobre seu legado principalmente para a educação especial/inclusiva.

Lev Semenovich Vigotski, nasceu no dia 17 de novembro⁴, em Orsha na Bielo- Rússia, no ano de 1896. Foi um pensador importante e precursor nos estudos de desenvolvimento pelas funções das interações sociais.

Cresceu com sua família em Gomel. Com 18 anos matriculou-se no curso de Medicina, transferindo-se para o curso Direito na Universidade de Moscou. Simultaneamente estudou Literatura e História da Arte.

Vigotski demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica e seus trabalhos envolvendo crianças com deficiência congênita, tais como: cegueira, retardo mental grave, surdez, etc. Sua teoria começou no final da Revolução Russa quando o país se tornou socialista, colaborando assim com o pensamento marxista. Influenciado por essas ideias, Vigotski desenvolveu estudos das funções psicológicas superiores e de como a linguagem e o pensamento estão relacionados.

Desde 1920 convivia com a tuberculose. Em 1924, casou-se com Roza Smekhova com quem teve duas filhas. Em 1925, publicou seu primeiro livro: *Psicologia da arte*.

⁴ “Em alguns textos a data de nascimento de Vygotsky é dada como sendo dia 05/11/1986. Essa divergência se deve ao fato de que houve uma mudança de calendário na ex-união Soviética em 1918. Pelo antigo calendário esta seria a data e a atual dia 17/11/1986” (OLIVEIRA, 1993, p. 18).

Com auxílio de estudantes e colaboradores, iniciou seu trabalho de forma sistemática e uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. Atuou em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências. Segundo Oliveira (1993, p. 20), “Vygotsky trabalhou, também, na área chamada 'pedologia', (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).” Sempre ladeado por “um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 13).

Como na União Soviética era obrigatório basear-se nas lutas de classe na produção científica, Vigotski fora muito criticado na época, pois em suas análises dava importância ao âmbito social e desenvolvimento intelectual, muito embora tenha se apropriado da dialética marxista para seus estudos sobre a teoria do aprendizado.

Aos 37 anos de idade, em 11 de junho de 1934, faleceu vítima da tuberculose. Ao longo de sua curta carreira “[...] escreveu cerca de 200 trabalhos científicos⁵, da neuropsicologia até crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas” (OLIVEIRA, 1993, p. 20- 21). Apesar desta quantidade de obras, boa parte se perdeu. A principal está em *Obras completas*, que foi publicada em Russo, entre 1982 e 1984. Por ter nomenclaturas próprias de originalidade do pesquisador muitas obras foram traduzidas e infelizmente “acabaram criando mal entendidos” (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Hoje, diante da dimensão da importância de seu legado, seus trabalhos e obras⁶ passaram a ganhar o mundo. As ideias de Vigotski “multiplicaram-se e desenvolveram-se na obra de seus colaboradores, dos quais os mais conhecidos entre nós são Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev” (OLIVEIRA, 1993, p. 21).

⁵ Os livros publicados principalmente após sua morte reúnem artigos, textos e estenografias de aulas proferidas ou discursos em eventos científicos. O levantamento mais completo e sistematizado está apresentado em anexo à biografia escrita por Vigodskaja e Lifanova (1996) e relaciona 274 títulos (PRESTES; TUNES, 2012, p. 328).

⁶ As relações de suas obras estão descritas no final do livro: A construção do pensamento e linguagem.

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Os estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, trouxeram muitas contribuições e provocações para a educação e para a educação especial na perspectiva inclusiva. Pode-se destacar a teoria da perspectiva histórico-cultural, em que o desenvolvimento do ser humano por meio das interações sociais e da sua cultura. Com este processo, o meio, os instrumentos e os signos, neles presente modificam o ser e conseqüentemente este ser, modifica o meio.

Vigotski (1991, 2009, 2010) defende que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem nas relações sociais que vão se estabelecendo ao longo da vida da pessoa. Suas inquietações percorriam pela construção de conhecimento e a produção da cultura tendo como principal agente: as relações humanas.

Segundo Rego, (2014, p. 95) a teoria da perspectiva histórico-cultural “[...] fundamenta-se no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético⁷” e evidencia que:

[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo (REGO, 2014, p.95).

Essas funções psíquicas são aperfeiçoadas com as experiências, as interações nas relações com os outros e suas culturas. Isso, traz a luz para uma reflexão acerca da aprendizagem, os desenvolvimentos e suas relações, pois para ele, o verdadeiro desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Realça também, que a interação entre o meio e o ser é imprescindível neste propósito. E que “As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 2014, p. 41).

A cultura citada por Vigotski, vem da proposta de que o homem nasce em um ambiente social carregado de princípios culturais. Para Vigotski (2009) as relações sociais e culturais têm a possibilidade de transformar o homem e não moldar. O homem modifica o ambiente e o ambiente transforma o homem. Rego (2014), destaca

⁷ Este princípio foi criado por Karl Marx e Friedrich Engels. Essa teoria investiga a compreensão das realidades diante das modificações históricas na sociedade.

que “[...] quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro” (p. 41).

Diante dessas influências sociais e culturais, dissertou sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, no qual o conhecimento precisa de uma intermediação ou mediação. Nessa aprendizagem mediada o autor destacou a importância nos processos mentais superiores em que o ser planeja as ações que quer desenvolver, arquiteta as possíveis consequências, idealiza objetos, entre outros.

O autor discute que essa aprendizagem é mediada e essa mediação provém de signos e instrumentos. Vigotski (1991, p. 8) “[...] estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos.” Esses instrumentos por si, são aperfeiçoados pela sociedade e “[...] mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural [...]” assim como “[...] os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números)” (VIGOTSKI, 1991, p. 8).

Nos instrumentos, essa relação consiste na utilização de ferramentas. De forma geral, essas ferramentas concretas adentram no contexto de relações para o desenvolvimento de algo, como por exemplo, o uso da tecnologia como o computador para redigir esta dissertação. Outros exemplos são relatados por Oliveira (1993) que salienta que os animais utilizam instrumentos, porém de forma rudimentar, exemplificando com os experimentos com chimpanzés. De qualquer forma também está acontecendo a interação deste instrumento com a pessoa.

Oliveira (1993), retrata que:

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente por um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (p. 29).

Outro elemento da mediação proposto pelo autor, é o signo, que tem em sua característica a exclusividade humana, como a linguagem, por exemplo, que em suas composições trazem muitos signos. Quando mencionado acima a palavra computador, logo visualiza-se mentalmente o computador, sem a necessidade de vê-lo presencialmente. Esse benefício do ser humano em pensar mentalmente e construir

essas representações é muito importante, pois a partir daí surge a possibilidade do planejamento.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) [...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.[...] (VIGOTSKI, 1991, p. 59-60).

Destaca-se neste ponto, a importância da mediação para o desenvolvimento do ser e sua transformação. “A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

O uso dos signos também muda conforme o desenvolvimento das pessoas. Oliveira (1993) destaca que:

[...] a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de **processo de internalização**. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (p. 34).

Essa ideia, deixa claro a capacidade do ser humano em agir sobre o mundo com operações mentais: “[...] imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 1993, p.35).

Com as experiências no contexto da sala de aula, pode-se destacar que o conhecimento é construído de uma forma social pelas vinculações ou conexões humanas. Vigotski (1991, p. 8) “[...] acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação”. Também “[...] o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VIGOTSKI, 1991, p. 8).

De modo geral Rego aponta que:

[...] Vygotsky procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos (REGO, 2014, p.51-52).

O ato de planejar e intencionalizar suas funções mentais e o pensamento, Vigotski (2009) chama de *funções psicológicas superiores*. Esse estudo tem em sua característica o comportamento e as personalidades dos seres humanos: “[...] ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (OLIVEIRA, 1993, p. 42). O *superior* evidenciado por ele, remete a atividades psicológicas diferentes das primárias do ser biológico e dos animais.

Assim, Vigotski (1991) salienta que:

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores - ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento - os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (p. 149).

Nesses processos mediados por sistemas simbólicos, Vigotski (2009) destaca em suas obras o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. Na representação simbólica, a linguagem é o principal instrumento que o homem utiliza para o pensamento, dando abertura à interação social. A linguagem está ligada à fala, sua função inicial é a comunicação e a compreensão.

A interação na perspectiva histórico-cultural, deixa claro que o ser experimenta essas relações desde quando nasce e evolui nelas ao longo da vida.

Ao nascer, o bebê já estabelece sua comunicação através do choro ou riso, por exemplo. Esta é uma manifestação de contato social e de comunicação, mesmo ainda não apresentando a linguagem no sistema simbólico. Nesta fase pré - linguística, eles não conseguem através da língua, produzir uma mediação simbólica. Para Vigotski (2009) o desenvolvimento da linguagem acontece com o propósito da comunicação e a linguagem está relacionada à fala, que por sua vez é uma característica do ser humano.

Rego (2014) explica que a linguagem é:

[...] função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo a palavra "pássaro" traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse

sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (p. 53-54).

À medida que o bebê inicia a fala, ele passa a interiorizar a língua, compreendendo e dando sentido então às palavras que passam a favorecer a utilização da língua como instrumento de pensamento. “Sendo assim a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento” (REGO, 2014, p. 64).

Assim, de acordo com as interações com os adultos, as aprendizagens tendem a se desenvolver e a criança “[...] aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (REGO, 2014, p. 65).

Vigotski (2009, 1991) em seus estudos sempre trouxe a mediação como a impulsionadora da transformação, isso porque para ele o desenvolvimento se dá nas transformações das relações interpsicológicas em intrapsicológicas e que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nesse propósito, defende que o professor precisa focar naquilo que o estudante ainda falta alcançar, no que ainda precisa aprender ou que está a um passo de aprender e não no que ele já sabe.

A sala de aula é um espaço impulsionador para que as relações sociais e os sujeitos que nela integram, agregando seus ensinamentos sócio-culturais e partilhem de seus conhecimentos, entrelaçando as mediações nas aprendizagens entre os estudantes. Essas relações vivenciadas e experienciadas, permitem refletir sobre a importância dessas mediação entre os sujeitos.

Para explorar essas relações sociais, alguns docentes planejam suas atividades somente com a metodologia de trabalho de grupo, presumindo que é o único método ideal nesta proposta de socialização. Vale reforçar que esta ideia é equivocada. Essas reflexões trazem outras propostas metodológicas interessantes, como por exemplo, os momentos em atividades individuais que são de extrema importância para a reflexão na sala de aula e nesta a mediação é explorada na produção da atividade e não foge da perspectiva abordada por Vigotski. O que deve ser ponderado é a relevância das relações de ensino dentro da escola e da sala de aula, onde é um ambiente riquíssimo para tal aprendizagem e suas mediações.

Ao pensar nessas mediações o autor também esclarece sobre a Zona do Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento proximal⁸ (ZDP) e Zona do Desenvolvimento Potencial. Esses três conceitos foram elaborados por Vigotski (2009) que deixa claro que:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (p. 333).

Ele explica que a ZDP é a lacuna que existe entre o que ele já sabe (Zona do Desenvolvimento Real) e o que o estudante tem potencial de aprender (Zona do Desenvolvimento Potencial). “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (VIGOTSKI, 1991, p. 94). Seus estudos analisaram o desenvolvimento de crianças que conseguiam ou não solucionar os problemas sozinhas e com a mediação do adulto, permitindo a definição dos conceitos da seguinte forma:

Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

Com isso, salienta-se a importância novamente das interações nas relações com os outros para o desenvolvimento do sujeito.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1991, p. 97-98).

Essa fala retoma a ideia da importância da escola, em mediar e buscar as aprendizagens para o desenvolvimento científico.

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo

⁸ A ZDP também é encontrada com a nomenclatura de Zona de desenvolvimento Imediata, como observada na citação a seguir.

objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Outro ponto a ser realçado, é com relação aos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A formação de conceitos é uma ligação importante para Vigotski (2009). Em suas pesquisas, faz comparações em aprendizagem pré-escolar e escolar, antes e depois do ingresso no sistema escolar. “[...] ele denomina *conceitos espontâneos*, e o outro que a ele se junta, com ele interage e acaba por enriquecê-lo e modificá-lo como resultado da aprendizagem, que ele denomina *conceitos científicos*” (p. XIII).

É nesses conceitos científicos que as crianças conseguem transformar o conhecimento empírico (espontâneo) em conhecimento científico. Vigotski diz que:

[...] o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2009, p. XIII-XIV).

Para o autor o conceito científico é mais interessante que o espontâneo, pois é na escola que esse último é transformado em científico e tendem a ser mais trabalhosos.

Vigotski também trouxe contribuições para a educação especial/ inclusiva. O autor defende que as potencialidades do estudante precisam ser exploradas, a deficiência não pode ser limitadora e que precisa-se pensar no que ele é capaz. Além disso, para ele, o estudante precisa estar no ensino comum, compartilhando suas vivências sociais e culturais.

As experiências trazidas pelos estudantes com deficiência para a sala de aula é um elemento rico que com a mediação dos professores produzem novas possibilidades de aprendizagem. No contexto escolar, o caminho percorrido no processo do desenvolvimento do conhecimento faz toda a diferença para este público. Destaca-se a importância do professor e de metodologias significativas no desenvolvimento da aprendizagem que dialogam com os princípios da perspectiva histórico-cultural.

Os estudos sobre a defectologia, produzidos pelo autor, trazem novas perspectivas sobre esse assunto, que serão exploradas no subcapítulo a seguir.

2.2A DEFECTOLOGIA POR VIGOTSKI: INCLUSÃO E O FAZER PEDAGÓGICO

Os estudos de Vigotski (2011, 2018) voltaram-se também para a educação especial e para a ideia da não segregação. Em sua carreira, destacou a deficiência e fundou o *Instituto de Defectologia*, além de dirigir um departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais, o que hoje este termo passou a ser chamado de Deficiência Intelectual, “definições propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*” (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 362). Esse olhar para com as crianças com deficiência e a maneira que se desenvolviam, está manifestada em: Fundamentos da Defectologia⁹ encontrada Nas *Obras Escogidas V*.

Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) esclarecem que:

Nos seus escritos sobre *Obras Escogidas–Fundamentos de defectología* (1983), o autor assinala que a defectologia moderna, visa reagir contra o enfoque quantitativo de todos os problemas teóricos e práticos. Desse modo, vista como um sistema de tarefas positivas, ela repudia toda e qualquer prática educativa pautada em princípios e funções puramente quantitativos. A partir desta nova perspectiva, a defectología pode ser considerada uma ciência, pois adquire um objeto de estudo que é metodologicamente delimitado: o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, com foco em suas potencialidades (p.12).

Em meados do século XX, as pessoas com deficiência eram segregadas, pois carregavam uma visão negativa de invalidez da sociedade. O autor passou a estudar o desenvolvimento da criança com deficiência para compreender e “[...] elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano gestada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e sócio-cultural que coadunasse com o investigar analítico da gênese das funções psíquicas superiores” (PICCOLO; SILVA, 2014, p. 1).

O impulsionador desta ideia vinha de encontro pela visão que a sociedade tinha da pessoa com deficiência, que por não pertencer a um *padrão* e possuir limitações culturais apresentava impossibilidade da realização de algumas atividades. Ao não se encaixar nesta padronização a pessoa com uma deficiência torna-se o diferente dentro da sociedade, o segregando. Segundo Vigotski (2011, p. 869) “[...] o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e

⁹ Nomenclatura usada pelo autor na sua época (final do século XIX e início do século XX) para se referir ao estudo de pessoas com deficiência.

estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda desta ou daquela função.”

Piccolo e Silva (2014) deixam claro que:

A pessoa com deficiência, comumente, é vista como aquela que se diferencia do tipo humano “normal”, entretanto, o desenvolvimento comprometido pela deficiência apresenta uma expressão qualitativamente peculiar, que se diferencia conforme o conjunto de condições em que se realiza. Como todo o aparato da cultura está adaptado à constituição do ser humano típico, com determinada organização psicofisiológica, parece haver uma divergência entre os processos de crescimento e maturação orgânica e os processos de enraizamento da criança à civilização. Porém, as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica numa alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura. A cultura provoca uma reelaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento do curso do desenvolvimento humano sob novas condições e sobre novos fundamentos (p.1).

O autor salientava que a criança com deficiência tem a possibilidade de se desenvolver como outra que não possui as limitações da deficiência, ela não é menos capaz por causa do comprometimento da deficiência, sua forma de se desenvolver pode acontecer de formas diferentes. Essas limitações da deficiência atuam como propulsoras e estimuladoras para sua superação.

Com essa ideia Vigotski (2018) caracterizou a compensação sociopsicológica ou a supercompensação:

[...] o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento. Ela tenta contornar ou superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento (p. 7).

Assim, Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) dizem que:

[...] a deficiência funciona como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades. Nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois converte-se em uma fonte de desenvolvimento (p. 15).

Esta compensação por sua vez aborda as vias sociais.

[...] tendo como fundamento os princípios da psicologia histórico-cultural, que parte do pressuposto de que a cultura é um produto da vida em sociedade e da atividade social do homem, Vygotsky (1983) acreditava que a compensação de uma deficiência ocorre principalmente a partir do acesso ao meio social e cultural e somente depois por meio do sistema nervoso central (VYGOTSKY, 1983 apud RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 16).

As limitações causadas pela deficiência é a impulsionadora da supercompensação. “Assim, se por um lado, a deficiência debilita o desenvolvimento, por outro, exatamente por criar dificuldades, ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, isto é, os mecanismos necessários para superar as limitações” (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 15).

Outro ponto interessante que liga essa concepção, são as estruturas de caminhos alternativos e indiretos. Estes, por sua vez, são caminhos percorridos de formas diferentes para alcançar uma resposta ou um resultado. O caminho indireto é utilizado quando não é possível ser realizado pelo caminho direto (biológico).

Vigotski (2011) reforça que:

A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória (p. 864 - 865).

No caso do estudante com deficiência múltipla, que é o sujeito desta pesquisa, este irá usar sempre o caminho indireto, pela dificuldade encontrada no caminho direto devido às suas limitações orgânicas.

Assim,

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

O autor defende que a criança anormal¹⁰, precisava ser estimulada a buscar o desenvolvimento, levando em consideração suas particularidades. Para tal, o professor precisa conhecer de fato os caminhos que o estudante será instigado a percorrer para o melhor desenvolvimento do processo.

Neste pensamento:

Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

¹⁰ Termo usado pelo autor para designar pessoas com deficiência.

Se tratando de possibilidades, sabe-se que a deficiência traz especificidades orgânicas em que cada pessoa precisa ser incentivado ou estimulado em suas capacidades, potencializando a aprendizagem para o desenvolvimento.

Os estudos sobre a defectologia, deixam evidenciado o papel e a importância da escola e a interação dos sujeitos para a formação do pensamento, entre outros conceitos de extrema relevância para o entendimento do desenvolvimento humano. É tarefa da escola vencer os limites orgânicos colocados pela deficiência, apresentados pela criança e é preciso ter em conta o que ela sabe, mas, principalmente, até que ponto ela é capaz de compreender. O potencial é valorizado e não diminuído e o professor precisa exercer seu papel nesta proposta.

Ele deixou claro que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI apud DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097). Reforçando a importância da inclusão no ensino comum, onde há diferentes alunos com diferentes níveis cognitivos e vivências, ressaltando o prejuízo da segregação.

Quando acontecem as reflexões ou replanejamentos das metodologias trabalhadas em sala de aula, percebe-se que os trabalhos impulsionam estas conexões e relações de aprendizagem para o desenvolvimento, tanto para o estudante com e também para os sem deficiência.

Com estes conceitos, o autor leva o professor a repensar suas metodologias para o público da educação especial. Deixa evidente que o estudante precisa estar no ensino comum e para a exploração de suas potencialidades não pode ser oferecido possibilidades menores do que sua capacidade de aprender. Mas o que seria isso?

Ao acessibilizar atividades dentro de um determinado conteúdo, o professor precisa fazer muito mais do que simplesmente diminuir a quantidade de questões, modificar a formatação, o tipo ou tamanho de letra. A disponibilização de material a ser trabalhado com o estudante com deficiência precisa estar em consonância com as possibilidades de aprendizagens que o educando precisa explorar e potencializar dentro de cada conteúdo. O objetivo de potencializar e acessibilizar é traçar estratégias que favoreçam a aprendizagem e não a diminuição da oferta deste, para dentro de sala de aula.

Assim, o objetivo desta pesquisa é realçado e a acessibilização vislumbrada neste estudo, que vem ao encontro com a proposta da eliminação de barreiras nas metodologias de ensino/ pedagógicas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

As literaturas que discutem o conceito de acessibilidade trazem reflexões sobre a temática. Sasaki (2009, p. 1) em seus estudos diz que:

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

A definição também circunda nas legislações que garantem a eliminação de barreiras e obstáculos, que por qualquer motivo impeça o acesso e a locomoção de pessoas com mobilidade reduzida ou outras formas de limitações. A Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), disserta em seu Art. 3º que:

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

As barreiras explicitadas nos estudos supracitados, referem-se às estruturas arquitetônicas, meios de transporte, comunicação, entre outras. Muitos desses obstáculos estão presentes na vida da pessoa com deficiência, no entanto, a acessibilidade que a pesquisa abordará, está diretamente ligada ao processo educacional e ao ensino aprendizagem. No entanto, vale salientar que a acessibilidade não faz a inclusão sozinha dentro da escola, ela precisa estar vinculada às políticas de eliminação das barreiras de exclusão proporcionando a inclusão social e o ensino de qualidade.

Quando é refletido sobre a acessibilização, também encontra-se usualmente o termo: acesso em que Manzini (2005) discute que:

Uma das interpretações que distingue acesso de acessibilidade é que o primeiro termo parece refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Acesso parece significar o processo para atingir algo. O termo

acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão (p. 31).

Já a acessibilidade [...] “se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado” (MANZINI, 2005, p. 31-32). Tornando este termo concreto e físico. “Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares” (MANZINI, 2005, p. 32).

Assim, Sasaki (2009, p. 2) reitera que:

[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência .

Além das acessibilidades mencionadas por Sasaki (2009) é enfocado neste estudo, a acessibilização pedagógica através de metodologias diferentes e contando com a flexibilização curricular. Os ajustes necessários no currículo, auxiliam no planejamento e na busca por estratégias vantajosas levando em consideração as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Assim, no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais – incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional (PAGANELLI, 2017, s/p)

Em resumo, a acessibilidade das práticas educacionais e pedagógicas, está diretamente vinculada a utilização de metodologias, estratégias e recursos em que os estudantes com deficiência possam explorar suas potencialidades. Essas possibilidades precisam contar com a mediação do professor para o favorecimento da aprendizagem. Vale salientar que a acessibilidade é direito garantido e precisa fazer-se presente em todos os âmbitos e as necessidades: físicas, comunicativas, tecnológicas e educativas.

Hoje, no âmbito educacional, o professor precisa valorizar os diversos conhecimentos e potencialidades efetivas na sala de aula diante da diversidade existente. Levando em consideração as diferenças no pensar, aprender, conviver e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Ao estudar os textos de Vigotski, percebeu-se que seus estudos abordam o papel inovador do professor. Dando o suporte para que a deficiência não impeça o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Apesar de inicialmente seus trabalhos ponderarem mais questões psicológicas, o autor também explorou o universo pedagógico. Assim, Rego (2014) salientava que:

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (p. 79).

Com estas falas, percebe-se que o fazer pedagógico precisa ser impulsionador das potencialidades do público da educação especial. O professor diante das habilidades dos estudantes precisa usar os instrumentos, recursos necessários e acessíveis a este desenvolvimento, tornando a inclusão possível.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*É necessário fazer outras perguntas,
ir atrás das indagações que produzem o novo saber,
observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva,
evitando a empáfia daqueles e daquelas que
supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.*

(MÁRIO SÉRGIO CORTELLA, 2017)

A escrita não é individual, ela é construída por todos que em seus aprendizados vivenciados no dia a dia, no chão da escola e nas experiências familiares, apresentam os seus registros e trazem possibilidades de conhecimento mútuo. A busca por mais saberes, principalmente empíricos evidenciada por Cortella (2017), traz a reflexão da importância de observar novos olhares, compreender novas histórias ou até mesmo entender os conceitos já experimentados. Sendo assim, as subjetividades e as concepções a serem abordadas nesta proposta, vêm com intuito de enriquecer e angariar conhecimentos a esta pesquisa.

Estar no espaço da escola para analisar e refletir em conjunto sobre a deficiência múltipla e as possibilidades de aprendizagens, aflora nos sujeitos participantes o desejo de expressar-se através dos registros escritos, comportamentais, por áudio e outras formas de se manifestarem e contribuir com as propostas deste projeto.

Com isso, este estudo tem uma abordagem qualitativa e foi desenvolvido em uma escola de Ensino Médio na cidade de Jaguaré, norte do estado do Espírito Santo. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62).

A definição desta abordagem tomou como princípio as várias possibilidades, comportamentos, motivações e as subjetividades nas respostas do público participante. Godoy diz que este tipo de pesquisa:

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

Buscar por dados nesta abordagem, vincula as observações para os fenômenos sociais e os comportamentos dos envolvidos em seu espaço e em sua cultura.

Esse envolvimento social, suas observações e reflexões, não podem ser quantificados e não resultam em respostas objetivas, pois dependem das relações humanas entre

os sujeitos como afirmado por Gil (2002, p. 133) “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

Godoy também salienta que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995, p. 62).

Na proposta de viver o momento e explorar o objeto de estudo para coletar de forma significativa os dados a serem analisados e descritos, foi realizada a pesquisa participante que é uma metodologia da pesquisa qualitativa.

Segundo Brandão e Borges:

Diferentes experiências do que chamaremos aqui de Pesquisa Participante surgem entre as décadas dos anos 60 e 80 em alguns lugares da América Latina. Mas, em pouco tempo, elas se difundem por todo o continente. Elas se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Em sua maioria, elas serão postas em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes ou se reconhecerão estando a serviço de tais movimentos (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53).

A participação no contexto da sala de aula, as análises e as reflexões nelas experienciadas durante a pesquisa é um fator de envolvimento e de mudança da sua própria realidade, tanto da pesquisadora quanto do pesquisado. Isso porque, dentro deste meio social é compreensível o entrosamento de ambas as partes e a busca pelas soluções das problemáticas observadas.

Segundo Schmidt:

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor (SCHMIDT, 2006, p. 14).

Para tal, percebe-se a importância do comprometimento da comunidade escolar e do pesquisador para a pesquisa participante. Durante o processo de execução, todos tiveram a possibilidade de conhecer a situação a ser estudada e propor as mudanças cabíveis de si, do outro e da escola.

Brandão e Borges reforçam que:

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. A idéia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes evocada até hoje (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

Este conhecer, salientado pelos autores, desperta as motivações para estar no espaço escolar e buscar novos conhecimentos. Para isso, foi necessário adentrar na rotina dos estudantes, profissionais com a pesquisa de campo, participando de todos os desenvolvimentos e transformações sofridas no dia a dia da escola.

3.1 A PESQUISA DE CAMPO E A INICIAÇÃO DO ESTUDO

Está dentro da unidade de ensino para a realização do estudo, fez com que todo o processo de coleta de dados estivesse vinculada na *história real* dos acontecimentos, fatos esses a serem presenciados e registrados. A participação dos professores, pedagoga, família e da estudante, fez parte do contexto da realidade do chão da escola em que a busca pelas possibilidades de aprendizagem e o fazer inclusivo se fazem presente.

Como professora de AEE, nesta unidade de ensino há alguns anos atrás, também experienciei¹¹ o fazer pedagógico neste espaço, onde surgiu as problematizações que levaram a esta proposta de estudo.

A pesquisa de campo veio com o intuito de observar os fenômenos e participar dos acontecimentos, para que os registros acontecessem mais fiéis aos sentimentos e as subjetividades possíveis. Isso fez com que as vivências ali expressadas fossem analisadas o mais próximo da realidade. Também destaca-se a necessidade de se conhecer o ambiente e a rotina a ser investigada.

Para iniciar a proposta da pesquisa e os registros de autorizações necessários da escola coparticipante, realizou-se uma visita para o diálogo e a apresentação do projeto para a diretora, no qual autorizou prontamente a realização deste estudo.

¹¹ Trato da primeira pessoa neste parágrafo para destacar a experiência pessoal que me levou às problematizações neste estudo.

Para iniciar as práticas e o desenvolvimento da pesquisa, após a autorização da unidade escolar (APÊNDICE A), iniciou-se o processo de cadastro na Plataforma Brasil para deliberação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos (CEP) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Com o parecer favorável expedido pelo CEP na autorização do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº: 51686921.3.0000.5063, começou o convite aos professores das áreas de conhecimento de ciências humanas, ciências da natureza, matemática, linguagens e códigos, da professora especialista em AEE e da pedagoga para a participação e coleta de dados tendo suas confirmações assinadas no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE (APÊNDICES B).

Se tratando de uma estudante menor de idade, com deficiência múltipla e com diminuição de sua capacidade de decisão, a apresentação da pesquisa foi realizada com ela na presença da mãe. Assim o convite direcionou-se primeiramente para a menor e foi registrado através de imagem de vídeo a sua aceitação. Esta gravação foi redigida e anexada ao Registro de Assentimento Livre e Esclarecido - RALE (APÊNDICE C) assinado pela mãe como responsável legal. Além deste, a mãe como responsável autorizou a pesquisa assinando o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D). Isso remete aos cuidados éticos que deverão ser enfatizados durante toda a pesquisa com a participante. Garantindo a proteção, respeito e sigilo de seus dados e de todos os participantes enredados.

Na preocupação em fazer cumprir os valores éticos, todos os oito participantes da pesquisa foram convidados com a garantia de plena liberdade em participar ou não, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo algum e ter o acesso ao documento de consentimento sempre que solicitarem, assim como as informações dadas por eles que estarão em sigilo, bem como o seu anonimato, garantindo a proteção contra a sua revelação não autorizada.

Ao adentrar na unidade escolar foi permitido à pesquisadora explorar o ambiente, os comportamentos das pessoas e suas vivências. Os professores presentes buscaram a todo tempo incentivar e motivar todos os estudantes para a aquisição de conhecimento. Também foi esclarecido se caso algum participante tivesse algum desconforto e/ou constrangimento nas entrevistas e atividades que fossem aplicados na pesquisa, ele teria garantido a liberdade de recusar-se a continuar a sua participação.

Também foi elucidado os riscos que a pesquisa pode trazer, tendo em vista que a pesquisa de campo contará com a presença da pesquisadora no ambiente escolar, podendo mudar a rotina, por ser uma pessoa diferente do habitual ocasionando: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, entre outros.

Com a aceitação dos participantes convidados, pensou-se nos caminhos metodológicos a serem seguidos para melhor organização do estudo. Nele foram abordados a pesquisa documental, a pesquisa de campo: com o estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas e o projeto de intervenção.

3.20 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme evidenciado, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa e focou na pesquisa participante como metodologia específica. Isso evidenciou a importância da participação do pesquisador em todo processo, agregando, incentivando e motivando os participantes e colaboradores durante todo o estudo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi selecionado algumas propostas para a coleta de dados, tais como:

A pesquisa de campo com o estudo documental - Estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), Portarias e Legislações em geral, Planos de ensino, Currículo estadual, Documentos sobre a Educação integral e documentos oriundos da superintendência;

O estudo de caso – Realização de observações, a participação da pesquisadora em aulas e na rotina escolar; As entrevistas semiestruturadas – Produção de um diálogo no formato de entrevista com a família, a pedagoga, a professora da sala de recursos multifuncionais e os professores participantes;

A aplicação de um projeto de intervenção – Planejamento e seleção de uma das disciplinas pleiteadas no estudo para a elaboração de atividades acessíveis para a estudante com deficiência múltipla.

Com as visitas realizadas para a obtenção dos dados e os registros dos mesmos, pode-se destacar que as experiências, as vivências e as contribuições de todos os participantes foram respeitadas. O estudo teve por finalidade analisar as metodologias

e suas possibilidades acessíveis para a estudante com deficiência múltipla, sendo assim, cada observação e participação foram importantes.

Selecionou-se dentro de cada área de conhecimento, que são quatro, uma disciplina, para acompanhar o planejamento dos professores e a proposta de atividades acessíveis para a estudante. O critério para a escolha das disciplinas, planejou-se a escolha de dias em que fosse possível a participação de pelo menos duas ou mais aulas e que estas estivessem dispostas no horário entre a 1ª e 5ª aula.

As participações das aulas aconteceram entre três à cinco aulas em cada disciplina selecionada. Com a permissão dos professores, os conteúdos e as atividades propostas para o dia foram disponibilizadas para facilitar o entendimento das análises dos relatórios.

Também com a colaboração da professora de AEE, aconteceu a participação de dois atendimentos educacionais especializados na sala de recursos com a estudante, na perspectiva de observar o comportamento da mesma e as possibilidades acessíveis implementadas para a complementação do desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Para complementar o estudo realizou-se as entrevistas semiestruturadas com a família (APÊNDICE E), a pedagoga (APÊNDICE F), a professora de AEE (APÊNDICE G) e com os professores das disciplinas (APÊNDICE H) com intuito de conhecer as perspectivas, tensões, desafios da inclusão, perpassando pelo ensino remoto, híbrido e agora na Educação Integral.

Diante disso, destacou-se a pesquisa de campo como uma metodologia favorável para o desenvolvimento deste estudo. Segundo Gil (2002, p. 53) “[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.”

Para registros destes dados coletados, adotou-se o uso do diário de bordo. Nele constam as observações, participações e respostas relevantes durante a pesquisa. Sua organização optou em registrar inicialmente: data, local, duração e as anotações das aulas, atividades, relatos e diálogos informais relevantes, entre outros.

Também optou-se pela gravação de áudio nas entrevistas semiestruturadas e outros momentos informais em que a fala na íntegra fosse imprescindível, com a família, a pedagoga, os professores e com a estudante, redigindo-as posteriormente.

Outro método utilizado foi o registro de imagens ou scanners das atividades que foram desenvolvidas com a estudante, como complemento dos dados coletados.

No desenvolvimento das propostas de coleta de dados organizou-se a pesquisa de campo em etapas como a apresentada a seguir:

3.2.1 Primeira etapa: estudo documental

Na escola coparticipativa, realizou-se a pesquisa de campo com o estudo documental no qual se fez importante para conhecer a nova organização da escola, os horários e o funcionamento do tempo integral, as diretrizes orientadoras, entre outros, como podemos visualizar no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 - Documentos estudados na pesquisa de campo

(Continua)

Nome do documento	Ano	Acesso ao documento
PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES	2022	Acesso interno na escola
DIRETRIZES OPERACIONAIS DE 2022: NOVO ENSINO MÉDIO	2021	Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/06/Diretrizes-Pedagogicas-e-Operacionais-do-Ensino-Medio-1.0-003.pdf
LEGISLAÇÕES SOBRE COVID-19 – MS E MEC	2019 à 2021	Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm
LEGISLAÇÕES SOBRE COVID-19 – ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (SEDU)	2020 à 2021	https://sedu.es.gov.br/escolar/legislacoes/legislacoes
DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	2021	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20especial.pdf
DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E OPERACIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO	2021	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/plano%20retomada%202021.pdf
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESPÍRITO SANTO HISTÓRIA, CONCEITOS E METODOLOGIAS	2021	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V5.pdf
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)	2020	ACESSO INTERNO NA ESCOLA
CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO VOLUME 01 - ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS	2009	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2001%20-%20Linguagens.pdf

(Conclusão)

Nome do documento	Ano	Acesso ao documento
CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO VOLUME 02 - ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	2009	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2002%20-%20Ci%C3%Aancias%20da%20Natureza.pdf
CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL ENSINO MÉDIO VOLUME 03 - ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	2009	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2003%20-%20Ci%C3%Aancias%20Humanas.pdf
CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL LÍNGUA INGLESA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS LÍNGUA INGLESA E LÍNGUA ESPANHOLA – ENSINO MÉDIO VOLUME ÚNICO – ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS – LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2009	Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20Fundamental%20Anos%20Finais%20e%20Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20L%C3%ADngua%20Estrangeira.pdf

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Nesta proposta, realizou-se o estudo documental *in locus*, para associar a teoria com a realidade da escola, além de observar as mudanças constatadas no Plano de desenvolvimento Institucional¹² (PDI), principalmente a estrutura física descrita no documento, pois esta unidade de ensino está passando por uma reforma na infraestrutura com muitas modificações no ambiente e as modificações do ensino para a Educação integral.

Vale ressaltar que as problematizações destacadas no objetivo desta pesquisa iniciou-se no ensino remoto, passou pelo ensino híbrido e agora também terá a experiência na Educação Integral.

3.2.2 Segunda etapa: estudo de caso

O estudo de caso veio com intuito de observar, participar do cotidiano escolar e do desenvolvimento educacional da estudante. Sua definição aconteceu, pois será realizada em uma única Unidade de Ensino com uma estudante com deficiência múltipla matriculada na 3ª série no ensino médio na Educação Integral, que está participando do AEE, para a realização das análises do processo de escolarização.

¹² O PDI é um documento que orienta a escola na organização das atividades educativas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, nele consta todas as diretrizes necessárias para a instituição.

Como Gil (2002, p. 54) assim define que o estudo de caso, “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.”

Assim sendo, procuramos evidenciar por meio da definição proposta, como se trata de uma estudante com deficiência múltipla, esta atividade aconteceu nos momentos das aulas com os professores participantes, nos atendimentos na sala de recursos, em toda rotina vivenciada no ambiente escolar e agora com a Educação Integral.

Como as aulas estão acontecendo de forma presencial e houve a diminuição das infecções da COVID- 19, em 6 de abril de 2022, houve a extinção das medidas de enfrentamento ao novo Coronavírus. No entanto, após um longo período sem a obrigatoriedade do uso de máscaras em locais abertos e fechados a Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo (SESA) atualizando o “Guia de Vigilância Epidemiológica Covid-19” (ESPÍRITO SANTO, 2022, p.1), através da Nota Técnica COVID-19 N°14 de 09 de junho de 2022 “[...] recomendar o uso de máscaras em locais fechados e em ambiente escolar”.

Durante as aulas pode-se observar desenvolvimento das práticas pedagógicas que favoreceram a inclusão da estudante. Além da sala de aula, também efetuou-se o estudo de caso na SRM, observando a participação e o desenvolvimento na busca por respostas de como realizar a inclusão da estudante com deficiência múltipla no ensino médio, dentro da proposta da Educação Integral.

Como forma de complementação dos dados, realizou-se as entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: família, pedagoga, professora da sala de recursos e os professores das disciplinas selecionadas.

Este instrumento permeou como principal objetivo apreender através das falas e expressões, a opinião e os conhecimentos apresentados pelos colaboradores.

Gil relata que:

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (GIL, 2002, p. 117).

O roteiro semiestruturado dos questionamentos foram ordenados com questões de sua área e função, com o trabalho com a estudante com deficiência múltipla e o movimento da inclusão desde o ensino remoto, passando pelo híbrido e chegando até o atual ensino na Educação Integral.

A entrevista semiestruturada por ser aberta a outras perguntas e diálogos, possibilitou a flexibilização e os ajustes na explanação do assunto, caso houvesse necessidade. Como parte dos instrumentos de pesquisa, destaca-se o uso de gravador de áudio durante esta etapa, para que os registros dos diálogos fossem capturados na íntegra e posteriormente redigidos.

Vale conceituar que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Durante o processo da entrevista os participantes ficaram cientes da importância do momento, das informações prestadas, assim como do sigilo no que diz respeito aos resultados, falas e argumentações que foram gravadas em áudio.

3.2.3 Terceira etapa: aplicação do projeto de intervenção

Nesta etapa, após as observações das aulas dos quatro professores, foi selecionando a disciplina de Língua Portuguesa para a aplicação de um projeto de intervenção. Durante nove aulas, foram realizados todo um processo com metodologias acessíveis, e de acordo com as especificidades da estudante, para que ela pudesse participar das aulas de redação que é proposto para os estudantes da 3ª série, almejando assim, o programa da plataforma LETRUS¹³. Neste momento, ressaltamos as tensões e desafios durante a realização do projeto, assim como os conhecimentos e as experiências que foram vivenciadas neste período.

¹³ A SEDU em parceria com a plataforma Letrus fomenta para os estudantes da 3ª série do ensino médio a participação no “Programa Letrus de Desenvolvimento da Escrita”. <https://www.letrus.com/>.

As metodologias foram exploradas com a presença da professora, com objetos específicos a cada aula, buscando de forma acessível estratégias que fomentem a inclusão.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, apresentamos a análise de conteúdo como um instrumento importante para a coleta. Bardin (1977) em seus estudos, diz que: “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (p. 31). Essas análises tendem a explorar as comunicações nas mensagens expostas (quem/ para quem/ qual finalidade). Assim, a análise de conteúdo define-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos da descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Entende-se então que: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Logo, trouxemos para a realidade da pesquisa qualitativa, o embasamento válido na exploração do pesquisador para o tratamento dos dados, as investigações, a sistematização e a definição das técnicas a serem usadas nas análises.

Como forma de organização dos procedimentos a serem analisados, optamos em realizar a “categorização” (BARDIN, 1977), obedecendo os fragmentos de comunicação dos dados coletados. Assim, após o momento de coleta, nos dedicamos à leitura e organização dos mesmos, com a sua catalogação. Na fase inicial, denominada pré-análise, o material foi organizado, compondo o “corpus da pesquisa” (BARDIN, 1977).

Na interpretação dos dados, retornamos ao referencial teórico e à revisão de literatura, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação, respondendo aos objetivos propostos. A partir disso, elencamos três eixos de análise e suas respectivas categorias temáticas que serão trabalhadas nos próximos capítulos.

EIXO 1 – A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO

- 4 A escola;
- 5 Muito prazer, eu sou Natirute;
- 6 O olhar da família sobre as perspectivas educacionais e inclusivas;
- 7 A educação integral e a organização curricular da unidade de ensino.

EIXO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES COM A ALUNA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

- As práticas e experiências vivenciadas na disciplina de Geografia;
- As práticas e experiências na disciplina de Língua Portuguesa;
- As práticas e experiências na disciplina de Matemática;
- As práticas e experiências na disciplina de Química;
- A vivência no AEE.

EIXO 3 - O PROJETO DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

- A plataforma letrus;
- O projeto;
- As possibilidades vivenciadas no processo educativo com a estudante com deficiência múltipla.

4 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO E A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

“EU POSSO

*Eu não preciso usar meus pés
Pra ter alcançar,
Não preciso usar meus braços
Pra te abraçar.
Eu não preciso usar meus olhos
Pra ver que estás comigo,
Não preciso te enxergar
Pra saber que és meu amigo.
Eu não preciso ouvir tua voz
Para entender,
Se quiseres me mostrar
O que tens pra me dizer.
Eu não desisti da vida
Se me falta algum pedaço,
Pois muita gente inteirinha
Não faz aquilo que eu faço!
Se eu não penso direitinho
Não zangue comigo, não,
Muitos pensam com a cabeça
Eu penso com o coração.
Se algo em mim não funciona
Eu não deixo de ser gente;
Não sou melhor nem pior,
Sou apenas diferente.
Se falta tamanho ou força
Para te acompanhar,
Meu coração é bem grande
Cheinho de amor pra dar.
Não há o que eu não consiga
Desejando com vontade,
A gente dá jeito em tudo
Até prá felicidade...”*

(MARIA CRISTINA ROSSI – TALITA, 2003)

As diferenças individuais nas salas de aulas e em sociedade, não podem anular, adiar, encerrar ou até mesmo limitar o processo de formação, de aprendizagem, de comunicação, de afetividade e de vida das pessoas com deficiência. Talita¹⁴, como gostava de ser chamada, ao longo de sua vida militou sobre as questões dos direitos de ir e vir, da inclusão e da não exclusão da pessoa com deficiência. Pensar nas possibilidades que as pessoas são capazes é um dever de todos e este estudo tem a

¹⁴ Psicóloga Maria Cristina Rossi, conhecida por Talita, era escritora e contadora de história. Faleceu em 28 de outubro de 2007, aos 56 anos, tendo se tornado uma referência na luta em favor da vida e da inclusão social. Formou-se em psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Escreveu em 1999 o livro: A história de Nita que era Diferente, onde retrata sua vida, suas experiências e as possibilidades que existem para uma pessoa com deficiência.

pretensão de nos fazer repensar sobre as práticas educativas acessíveis para uma estudante com deficiência múltipla no ensino médio.

Este capítulo, vem trazer as descrições e as análises dos dados coletados durante a realização da pesquisa dentro da unidade de ensino, analisando as práticas educativas vivenciadas com a estudante com deficiência múltipla e com a equipe escolar em seu processo inclusivo para a reflexão das possibilidades em tornar o conteúdo acessível.

Com isso, os dados foram coletados durante a pesquisa de campo, no qual Gil (2002) diz que: “Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo [...]” (p. 53).

Como já trabalhei¹⁵ na escola coparticipativa durante dois anos como professora de AEE, pude acompanhar Natirute no seu ingresso na 1ª série do ensino médio até a suspensão das aulas ocasionado pela pandemia. Além disso, conheço a maioria dos profissionais que fazem parte da atual equipe, por serem companheiros de trabalho da época, assim como todo o espaço escolar. Esses fatores ajudaram no entrosamento com o espaço e com a equipe escolar.

Para complementar as experiências já vivenciadas e coletar os dados especificados neste estudo, a pesquisa de campo iniciou-se em 07 de março de 2022, com as observações da rotina da escola e todo novo processo de reorganização de ensino que agora está funcionando na Educação Integral. Godoy diz que: “Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados” (1995, p. 62).

Com isso, pode-se perceber a importância deste período inicial, em que o contato com toda a equipe foi de extrema relevância, pois a pesquisadora precisou acolher e ser acolhida, passando confiança e confiabilidade a todos. Assim, destaca-se que: “O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p. 62).

¹⁵ Trabalhei nos anos de 2019 à 2020 não estando como professora de AEE no período da realização da pesquisa. Além disso, neste capítulo tratarei na primeira pessoa, para trazer pessoalidade nos momentos de experiências vivenciados na pesquisa.

Em 05 de maio, foi realizada a entrevista semiestruturada com a família de Natirute, em que foram registrados os relatos emitidos pela mãe. Após este período iniciou o estudo de caso com as observações, participações em reuniões e planejamentos, entrevistando os respectivos profissionais, a prática em sala de aula e a aplicação de um projeto de intervenção, para então poder conhecer mais sobre a rotina diária da estudante, da turma e dos profissionais da unidade de ensino. Assim sendo, a coleta de dados pode ser encerrada em 02 de julho de 2022. “Nessa abordagem pudemos valorizar o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62).

Assim, Gil esclarece que:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento e o estudo de caso. Neste último grupo, ainda que gerando certa controvérsia, podem ser incluídas também a pesquisa-ação e a pesquisa participante (2002, p. 43).

Pensando nisso, como forma de organização dos dados e das discussões neles produzidos, organizou-se dois subcapítulos. O primeiro trata-se das experiências observadas em sala de aula com as práticas pedagógicas propostas pelos quatro professores, bem como as participações dos planejamentos, os dados coletados nas entrevistas para a discussão e análise do processo de disponibilização de metodologias acessíveis. No segundo subcapítulo, apresenta-se as práticas no projeto de intervenção em que trouxe as possibilidades de participação da estudante nas aulas de redação em Língua Portuguesa.

Com isso, nas interpretações dos dados coletados, propiciou uma releitura da atual estrutura de atividades levando em consideração o objetivo proposto para os conteúdos trabalhados, registrando em cada momento a importância de uma reflexão crítica sobre o processo de inclusão e na acessibilidade pedagógica para este público.

EIXO 1 – A ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO ENSINO MÉDIO

a) A Escola

A escola que serviu de experiência para o estudo de caso, está localizada na zona

urbana da cidade de Jaguaré. Possui quarenta anos de existência, foi inaugurada pelo Secretário de Educação Stélio Dias, em 1982 e é mantida pelo Governo do Espírito Santo através da SEDU. Atendendo a uma comunidade escolar com realidades sociais bastante diversificadas, recebe estudantes que residem na zona urbana e na zona rural, concludentes do ensino fundamental dos anos finais de todas as regiões da cidade.

Amparada na Lei 9394/96 e Resolução: CEE/ES Nº. 3.777/2014, a escola busca através de sua filosofia, estratégias metodológicas que favoreçam a formação enquanto cidadão participante da sociedade.

O PDI Da Escola consta que:

Para a escola, democratizar e construir participativamente um projeto de educação de qualidade social transformador e libertador, no qual a escola seja um laboratório de prática de exercício e de conquista de direitos de formação de sujeitos históricos, autônomos, críticos e criativos, cidadãos plenos identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário. Também, formar sujeitos que convivem harmonicamente com a natureza e com seu semelhante numa relação humanista (PDI, 2020, p. 7).

A Unidade escolar trabalha com a etapa do ensino médio: 1^a, 2^a e 3^a séries, nos turnos matutino, vespertino¹⁶, além de turmas profissionalizantes¹⁷. Neste ano de 2022, a escola está funcionando com o tempo integral. Nos horários de 7h00 às 14h10 estão os estudantes matriculados neste formato e de 14h20 às 19h20 estão os estudantes do turno vespertino com ensino regular.

Descrevendo a infraestrutura da escola segundo o PDI (2020, p. 80), observa-se que está construída em um terreno com aclive, sendo que o prédio principal possui dois pisos ocupando uma área de 640 m² e fica localizada na parte mais próxima ao portão de entrada que dá acesso a avenida. Também possui um anexo térreo, com duas salas de aula separadas da construção principal, medindo 54 m² cada sala. Este espaço foi construído depois para atender as demandas existentes.

No 1º piso do pavimento principal ficam duas salas de aula, uma secretaria escolar,

¹⁶Como o PDI foi elaborado em 2020, algumas informações estão desatualizadas, tendo em vista a realidade atual com o novo formato em Educação Integral, havendo necessidade de atualizações por parte da pesquisadora. Sendo assim, a escola não trabalha no noturno como consta no PDI, somente no matutino (Tempo Integral) e vespertino (ensino regular normal).

¹⁷ As turmas profissionalizantes Ensino Integrado Comércio.

uma sala do diretor, um depósito, uma sala de arquivo morto, uma sala dos professores, uma sala de pedagogos, um Laboratório de Química, Física e Biologia, uma Cozinha, uma Cantina, um Banheiro masculino de alunos, um Banheiro feminino de alunas, um Banheiro funcionário Masculino, um Banheiro Funcionário Feminino, uma Sala de recursos Multifuncionais, um Rádio Recreio, um Banheiro de inclusão para Pessoas com Necessidades Especiais e pátio interno que além de dar acesso aos espaços supracitados, serve como refeitório para os estudantes. Para tornar a entrada acessível, foram construídas rampas nas calçadas e na entrada do pátio externo para o interno adentrar na escola. Com acesso somente por escada, fica o 2º piso, onde constam sete salas de aulas, uma sala de leitura onde era o antigo laboratório de informática.

O quadro de profissionais da Unidade de ensino do ano de 2022 são dois professores de AEE, dois professores de Sociologia, dois professores de Química, quatro professores de Matemática, dois professores de História, dois professores de Física, um professor de Língua Espanhola, dois professores de Educação Física, três professores de Biologia, dois professores de Geografia, dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de Inglês e um professor de Arte.

A Unidade de ensino também conta com a equipe gestora, de apoio e administrativo para complementar o quadro funcional na instituição. Com ele quantifica-se: uma diretora, três pedagogos, quatro coordenadores de turno, dois Agentes de Suportes Educacionais, quatro Auxiliares de secretaria escolar (ASE) e cinco cuidadoras¹⁸.

A escola acolhe 944 (novecentos e quarenta e quatro) estudantes que estão devidamente matriculados e destes 23 (vinte e três) estudantes são do público da educação especial, segundo Censo Escolar de 2021 produzido pelo INEP, no ano de 2021.

Nas matrículas efetuadas no ano de 2022, apresenta-se 12 (doze) estudantes com deficiência descritos em seus laudos¹⁹ (TABELA 2).

¹⁸ Os dados apresentados foram atualizados pela pesquisadora.

¹⁹ As descrições das deficiências seguiram como registrado em laudo.

TABELA 2 - Quantidade de estudantes com deficiência matriculados por turma no ano de 2022.

Turno Matutino	
Ano	Quantidade de estudantes com deficiência descrita em laudo
1º ano I 01	-
1º ano I 02	-
1º ano I 03	-
1º ano I 04	-
2º ano M01 - Integrado Comércio	1- Baixa visão
2º ano I 01	2-Deficiência Auditiva
2º ano I 02	1- Retardo Mental Leve
2º ano I 03	1 – Baixa visão
3º ano I 01	1 – Deficiência Múltipla/ 1 – Deficiência Física
3º ano I 02	-
3º ano I 03	1 – Deficiência Múltipla
Turno Vespertino	
1º ano V 01- Comércio	-
1º ano V 01	1 - Autismo
1º ano V 02	1 – Retardo Mental / 1- Baixa visão
1º ano V 03	-
2º ano V 01	-
2º ano V 02	-
2º ano V 03	1 - TEA
3º ano V 01	-
3º ano V 02	-
3º ano V 03	-
TOTAL	12

FONTE: Produzido pela pesquisadora com base nas matrículas da escola na data de 05/08/2022.

Para a escolha da realização da pesquisa que trata de um estudo de caso com um estudante com deficiência múltipla, foram analisadas as possibilidades de participação também no AEE, assim selecionou-se após esta sondagem, a que apresenta-se dentro desse critério.

b) Muito prazer, eu sou Natirute!

A estudante, participante da pesquisa, é uma adolescente de dezessete anos, alegre, comunicativa, gosta de dialogar sobre acontecimentos da sua vida social, adora quando tem apresentações que possa pegar o microfone e cantar, isso porque aprecia muito músicas, festas e danças.

Natirute²⁰ está matriculada na 3ª série do ensino médio e apresenta deficiência múltipla, no qual constam em suas documentações, laudos descritos com Síndrome

²⁰ Nome fictício escolhido pela própria participante, pois queria ser identificada desta forma.

de Williams e baixa visão no olho direito sem necessidade de correção. (CID: Q93.5, CID:F71 e CID: H54.5), atualizado com data em: 03 de dezembro de 2009²¹. Também apresenta descrição no laudo que possui anomalia de Ebstein e estenose supra valvar aórtica.

Rossi (et al., 2006) descreve que:

A Síndrome de Williams-Beuren (SWB) (Williams, s.d.) foi descrita por Williams et al. (1961) e Beuren (apud Williams, s.d.) que observaram a presença de características faciais típicas associadas à estenose supra valvular da aorta, hipercalcemia infantil e deficiência mental em pacientes não aparentados. O diagnóstico clínico desta síndrome baseia-se nas características faciais típicas, alterações cardíacas e um conjunto de características cognitivas e de linguagem que resultam em comportamentos comunicativos e sociais bastante peculiares a esta síndrome genética (Williams apud ROSSI et al. 2006, p. 332).

Considerada uma Síndrome rara, “[...] devido a alteração estrutural do cromossomo 7, em que possui a deleção de aproximadamente 25 genes contínuos” (JESUS et al. 2019?, s/p), estudos realizados caracterizaram particularidades faciais nestas pessoas como relata Jesus et. al (2019?):

[...] olhos bem separados, bochechas cheias e pesadas, com bocas largas e má oclusão dentária, associadas à estenose supra valvular da aorta, hipercalcemia infantil e deficiência intelectual (normalmente leve) em pacientes não aparentados (s/p).

Rossi (et. al., 2006) também discorre que:

Outras características clínicas podem estar presentes como: hérnia inguinal e umbilical; íris estrelada; característica vocal rouca; otite média recorrente; alterações dentárias; atraso no crescimento intra-uterino; baixa estatura e baixo peso ao nascimento (ROSSI et. al., 2006, p.333).

Com o diagnóstico de Baixa visão, Natirute apresenta visão reduzida no olho direito. Diante da Portaria Nº 3.128 de 24 de Dezembro de 2008, em seu Art 1º, incisos 1º e 2º, definem que:

[...]
 § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.
 § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10) (BRASIL, 2008).

²¹ Descrição das informações contidas no laudo médico da estudante.

Segundo a família da estudante, após o diagnóstico de baixa visão, a estudante foi encaminhada para um Neuro Oftalmo Pediatra, no entanto, ainda não possui o acesso deste profissional na região, dificultando maiores informações ou prescrições oftalmológicas para a estudante.

A nomenclatura deficiência múltipla pelo Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, aparece no Artigo 4º, capítulo I (Das Disposições Gerais), V, como: “[...] associação de duas ou mais deficiências” (BRASIL, 1999).

Tendo em vista a complexidade deste termo amplamente contestado em alguns estudos, Rocha e Pletsch (2018) ressaltam que a deficiência múltipla “tem provocado inúmeras discussões sobre a sua definição e a população que pode ser caracterizada como tal” (p. 99). No contexto escolar e familiar, essas dúvidas também são bastante frequentes.

Apesar desta conceituação, vale salientar que:

[...] não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.9).

Araóz e Costa (2015) reforça algumas concepções já citadas e traz nos estudos de Nunes (2001) a definição do Ministério da Educação de Portugal sobre Deficiência Múltipla:

São pessoas com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada às limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e a leva a requerer apoio permanente (NUNEZ, 2001, p. 15 Apud ARAÓZ; COSTA, 2015, p. 11).

Sendo que: “Esta última definição pretende propor aos profissionais e familiares informações básicas para aprendizagem de pessoas com deficiência múltipla que tem comprometimento sensorial (ARAÓZ e COSTA, 2015, p. 11).

Rocha e Pletsch (2018) evidenciam também que:

Não há consenso na literatura nacional e internacional sobre este aspecto. As discordâncias em relação à conceituação de deficiência múltipla muito se devem ao fato de alguns a conceberem como uma deficiência inicial que foi geradora de outras, enquanto que outros a consideram como uma associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra (ROCHA; PLETSCHE, 2018, p. 99 - 100).

Assim, outra argumentação interessante foi exposto por Rocha (2014) em que há a falta de pesquisas voltadas nesta perspectiva é que existe uma variação de ideias sobre a deficiência múltipla em que alguns defendem que uma deficiência inicial foi geradora das outras, e alguns alegam que é a associação de duas ou mais deficiências, sem ligação de associação entre ambas.

Carvalho (2000) diz que a deficiência múltipla é uma:

(...) expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (p.47).

As definições aqui expostas, vem reforçar os estudos sobre a deficiência múltipla, [...] “variando conforme o número, a natureza, o grau e a abrangência das deficiências em questão; conseqüentemente, variam os efeitos dos comprometimentos na vida e prática das pessoas que a apresentam” (ROCHA, 2014, p. 33).

Esses comprometimentos por sua vez manifesta-se em cada ser de formas variadas mudando a forma de desempenho e atividade no meio em que vivem e convivem. O que é necessário reforçar é que as adversidades não podem ser limitadoras, elas precisam ser estimuladoras no desenvolvimento e na interação social.

A estudante possui uma família muito parceira, que faz questão de levá-la para participar de eventos sociais, festas, passeios, compras em lojas, supermercados e muitos outros ambientes. Percebe-se que isso faz muito bem para seu desenvolvimento, pois consegue interagir, entrosar-se com seus colegas e dialogar com as pessoas que fazem parte do seu convívio.

Natirute não apresenta limitações motoras. É autônoma para explorar o espaço escolar, consegue fazer uso do sanitário, bebedouro e alimentar-se sozinha, necessitando de orientação da cuidadora²² em pegar a alimentação servida na escola. Com relação aos aspectos cognitivos, a Síndrome de Williams “Tem impacto sobre diversas áreas do desenvolvimento, incluindo a cognitiva, comportamental e motora”

²² Os cuidadores são profissionais que atuam junto à equipe escolar, no que se refere ao apoio necessário aos estudantes com deficiência e que, em decorrência de necessidades específicas, necessitam de mediação nas atividades de alimentação, locomoção/mobilidade e higienização e necessidades correlatas. Este profissional é contratado por designação temporária seguindo o edital publicado pela rede estadual.

(swbrasil.org.br. [online]. 2022? s/p).

É espontânea, quando não está disposta em fazer algo, já expressa logo, falando que não quer. “Quero não. Tô cansada. Deixa pra outro dia. Acho que tô passando mal” (TRECHOS DE FALAS DE NATIRUTE. mai, 2022).

A estudante iniciou sua vida escolar aos cinco anos em uma escola da rede municipal, na etapa da educação infantil e também frequentava uma instituição especializada no atendimento à pessoa com deficiência. A partir desta inserção no ensino comum, ela passou pelas etapas da educação básica. Nesta trajetória, enfrentou muitos períodos conturbados com trocas excessivas de professores em alguns anos letivos e outros percalços. O sistema municipal contava com a função de professor de apoio²³, em que este profissional realizava o trabalho juntamente com o professor regente.

Durante a etapa de ensino fundamental dos anos iniciais e principalmente dos anos finais, contou com este profissional. Mesmo assim, algumas questões na aprendizagem foram observadas: a estudante ainda não está alfabetizada, nas questões matemáticas ainda oscila no reconhecimento dos numerais de 0 a 10, realiza operações de subtração e adição simples, contando sempre com o auxílio mediador do professor.

No ano de 2022, a estudante está inserida em uma turma de 3ª série com mais 33 estudantes e o fator de não estar alfabetizada no ensino médio é um desafio constante para ela e para a equipe escolar que busca o desenvolvimento da mesma. Neste pensamento, problematizamos o que houve em sua trajetória escolar que não permitiu tal potencialidade e a garantia deste direito.

Em diálogo com a mãe, percebemos que ela incentiva muito a independência tanto nos afazeres de atividades da vida pessoal, quanto nas decisões de suas escolhas, que é bastante respeitada. Para compreender mais sobre o seu processo escolar, e como é no ambiente familiar, realizou uma entrevista semiestruturada com a mãe, no qual poderemos apreciá-la a seguir.

c) Olhar da família sobre as perspectivas educacionais e inclusivas

²³ Nomenclatura utilizada pela rede municipal de Jaguaré para configurar o professor com trabalho de bidocência em que prestava suporte e desenvolvimento de metodologias específicas no trabalho com os estudantes com deficiência.

Aprofundando sobre a relação entre família e escola, sua importância, as perspectivas, desafios e tensões, procuramos realizar uma entrevista semiestruturada concedida pela Genitora de Natirute para que pudessemos analisar as reflexões durante o período da pandemia, passando pelo ensino híbrido até o egresso na Educação Integral. Isso baseia-se em Gil (2002) que: “Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (p. 141).

Vale destacar que:

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias (GIL, 2002, p. 117).

Para extrair as informações respeitando a liberdade de comunicação e tornando o diálogo mais desenvolvido possível, foi utilizado gravador de áudio durante a condução das questões organizadas pela pesquisadora (APÊNDICE G).

O momento e ambiente escolhido para este diálogo foi na residência da estudante com início às 16h00 do dia 5 de abril de 2022, terça-feira. A mesma reside na Zona Rural do município a aproximadamente 9 km da escola, com sua mãe e seu pai. Neste dia, a mãe muito receptiva acompanhada pela estudante Natirute, viabilizou este diálogo.

Após as apresentações e a explicação para ambas de como aconteceria a conversa, iniciou-se a entrevista:

Pesquisadora - Conte como foi o processo de elaboração do diagnóstico da estudante.

Mãe - Por volta de uns 4 anos de idade, já observávamos que o desenvolvimento dela era mais lento, depois que tivemos outro filho que percebemos que os tempos das duas crianças eram diferentes, das coisas que ele fazia para Natirute. Natirute como ela era a primeira não tínhamos ideia para comparar com outra criança. As pessoas de fora falavam sempre que ela estava demorando muito para andar. Andou com 1 ano e 11 meses. Outras pessoas falavam que diante da idade dela era para ela estar falando menos enrolado. Tinha 4 anos e ela falava bem enrolado e outras coisas também que eram perceptíveis no seu atraso²⁴ (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

²⁴ As respostas da mãe foram redigidas na íntegra para expressar exatamente os sentimentos e reflexões durante o diálogo.

Nesta época, aproximadamente treze anos atrás, os componentes familiares de Natirute eram a mãe, o pai e o irmão (*in memorian*). A avó materna (*in memorian*) também se fazia muito presente na participação familiar.

Diante dessas falas os pais levaram a estudante para a instituição especializada no atendimento à pessoa com deficiência de Jaguaré, com intuito de realizar uma avaliação com os profissionais da instituição para sanar algumas dúvidas relacionadas ao desenvolvimento da mesma. Após a avaliação a encaminharam para uma consulta ao geneticista, pois constataram que havia a necessidade da investigação deste profissional.

Mãe - Ao chegar ao geneticista, durante avaliação, tudo o que ele estava perguntando batia exatamente com as características de Natirute. O gostar de músicas e de dançar é uma característica da síndrome de Williams. No primeiro diagnóstico feito por ele, as características encaixaram exatamente com a síndrome de Williams. A partir deste diagnóstico, Natirute começou a frequentar a Associação Pestalozzi aos cinco anos de idade (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Este relato retrata bem as questões culturais vivenciadas pela estudante em que se entrelaçam às biológicas como a afeição por músicas e o dançar. Segundo a mãe, quando Natirute tinha dois anos, descobriram que ela apresentava problema no coração e após o diagnóstico (aos quatro anos) entenderam que esta questão cardíaca também é uma característica da síndrome.

Mãe - Outra característica que ela tem é a sensibilidade sonora, medo de foguete. Depois de algum tempo foi descoberto a baixa visão²⁵, porém na consulta do oftalmologista, ele disse que era necessário a realização de uma consulta e exames específicos que só o NeuroOftalmoPediatra poderia realizar. No entanto, ainda não conseguimos este profissional aqui na região (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

A primeira tensão exposta pela mãe foi a dificuldade com relação a essa rede de apoio, principalmente para alguns serviços básicos. Um dos profissionais necessários para a melhoria da qualidade de vida é o dentista que realiza trabalho específico com este público, pois a estudante não aceita este tratamento. A mãe também gostaria de realizar atendimentos da filha com psiquiatra, devido a sintomas de crises de ansiedade que Natirute apresentou depois da pandemia. Segundo ela, a rede pública

²⁵ A mãe não recordou quantos anos Natirute tinha no diagnóstico de baixa visão.

carece destes e de outros profissionais que são de extrema importância para as pessoas com deficiência.

Esta fala reforça a necessidade atual de profissionais nos órgãos públicos para atendimentos de saúde. O documento orientador: *A política Nacional de Saúde da pessoa com deficiência*, publicada em 2010, traz que:

A presente política do Ministério da Saúde, voltada para a inclusão das pessoas com deficiência em toda a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), caracteriza-se por reconhecer a necessidade de implementar o processo de respostas às complexas questões que envolvem a atenção à saúde das pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 2010, p. 7).

Em 2017 instituiu-se a Portaria de Consolidação nº 3/GM/MS de 28 de setembro, que em seu Anexo VI (Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência), no Art. 1º relatou que:

Este Anexo institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, por meio da criação, ampliação e articulação de pontos de atenção à saúde para pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva, regressiva, ou estável; intermitente ou contínua, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2017).

Apesar das normativas dando-lhes estes direitos, percebe-se que esta é mais uma barreira a ser quebrada.

Mãe - *Natirute nunca teve crise convulsiva. Nunca fez uso de óculos. Quando ela foi ao médico, ele falou que se quando ela era pequena alguém tivesse instruído a família a usar o tampão a visão dela que é pouco estrábica, tinha corrigido. Os oftalmologistas que a gente ia, nunca falaram nada. Agora para fazer a correção precisa ir no neuroftalmopediatra* (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Embora sendo um direito expressado em diretrizes organizacionais, estas respostas muitas vezes demoram a chegar para este e outros públicos que necessitam. Araújo e Costa (2015, p. 21) diz que: “Enquanto a saúde e a educação de qualidade não forem um bem para todos, o debate filosófico remenda, troca designações para ficar imune às cobranças naturais das pessoas que sofrem as consequências, os deficientes e suas famílias.”

Pesquisadora - *Com quantos anos a estudante iniciou a vida escolar?*
Mãe - *Com 5 anos de idade Natirute entrou na educação infantil e em alguns dias da semana ia para a instituição especializada no atendimento à pessoa com deficiência de Jaguaré* (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Segundo a mãe, ela tinha medo em matricular antes dessa idade.

Pesquisadora - *Conte como foi o processo de escolarização da estudante até o momento? Dificuldades e avanços.*

Mãe - *A primeira professora a trabalhar na escolarização com Natirute logo percebeu que deveria trabalhar de forma diferenciada e desenvolveu um trabalho legal com ela. Nos outros anos ela também foi acompanhada por esta professora durante três a quatro anos. Ainda não tinha a função de professor de apoio no município, a professora desenvolveu o trabalho sozinha na regência. No início foi difícil colocar na educação infantil devido ao receio que eu e o pai tínhamos. Depois de um tempo todos ficavam admirados com a independência desde tão pequena de Natirute no 1º ano.*

Pesquisadora - *Teve algum momento marcante nesse processo que você gostaria de relatar?*

Mãe - *Naquela época a avó materna levava Natirute na escola e chegou um momento que ela não queria mais levar, pois todos os dias era registrado reclamação da estudante que não conseguia permanecer muito tempo dentro da sala de aula. Não lembro de qual ano, foi em um ano em que trocou muito de professor regente na turma, foi muito turbulento. Fomos chamados na secretaria de educação cobrando nosso posicionamento enquanto família para mantê-la na sala. Mas como poderíamos ajudar se estamos em casa? Nós orientávamos ela em casa, mas na escola não conseguiam estar lá, quem deveria direcionar eram os professores. O pai disse às pessoas da secretaria que ia tirar ela da escola. A profissional disse para nós se tirássemos nós íamos responder ao conselho tutelar. O pai então disse que se a filha está na escola os profissionais têm que estar aptos a resolver e ajudar sua filha. Depois disso, a escola resolveu o problema (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).*

É percebido nessa marca negativa diante dos relatos da mãe, que a rede de apoio educacional não estava funcionando.

Nunes (2001, p. 17) chama a atenção que:

Consequentemente, a criança multideficiente com deficiência visual tem o acesso à informação mais limitado, podendo diminuir a sua motivação para explorar o mundo que a rodeia, iniciar interações ou participar activamente em todas as actividades do seu dia a dia.

A troca frequente de professor em um único ano, também pode ter favorecido essa desordem. Além disso, Natirute necessitava de um suporte didático e metodológico para incentivar sua participação na sala de aula e o educador “[...] precisa de conhecer algumas estratégias que o ajudem na sua intervenção educativa” (NUNES, 2001, p. 17)

Assim Bendinelli; Andrade e Prieto (2012) ressaltam a importância das redes de apoio:

[...] nos auxiliam a compreender que uma rede de apoio se sustenta no trabalho de diversos profissionais, educadores e outros especialistas, formando diferentes equipes de apoio, cada uma com uma função. Estas visam ao debate constante para a resolução de problemas na inclusão escolar do aluno em questão (SCHAFFNER; BUSWELL Apud BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012, p. 16)

Outra questão marcante lembrada pela mãe no processo de escolarização, foi com relação às metodologias e ao capricho de uma professora que passou pela vida educacional de Natirute. A tia Dilzieli²⁶.

Mãe - Antigamente Natirute tinha o hábito de pegar chicletes mascados das mesas ou do chão e colocar na boca. Uma professora muito boa, a Dilzieli criou um método para retirar este costume. Ela comprava do próprio bolso chicletes e fazia um combinado com Natirute se ela não colocasse chiclete sujo na boca ela ganharia um limpo ao final da aula. Ela perguntava a Natirute no final da aula se ela havia cumprido a proposta e dava o chiclete novo. Demorou um tempo, mas a estratégia deu certo. Depois ela iniciou um novo processo de retirar o chiclete novo que ela tinha oferecido à Natirute gradativamente. Dilzieli foi uma professora que trabalhou durante anos, com Natirute, uns 3 ou 4 anos seguidos (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

A mãe elogiou muito a professora Dilzieli pelo trabalho diferenciado, pelo capricho com o caderno e com as atividades realizadas que guarda até hoje. "Às vezes as pessoas falam que é ruim o professor trabalhar muito tempo com a estudante, quando o professor é bom ele pode trabalhar o tempo que for que dá certo" (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Esta proposta vem reforçar a importância de utilizar metodologias e estratégias diversas para se chegar ao objetivo almejado.

Assim:

Através de estratégias educativas adequadas às suas capacidades e necessidades e com a criação de ambientes e oportunidades de aprendizagem adequadas, o educador pode ajudá-la a compreender melhor os cenários que a envolvem. Uma intervenção pedagógica adequada às suas necessidades e capacidades, não esquecendo as prioridades da família, é elementar para o sucesso educativo destas crianças, constituindo um dos aspectos principais da actividade pedagógica do educador (NUNES, 2001, p.17).

Como relatado pela mãe, Natirute é muito independente em suas atividades e afazeres pessoais. Gosta muito de música, então é muito autônoma com relação a procura de vídeos e outros assuntos que lhe interessa no youtube, usando seu celular. A família a leva para todos os eventos ou passeios que fazem. Vai à lojas, supermercados, entre outros, acompanhando os pais.

Na época da pandemia em que toda a população ficou em casa, a família percebeu que a privação fez com que Natirute adquirisse uma ansiedade. Hoje ela apresenta

²⁶ Nome fictício

crises que levam a vômito, aceleração do coração e outros sintomas. Segundo ela, esse foi um dos principais desafios do ensino remoto e do isolamento.

Segundo a mãe, *“foi ruim a privação dela não poder ir para a escola. Pois ela tinha uma vida social muito boa, de sair e conversar com todos. Eu levava para todos os lugares. Ela é muito conhecida”* (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Vale ressaltar que:

Entre elas, a família é a rede social mais básica, a que está em contato direto com as necessidades das pessoas, mas, às vezes ela não é suficiente principalmente quando as demandas são muitas, como no caso da pessoa ter uma deficiência múltipla. Outras pessoas próximas e as instituições de serviços também podem exercer ou auxiliar no exercício dessa função e a sociedade em geral também deve desempenhar um papel importante, garantindo a acessibilidade aos recursos necessários (ARÃOZ; COSTA, 2015, p. 31).

Com os estudantes em casa, foram realizadas APNPs para que todos realizassem em casa, inclusive para os estudantes com deficiência. A escola organizava os materiais impressos e a família pegava mensalmente.

A mãe relatou nesta questão que com relação às atividades do ensino remoto, a estudante conseguiu fazer, no início achou difícil, mas depois conseguiu.

Depois do ensino remoto, houve o período em que aconteceu o escalonamento dos estudantes. Natirute retornou para a escola, mas como havia ficado um período longo em casa, não quis mais retornar. Até que aos poucos começou a frequentar, porém segundo a mãe, quando ela pegava o ritmo da escola, chegava a semana em que ela ficava em casa com as atividades remotas e na próxima precisava de muita insistência para retornar. Segundo a mãe, *“quebrava a rotina, não queria mais frequentar. Se tivesse voltado de uma vez, teria sido muito melhor para ela”* (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

No retorno totalmente presencial, foi melhor para a estudante e retornou sua participação tranquilamente.

Pesquisadora - *Qual a perspectiva da família no processo de ensino aprendizagem da estudante?*

Mãe - *A pandemia prejudicou muito Natirute. Deixou com crise de ansiedade. Ela estava sempre acostumada a sair e estar junto com as pessoas e de*

repente, precisou ficar em casa (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Antes da estudante ingressar na 3ª série do ensino médio, possuía uma rotina cheia de atividades extras: como a sala de recursos, ir para a instituição especializada no atendimento à pessoa com deficiência, assim como para outra instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual e outras atividades.

Mãe - Antigamente ela tinha muitas atividades, todos os dias nós levávamos ela para algum lugar: Chegou a um ponto que ela não queria fazer mais nada, ela estava cansada. Hoje nós optamos por deixar ela somente na escola. Ela está mais tranquila. E é o último ano dela na escola, infelizmente. Depois que acabar, aí vamos pensar em outra atividade para fazer (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Muitos estudantes que encerram esta etapa de ensino e não ingressam em uma faculdade de imediato, diminuem suas convivências sociais por ficar boa parte de seu tempo em casa. Outros começam a frequentar uma instituição especializada no atendimento à pessoa com deficiência com a finalidade de participação em oficinas ou projetos na busca de melhorias da qualidade de vida.

Mãe - Antigamente eu via Natirute mais avançada com relação a juntar as letras para fazer palavras, hoje eu percebo que ela deu uma estagnada. Ela estava melhor antes. Tinha uma professora que era exigente com relação a isso e conseguia desenvolver o trabalho com ela²⁷. No início com alguns professores Natirute ficava brava com exigência, mas depois ela acostumava e gostava do professor e eu via resultado no trabalho.

Mãe - Esse melhoramento não vem tanto do governo, vem da pessoa que se dedica. Muitas vezes a gente pensa que o governo não favorece, que o município não favorece, mas falta uma capacitação da própria pessoa que está ali, ele mesmo se empenhar. Ser professor de inclusão não é fácil. Tem professores que eu vejo eles na inclusão, mas tem uns que eu não vejo (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Assim como para a família a inclusão escolar é um desafio para a escola, Araóz e Costa (2015, p. 29), em seus estudos dizem que: “De acordo com a discussão inicial, os deficientes múltiplos são pessoas que necessitam de programas estruturados que contemplem suas dificuldades de maneira individualizada [...]”.

Pesquisadora - Vocês acreditam na inclusão no ensino remoto? E no híbrido?

Mãe – Não acreditava na inclusão no ensino remoto. No Híbrido achei melhor, porém devido a adaptação de uma semana sim e outra não, isso atrapalhou.

Pesquisadora - Como vocês avaliam a mudança para o ensino em tempo integral?

Mãe - Quando eu fiquei sabendo que ela estudaria até às 14h20 eu não achei ruim, não achei puxado, porque Natirute já estava acostumada com a rotina de muitas atividades durante a semana. Ela estando lá na escola em tempo integral é menos cansativo por ser o mesmo ambiente é menos estressante

²⁷ Esta fala remeteu-se com relação ao ensino fundamental.

do que a rotina de ir e vir. Eu gostei muito (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Hoje, Natirute inicia os estudos às 7h00 e retorna para casa às 12h30, pois ela precisa da regularização do transporte para que este retorno seja às 14h20, horário que encerra o tempo Integral. Logo, é possível perceber um prejuízo muito grande, pois, são duas aulas que ela não participa e muitas delas são sequência de conteúdos que ela perde. Essa é uma tensão vivenciada pela estudante e conseqüentemente pela família.

*Pesquisadora - A família observa importância no atendimento de AEE?
Mãe - Eu acho muito importante. É um momento sozinha com a professora, com as atividades para as duas e aí foca mais ainda. Natirute se dispersa fácil. Acho muito importante também o recurso do computador com jogos, ela fica mais focada (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).*

Segundo a mãe, os profissionais que trabalham com a filha estão sempre entrando em contato e passando as informações necessárias.

*Pesquisadora - Vocês acham que falta alguma coisa na escola ou no sistema para facilitar a aprendizagem da estudante?
Mãe - Eu acho que falta mais empenho. Tem professores ali da área de inclusão que não tem o empenho. Quando a gente percebe que o professor tem esse olhar diferenciado igual aos professores que Natirute já passou, que foram pessoas que deixou bem marcado que se dedicam. Não sei se falta uma capacitação melhor ou empenho da própria pessoa que entra nesse ramo. Se não for uma coisa dedicada não vai (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).*

Além de estar no ambiente escolar, a estudante precisa ter seu direito de aprendizagem garantido. Araújo e Costa (2015) discorrem em seu trabalho sobre esta importância.

[...] mostram que os alunos com deficiência múltipla precisam de abordagens especiais; esses recursos devem ser proporcionados pela instituição educacional, seja pública ou privada, regular ou especial. Para isso precisam ser seguidos parâmetros que possam garantir a aprendizagem com profunda ligação família- escola, atuação interdisciplinar e parcerias interinstitucionais para garantir os recursos necessários (MAIA; GIACOMINI; ARAÓZ apud ARAÓZ; COSTA, 2015, p 21).

Assim como a autora, a família também compartilha desta mesma ideia, principalmente para com os profissionais que atendem este público.

Mãe - Em qualquer área que você for trabalhar de coração, eu acho que seu empenho é maior, vai se desenvolver melhor. Quando você vai só pelo trabalho ou para receber aí você não consegue ter um desempenho bom. A dedicação de qualquer um professor, o professor do município ou estado se ele tiver interesse ele consegue desenvolver.

Mãe - Natirute está no terceiro ano, muita gente fala Graças a Deus que está acabando. Eu não queria que estivesse acabando. Ela não pode parar de estudar. Se tivesse o quarto ano eu colocaria (TRECHO DA ENTREVISTA COM A MÃE, 5 de abr. de 2022).

Ressaltamos com isso, a importância da continuação do estímulo da aprendizagem. O relato na mãe, nos traz uma reflexão sobre a continuidade do desenvolvimento educacional e social destes estudantes que encerraram o ensino médio e não tem a pretensão de ingressar na faculdade ou curso técnico.

Ao término da entrevista, podemos considerar alguns desafios e tensões manifestados pela mãe. E o ensino remoto foi um desses, que além de exclusivo por diversos fatores, deixou consequências como prejuízos comportamentais, educacionais e de saúde para a família e para a estudante. E com a chegada do ensino híbrido, a tensão refletiu na quebra da rotina desmotivando Natirute.

Outra questão, é a preocupação com relação ao aprendizado de Natirute e seu futuro após o encerramento do ensino médio, evidenciando a necessidade e importância da continuação do estímulo da aprendizagem.

Observou-se também, que por proporcionar muitos momentos de interações sociais para Natirute a família abriu caminhos para novas possibilidades, incentivando a comunicação, segurança e o aprendizado com as relações sociais.

Com isso, pode-se compreender que em todos os momentos a família esteve presente auxiliando e dando a base de apoio para o desenvolvimento da estudante. Isso evidencia a importância da parceria da família no contexto escolar para os estudantes.

d) A educação integral e a organização curricular da unidade de ensino

Pensar na Educação Integral para uma unidade de ensino significa, repensar em metodologias que contribuam para a formação de cada pessoa nela participante. Além da extensão da carga horária dentro da escola, de quatro para pelo menos sete horas, a escola com sua equipe precisa oferecer uma aprendizagem que contemple essa nova organização, além de espaço favorável, currículo adequado e muitas outras questões a esta proposta.

Neste subtópico, será apresentado a Educação em Tempo Integral, sua implementação e os desafios deste ensino dentro da escola coparticipativa.

No final do ano de 2021, o governo do estado do Espírito Santo anunciou a ampliação da oferta do ensino em Tempo Integral para o ano de 2022. Segundo O governador Renato Casagrande em entrevista “[...] 40 escolas da Rede Estadual passarão a ofertar a modalidade de ensino, totalizando 132 escolas de Tempo Integral, em 75 municípios” (SEDU, 2021, s/p).

Esta proposta vem complementar a Meta 6 do PNE sancionado em 2014, em que trata da Educação Integral. Em seu objetivo 1 diz que: “Oferecer em, no mínimo, 50 % das escolas públicas jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024” (PNE, 2014 s/p).

Segundo o observatório²⁸ do PNE em 2020, 29,5% das escolas públicas ofertaram a Educação em Tempo Integral. E no objetivo 2 que é “Garantir que, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica sejam atendidos em jornadas diárias de sete horas ou mais até 2024” (PNE, 2014, s/p), o resultado parcial em 2020 apresentado diz que 12,9% das matrículas eram em Educação em tempo integral. Vale ressaltar que em 2011 o objetivo 1 apresentava 26,2% e o objetivo 2: 8,2% chegando em 2020 como mostra o gráfico na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Gráfico dos resultados parciais dos objetivos 1 e 2 da Meta 6 do PNE



Fonte: Imagem extraída do observatório do PNE (2020).

²⁸ Para acesso no observatório segue site: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>.

Diante disso, é importante salientar que tanto os municípios quanto os estados adequaram o PNE às suas realidades. Por meio da Lei 10.382/2015 publicada em 25 de junho, foi aprovado o PEE com vigência de 10 anos a se tratar de 2015 à 2025 e em seu Art 2º diz que:

Art. 2º São diretrizes do PEE/ES:
 I- erradicação do analfabetismo;
 II- universalização do atendimento escolar;
 III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 IV- melhoria da qualidade da educação;
 V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 VII- promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
 VIII- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB estadual, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 IX- valorização dos profissionais da educação;
 X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
 XI- fortalecimento, ampliação e consolidação da educação no campo (PNE, 2015, p. 1).

Destacando a Meta 6 do PEE que visa: “Oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) estudantes da educação básica” (PEE, 2015, p. 5), a rede estadual do Espírito Santo iniciou em 2022, a Educação Integral na unidade de ensino coparticipante, onde os estudantes que estão matriculados no turno matutino, passaram a permanecer aproximadamente sete horas dentro da escola, de 7h00 às 14h10.

Como especificado na estratégia 6.1 desta meta:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PEE, 2015, p. 5).
 [...]

Com a Lei complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019, que: “Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas escolas públicas estaduais e dá outras providências” (ESPÍRITO SANTO, 2019), vem realizando aplicações neste propósito com o objetivo segundo Art. 1º, de “[...] ampliar tempo de

permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado, visando à formação integral de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas unidades escolares públicas estaduais” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Durante a análise documental, constatou-se que na Educação Integral são 334²⁹ estudantes matriculados de regiões diferentes da cidade. No entanto, aqueles que residem distantes da escola e necessitam de transporte para sua locomoção, estão retornando para a casa às 12h30, inclusive Natirute, pois ainda não tem este veículo disponível para estas rotas.

Diante deste dificultador, percebe-se um grande desafio. Como o processo de contratação deste serviço complementar precisa passar por medições de rotas, licitações, entre outras burocracias, desde o início do ano letivo, a se tratar de fevereiro até agosto de 2022, percebe-se esta falta e sem previsão de solução. Esta complicação reduz a execução do objetivo total da Educação em Tempo Integral e com isso, percebe-se algumas lacunas nesta proposta de ensino que só serão totalmente garantidas quando o transporte estiver normalizado.

A proposta de Educação Integral ainda é nova para a escola participante que está em seus ajustes de funcionamento no ano de 2022, muito embora alguns obstáculos são prejudiciais para a realização desta Educação. A Lei complementar nº 928/2019 destaca também suas finalidades na Educação em Tempo Integral e diz:

Art. 2º A Educação em Tempo Integral tem por principais finalidades:

- I - Ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado;
- II - Aumentar a proficiência relativa aos conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e cada disciplina e o fluxo dos estudantes, visando diminuir a evasão escolar e o abandono;
- III - formar crianças, adolescentes e jovens autônomos, críticos e participativos;
- IV - Fomentar o diálogo entre Poder Público, Comunidade Escolar e Sociedade Civil; e
- V - Promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões da infância, adolescência e juventude, considerando o corpo, a mente e a vida social (ESPÍRITO SANTO, 2019).

As concepções de garantias de direitos para o desenvolvimento dos estudantes nesta perspectiva vem com uma proposta de formar seres críticos, autônomos e que consigam refletir em seu e no futuro da humanidade, buscando a equidade.

²⁹ Dados fornecidos pela secretária da escola em 23/05/2022.

A Educação Integral procura impulsionar este propósito. Esta concepção visa o desenvolvimento integral em suas dimensões formativas: intelectuais, sociais, físicas, afetivas e outras. Como destacada na Portaria nº 1.570, aprovado em 17 de dezembro de 2017, que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

De modo específico, a educação integral define que há desenvolvimento integral dos estudantes quando as seguintes dimensões estão devidamente consideradas:

- Física: capacidade de cuidar de si, da sua saúde e bem-estar, de acessar sua potência física e motora;
- Emocional ou afetiva: capacidade de se conhecer e agir com consciência e autonomia, ter autoconfiança, reconhecer e gerir suas emoções, ser sociável e flexível, relacionar-se com os demais com respeito e empatia, estabelecer e perseguir metas com determinação, entusiasmo e resiliência, superar limitações pessoais e continuar se desenvolvendo;
- Social: capacidade de colaborar com outras pessoas, reconhecendo o outro como igual, de identificar direitos e deveres, reivindicando uns e obedecendo outros; de tomar decisões e agir de forma ética, responsável e sustentável; de resolver conflitos pacificamente, de propor soluções para problemas coletivos, de participar da vida cidadã e política;
- Cultural: capacidade de reconhecer suas identidades culturais, respeitar e valorizar a diversidade, abrir-se ao novo, apreciar, fruir e produzir bens e manifestações artísticas e culturais;
- Intelectual: capacidade de compreender o mundo físico, social, simbólico e digital; de se apropriar do pensamento científico, filosófico e computacional; de ser crítico, curioso e criativo; de mobilizar linguagens, códigos e tecnologias para conhecer, se comunicar com outros e resolver problemas;
- Computacional: capacidade de refletir e de abordar os processos tecnológicos e sociais decorrentes dos avanços computacionais, para compreender os impactos no convívio social, nos mecanismos de produção e no progresso da ciência (BRASIL, 2017, p. 28-29).

Deste modo, a Educação Integral se difere do ensino em tempo integral. Sendo que na primeira, a preocupação é na organização e estruturação do processo do desenvolvimento do ensino aprendizagem e não somente no aumento das horas dentro da escola. Quando há este aumento é necessário a reestruturação de propostas pedagógicas para que favoreça a Educação Integral. Sendo assim:

As competências gerais referidas reafirmam o compromisso da educação brasileira para com as demandas da sociedade contemporânea, uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requerem muito mais do que a acumulação de informações (BRASIL, 2017, p. 27).

Além disso, a BNCC destaca o comprometimento pedagógico e educacional na promoção de:

[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo que se forme pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 28).

A Educação Integral coloca os jovens como propulsores de sua cultura, como sujeito de criação de seus saberes e que são valorizados por isso.

Assim, a educação integral se concretiza quando as pessoas desenvolveram aprendizagens que lhes permitem ser autônomas e responsáveis, capazes de superar obstáculos individuais e promover transformações coletivas, fatores imprescindíveis para a redução das desigualdades no país. A educação integral também busca desenvolver nos estudantes, capacidades sintonizadas com os desafios da sociedade contemporânea, marcada pela expansão do conhecimento, pela globalização da cultura e da ciência e pela multiplicação das identidades (BRASIL, 2017, p. 28-29).

Outro ponto a ser destacado no documento: *Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: História, conceitos e metodologias, da SEDU*, publicado em 2021, é o enfoque de além de trabalhar o ser autônomo também busca manifestar o protagonismo dos estudantes em suas escolhas, atitudes, modificações, suas concepções, pensando em seu futuro e da sociedade em que vive, como definido pelo documento que:

O sentido de estimular o jovem a ser protagonista, em direção ao seu próprio objetivo, significa deixar de ser um mero reprodutor, passando a ser criador de ideias e atitudes. Assim, o educando passa a ser visto não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade (COSTA, 2000 apud ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 181).

Nesta proposta, as unidades de ensino estão sendo organizadas de acordo com a Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021, que “Define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual,” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p.1). Em seu Capítulo III, em que trata especificamente do Ensino Médio, no Art.11 diz que:

A organização curricular do ensino médio está estruturada com 3 (três) anos de duração, compreendendo a Formação Geral Básica - FGB e o Itinerário Formativo - IF, indissociavelmente, e enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, abrangendo as áreas do conhecimento previstas na legislação vigente (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 7).

O Itinerário Formativo (IF), “[...] está organizado em componentes integradores e aprofundamentos de áreas, ou entre áreas, atendendo as quatro áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 7), como consta no Art. 12, desta Portaria. Além disso, as áreas do conhecimento são: “Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 7)

No Art. 12, também definem-se no inciso 1º “[...] Os componentes integradores são constituídos por: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletivas” [...] (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 7).

Explicitada no Art. 13. A carga horária desta etapa de ensino em que informa o total de aulas de cada série:

A carga horária total mínima do ensino médio é de 3.000 (três mil) horas nos turnos diurno (matutino e vespertino) e noturno, sendo 1.800 (mil e oitocentas) horas de FGB e mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas de IF, assim distribuídas:

I - 1ª série:

- a) 800 (oitocentas) horas de FGB; e
- b) mínima de 200 (duzentas) horas de IF;

II - 2ª série:

- a) 600 (seiscentas) horas de FGB; e
- b) mínima de 400 (quatrocentas) horas de IF;

III - 3ª série:

- a) 400 (quatrocentas) horas de FGB; e
- b) mínima de 600 (seiscentas) horas de IF.

§1º O turno diurno funciona com carga horária diária de 5 (cinco) horas e 20 (vinte) minutos, sendo 6 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos e 20 (vinte) minutos de recreio (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 8).

[...]

Conforme o Art. 16, o Currículo do ensino médio em tempo integral é estruturado pela Formação Geral Básica (FGB) e pelo IF em que ambas formam a grade de disciplinas e cargas horárias de cada série.

Assim consta que:

O currículo do ensino médio em tempo integral é constituído pela Formação Geral Básica - FGB e pelo Itinerário Formativo - IF, indissociavelmente, conforme caput do artigo 11 desta Portaria, e a distribuição das aulas é organizada de forma integrada e articulada.

§1º Os Componentes Integradores são constituídos pelos componentes curriculares:

I - Projeto de Vida, Estudo Orientado,

II - Eletivas,

III - Redação,

IV - Práticas Experimentais,

V - Práticas e Vivências em Protagonismo; e

VI - Projetos Integradores (Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens) (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 16).

[...]

A escola coparticipante está trabalhando com a carga horária de aproximadamente sete horas como regulamentado no Art. 17 da Portaria nº 279-R que diz:

A Educação em Tempo Integral tem carga horária mínima de 7 (sete) horas de permanência diária, perfazendo uma jornada semanal mínima de 35 (trinta

e cinco) horas de funcionamento do turno que oferta educação em tempo integral.

§1º As aulas nas unidades que ofertam Educação em Tempo Integral têm duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

§2º As escolas com carga horária diária de 7 (sete) horas funcionam com 7 (sete) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, sendo o horário de almoço de, pelo menos, 50 (cinquenta) minutos e a duração do recreio de 20 (vinte) minutos (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 7).

[...]

O projeto de vida, estabelecido no IF, vem com intuito de refletir sobre seu presente, projetar o que almeja para seu futuro e da sociedade que o rodeia, sendo um estudante crítico que possua habilidades e competências para vencer as dificuldades do seu dia a dia.

Projeto de vida, em um sentido amplo, é instigar o estudante à consciência e à avaliação das trilhas de aprendizagem, dos valores, competências, dificuldades e caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento em todas as dimensões.

É um exercício constante de tornar visíveis, na linha do tempo, as descobertas, escolhas, perdas e os desafios futuros, aumentando a percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários a curto, médio e longo prazos (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 239).

O professor responsável pela disciplina e a equipe escolar devem estar engajados no uso de metodologias que favoreçam essas mudanças do repensar. Como a disciplina não possui avaliação quantitativa, este momento auxilia “[...] no reconhecimento, no desenvolvimento e na construção de valores que promoverão atitudes e mudanças de comportamentos, com o objetivo de orientar e ajudar o estudante a não ser indiferente a si mesmo, aos seus pares e a sua comunidade” (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 240).

Outro componente curricular a ser destacado é o estudo orientado que também tem o envolvimento de toda a equipe escolar. Neste, o professor responsável também ajuda o estudante no desenvolvimento de suas formas de aprender e na autonomia. As metodologias a serem utilizadas precisam complementar leituras e pesquisas de todas as áreas do conhecimento, direcionando atividades que ajudem nos objetivos da disciplina, seja ele individual ou coletivo. Esta proposta está interligada com a Base Nacional Comum (BNC). Vale lembrar que:

A parte diversificada do currículo tem por objetivo complementar e enriquecer a BNC. Elas se complementam, não podendo ser, portanto, tratadas de forma isolada. As metodologias diversificadas têm propostas bem claras e intencionais para também ensinar ao estudante a estrutura prevista em cada componente curricular (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 294).

Também na Parte Diversificada está a Eletiva, que tem como propósito aumentar e completar a BNCC. Ela envolve semanalmente atividades práticas exercidas pelos estudantes para que construam seus conhecimentos de forma criativa, reflexiva e que desperte o interesse para a aquisição e aperfeiçoamento de seus conhecimentos.

Assim:

Para a realização desse componente curricular temático, é necessário que os professores realizem discussões em torno do tema selecionado, de acordo com as definições das diretrizes da Secretaria Estadual de Educação e da escola, possibilitando a integração entre os diferentes saberes e buscando encontrar pontos de interseção entre as áreas do conhecimento, no desenvolvimento da temática proposta por cada Eletiva. A abordagem interdisciplinar e transversal possibilita percepções de diferentes áreas do conhecimento acerca de uma temática. É necessário discutir sobre as metodologias e os recursos e materiais didáticos disponíveis para a realização das ações pedagógicas no estudo dos diversos temas (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 329).

Como a SEDU está reelaborando o Currículo Básico Estadual (CBE) para o Ensino Médio, as escolas da rede foram orientadas a utilizarem o currículo vigente no momento: Currículo Básico Escola Estadual, publicado em 2009, que está dividido em quatro cadernos: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Língua Estrangeira Moderna para a disponibilização das habilidades e competências bem como os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes na FGB.

A construção de um currículo estadual para a educação básica busca garantir que os estudantes capixabas tenham acesso de escolarização nos níveis Fundamental e Médio, reconhecendo ainda as diversidades humanas que caracterizam as modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação do Campo, que serão contempladas com diretrizes curriculares próprias. Um currículo que promova a equidade como oportunidade a todos de alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 11).

Esta nova estruturação tem a missão de unificar os componentes dessa rede, dando-lhes fortalecimento e identidade.

Reforça que:

O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

Com o PDI da instituição construído em 2020 e sua vigência de quatro anos, a se tratar de 2020 a 2024, a Educação Integral vem de encontro com a proposta para o desenvolvimento Integral do estudante, incentivando “[...] sua capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las, criá-las, formulá-las, atendendo a padrões de qualidade exigidos pela sociedade” (PDI, 2020, p. 63).

Diante do Eixo 1 apresentado e suas categorias para análise, pode-se compreender a escola, a estudante com deficiência múltipla, o olhar da família sobre as perspectivas educacionais e inclusivas a educação integral e a organização curricular da escola coparticipante.

Destacando a educação integral e a escola coparticipante, apesar das propostas da implementação deste novo modelo de ensino em ser desafiadora e promissora no desenvolvimento para os estudantes da rede estadual, de acordo com os estudos e as observações realizadas no ambiente escolar, este ensino ainda não está atingindo os objetivos garantidos nas legislações vigentes, por alguns motivos. Nestes, podem ser citar a estrutura física da escola, que ainda faltam algumas salas e espaços adequados para o desenvolvimento das atividades nesse formato. Outro ponto a ser lembrado, é a falta do transporte para atender a rota dos estudantes que residem longe da escola. Esta questão foi e ainda está sendo muito prejudicial para eles, sendo que todos os dias são duas aulas que não conseguem participar.

As estruturas normativas e de organizações estabelecidas para o funcionamento da Educação Integral é interessante, porém como as lacunas para o bom funcionamento são grandes, esta forma de ensino e os objetivos acabam ficando só no papel ou para cumprimento das estratégias das metas do PNE e PEE. Logo, percebe-se que existem barreiras ainda sem solução para todos esses problemas e os estudantes são os maiores prejudicados nesta proposta.

Outra questão a ser destacada durante a pesquisa documental, é com relação a construção do ser autônomo projetado nesta Educação, no qual observou-se que muitas das documentações estaduais se baseiam nos quatro pilares fundamentados por Delors (2003): Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Vale ressaltar que esta base também é citada no PDI da instituição de ensino coparticipativa, alinhando assim suas ideologias.

Com isso, a reflexão exposta com esta ideologia de “aprender a aprender” que se apresenta nas documentações estudadas, não compactua com as perspectivas objetivadas neste estudo, sendo que defende-se a aprendizagem mediada pelo professor e os conhecimentos nas relações humanas e sociais preconizadas pela perspectiva histórico - cultural.

Justificando este posicionamento, dialogamos com Duarte (2001) que vem explicar, que nesta ideologia “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p. 36).

Como este estudo trouxe a importância da mediação para a aquisição dos conhecimentos, ela então, está oposta ao conceito da ideologia de “aprender a aprender” no qual destaca que é melhor o conhecimento que o estudante adquire sozinho do que aquele conhecimento adquirido em grupo (Duarte, 2001).

Para apresentar estas experiências, será mostrado a seguir as práticas educativas vivenciadas com Natirute dentro da sala de aula.

EIXO 2 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Neste tópico exploraremos as categorias: as práticas vivenciadas nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Química e a vivência no AEE. As análises se deram por meio das observações, depoimentos, relatos formais e informais que foram registrados em diário de bordo pela pesquisadora, registro da entrevista realizada com a pedagoga, com os professores, com a família e estudo do referencial teórico, entrelaçando a prática, a teoria e respondendo ao objetivo almejado neste estudo.

Na introdução desta imersão na sala de aula configurada pelo estudo de campo, iremos apresentar alguns aspectos com relação a turma e a estudante na educação integral.

A promoção de práticas pedagógicas para um estudante com deficiência múltipla é muitas vezes um grande desafio no âmbito educacional para a equipe escolar e

principalmente para os professores que precisam explorar, desenvolver as habilidades e competências dos estudantes através de metodologias diversificadas e acessíveis para cada pessoa com deficiência. Por mais que a Educação inclusiva seja um assunto discutido na escola atualmente, quando se depara com as especificidades deste público, há muitas dúvidas e receios na elaboração de atividades.

Gil (2002), dizia que:

Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos (p. 141).

Nesse sentido, para o registro e a coleta das informações metodológicas, participou das aulas das quatro disciplinas: Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Química. Estas disciplinas foram escolhidas dentro de cada área de conhecimento, diante da melhor organização do horário de aula disponibilizado pela escola e planejado pela pesquisadora.

Nas visitas em sala de aula juntamente com o acompanhamento do professor regente, as participações e os dados foram coletados através de relatos, observações, coparticipação, intervenções, registros no diário de bordo, registros em áudios, registros de imagens das atividades propostas através de scanner e arquivos fotográficos.

Levando em consideração que esta coleta ocorreu totalmente com o estudo de campo, recorreremos a Gil (2002) para salientar que:

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

Contudo, as análises das metodologias utilizadas dialogam com autores e trabalhos que fundamentam a proposta.

O movimento de incluir o estudante com deficiência no ensino comum passa por muitas transformações e mudanças pedagógicas, estruturais, atitudinais, entre outras.

O olhar inclusivo tem por dever investigar as inquietações desse processo e repensar as especificidades para cada pessoa público da educação especial. Vidal (2018) em seu estudo relembra que: "Colocar o aluno deficiente na classe regular e fazer este frequentar a sala de aula não é incluí-lo, é necessário que suas potencialidades sejam exploradas e desenvolvidas dentro de sua individualidade" (p. 30).

Neste propósito, este subcapítulo vem ao encontro com a justificativa da pesquisa proposta, em que destacou as dificuldades dos professores em tornar acessíveis os conteúdos e atividades. Além disso, nas observações realizadas, percebeu-se muitos desafios e tensões que serão exploradas a seguir.

Pensando na otimização do tempo do professor para o entrelace das participações e observações nas aulas, também foram realizadas algumas intervenções durante a execução dos conteúdos, no intuito de apresentar propostas de atividades acessíveis e com a acessibilidade curricular necessária para a estudante com deficiência múltipla.

Sendo assim, as participações aconteceram de acordo com a frequência da estudante no ambiente escolar. Vale lembrar que, apesar da matrícula estar disposta para a Educação Integral, de 7h00 às 14h10, até o final do desenvolvimento da pesquisa ainda não havia regularizado a problemática do transporte já mencionado neste trabalho. Com isso, a sequência de conteúdos das disciplinas observadas e também as outras da grade curricular foram prejudicadas, pois Natirute retorna para a casa às 12h30, perdendo duas aulas todos os dias. Reiteramos assim, uma das grandes dificuldades nesta implantação da Educação Integral, trazendo mais uma barreira para a inclusão.

Outro ponto a ser considerado é que nos momentos dos desenvolvimentos das atividades nas participações práticas, a pesquisadora esteve ao lado da estudante auxiliando juntamente com o (a) professor(a), nos momentos em que o docente ministrou os conteúdos e atividades para o restante da turma a pesquisadora permaneceu ajudando Natirute sendo uma forma de intervenção diferente do habitual.

De antemão, vale comentar que no decorrer das frequências nas aulas, ao deixar a escola no final das aulas, o sentimento de reflexão diante dos registros feitos, eram evidenciados nos objetos deste estudo tornando-o ainda mais instigantes.

Para chegar à sala de aula que fica no segundo andar do prédio, é preciso subir dois lances de escadas. A sala é clara, com iluminação em lâmpadas fluorescentes tubulares, suas paredes são de tijolinhos pintados na cor verde claro (cor interna da escola) não há rabiscos ou degradação, a pintura é nova. Possui cinco ventiladores de teto: quatro nos formatos orbitais que giram em 360 graus e um tipo tufão. As janelas ficam à esquerda da sala, são grandes e de vidro.

A frente tem um quadro branco grande de pincel. Nesta posição do lado esquerdo, encontra-se a mesa do professor. Também ao lado esquerdo do quadro grande possui um quadro menor de pincel para recados e fixado na parte superior deste quadro: uma televisão de quarenta e duas polegadas. Do lado direito fica a porta de madeira envernizada, com um detalhe vertical em vidro que mostra quem está do outro lado e na parede lateral, outro quadro de pincel para recados. Possui 1 data show fixado no teto, projetando para o quadro principal. As carteiras em que estamos sentados são com braço do tipo prancheta frontal na cor azul.

Os estudantes sentam-se em filas, a princípio quietos nas primeiras aulas do dia, com participação atenta e ativa nas explicações. Com o passar das aulas, principalmente após o intervalo do recreio, são mais agitados e com muita conversa paralela. A escola usa a estratégia do mapeamento dos estudantes como forma de monitoramento dos “corpos”, reduzindo assim, a conversa paralela e a indisciplina. Esta organização também contribui para diminuir os ruídos ou barulhos dentro da sala de aula, já que são aspectos que atrapalham a estudante durante as atividades.

Natirute senta-se na segunda fileira, da esquerda para a direita, na carteira da frente. Sua posição é bem favorável para sua visualização e atenção. Consegue ver a televisão e o data show de um bom ângulo, assim como as explicações orais dos professores. A janela tem uma altura que para olhar sobre ela, precisa ficar na ponta do pé, não interferindo assim no fator atencional da estudante. Por ficar perto da mesa dos professores eles dialogam e mantêm contato constante com ela.

Percebeu-se que o fato de Natirute estudar no segundo andar não foi um empecilho em sua acessibilidade, já que não apresenta mobilidade reduzida e é independente na locomoção no espaço escolar. Além disso, as características citadas, somam como positivas para a inclusão da estudante naquele espaço.

Outro ponto relevante é com relação ao mapeamento, no intuito de decrescer as conversas paralelas. As percepções de socialização foram muito favoráveis, os estudantes e os professores que passam por Natirute, a cumprimentam e ela reciprocamente começa o diálogo. Como a estudante é participativa e manifesta apreço por interações, dinâmicas e diálogos, demonstra estar feliz com o ambiente da sala de aula e com os colegas, pois apresenta-se sempre sorridente e receptiva a conversar com todos com quem interage.

A sala de aula em que a estudante se encontra apresenta boas condições para a participação da mesma. Além disso, como a turma é grande, algumas estratégias como a posição de sua carteira, a diminuição dos ruídos e conversas paralelas, a disposição de equipamentos tecnológicos, somam como positivos para a busca do desenvolvimento de Natirute. Esses fatores deixam o ambiente acolhedor, criando uma sensação de segurança em que ela se sinta confortável em expressar-se, desenvolver-se e construir um bom relacionamento interpessoal.

Estes aspectos do ambiente e do comportamento são elementos ricos no planejamento de metodologias que favoreçam a aprendizagem. Durante a realização das atividades práticas educativas com Natirute, esses elementos foram importantes e em muitos momentos em que houve a falta dele, como o excesso de barulho, por exemplo, trouxe prejuízos na execução das atividades. Essas observações foram registradas e dissertadas nos tópicos a seguir:

Sobre a seleção dos professores que participaram do estudo, a seleção foi feita a partir de uma disciplina em cada área do conhecimento. Segundo a Resolução CEE nº 3777/2014, que “[...] fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências”, em seu Art. 207

O currículo do ensino médio será composto pelas seguintes áreas de conhecimento:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza; e
- IV – ciências humanas.

§ 1.º As áreas de conhecimento indicadas nos incisos serão desdobradas nos seguintes componentes

curriculares:

- I – linguagens:
 - a) língua portuguesa;
 - b) língua materna, para populações indígenas;
 - c) língua estrangeira moderna;

- d) língua espanhola optativa ao estudante;
- e) arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e
- f) educação física;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza:
 - a) biologia;
 - b) física; e
 - c) química;
- IV – ciências humanas:
 - a) história;
 - b) geografia;
 - c) filosofia; e
 - d) sociologia (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 47).

Além disso, também contou com as participações da professora de AEE Kellen³⁰ e da pedagoga Erivania³¹ que contribuíram consideravelmente com o estudo. Ambas são formadas em Pedagogia e trabalham como contratadas em Designação Temporária (DT).

Então, após a seleção das áreas de conhecimento, selecionou-se as disciplinas a serem pesquisadas e os professores participantes como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Seleção dos professores por área do conhecimento

Área do conhecimento	Disciplina	Professor(a) ³²
Linguagens e códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Elisa
Matemática e sua Tecnologia	Matemática	Sofia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	Andressa
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	Everton

Fonte: produzido pela pesquisadora (2022).

Todos os professores são formados de acordo com suas disciplinas especificamente. Elisa, Sofia e Everton são efetivos e Andressa trabalha como DTs.

Como a escola está funcionando também com a Educação Integral, faremos a seguir uma apresentação desta nova organização, bem como os elementos essenciais para seu desempenho.

a) As práticas vivenciadas na disciplina de Geografia

³⁰ Nome fictício

³¹ Nome fictício

³² Os nomes dos professores participantes são fictícios.

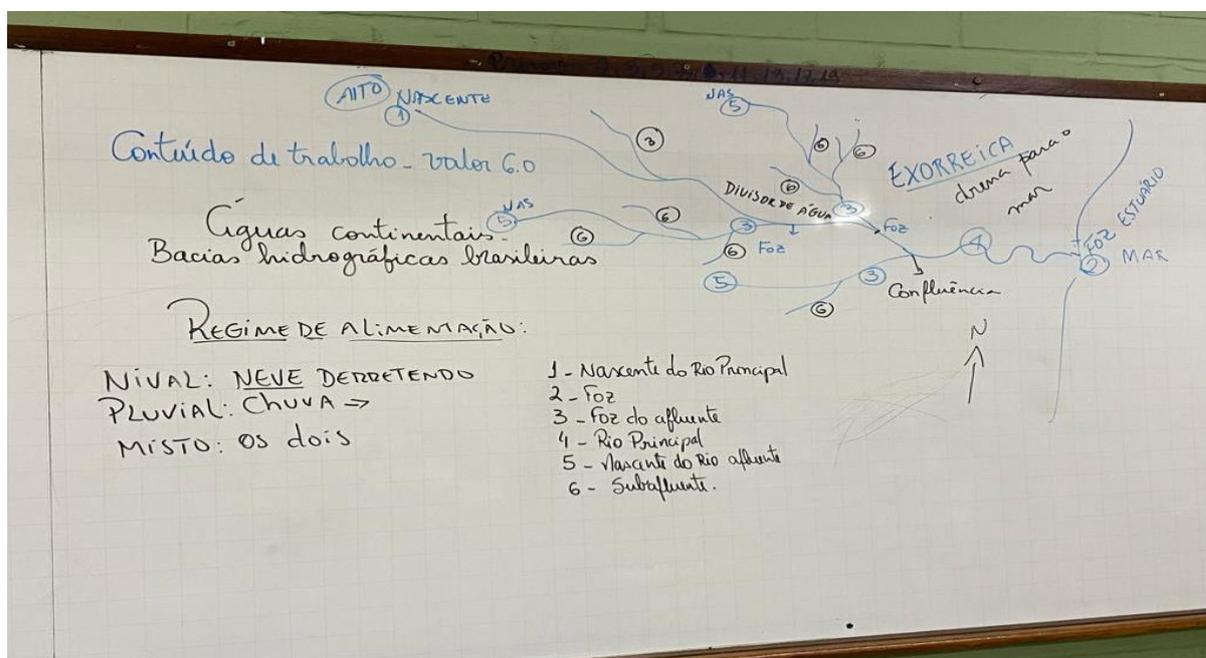
A imersão dentro da sala de aula presenciando as práticas educativas, iniciou-se com as observações e participações das aulas de Geografia com o professor Everton, que é licenciado na área, possui especialização e Mestrado em educação.

Sentei-me entre os estudantes para observar a participação de Natirute e dos colegas durante a aula.

O conteúdo apresentado pelo professor foi águas continentais: bacias hidrográficas brasileiras. Everton iniciou sua explicação de forma oral e usou a estratégia em ir desenhando no quadro com pincel azul: as nascentes, mar, afluentes e o regime de alimentação até o mar, explicando cada traço e exemplificando em suas falas, com alguns córregos e o rio que passa pelo município e é de conhecimento dos estudantes presentes, trazendo-os para a realidade local. No decorrer da aula, o professor nomeou a hidrografia. A medida que conceituou cada processo, acrescentou na ilustração feita no quadro. Com os regimes de alimentação desenhados, o professor Everton legendou cada conceito e utilizou números para ir localizando cada um, explicando novamente. Ao final, colocou os regimes de alimentação como tópicos (DIÁRIO DE BORDO, abr. 2022).

Assim como mostra a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Ilustração realizada no quadro pelo professor durante a aula



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Na explicação, observou-se que com a metodologia empregada, a estudante conseguiu prestar atenção e participar a todo momento, mesmo que a apresentação tenha sido dirigida para todos ao mesmo tempo. Os desenhos produzidos pelo professor, prendeu a atenção de todos e trouxe uma representação ilustrativa nos

momentos das falas. Natirute ficou atenta a cada traçado e em alguns momentos repetiu algumas palavras que o professor falou. Outro fator a ser destacado foi a estratégia do uso de legendas para nomear o regime de alimentação.

Uma observação relevante foi a lembrança que teve no momento que o professor disse que todas as águas iam para o mar. Ela oralizou no meio a explicação: “O mar, vamos no³³Guriri³⁴. Não gosto da praia, é perigoso” (DIÁRIO DE BORDO, 19 de abr. 2022). Esta observação da estudante remete-a a momentos que frequentou o mar fazendo uma ligação com o diálogo apresentado pelo professor. Isso foi possível, pois Natirute passeia e participa dos ambientes sociais junto com a família. Este aspecto contribuiu bastante para os diálogos produzidos em sala de aula, ressaltando a importância das vivências sociais para a aquisição de conhecimentos.

Vigotski (1991, 2009, 2010) em seus estudos enfatiza a importância da cultura e das relações humanas para o desenvolvimento e a aquisição de novas aprendizagens, como observamos nas práticas vivenciadas com Natirute. Através de seu comportamento o ser modifica o ambiente em que está inserido, essa modificação o transforma no futuro. Rego (2014, p. 41) diz que: “Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”.

Em outra aula, o assunto foi voltado para a globalização: filiais, multinacionais e outros que estavam vinculados à temática.

A sala estava dividida em duplas, onde tinham que pesquisar para a realização de um debate nas próximas aulas. Enquanto isso, o professor usou o notebook e trouxe imagens da internet de três multinacionais que a estudante poderia conhecer. Sentou-se ao lado dela e mostrou a primeira imagem que era o nome: Coca cola e perguntou se ela conhecia, mas ela disse que não. Ele continuou dizendo que era uma marca conhecida e que esse produto era vendido em todos os países do mundo (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

No planejamento dessa atividade o professor buscou através de imagens que facilitasse a compreensão da estudante, a estratégia para trabalhar empresas que fabricam seus produtos fora e dentro do país, vinculando a ideia de globalização.

³³ Descrição da fala na íntegra da estudante.

³⁴ Guriri é uma praia localizada na Cidade de São Mateus, no norte do Espírito Santo.

A acessibilidade da aula iniciou-se através deste diálogo, em que Everton explorou os conhecimentos que a estudante já possui e introduziu novos conceitos orais de forma objetiva e clara. Posteriormente utilizou o recurso do notebook, buscando as imagens planejadas para a aula, apresentando-as da internet. Para a escolha destas, o professor organizou três tipos diferentes de objetos e marcas: refrigerante Coca cola, tênis da Nike e facas da Tramontina, considerando que Natirute já tenha contato com objetos similares, facilitando assim a transformação de seus conhecimentos.

O professor perguntou: *você sabe o que é isso?* Apontando o dedo no computador, para uma imagem do litro descartável de Coca cola de 2 litros. A estudante demorou um pouco e disse: *refrigerante. Isso aí! Refrigerante.* Disse o professor. *E como é o nome dessa marca? Guaraná!*, respondeu Natirute. O professor foi dialogando e explicando que não era Guaraná, era uma outra, de cor preta e rótulo vermelho. *O nome dela é Coca cola.* Disse o professor. E ela repetiu dizendo que era Coca cola. *Você tem Coca cola em sua casa?* Perguntou ele. E ela respondeu: *infelizmente não* (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

O pensar em metodologias para reflexão de conceitos e conteúdos que a estudante já tenha visto ou experienciado em sua vida, traz a possibilidade de aprimorar o conhecimento que ela já possui e a se transformar em novos, retomando a ideia de mudar o conhecimento espontâneo em conhecimento científico, salientado por Vigotski (1991). Leontiev e Luria ao resumir os ensaios do autor redigem que:

[...] Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social [...] (VIGOTSKI, 1991, p. 147).

Diante das vivências de Natirute, evidencia-se com Rego (2014, p. 42) que: “A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações”.

Reiteramos com isso, a importância do processo educacional para essas transformações, em que as mediações, os diálogos e as intervenções são realizadas no intuito de avançar nas aprendizagens e o aprimoramento de suas funções mentais superiores.

Ao proporcionarmos esses diálogos e mediações para Natirute, refletimos nos estudos sobre o desenvolvimento natural e cultural em que se aproxima as funções psicológicas elementares (biológico) e superiores (cultural).

O desenvolvimento cultural da criança representa um nível completamente novo de desenvolvimento e a própria consciência é explicada como um caso particular de experiência social também produzida nas relações sociais. As funções mentais superiores são possibilitadas pelas interações sociais e para sua constituição os vários significados usados na interação social são “tomados” pela criança individualmente internalizados (KASSAR 2013,p. 159).

A autora disserta que “todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas” (VIGOTSKI, 1981, p. 146 apud KASSAR, 2013, p 158), pois se a origem das funções superiores está diretamente vinculada às inter-relações sociais, esta internalização acontece primeiro no “intrapicológico”, ou seja a relação mental e/ou comportamental entre as pessoas e depois passa para “intrapicológico”, para dentro/para si (KASSAR, 2013).

Diante das limitações biológicas da deficiência intelectual em Natirute, trabalhamos a perspectiva das possibilidades do desenvolvimento na aprendizagem das funções superiores, apoiados em Vigotski que reitera que “todo ato de comportamento é acompanhado de uma operação intelectual” (VIGOTSKI, 1985, p.42 apud KASSAR, 2013, p.161), valendo-se de suas expressões, diálogos, comportamentos e as práticas expostas.

Depois de muito diálogo e a visualização da imagem do litro de Coca cola. O professor passou para a próxima marca, mostrando a imagem de um tênis da marca Nike e explicou que aquela marca era fabricada nos Estados Unidos, onde falam outra língua diferente da nossa.

O professor explicou: *Nós falamos Português, os Estados Unidos falam outra língua. Qual é a disciplina que você estuda com a professora Juliana³⁵?* Ela respondeu: *Y Love You. Isso! E qual é o nome dessa disciplina?* Perguntou ele: *Inglês.* Ela respondeu. *Isso! Então, nesse país é falado essa língua.* Concluiu o professor (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

Esta mediação feita pelo professor em que a estudante precisou lembrar o nome da professora e da disciplina de Inglês, estimulou sua memorização, que é um fator a ser trabalhado, devido a dificuldade neste campo. Este exercício é importante, pois como

³⁵ Nome fictício.

este aspecto torna-se imprescindível para a aquisição de novas aprendizagens, a memorização precisa sempre ser estimulada para que consiga reter informações relevantes para seu desenvolvimento.

A próxima atividade realizada foi a apresentação da última marca, o qual ele disse que era fabricada no Brasil, abrindo a imagem de um conjunto de facas da Tramontina.

Ao visualizar a imagem ela disse que na casa dela tem. E o professor fez algumas explicações sobre o tipo do produto e onde era fabricado. Então, ele retomou novamente sem mostrar a imagem perguntando se ela lembrava qual a primeira marca que ele tinha mostrado. A princípio ela não recordou, então, com auxílio de algumas dicas feitas por ele, ela disse: *refrigerante* (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

E assim ele foi trabalhando novamente as marcas apresentadas anteriormente reforçando o que ele já tinha mostrado. Para exemplificar as imagens apresentadas à estudante, segue a Figura 3, 3A e 3B abaixo:

Figura 3, 3A E 3B - Imagens das marcas trabalhadas com a estudante



Fonte: Imagem da internet³⁶ (2022).

Outro ponto singular foi também quando mostrou a outra marca Nike e perguntou como este produto chega até o Brasil. Então, foi dialogando com ela, que poderia vir de avião ou de navio.

O professor perguntou: *De que você acha que esse Tênis da Nike vem para o Brasil?* Como ela disse não saber, ele foi dando algumas dicas: *Olha, ele*

³⁶ link de acesso: <https://br.pinterest.com/pin/624381935851842669/>
<https://br.pinterest.com/pin/92464598590796557/> <https://br.pinterest.com/pin/801922277404788951/>

vem pela água. A estudante respondeu: O peixe. O professor então falou: Sim, o peixe tá na água, mas o que a gente usa para navegar em cima da água? É o Na... E ela completou: Navio (DIÁRIO DE BORDO, mai. 2022).

Como a estudante não retém muitas informações na memória, necessitando assim, constantemente de estímulo e a retomada desta lembrança o professor [...] “ a todo tempo ele retomava a aprendizagem anterior, questionando se ela lembrava dos nomes das marcas ou dos produtos, estimulando a memorização de Natirute” (DIÁRIO DE BORDO, mai. 2022).

O professor também usou o aparelho celular para trabalhar com a estudante. Logo, o professor pegou dois telefones de marcas diferentes, sendo eles: Motorola e iPhone. Através dos dois modelos de aparelhos, o professor mostrou os símbolos atrás de cada um, explicando os desenhos e a diferença entre eles e questionando se ela conhecia ou já tinha visto os dois símbolos. Entretanto, ela disse que não. Todavia, o professor em seguida explicou que o telefone iPhone era fabricado nos Estados Unidos e em sequência, também mostrou a outra marca, dialogando bastante sobre o assunto e sobre a função do telefone.

Então o professor convidou a estudante para ir do lado de fora da sala. Assim que chegaram lá, o professor realizou uma ligação para o meu telefone, fazendo com que a estudante percebesse que a função era para comunicar-se de uma longa distância. Ela conversou um pouco comigo e encerramos a ligação. Depois, realizou uma nova chamada agora por vídeo. Neste momento a estudante ficou bastante empolgada percebendo que conseguia visualizar minha imagem ao telefone, mesmo ela estando longe do seu campo visual. Natirute disse ao telefone: *Eu tô te vendo! Você tá bonita. Você está onde?* E eu respondi: *Estou aqui perto da sua cadeira na sua sala de aula. E você está onde?* A estudante disse: *Estou aqui em uma sala.* Esse momento foi muito marcante para Natirute. Quando entrou pela porta da sala de aula, ela logo disse que tinha me visto no telefone (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

Esta metodologia usada pelo professor, deixou a estudante bastante empolgada e é um recurso conhecido por ela. Vale enfatizar que a tecnologia se fez muito presente durante o ensino remoto, principalmente no ensino híbrido, mas vale ressaltar de que a estudante tem contato com o aparelho celular naturalmente em sua residência.

Segundo a mãe de Natirute, “[...] ela possui o telefone e busca muitos vídeos de seu interesse no YouTube, mas como não é alfabetizada ela usa a opção de áudio e oraliza o que deseja abrir” (TRECHO DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA, 5 Abril, 2022). Este fato trouxe mais incentivo para o uso do telefone.

Ao retornar novamente à sua carteira, o professor explicou que o telefone é usado para se comunicar. Você consegue falar com sua mãe se você tiver com saudade, se ela estiver longe e consegue ver a pessoa. Antigamente não era assim. Ele disse e perguntou se ela tinha um telefone velho em casa que não funciona mais. Ela disse que não. O professor mostrou a câmera do telefone e perguntou se ela sabia para que servia. Ela respondeu que era para ligar. Everton explicou que era para tirar foto e que ele tinha um telefone em casa bem velhinho que não tira foto, então mostrando o telefone em sua mão. Ele explicou que todos os anos os telefones mudam e cada vez que isso acontece, o telefone fica com mais funções para serem usadas, completou (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

A empolgação da estudante pela estratégia utilizada facilitou o diálogo e trouxe sua atenção para a aula.

O professor falou que uma coisa também está mudando e pediu a estudante para olhar e observar os colegas da sala. *O que é, que os estudantes têm na mão? O telefone*, respondeu ela. Então, ele argumentou que todos estão ficando muito no telefone e estão deixando de conversar pessoalmente, mostrando que se não souber usar o telefone ele também é um problema. *O telefone serve para ligar para fazer vídeo chamadas e também para pagar contas*, entre outros (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

Percebeu-se que o objetivo principal foi trabalhar a globalização e algumas temáticas do seu cotidiano que trazem para este assunto, neste propósito ele discutiu e mostrou a ela algumas características deste assunto de uma forma simples e que fizesse sentido a ela.

Como Natirute precisa de metodologias específicas para estimular sua aquisição de novos conhecimentos, observou-se que o professor buscou em suas aulas, explorá-las.

Além disso, com a utilização de imagens dessas três marcas, o professor conseguiu explorar seu objetivo naquele momento. Para favorecer o aprendizado para o desenvolvimento, Everton buscou disponibilizar através de diálogos, transmitir os conteúdos e planejar metodologias que possibilitem a acessibilidade da participação e compreensão do que está sendo explorado.

Com isso vale destacar que:

Os facilitadores para o processo de inclusão servem para que o aluno seja incluído no contexto escolar não apenas de forma física, ocorrendo possibilidade real de interação, socialização, e adaptação do ambiente, materiais e métodos para que seu aprendizado ocorra com sucesso (OLIVEIRA et al., 2015).

Para finalizar o assunto, o professor perguntou novamente, mostrando as marcas e produtos apresentados e lembrou de que país e como eles chegam até o Brasil. Durante todo o diálogo a estudante interagiu e buscou responder os questionamentos.

Observa-se que ficou muito marcado para Natirute a vídeo chamada. Ao final a estudante disse que tinha gostado de fazer uma vídeo chamada, demonstrando empolgação. E durante o dia ela repetiu várias vezes, comentou com os outros professores que entraram na aula, que tinha falado no telefone com a pesquisadora e viu ela no telefone (DIÁRIO DE BORDO, 24 de mai. 2022).

O planejamento das próximas duas aulas seguintes, foram o debate com toda a turma. Como Natirute e alguns colegas da turma retornam para casa às 12h30, a sequência de participação das aulas ficou prejudicada, pois algumas são dispostas no horário depois do almoço, quebrando a sequência didática.

Como os estudante retornam para casa mais cedo, “*Para complementar essas aulas que os estudantes ficam de fora, os professores disponibilizam no Classroom, dentro da sala da turma, as atividades e conteúdos complementares para estudo em casa deste público*” (TRECHO DA ENTREVISTA DA PEDAGOGA, 13 de Abr, 2022).

Em outra oportunidade adentrei novamente a sala para acompanhar a estudante, no entanto a partir dessa aula o professor Everton afastou-se para cumprimento de uma licença. Então, a professora substituta daquela aula, disponibilizou uma atividade deixada por Everton que consistia em uma imagem do planeta, terra com alguns elementos dispostos em volta para a estudante colorir. Para auxiliar, fui dialogando com Natirute se ela conhecia cada imagem apresentada e ela foi colorindo uma a uma.

Como não haverá o retorno do professor e o (a) novo(a) professor(a) ainda não havia comparecido até a presente data, decidiu-se por encerrar as observações e participações na disciplina de geografia.

Ao final dessas primeiras participações das práticas, refletimos quanto as trocas de conhecimento são riquíssimas nas propostas em que levam em consideração os estudantes público da Educação especial e o uso de metodologias acessíveis e potencializadoras para seu aprendizado.

O fazer inclusivo diante das metodologias e do planejamento explorado pelo professor, reforçou a perspectiva de Vigotski (2011) que devemos ensinar às crianças e não a deficiência. Esta primeira etapa de observações práticas evidenciou as possibilidades para o ensinar e deu fundamento para a confirmação do objetivo geral deste estudo, evidenciando as práticas pedagógicas almejadas.

Neste pensamento, Prestes e Tunes (2021) destacam que:

[...] a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais compartilhados é vantajosa para ela e para todos. Ora, a convivência na pluralidade é condição fundamental ao desenvolvimento de pessoas com deficiências, sem dúvida, posto que é a participação na cultura que cria esse espaço-tempo Inter a partir do qual nos constituímos subjetivamente (p. 11).

Pensar na pessoa com deficiência neste espaço, não pode reduzir-se à exclusão e à incapacidade, pelo contrário, é nesta proposta que se permite a ampliação das possibilidades na busca pelo desenvolvimento e a constituição das funções psicológicas superiores.

Nos estudos da defectologia de Vigotski (2011), podemos refletir sobre o pensamento errôneo, de que as pessoas não incluídas em um padrão ou com aspectos “anormais” indesejáveis, não são capazes. Nesta perspectiva, o autor combate essa ideia e destaca a importância do social.

[...] tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Refletindo sobre aspectos discutidos por Kassar (2013) sobre pessoas com deficiências intelectuais graves, repensamos em muitas práticas no chão da escola e no despreparo de alguns profissionais vinculadas a segregação a este público, na ideologia equivocada que pessoas com deficiência não constroem conhecimento.

[...] as funções superiores (construídas a partir do contato com signos) são construídas a partir do substrato de funções simples (estruturas biológicas) pré-existentes. O indivíduo acometido por alguma característica orgânica diferente também interage com o meio social e dessas relações seu desenvolvimento cultural vai ocorrendo (KASSAR, 2013. p. 164).

A ideia vem de encontro com a concepção de que as características orgânicas transformam-se através da formação de novas funções.

Pela caracterização vygotskyana dessa função como proveniente de herança puramente biológica, vemos que mesmo conceito simples, que a criança traz ao ingressar na escola, ou atividades aparentemente imitativas são constituídos por funções mentais *superiores*. não são respostas biológicas a determinados estímulos mas construções *complexas* possibilitadas pela apreensão de signos, da cultura circundante (KASSAR, 2013. p. 165).

As práticas observadas desde o princípio durante as falas com a estudante e nas interações com as explicações do professor, deixa exposto as possibilidades, a participação e a atenção de Natirute, pois este entrosamento permite apreender-se da cultura e dos valores sociais, apropriando-se do processo de internalização que se fará por intermédio das relações com o meio e com as mediações nelas desenvolvidas.

É de suma importância salientarmos de que o processo de interação de Natirute com seu meio e com a vida social, assim como nas relações com as pessoas, é importante, uma vez em que se criam muitas situações impulsionadoras da compensação descritas por Vigotski (2019). As dificuldades vivenciadas pela estudante no percurso para o desenvolvimento são motivadoras para seu progresso. Com as mediações promovidas durante esse processo, é possível que a estudante com deficiência possa buscar novos meios de melhoramento e outras alternativas psíquicas. Vale ressaltar que o déficit biológico da deficiência nunca se extinguirá, mas diante das inter-relações sociais e culturais se conceberá avanços compensatórios.

De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. O postulado central da defectologia Contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processo formadores e equilibradores do desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 2019, p. 34).

Ao conduzir uma atividade, a equipe educacional está sendo a principal mediadora e exercendo o seu papel de fato na relação social. Nesta proposta é necessário o planejamento efetivo das possibilidades e os caminhos a percorrer. Além disso, nestas idealizações é preciso compreender os embates sociais que conseqüentemente trazem obstáculos diante de sua deficiência que podem desencadear uma compensação positiva ou negativa.

O estudante com deficiência de modo geral, precisará utilizar-se de caminhos diferentes para seu desenvolvimento psíquico, apoiando-se nas inter-relações e no meio social gerando a compensação social. É imprescindível o desenvolvimento desta inserção social de forma efetiva, principalmente dentro da unidade escolar, promovendo a participação integral em que favoreça novas aprendizagens e a compensação do *defeito*³⁷.

Assim os caminhos alternativos vêm para conduzir progressivamente o desenvolvimento da estudante com deficiência apresentando-se positivamente nessa proposta. Vigotski (2019) salienta em seus estudos que este público pode desenvolver-se como qualquer outro estudante sem deficiência, usando caminhos diferentes.

Vale ressaltar que a equipe escolar precisa atentar-se às necessidades dos estudantes e promover desafios para seu desenvolvimento. O meio social diante das segregações históricas para a estudante com deficiência em que não é submetida às acessibilidades e participações em suas vivências, traz o viés negativo da compensação, em que não possibilita o desenvolvimento e a superação de suas dificuldades, remetendo ao idealismo da inclusão somente através da matrícula efetuada.

Reforça-se então, que o estímulo precisa trazer desafios, possibilidades para os estudantes com deficiência em que o nível de complexidade e apreensão seja enriquecedor e suficiente para tornar interessante e motivador, pois, assim como destacado por Kassir (2013, p. 168):

Todo indivíduo apropria-se de relações sociais e essa apropriação ocorre “para o bem ou para o mal”, ou seja: possibilitando a formação de atividades cada vez mais complexas e reconhecidas socialmente ou forçando sua sujeição a uma estrutura social de opressão.

Nessa perspectiva, as ações propícias para o trabalho observado com Natirute no decorrer das práticas buscou vincular-se ao desenvolvimento das funções superiores e para isso almejou o oferecimento das intervenções desafiadoras para sua aprendizagem, motivando a estudante e gerando interesse para seu avanço.

³⁷ Nome dado por Vigotski para referir-se a deficiência ou déficit.

Assim, a compensação social fundamentada por Vigotski na teoria Histórico-Cultural traz a ideia que as dificuldades são as motivações para o desenvolvimento e estas estão atreladas ao que a pessoa quer alcançar dentro das condições impostas pelo meio social, desvinculando a [...] “compensação como uma correção biológica automática do defeito”[...]. Para ele, a educação tem o papel fundamental de [...] “criação de novas formas de desenvolvimento” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1097).

Discutindo os estudos de Vigotski, Dainez e Smolka (2014) relatam que:

Nesse sentido, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social (p.1097).

As práticas educativas vivenciadas com Natirute também trouxeram inquietações. Vigotski (2019) em seus estudos ressaltou que a compensação precisa de fatores culturais/ sociais, destacamos a importância do ambiente educacional e as relações sociais da estudante para esta proposta, em que é necessário estabelecer uma mediação favorável.

Assim, salienta-se que a compensação sociopsicológica para esta estudante que apresenta deficiência múltipla, não é a cura das limitações biológicas, como já frizado, mas as possibilidades de aprendizagem trazidas através de caminhos diferentes e estratégias que foram desenvolvidas nas quatro disciplinas selecionadas.

Nesta proposta, as atividades realizadas pelo professor, mostrou algumas possibilidades em que ele é o principal impulsionador deste processo e que a todo instante deve repensar suas práticas, proporcionando novas aprendizagens para alavancar o desenvolvimento.

b) As práticas vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa

Na primeira aula da professora Elisa na disciplina de Língua Portuguesa, foi trabalhado a revisão da prova com a turma e durante esse processo, foi solicitado a minha ajuda para continuar a atividade já iniciada com a estudante na aula anterior. Ademais, a professora trouxe uma atividade na tentativa de estimular e incentivar a escrita e a leitura através da música: O sapo não lava o pé, neste momento, como

pesquisadora não pude interferir, então de forma participante a auxiliei na execução da atividade.

Descrevendo a atividade, pode-se observar que a mesma estava impressa colorida em folha A4, com letra maiúscula de aproximadamente tamanho 18. No texto, estavam faltando algumas palavras chaves e essas lacunas correspondiam às palavras que deveriam ser recortadas e coladas nos espaços.

Como a atividade fugia do contexto da etapa de ensino que a estudante se encontra, percebeu-se a preocupação da docente em estimular a alfabetização e muitas vezes caímos na realidade no despreparo de muitas graduações ou formações para professores, que não os preparam para a realidade da inclusão.

Também refletimos que o professor de disciplinas específicas, não recebem formação em sua graduação para alfabetizar os estudantes que, como Natirute, se encontra no ensino médio. Além disso, observa-se algumas lacunas do trabalho colaborativo em que precisa realizar de forma formativa e orientacional as especificidades em sala de aula. A infantilização de atividades, atitudes e comportamentos para com o adolescente com deficiência é vista constantemente dentro das unidades escolares, do ensino fundamental ao ensino médio, causando limitações cognitivas e a desconsideração às suas experiências de vida.

Discutimos então o quanto é importante os desafios para estimular o estudante com deficiência para a aquisição de novas aprendizagens. Abenhaim (2009, p. 239) ressalta que:

[...] as pessoas que demonstram habilidades cognitivas aquém do esperado são “poupadas” das situações desafiadoras e, conseqüentemente, dos conflitos cognitivos. Isso geralmente decorre da crença dos educadores na incapacidade dessas pessoas somada a um sentimento de piedade que os leva a acreditar que dessa forma estão evitando um sofrimento desnecessário.

Retomando os estudos de Vigotski (1991) em que descreve sobre a ZDP, é importante que a equipe pedagógica esteja ciente o que o estudante com deficiência já sabe (Zona do Desenvolvimento Real) e o que tem potencial de aprender (Zona do Desenvolvimento Potencial), pois são as mediações que farão toda a diferença para os avanços na aprendizagem. Com a minimização das possibilidades, os desafios

para o estudante com deficiência tendem a não suprir a lacuna existente entre o que já sabe e o seu potencial, privando das oportunidades necessárias.

Assim, reitera-se a necessidade de atitudes de forma orientacional, o desenvolvimento do trabalho colaborativo do profissional de AEE, que devem e precisam fazer seu papel, desmistificando essa realidade atual de infantilização e trazendo outras propostas de acessibilidade pedagógica a estes estudantes.

Diante da proposta da professora, aproveitei o momento para realizar algumas observações e interagir com Natirute. Cantamos a música e no diálogo fui mostrando que estavam faltando algumas palavras, então nas leituras realizadas e no momento da cantiga, fomos trabalhando para que ela percebesse qual palavra faltava. Para melhor organização, pedi permissão à professora para colar as atividades de forma organizada no caderno da estudante, para não ficar com folha solta e acabar se perdendo.

Ao longo das atividades, observou-se que Natirute registrou em sua memória algumas sílabas e em alguns momentos consegue perceber e escrevê-las sem auxílio e em outros, precisa que pronuncie sonorizando pausadamente para que redija as letras formando-as. Outra observação interessante, é que quando a palavra é simples ou já é de seu conhecimento como: PÉ, SAPO, por exemplo, faz sozinha e quando é uma palavra que não tem o hábito de escrever, joga letras aleatórias, não realizando o processo da sonorização da sílaba e nem a tentativa da escrita autônoma. Estes aspectos deixam a professora muito em dúvida sobre seu processo de escrita, pois há momentos que escreve palavras ortograficamente corretas sozinha, em outros não. Além disso, percebemos que a estudante demonstra muita insegurança em realizar a tentativa de escrita, diz não saber ou estar *cansada* e sempre aguarda a intervenção da professora para soletrar ou sonorizar a palavra.

Diante das observações, percebe-se que a alfabetização destaca-se e Natirute esbarra em muitas dificuldades por não estar alfabetizada, limitando o desenvolvimento de conteúdos e algumas metodologias a serem utilizadas. Além disso, essa dificuldade perpassa por todas as disciplinas, sendo que os avanços também favorecem de modo geral.

Enfrentamos também e problematizamos sobre a falta do uso de texto em sala de aula durante todas as etapas de ensino, desprendendo dos estudantes o papel da

linguagem. Diante do ensino na Língua Portuguesa, Geraldi (1984) defende três práticas: “prática de leitura de texto, prática de produção de texto e prática de análise linguística” (GERALDI, 1984, p. 77).

Assim,

Estas práticas, integradoras no processo de ensino - aprendizagem, tem dois objetivos Interligados: a) Tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p. 77).

Reforçando com isso a importância do uso do texto retratando assim que:

[...] o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzindo num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constroi-se uma compreensão (GERALDI, 2015, p. 78).

Observou-se que o processo de construção da escrita e leitura de Natirute em seu percurso de escolarização, do ensino fundamental inicial aos anos finais, voltou-se para a decodificação de letras, junções de consoantes e vogais. Contudo, as metodologias que foram usadas não possibilitaram a alfabetização da estudante. Este fato foi percebido, pois sempre pronuncia as sílabas para formar as palavras e nessas, tentar recordar o som e quais devem ser usadas. Outro ponto a ser destacado é a necessidade de incentivo para a escrita, em que sempre aguarda o comando.

Valemos de Smolka (1993) para refletirmos sobre a fase inicial da escrita. Em seus estudos, traz inquietações sobre o sentido da escrita para o estudante e *por quê? Para quê? Como?* a realizamos. Sendo assim, percebemos que é necessário explorar o sentido real da escrita. A cópia, as palavras soltas e fragmentadas, a memorização de letras torna-se algo cansativo e desmotivador para o estudante que encontra - se nesta fase, perdendo assim o seu sentido.

Vinculada ao *cansaço* exposto por Natirute, entendemos muitas vezes que este se configura em [...] “uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 1993, p. 38).

Quando aconteciam os diálogos sobre assuntos de seu interesse em que conseguia expor seus pensamentos, demonstrava-se mais entusiasmada em realizar a escrita e participar da atividade.

Salientamos através da autora a relevância da interação e da interlocução durante o processo da escrita em que através desta se experimenta [...] “a linguagem e suas várias possibilidades” (SMOLKA, 1993,p. 45).

A escola não concebe a possibilidade dessa escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração, pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições - implícitas ou explícitas - dos adultos de modo geral, a escola não tem considerado alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. mas essa imposição acaba sendo, de fato limitada ou ilusória (SMOLKA, 1993, p. 76).

Retomando a ideia de autonomia já mencionada, vale considerar que esta vincula-se ao entendimento da escrita realizada sem a necessidade dos apontamentos ou pronúncias de letras realizadas por terceiros. Esta autonomia vislumbrada na pesquisa remete à espontaneidade da estudante em realizar as tentativas de escrita, com todas as motivações de interações sociais necessárias e não ao incentivo do processo de escrita realizado de forma solitária e individualizada. Reiteramos a motivação que aprende-se a escrever praticando a escrita sem inibidores e utilizando-se dos diálogos, interações e interlocuções.

Para entender a elaboração das estratégias usadas na acessibilidade das atividades planejadas, pelo fato do uso de músicas infantis ao invés de temas voltados para o ensino médio, em entrevista, quando questionada sobre como desenvolve as atividades propostas para a estudante com deficiência múltipla em sala de aula, a professora Elisa respondeu que:

Eu observo o processo de alfabetização, o que ela já conhece, se ela está alfabetizada, o que falta ainda para alfabetizar, qual a dificuldade dela, sílabas, das palavras, na escrita, se está no processo de alfabetização. Eu vou na estratégia da alfabetização, pensando na alfabetização, mesmo que às vezes eu não consigo casar conteúdo, porque não é toda aula que eu consigo. A gente não tem um monitor que fica ali, o tempo todo nos auxiliando (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 23 de Jun, 2022).

O pensar em atividades que favoreçam a aprendizagem de Natirute e que sejam acessíveis a suas especificidades, precisam compreender a etapa de ensino em que se encontra. A exploração acessível do currículo precisa levar em consideração as temáticas/ conteúdos voltadas à realidade educacional do ensino médio, trazendo para as atividades acessíveis as propostas de aprendizagens traçadas para ela, com

objetivos claros e que busquem progredir nos seus conhecimentos e nas aprendizagens para alcançar o desenvolvimento dentro da sua realidade educacional.

Para a acessibilidade curricular dos conteúdos do plano de ensino, a professora expressou o dificultador de Natirute ainda não estar alfabetizada. Esta questão polêmica vivenciada por estudantes com deficiência em escolas de ensino fundamental dos anos finais e ensino médio precisa ser discutida em âmbito nacional. A alfabetização e as possibilidades de aprendizagens é um direito de todos e não podem ser naturalizadas em nenhuma hipótese remetendo à segregação.

Em contra partida, precisamos reforçar que existem muitas possibilidades de aprendizagem para além dos processos de alfabetização em que os estudantes com deficiência precisam vivenciá-las em sala de aula.

A escrita, as leituras, a interação social e dialógica, devem ser trabalhadas de forma que faça a diferença na elaboração de novos processos de transformação na aprendizagem.

Assim,

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos movimentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1993, p. 45).

Durante a entrevista com a professora questioneei sobre as estratégias usadas para a elaboração das atividades, a professora expressou outra dificuldade com relação ao acessibilizar o conteúdo através das atividades:

Dependendo do que a gente trabalha com a turma, a gente não consegue atender a Natirute, em todas as aulas, eu não consigo. Ontem eu sentei com ela lá embaixo. Fiz com que ela recortasse algumas figuras para trabalhar coordenação motora e eu percebi que ela não conseguiu seguir a linha para recortar, tem dificuldade na noção de espaço. Tem dia que a gente não consegue, porque está atendendo a turma toda principalmente o dia de explicar conteúdo, às vezes a gente interage com Natirute. Ela também cobra e pede atividades. Quando a gente lança uma pergunta para ela, ela gosta muito de participar e responde. Neste momento a gente consegue dar atenção a ela (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 23 de Jun, 2022).

Esta dificuldade no pensar em atividades acessíveis para o público da educação especial, tomando como princípio os temas vinculados ao ensino médio, são percebidas em muitos planejamentos, reforçando assim o propósito e a importância desta pesquisa.

O relato da professora em não conseguir realizar atendimento individualizado com a estudante, traz para a discussão outra questão observada: a quantidade de estudantes por sala que consideramos grande, dificultando a realização deste trabalho.

Vidal (2021) em seu estudo destaca que:

Por sua vez, existem diversos fatores que podem atuar como barreiras ao processo de inclusão escolar, dificultando a adaptação dos alunos com deficiência física ou múltipla, tais como as arquitetônicas, ambientais, comunicacionais, metodológicas, atitudinais, entre outras. As barreiras atitudinais dificultam a permanência de pessoas com deficiência nas escolas (p. 19).

Vale lembrar que:

As crianças com deficiências múltiplas podem necessitar de mais tempo para adquirir mecanismos de adaptação às novas situações, mas com uma boa mediação de professores e pais poderão criar estratégias de ação e pensamento; assim, poderão auto-regular com ajuda seu comportamento e desenvolver a autonomia pessoal, social e intelectual (BRASIL, 2006, p. 21).

Na outra aula observada, o tema trabalhado foi a Vanguarda. Com a visualização do livro didático, a professora realizou um diálogo com Natirute sobre as imagens que as representa, tomando também como experiência o vídeo sobre o assunto exposto na aula anterior.

Em cada Arte visualizada, a estudante destacou uma característica que chamou sua atenção. Considerando a reciprocidade da professora Elisa, me dispus a repensarmos em propostas de atividades com a temática trabalhada no momento com a turma. Sugeri em aproveitar o tema Vanguarda para explorar a acessibilização, mostrando outras possibilidades de atividades que estariam mais de acordo com o ensino médio, reafirmando a disponibilização de estratégias e práticas pedagógicas acessíveis dispostas no objetivo deste estudo.

Na aula seguinte, apresentei a atividade em que trabalhamos as cinco imagens da Vanguarda diferentes das visualizadas no livro didático, observando suas características e aproveitando a temática para fomentar a alfabetização.

Impressas em papel branco com gramatura 180 e medindo 13x10, organizamos o trabalho com duas obras por vez, as primeiras foram: o Dadaísmo e Surrealismo. Traçamos alguns objetivos como: observar algumas características das obras através do diálogo e trabalhar o nome de cada Vanguarda.

A imagem apresentada do Dadaísmo foi *A fonte (1917) de Marcel Duchamp*, a intenção é explorar as principais características das obras a partir da observação da estudante e posteriormente trabalhar a colagem de letras incentivando a interação e a exploração do tema. As letras foram disponibilizadas no tamanho 22.

Ao apresentar a imagem da *Fonte*, dialoguei com Natirute para sondar se ela sabia que objeto era aquele na obra. Ela disse: “Uma pia.” Então disse a ela que parecia uma pia. Perguntei a ela se ela sabia o que era um mictório. Ela não sabia. Então, expliquei que era um objeto que servia para que os homens pudessem fazer xixi.

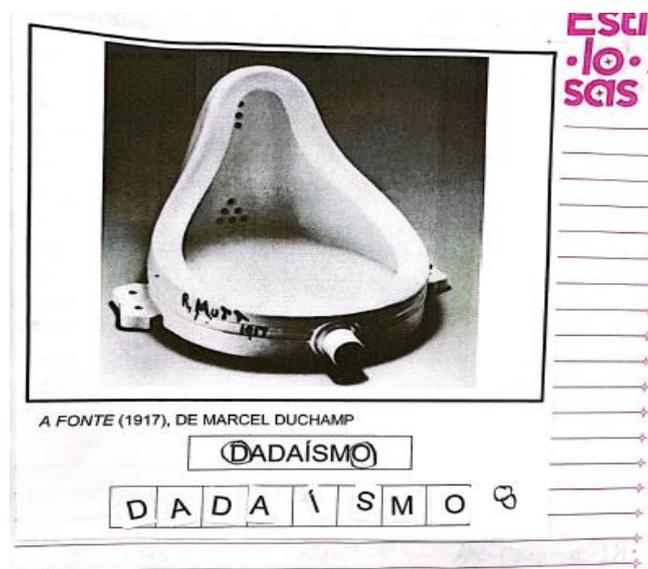
Perguntei: “Você sabe o que é uma fonte?” “Não”. disse ela. Então dialogamos sobre exemplos de fontes: quando a água nasce do solo naturalmente ou vem em formato de uma bica. Falei também que algumas pessoas constroem uns objetos de cimento ou outro material para represar esta água. Então, disse a estudante que o artista Marcel havia colocado aquele mictório para representar uma *Fonte* e que esses artistas retiravam alguns objetos do local original e colocavam como se fosse outro para causar uma mudança gerando estranhamento.

Como o mictório é um objeto que não faz parte de seu contexto social e seu formato remeteu a uma pia, sua lembrança buscou essa comparação. Depois da observação da obra, com a palavra DADAÍSMO fatiada em letras, com meu auxílio ela colou as letras dentro de cada quadro.

Depois perguntei, qual foi a primeira letra que ela colou. Natirute apontou e disse a letra D. Então questionei qual era a última? Ela apontou a letra A que forma sílaba DA. Foi possível perceber que a estudante apresenta uma dificuldade em perceber a primeira e última letra da palavra necessitando de mais intervenção neste quesito.

Então, trabalhamos bastante a primeira, a última letra da palavra e ao final pedi a letra para circular. Além disso, contamos a quantidade de letras e registramos na frente da palavra. A atividade trabalhada está disposta na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Atividade realizada sobre Dadaísmo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Ao encerrar a atividade do Dadaísmo, observou-se que apesar de Natirute saber quais letras usar para formar determinada sílaba, ainda não possui autonomia para estas junções quando pedido para fazer sozinha, sem mediação sonora.

A Segunda imagem foi: *A Persistência da memória* (1931) De Salvador Dalí. Que representa o Surrealismo.

Eu perguntei: *O que mais te chamou a atenção neste quadro Natirute?* Ela respondeu: *O relógio. E o que mais você consegue visualizar?* Eu indaguei. Ela disse: *Tem mais relógio.* E começou a contar colocando o dedo nos relógio que conseguia visualizar. Então questionei: *Tem relógio na sua casa?* Ela disse: *Eu tenho um relógio.* A pesquisadora - *Que cor é seu relógio?* Natirute respondeu: *Ele quebrou.* Eu perguntei: *Para que serve um relógio? Para ver a hora, se tá na hora de comer, de passear...* ela respondeu. Então perguntei se os relógios que ela conhece são moles como na obra de Salvador. Ela disse que não. *Está mole.* Ela observou (DIÁRIO DE BORDO, 25 de Mai, 2022).

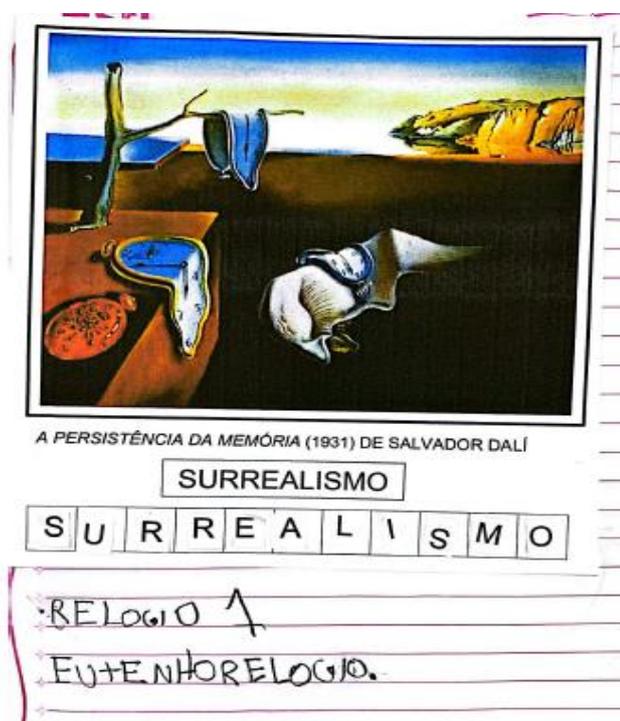
Então, dialogamos sobre a obra e realizamos a colagem da palavra SURREALISMO. Depois, propus a ela a registrar a palavra RELÓGIO. Desta vez ela o fez sonorizando sozinha e escreveu: RELOGO. Então, fiz a leitura com ela para que percebesse que

estava faltando uma letra. Após a intervenção, ela colocou a letra l e fez a leitura corrida, sem pronunciar e apontar cada sílaba. Contamos quantas letras tem esta palavra, ela registrou o numeral a frente.

Apesar da estudante negar-se em realizar a tentativa de escrita e leitura sozinha, esta proposta mostrou-se interessante, para incentivar e mostrar segurança neste processo.

Intencionei também o desafio para que ela escrevesse uma frase sobre o relógio. A princípio ela não quis, disse não saber. Combinei então, que eu iria ajudar para que se sentisse mais segura. Então, após o diálogo sobre a obra, decidimos escrever a frase: EU TENHO RELÓGIO. Esta atividade foi proposta com intuito de acrescentar um desafio maior na escrita da estudante. Para a realização foi necessário que eu realizasse as sílabas de cada palavra e a ajudasse para que ela escrevesse, pois estava insegura. Segue a Figura 5.

Figura 5 - Atividade realizada sobre o Surrealismo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Pode-se observar que na produção da frase, não existem erros ortográficos, pois foi realizada com intervenção. Nas escritas das sílabas simples conseguiu fazer com

facilidade, tendo dificuldade para a sílaba NHO. Além disso, ainda não possui a compreensão de espaçamento entre palavras.

Nesse desafio observou-se também a sua habilidade para a criação da frase. Durante o diálogo se expressou contando que ela tinha um relógio e quebrou, mas não conseguiu elaborar a frase sozinha. Os fatos registrados remetem à proposição expressada por Smolka (1993), sobre o sentido da leitura, em que quando [...] “pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói” (p. 43).

Esse processo de mediação traz para a reflexão as contribuições de Vigotski (1991) em que os instrumentos e os signos são mediadores da aprendizagem e são de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades psicológicas das pessoas.

Na aula seguinte trabalhamos mais duas artes da Vanguarda: O Expressionismo e o Futurismo. A ideia das atividades inicialmente foram como das aulas seguintes em observar as características das imagens. E assim foi feito.

No Expressionismo a estudante logo disse: “*A mulher tá gritando*”. Ela colocou as mãos no rosto, como a imagem, e simulou um grito. (DIÁRIO DE BORDO, 25 de Mai. 2022). Então, realizamos a escrita das letras que estavam faltando nos espaços com o objetivo de aguçar a percepção de qual letra precisava ser colocada para completar a palavra.

Nesta proposta, a ideia era completar as sílabas que estavam faltando. Com meu auxílio a estudante oralizou e escreveu as letras que faltava, completando a palavra, depois contou a quantidade de letras e registrou. Então, dialoguei: *Você disse que a mulher está?* Ela respondeu: *Gritando. Então vamos escrever a palavra gritando?* Eu propus. E assim foi feito (DIÁRIO DE BORDO, 25 de Mai, 2022).

Depois a auxiliei a escrever uma frase que representasse a imagem. Dessa vez pensamos a frase juntas. Como a estudante ainda não possui a percepção de espaçamento entre as palavras, realizamos o trabalho de leitura marcando cada palavra para fomentar a percepção de que precisamos dar umas pausas na fala para que o outro entenda o que estamos falando, assim também acontece na escrita e trabalhamos dentro da frase a palavra escrita inicialmente: *Gritando*. Outro ponto a ser destacado é a intervenção realizada nas sílabas complexas como GRI, por

exemplo, e que estimulou-se o ouvir os fonemas para perceber quais letras usar. Sempre quando é pedido para que a estudante faça sozinha, ela se queixa e diz não querer fazer, necessitando da mediação para a realização das atividades, principalmente nas produções, seja de palavras ou a tentativa de frases. Pode-se observar a atividade realizada na Figura 6.

Figura 6 - Atividade realizada sobre o Expressionismo



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

No Futurismo a estudante disse que a imagem parece uma rede. Disse a ela: “*Verdade parece uma rede. Mas para que serve uma rede?*” “*Para deitar*”. Disse ela. (DIÁRIO DE BORDO, mai, 2022).

Então questionei a ela: *Quando o carro passa perto da gente você sente o vento no seu rosto ou corpo?* Ela respondeu: *Ixi, mas cai poeira no olho.* Eu entrevi: *Sim, e se tiver folhas no chão, o vento leva as folhas também né?* *Essa imagem representa a velocidade do carro. Você acha que parece uma rede ou a velocidade do carro. A rede.* Disse ela. A imagem ficou incompreendida pela estudante. (DIÁRIO DE BORDO, 25 de Mai. 2022).

Realizamos a colagem das letras da palavra FUTURISMO e trabalhamos as letras inicial e final.

Na aula em que trabalhamos o CUBISMO realizamos o mesmo processo de construção usando a colagem da palavra. Como mostra a Figura 7 e 7A.

Figura 7 e 7A - Atividade realizada sobre o Futurismo e Cubismo

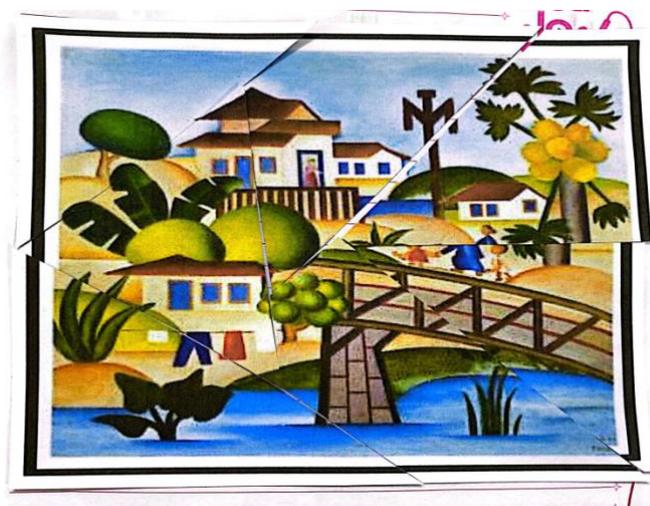


Fonte: Registros fotográficos da pesquisadora (2022)

Quando pedido para que a estudante encontrasse as letras iniciais e finais, ela o fez com mais facilidade.

Para encerrar a temática, trouxe a imagem da obra de Tarsila do Amaral que também estava no vídeo apresentado pela professora no início da temática. A impressão foi realizada no tamanho 15x16 em papel branco com gramatura 180. Após observarmos e dialogarmos sobre as percepções constatadas, recortei a imagem em forma de quebra-cabeça para que a estudante montasse. Esta proposta veio com a intenção de fomentar algumas habilidades como: a memória, raciocínio lógico, a coordenação motora fina e a noção espacial, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Quebra-cabeça da obra de Tarsila do Amaral



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Para a realização desta atividade a estudante também precisou de mediação para pensar em quais peças utilizar e encaixar. Estas observações traz as reflexões dos estudos de Dainez (2017) que diz que:

Ao articularmos questões de desenvolvimento e educação que colocam em destaque a atividade/ ato de ensinar e de significar, foi possível enxergar, pelas evidências empíricas, que o aluno com deficiência múltipla mostra o possível dentro de determinadas condições. Dependendo do modo como esse aluno é convocado, ele pode responder. Observamos a mudança no modo de convocação do aluno na prática educacional e a mudança no modo dele participar. Quer dizer, dentro de toda situação limitante da síndrome, possibilidades de desenvolvimento podem ser viabilizadas nas relações sociais, na atribuição de sentido pelo outro, na atividade de ensinar (p. 9).

Nota-se que muitas aprendizagens sobre a escrita precisam ser trabalhadas ainda com a estudante e a mediação direta é uma estratégia vantajosa sobre as outras.

Portanto, diante da proposta de educação inclusiva, pelo prisma da perspectiva histórico cultural, as condições de escolarização na tensão com as possibilidades de desenvolvimento demandam atenção, objetivando, assim, abrir horizontes a respeito da educação escolar da criança com deficiência (DAINEZ, 2017, p. 4-5).

A exploração das possibilidades para Natirute mostrou que a estratégia acessível pedagógica é necessária e esta deve fazer parte do processo educativo. Além disso, apoiando-se a isso, reforçamos a importância das vivências no meio social e as interações culturais, que a pessoa consiga aprender e se apropriar de forma particular destas experiências. Vigotski (2009) deixa claro que é imprescindível o acontecimento da relação do ser com o mundo social para potencializar o desenvolvimento e que como acontece de forma indireta (semiótica) conta com a ação da linguagem através do signo e do social.

Refletimos aqui que a mediação é essencial para a aprendizagem da estudante com deficiência. Os professores são os principais agentes nessa proposta e que a estratégia acessível adequada tende a impulsionar o desenvolvimento da estudante nos processos psíquicos superiores, favorecendo e mostrando o potencial das transformações sociais de si através do outro.

c) As práticas vivenciadas na disciplina de Matemática

Na primeira aula de matemática observada, a professora Sofia, trabalhou com a turma: equação exponencial. Como Natirute ainda não realiza multiplicação, que é um dos objetivos deste conteúdo, a professora realizou a flexibilização e acessibilização

curricular explorando a adição, contagens, reconhecimentos e registros do numerais e das cores. A ideia da acessibilização vem das possibilidades possíveis para a estudante, buscando estratégias e modificações que levem a novas aprendizagens.

Assim como Dainez (2017), seus estudos trouxeram considerações acerca das possibilidades do estudante em estar no ambiente escolar como compromisso social e de humanização.

Consideramos, por fim, a importância de orientar a atenção para as especificidades não como impeditivas da ação pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas por meio do gesto educativo marcado pelo compromisso social de humanização. Persiste o desafio em organizar o meio escolar com base nas possibilidades de desenvolvimento cultural e nas demandas específicas das crianças com diferentes deficiências, de modo a garantir mediações necessárias e recursos de apoio adequados para o processo de ensino aprendizagem (p. 9).

Nesta atividade proposta, a professora orientou a estudante na realização de reconhecimento de números. Durante o processo foi observado que Natirute oscila na identificação dos numerais de 0 a 10, às vezes reconhece, às vezes não.

A atividade consistia na pintura dos numerais de acordo com a legenda. A professora busca sempre disponibilizar atividades que ajudem a estudante a reconhecer, traçar e treinar as operações de adição. Segundo Sofia, quando questionada sobre como realiza seu planejamento, ela disse que:

Primeiro eu procuro identificar o que eles (os estudantes com deficiência) conhecem da matemática, a partir dali começou a planejar a continuação do que eles sabem. Nem sempre é fácil porque a gente mexe com público muito variado, então identificar o que cada um sabe dentro de um conteúdo específico é difícil. Então a gente tenta partir daí, o que eles já sabem do conteúdo e a partir daquilo ali, adaptar as atividades (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA, 22 de Jun, 2022).

Na outra aula, na continuação do conteúdo, a professora propôs o treino do traçado de numerais de 0 a 4, pois é uma questão de dificuldade para a estudante. Dialogando com Natirute, foi observado que a mesma troca a escrita de alguns numerais e escreve outros de forma espelhada. Quando pedido para que contasse os lápis sobre a mesa, conseguiu até o 15, da segunda vez se perdeu na sequência.

Para auxiliar na disponibilização de estratégias para o conteúdo trabalhado em sala, propus uma atividade vinculada ao conteúdo, no qual a estudante teria acesso ao tema, com o objetivo de reconhecer os numerais e a letra dentro da equação. Se

tratando de operações de equações exponenciais, a proposta foi trabalhar e avaliar se Natirute consegue fazer essa diferenciação de letra e números que é uma característica da equação. Como apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Atividade sobre equação exponencial

VAMOS PINTAR AS LETRAS DE VERMELHO E OS NÚMEROS DE AZUL:

$$2^{3x-1} = 32$$

$$5^{2x} = 25$$

$$3^{x-1} - 3^x + 3^{x+1} + 3^{x+2} = 306$$

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

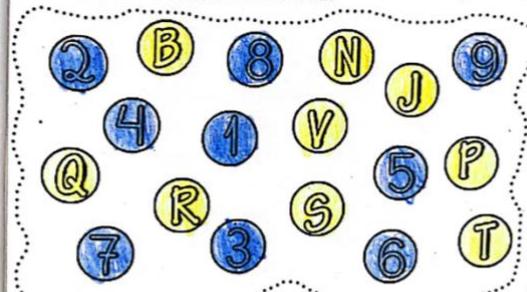
Durante a realização, a estudante teve dificuldade em mostrar quais eram os números e as letras X. Então, paramos a atividade e pegamos algumas letras, números móveis que tinha levado e fizemos a seriação separando de um lado os números e do outro as letras. A flexibilização neste momento foi de essencial importância, pois neste momento é necessário avaliar o que a estudante sabe e qual potencial ela precisa ser estimulada.

Depois deste treino, retomamos a atividade. Para facilitar a concentração, usamos a estratégia de focar sua atenção visual, para isso, com um pedaço de papel branco, cobrir as questões deixando somente a que teria que ser feita no momento para visualização. No processo, percebemos que a estudante precisa de muita orientação no desenvolvimento da atividade, pois pinta sem observar se é letra ou numeral de forma bem mecânica, não atentando-se ao objetivo proposto para a atividade.

Na outra aula, a professora seguiu a proposta do dia anterior, trazendo uma atividade de diferenciar as letras e numerais. Além disso, explorou a escrita de letras e numerais. Ao final, trabalhamos essa diferenciação dentro da equação exponencial. Como apresentada na Figura 10.

Figura 10 - Atividade sobre equação exponencial apresentada pela professora

1- SEPARE OS NÚMEROS DAS LETRAS, PINTANDO OS NÚMEROS DE AZUL E AS LETRAS DE AMARELO.



2- AGORA, ESCREVA CADA UM EM SEU LUGAR CORRESPONDENTE.

* LETRAS

(R) (B) (N) (V) (J) (P) (7) (S) (Q)

* NÚMEROS

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

NAS EQUAÇÕES ABAIXO PINTA AS LETRAS DE AMARELO E OS NÚMEROS DE AZUL

$3^x = 9$

$2^{x-1} = 8$

$5^x = 25$

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Na realização da atividade Natirute precisou de mediação a todo momento, pois esta desafiou suas principais dificuldades na disciplina: diferenciação e traçado dos numerais, contagem na sequência e identificação das cores. Um ponto a ser destacado, é que a estudante apresentou um pouco mais de facilidade em pensar na diferenciação, em alguns momentos conseguiu fazer isso sozinha.

Durante a atividade observou-se que Natirute se confunde na identificação das cores de lápis. Constatou-se que ela consegue com mais facilidade quando ao pedir a cor dar-se também a referência. Por exemplo: *Natirute vamos pintar os numerais de vermelho. Pegue o lápis, por gentileza?* Ela respondeu: *O vermelho cor de sangue.* E pegou o lápis na bolsinha (DIÁRIO DE BORDO, 26 de Mai, 2022).

Pensando na dificuldade observada sobre as cores, acrescentei este elemento na atividade de adição e subtração proposto para a estudante. Esta atividade também teve o propósito de sondar o conhecimento que a estudante tem com relação à subtração.

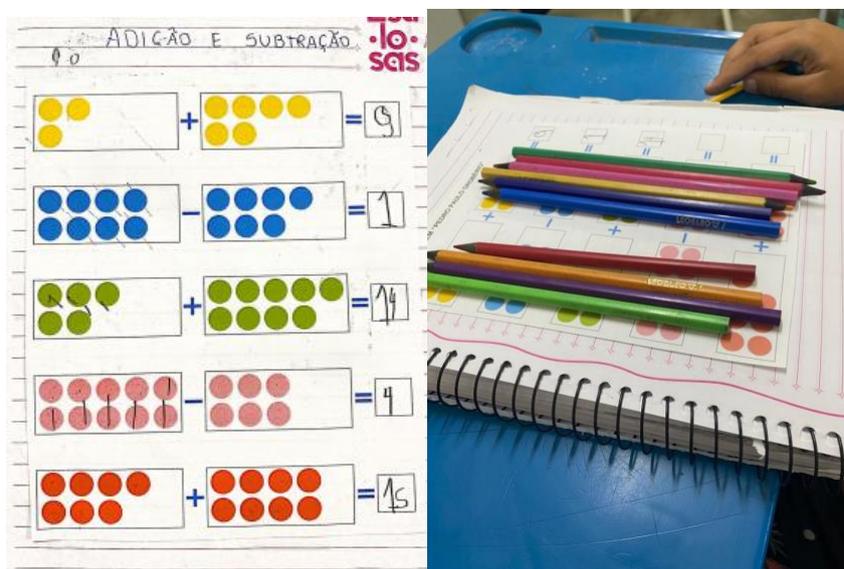
De início apresentou-se os dois sinais das operações e mostrou-se as cores das bolinhas. Com um papel branco cobrir, deixando somente a operação a ser realizada. Como Natirute não apresenta autonomia para a realização da soma, auxiliei na contagem das bolinhas, pois a mesma se perde ou conta mais de uma vez a mesma quantidade.

As operações foram trabalhadas uma a uma devagar, explorando a contagem, a adição e a subtração, o resultado, a escrita dos numerais e as cores das bolinhas.

Nas operações de subtração observou-se que a estudante apresentou dificuldade em saber como “tirar”, então trabalhamos o “riscar” as quantidades que não seriam mais contadas. Após estes traços a estudante conseguiu perceber melhor. Como mostra a Figura 11.

Ao terminar todas as operações realizamos novamente uma a uma, desta vez usando os lápis de cor que ela tem na bolsinha como material concreto, como exemplificado na Figura 11 A.

Figura 11 e 11A - Atividade de adição, subtração e contagem com lápis de cor



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Na estratégia usada: “Observou que com os lápis a estudante não se perde tanto nas contagem”(DIÁRIO DE BORDO, 27 de Mai. 2022). Vale destacar que o uso de materiais concretos como estratégia para contagem é muito interessante para os estudantes que apresentam alguma dificuldade nesta habilidade, pois manuseando o

material ele consegue, além de ir separando os que já contou com mais facilidade, aumenta sua concentração no que está desenvolvendo. Este tipo de material pode ser de qualquer tipo: tampinhas, palitos, sementes, entre outros.

Na outra aula observada, a professora disponibilizou atividades de operações de adição para a contagem e registros dos numerais e pode auxiliá-la na realização. Neste dia, Natirute estava reclamando de cansaço, por ser o último dia da semana, realizamos somente a atividade proposta respeitando o espaço e desejo da estudante.

Diante das participações nas aulas, observou-se que os professores precisam dispor de momentos curtos com a Natirute, pois na maioria das vezes estão trabalhando com conteúdos, exercícios e esclarecendo dúvidas dos estudantes. E as atividades realizadas para a estudante precisam sempre de um mediador, pois percebeu-se que ela ainda não consegue realizar sozinha ou autônoma como foi orientada inicialmente.

Reforçando esta proposta destacamos a importância da mediação realizada pela professora Sofia e pelos outros professores para avançar em seu processo de aprendizagem. Com isso, retomamos como base os estudos de Vigotski (1991) que destacam a relevância da mediação como fundamento dos processos psicológicos superiores.

Cole e Scribner (1991) apresentou Vigotski ressaltando seus estudos sobre mediação:

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (p. 8).

Durante o processo das práticas vivenciadas em sala de aula, ficou evidente como as mediações dos professores levaram a estudante a buscar mais informações, lembrar fatos, repensar sobre conceitos, entre outros benefícios que ali presenciamos. Vale ressaltar que a intervenção dos professores tende a estimular situações que a estudante não conseguiria desenvolver por si só de forma espontânea.

Assim Cole e Scribner (1991) prefaciou que Vigotski em notas de suas experiências transmiti que

[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo "mediação" (1991, p. 15).

Nessa proposta a professora explorou a ZDP, que segundo Oliveira (1993, p. 60) [...] “[...] refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível desenvolvimento real”. Fica claro no decorrer dos diálogos o estímulo para a compreensão do que estava sendo apresentado e o aumento de seu conhecimento e dos processos mentais superiores como a habilidade atencional, memorização, imaginação, entre outras, por exemplo.

Como já conhecíamos o nível de seu desenvolvimento real e suas peculiaridades, a partir das experiências sociais de Natirute, lançou novos conhecimentos, mediando o raciocínio para a compreensão do que estava sendo explorado, principalmente nas contagens e nos registros de suas quantidades.

Oliveira (1993) assim salienta a ideia já supracitada sobre o processo de ensino-aprendizagem e a importância do papel da escola destacada por Vigotski.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o objetivo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 1993,p. 62)

Desse modo, o estímulo recebido permite uma compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem que a estudante ainda não era capaz de alcançar, ampliando suas construções cognitivas. Assim como Natirute experienciou essas mediações, não poderíamos deixar de salientar novamente, a relevância das relações sociais e culturais que estiveram presente nestes momentos, fazendo parte das tensões, conflitos, desafios possibilitando novas aprendizagens para os envolvidos que são históricos e sociais.

Como foi expressado pela professora Sofia e outros professores em entrevistas, o tempo de “sentar com a estudante” torna-se curto, tendo em vista que elas também precisam atender outros estudantes, demonstrando uma grande dificuldade nesse processo mediador.

Para complementar, questionei em entrevista com relação às dificuldades percebidas pelos profissionais participantes no trabalho com as pessoas com deficiências em geral e eles citaram várias situações como:

Espaço/ estrutura física, dificuldade na locomoção, as escadas não favorecem o estudante a estar em todos os espaços, a quantidade de estudantes em sala que é grande, não ter um monitor para ajudar na aplicação das atividades enquanto estamos com outros alunos, não tem muito recurso pedagógicos, materiais adaptado, pouca formação continuada nessa área prática de adaptação de material e pouco tempo de planejamento para acessibilizar materiais tendo em vista as outras demandas de turmas e alunos em geral (RESUMO DOS TRECHOS DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, PEDAGOGA E PROFESSORA DE AEE, 2022).

Estas barreiras expostas com os relatos da equipe, mostram algumas lacunas que ainda precisam ser melhoradas para o movimento inclusivo dentro da escola e para melhorar o atendimento em sala de aula para com os estudantes, inclusive para Natirute.

Contudo, salientamos o quão é imprescindível o papel mediador da escola para o desenvolvimento das suas potencialidades e estas devem ser asseguradas para que a estudante participe dos processos necessários reduzindo as barreiras impostas.

d) As práticas vivenciadas na disciplina de Química

Nas aulas de Química, a estudante apresentou-se muito entusiasmada com a participação da família na escola que aconteceu na noite anterior. Logo que adentrei na sala de aula, ela já estava sentada em sua carteira e começou a contar o que tinha acontecido no evento.

A professora Andressa, trabalhou o conteúdo: constante equilíbrio com a turma, disponibilizou desenhos dos gráficos no quadro para os estudantes e realizou a explicação dos mesmos com as interpretações. Segundo a professora, pensou-se em trabalhar alguns elementos da tabela periódica com Natirute, pois considera este conteúdo complexo para o entendimento da estudante. Mesmo sendo um conteúdo da 1ª série do ensino médio é um assunto que perpassa por muitos outros conteúdos ao longo do ensino médio. Retomamos aqui a necessidade da flexibilização curricular.

Durante a entrevista, questionei a professora Andressa, como realiza seus planejamentos para traçar estratégias e produzir material acessível para a estudante com deficiência múltipla, ela relatou que:

No trabalho com a disciplina de química muitas vezes o conteúdo é complexo e de difícil assimilação da teoria para o prático, tanto para os alunos com e sem deficiência. Então, quando a gente introduz o conteúdo, a ideia central é passada nas explicações. Quando tem o aprofundamento, às vezes a gente não consegue chegar até o aprofundamento, mas a base e a ideia central a gente consegue passar. Eu dei um conteúdo sobre termoquímica, ele envolve calor, então a ideia de reação endotérmico e exotérmica eu consigo passar pra ela, talvez eu não consigo passar a questão do cálculo, mas o conceitual a gente tenta passar, assimilando com a prática do dia a dia (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE QUÍMICA, 22 de Jun, 2022).

A professora com este relato mostrou a dificuldade de muitos professores em acessibilizar os conteúdos mais complexos, levando em consideração também que a estudante ainda não consegue realizar uma escrita convencional, somente faz cálculos de adição e subtração simples com mediação, pois alguns conteúdos exigem um pouco mais ao estudante. No entanto, reforçamos aqui que é possível, traçando objetivos e buscando estratégias que permitam expandir as aprendizagens para se chegar ao desenvolvimento.

Com as estratégias acessíveis e o ajuste curricular, o conteúdo planejado seria a Tabela periódica, então conversamos sobre algumas possibilidades.

Ela mostrou em seu celular, uma imagem como ideia de apresentar o elemento, com formato maior, com a nomenclatura em cima, de forma que a estudante consiga realizar a montagem da palavra com as letras fatiadas, percebendo e gravando o nome do elemento trabalhado. Essa ideia foi compartilhada também pela professora de AEE, em que ambas buscam estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos. Andressa afirmou que a ideia final é montar a tabela com alguns elementos, não todos (DIÁRIO DE BORDO, 25 de Mai. 2022).

Sugeri, em colocar também, o objeto³⁸ que representasse onde encontramos o elemento químico trabalhado, pois seria mais próximo da realidade e compreensível pela estudante. Esta proposta metodológica traz para o diálogo o conceito de Símbolos tangíveis que traz algumas definições em dicionários, sites de pesquisa que mostra que é tudo que pode ser tocado e apalpado. Moreira (2021), em seu estudo, discorreu sobre o uso de “símbolos tangíveis, os quais se referem a uma importante forma de comunicação para crianças com deficiência múltipla sensorial visual que se comunicam em um nível pré-simbólico” (p.732).

³⁸ A nomenclatura *objeto* foi utilizado para o material concreto, produto ou alimento que foi anexado à ficha para representar onde encontramos o elemento químico apresentado.

Mesmo Natirute não apresentando as limitações de comunicação oral e as percepções visuais, esta metodologia foi proposta para ampliar as possibilidades de compreensão de conceitos e consolidar os que a estudante já possui empiricamente.

Me propus a ajudar nestas confecções. Mostrei a ideia da tabela periódica dos elementos em figuras³⁹. Esta proposta veio de encontro ao esboço de Dainez; Smolka e Souza (2022, p. 12), em que “[...] percebemos como a organização do *meio/modo de ensinar* transforma o *modo de participação do aluno com deficiência em aula*.” Ao colocarmos o estudante para participar, suas percepções e estímulos mudam.

Dainez; Smolka e Souza (2022), ressaltam ainda que:

Sua efetiva participação no meio possibilita a vivência das relações, dos valores, das normas e do conhecimento sistematizado, que passam a integrar o seu funcionamento psíquico. No caso, *as especificidades do meio escolar* – orientado para as possibilidades de desenvolvimento humano – ressaltam *especificidades no modo de atuação da criança* (p. 12).

No entanto, analisando o contexto atual da escola coparticipante, ainda esbarramos na problemática do transporte. Como as aulas de Química são distribuídas uma em um dia antes do almoço e a outra no outro dia depois do almoço, a estudante não consegue sequenciar seu envolvimento e participar das duas aulas, pois retorna para casa às 12h30. Problematizamos aqui novamente, as dificuldades da implementação do tempo integral que não abrange todos os estudantes com excelência.

Como proposto, apresentei o material confeccionado para a professora, impresso em papel branco com gramatura 180g, as fichas medem 13x19. O Símbolo Atômico, Número Atômico e o nome do elemento estão com letra Arial no tamanho 60, este último em maiúsculo. As fichas de cada elemento específico estão contornadas com as cores chaves correspondentes da tabela. Algumas propostas de objeto ou material foram retiradas do exemplo da tabela traduzida por Anderson Diego Kulpa Fachini.

A proposta da tabela constituiu em apresentar um produto em que o elemento fosse presente e de fácil entendimento para Natirute, então realizamos a colagem de materiais ou miniaturas dos objetos. Também para trabalhar a alfabetização com este

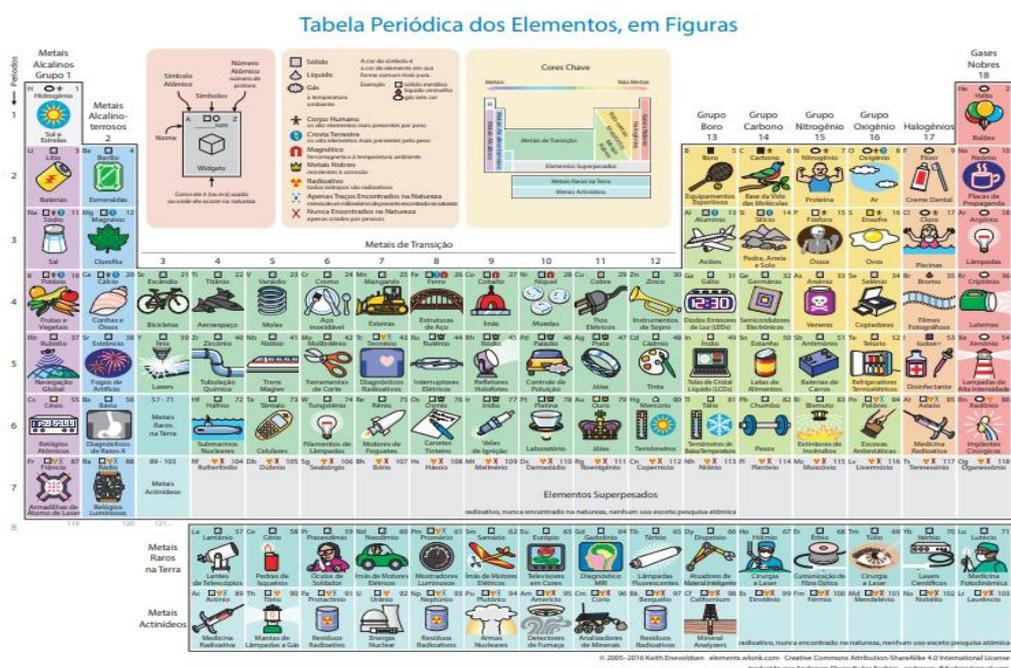
³⁹ A tabela periódica dos elementos em figuras está disposta no link: https://elements.wlonk.com/Lang/POR/Anderson_Diego_Kulpa_Fachini/Elementos%20com%20Figuras%2028x22.pdf.

material, realizou-se a colagem de velcro na ficha para a fixação das letras, que foram disponibilizadas em letra Arial, tamanho 60 e maiúsculas, que em seu verso também continham o velcro, na proposta de montagem da palavra na ficha.

Após a apresentação do material para a professora, decidimos trabalhar de um a dois elementos por aula. As duas primeiras foram: o Potássio com o objeto representativo, usamos a banana e o Sódio com o objeto Sal.

No primeiro momento a professora apresentou a tabela periódica dos elementos em figuras, com figuras e dialogou explicando que muitos elementos da tabela periódica são encontrados no nosso dia a dia, como exemplificado na Figura 12 a seguir.

Figura 12 - Tabela periódica dos elementos, em figuras.



Fonte: Imagem da internet (2022)

Atentamente, Natirute ouviu a professora que mostrava algumas figuras de seu conhecimento na tabela. Depois a Prof. Andressa pegou a ficha do elemento Potássio e a trabalhou com a estudante para que ela conhecesse o nome do elemento, reforçando a leitura do nome e das letras, a letra do Símbolo Atômico que a representa. Nesta ficha, estava colada a miniatura de uma banana de plástico, como apresentado na Figura 13.

A professora dialogou também que o Potássio é encontrado no objeto, apontando para a banana de plástico colada na ficha. *Você sabe o que é*

isso? Perguntou a professora apontando para a banana. *Banana. Pode comer ela?* Disse Natirute. *Essa não, mas depois te darei uma banana para você provar.* Complementou a pesquisadora. Então, durante um período a professora trabalhou o elemento químico: Potássio e pediu para que a estudante fixasse as letras formando a palavra: BANANA embaixo, no velcro e assim ela o fez. Para a colagem ela já foi logo fixando o BA e oralizou a palavra dizendo que iniciava com B. Depois, precisou que oralizássemos o NANA para a montagem do restante da palavra (DIÁRIO DE BORDO, 01 de Jun. 2022).

A estratégia do uso da tabela ilustrada com material concreto, proporcionou uma interação interessante pela estudante, que demonstrou gostar bastante de atividades lúdicas e dinâmicas.

A alfabetização também foi reforçada neste conteúdo. Para a montagem da palavra BANANA, foram disponibilizadas outras letras diferentes junto para desafiar seu reconhecimento. Em seguida, com a atividade concluída, a professora deu a banana para a estudante comer, como mostra a Figura 13A.

Figura 13 e 13A -Elementos da Tabela periódica: Potássio



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Natirute ficou muito empolgada com a banana. Ao final, a professora perguntou novamente para saber se a estudante havia gravado o nome do elemento. Mas precisou de intervenção para lembrar o nome Potássio.

O segundo elemento apresentado foi o Sódio. Nesta mesma proposta, a professora Andressa, trabalhou este elemento e como objeto o Sal. Na ficha apresentada foi colada uma sacolinha de papel plastificada, com a imagem do objeto e dentro

colocado areia fina para que ao tocar ou balançar se assemelhasse ao sal, podendo ser observada na Figura 14.

Figura 14 -Elementos da Tabela periódica: Sódio



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Neste, a estudante também provou o sabor do sal. *Nossa é ruim!* Disse ela. *Você já viu sua mãe usando o sal nos alimentos para temperar e dar sabor?* Perguntou a pesquisadora. A estudante disse que não. *Então quando você chegar em casa hoje, você vai perguntar para sua mãe para lhe mostrar o sal que ela usa, combinado?* Completou a pesquisadora. E Natirute disse que iria perguntar (DIÁRIO DE BORDO, 01 de Jun. 2022).

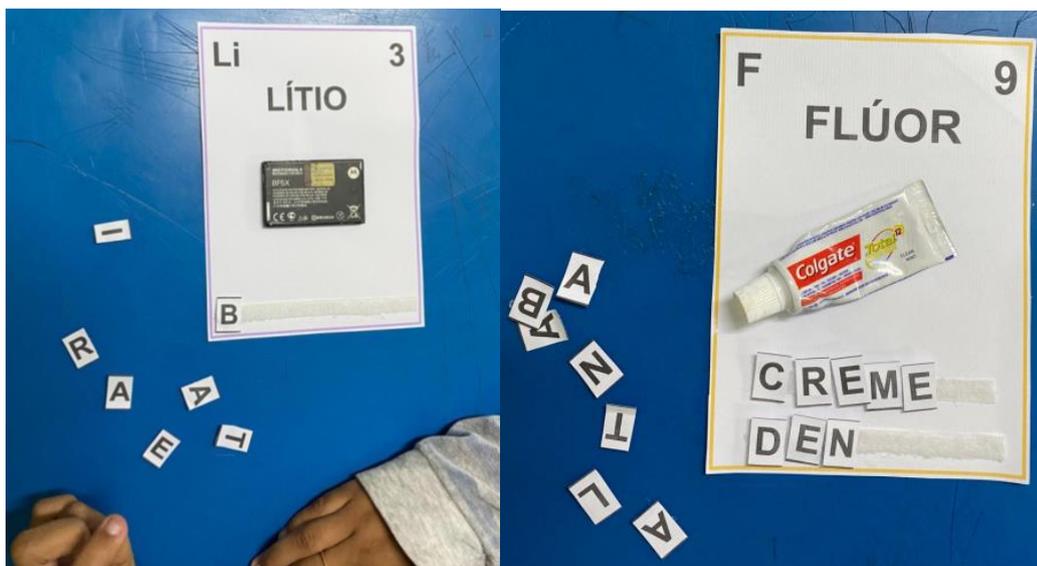
Na aula seguinte, retomamos os elementos trabalhados na aula anterior, dialogando sobre os elementos e os produtos apresentados. A pesquisadora perguntou: *“Natirute o que tem no sal?”* E a estudante rapidamente respondeu: *“Sódio”*. *“E o que tem na banana?”* Perguntei. Mas ela não recordou do nome Potássio (DIÁRIO DE BORDO, 08 de jun. 2022). Para complementar montamos novamente os nomes dos produtos: SAL E BANANA.

Em seguida, os próximos elementos enfocados foram: Lítio e Flúor. Para o elemento Lítio usamos a bateria do celular como representação. *“A professora mostrou a bateria e perguntou se a estudante sabia o que era e ela disse que não. Então, Andressa dialogou sobre o objeto e o elemento composto nele”* (DIÁRIO DE BORDO, 08 de jun. 2022). Em seguida, incentivamos a montagem da palavra: BATERIA (Figura 15).

O outro elemento foi o Flúor, com o creme dental para representar. *“A estudante reconheceu o objeto com mais facilidade e disse que usava para escovar os dentes”* (DIÁRIO DE BORDO, 08 de jun. 2022). Após todo o processo de explicação sobre o

produto e o elemento, a estudante realizou a montagem das palavras: CREME DENTAL. Como ainda apresenta dificuldade nas sílabas complexas, precisou de intervenção para o CRE, o DEN e o L e necessitou de bastante oralização para reconhecer quais letras utilizar, como apresentada na Figura 15A a seguir.

Figura 15 e 15A - Elementos da Tabela periódica: Lítio e Flúor



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Ao montar a palavra, a estudante quis provar também o creme dental. Ao final de todos os elementos apresentados, a professora sempre retomou o nome dos elementos trabalhados com o objetivo de avaliar se recorda e para estimular a memorização. “Neste dia, observou-se que a estudante gravou o Sódio, pois o gosto ficou marcado em sua memória. Isso constatou-se, porque foi o elemento que responde com precisão sempre quando é questionada, ela diz: *“é ruim o gosto do sal”* (DIÁRIO DE BORDO, 08 de Jun. 2022).

A participação da aula seguinte ocorreu com o trabalho de apenas um elemento: o Silício. Nesta, a professora fez todo o processo das anteriores, de apresentar todas as informações contidas na ficha, principalmente o elemento químico. Trabalhou sobre o objeto: a areia, onde a estudante pode manusear e colocar os dedos para senti-la. Em seguida, montou a palavra: AREIA. Como visualizada na Figura 16 a seguir.

Figura 16 -Elemento da Tabela periódica: Silício



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Na última aula em que ocorreu a participação, retomei todos os elementos já trabalhados anteriormente dialogando e observando qual ela havia memorizado, em seguida, montamos os nomes de todos os objetos que representam cada elemento.

A princípio sem mostrar a ficha perguntei: *Qual é o elemento que você experimentou nas aulas anteriores?* Ela disse: *Açúcar, não o sal.* Então perguntei qual o elemento presente no sal. Ela respondeu com muita segurança: *Sódio. Isso aí!* Parabenizei a estudante. Perguntei se ela lembrava de outro que havia experimentado. Ela disse: *A pasta de dente!* Isso! Respondi: *A pasta de dente ou creme dental. Qual elemento tem no creme dental?* Perguntei. *Deixa eu ver...o Flúor⁴⁰.* Ela disse. *Muito bem, o Flúor.* O próximo elemento que experimentou ela disse que era a banana. Então perguntei qual é o elemento químico presente na banana, ela ficou pensativa por um momento, mas não lembrou. Dei a dica: *É o Po...* Mesmo assim não lembrou. Eu disse que era o Potássio, mostrando o nome do elemento. Trabalhamos também o Lítio e o Silício (DIÁRIO DE BORDO, 22 de Jun, 2022).

Dos elementos já trabalhados, observou-se que ela memorizou o Sódio e o Flúor.

Apresentamos o próximo elemento: o Níquel e como objeto representativo a moeda. Assim como as outras fichas, abaixo da moeda estava colado o velcro para fixação das letras para a construção da palavra: MOEDA, como apresentado da Figura 17.

⁴⁰ Registro exatamente como foi a fala da estudante que quis dizer Flúor.

Figura 17 -Elementos da Tabela periódica: Níquel



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Quando mostrei a ficha do elemento ela disse: *Olha o dinheiro*. Perguntei: *Para que usamos o dinheiro?* Ela respondeu: *Para comprar coisa. E o que você gosta de comprar?* Perguntei. Ela respondeu: *Biscoito de morango, Toddy para tomar café da manhã. Você gosta de leite?* Perguntei. Ela respondeu: *Sim! Gosto de pão com queijo, compra doritos, fundango⁴¹, pastel...* Quando você vai comprar você usa o dinheiro de papel ou moeda? Indaguei-a. *A moeda*. Disse ela. Então, expliquei que na moeda tem o elemento Níquel, mostrei a nomenclatura e as letras que formavam a palavra. A estudante passou o dedo para sentir a moeda. *Ela é bonita*. Disse ela. Em seguida, trabalhamos a palavra moeda (DIÁRIO DE BORDO, 22 de jun, 2022).

Ao realizar este trabalho com os elementos da tabela periódica, percebeu-se que a estudante demonstrou concentração, comunicou-se, expressou-se em todo o processo, tornando-o prazeroso. Além disso, percebemos as possibilidades em explorar e transformar seus conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, no momento que estimulamos o reconhecimento dos elementos químicos da tabela periódica dentro de cada objeto usado, por exemplo.

Rego (2014), traz valiosas explanações sobre as proposições de Vigotski com relação ao “[...] desenvolvimento humano: as relações entre pensamento e linguagem [...]” (p. 76). Suas contribuições neste ramo, trouxeram novas formas de pensar a educação. Como seus estudos inicialmente tomaram como base as crianças, “[...] desde muito

⁴¹ A estudante referia-se ao salgadinho: Fandangos.

pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados” (REGO, 2014, p. 76).

Destaca-se então, a importância da escola nessas novas aprendizagens e da mediação do professor para tal proposta. Além disso, houve o favorecimento das metodologias acessíveis levando a estudante a exploração de seus conhecimentos.

Em discussão em que Leontiev e Luria (1991) externam as investigações de Vigotski no qual retrata sobre conceitos espontâneos, expressam que:

Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações (VYGOTSKY, 1991, p. 147).

Como estes conceitos se interligam a todo instante, a estudante para entender certos conceitos precisa estimular suas funções mentais e esses “processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar)” (REGO, 2014, p. 78).

Esta proposta, principalmente em trazer a tabela com símbolos, objetos ou ilustrações, é um recurso favorável a muitos estudantes, proporcionando uma compreensão maior do assunto. Acessibilizar os conteúdos nas disciplinas não é uma tarefa simples, pois é preciso pensar nas especificidades de cada estudante com deficiência, dando-lhes a possibilidade da inclusão.

Nesta proposição, a defectologia por Vigotski (2011) também destaca que: “A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto” (p. 864). Esse fato reforça a necessidade de estratégias acessíveis do currículo, para as especificidades de cada pessoa com deficiência, disponibilizando caminhos alternativos ou caminhos indiretos. Vale ressaltar a importância inquestionável que o meio social e cultural exerce nesse processo:

[...] uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Os caminhos alternativos dão acesso às potencialidades da estudante, pois não é a diminuição do que é oferecido no conteúdo, como uma "pedagogia menor" (VIGOTSKI, 2019, p. 30), mas as modificações de metodologias e estratégias que levam Natirute a aquisição de novas aprendizagens, tirando a caracterização da adaptação em que remete-se ao menos. Salientamos que estas propostas acessíveis vem contemplar o fundamento defendido pela defectologia em que diz que: [...] “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

As barreiras sociais impedem e deixam uma lacuna muito grande no desenvolvimento da pessoa com deficiência, isso porque, impedem a participação e o acesso deste público às relações na cultura subjungando as limitações da deficiência. Assim nos estudos da defectologia:

A deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios, o que se dá quando não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura. [...] O impedimento da vida de uma pessoa com deficiência se produz socialmente, não organicamente; afinal, a existência de anomalias orgânicas só faz impelir a elaboração de outros caminhos de desenvolvimento (PRETES; TUNES, 2021, p.12-13).

A elaboração de metodologias acessíveis produzidas para Natirute mostra as alternativas e caminhos que permitem ser percorridos e oferecidos para a ampliação das possibilidades. Essas alternativas também podem e devem ser exploradas nas atividades colaborativas entre os estudantes com e sem deficiência, assim como, entre os professores.

Além desta metodologia, de símbolos tangíveis, segundo a professora, para outros conteúdos ela busca também “trabalhar com imagens, com algo concreto que ela pode pegar, por exemplo ou algo que ela pode sentir, a realização de experiências [...] e também que é voltado para a realidade dela” (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE QUÍMICA, 22 de Jun, 2022).

As mediações e intervenções intencionadas nestes momentos favorecem muito a expansão destes caminhos indiretos. O impedimento biológico da deficiência não pode anular as oportunidades do desenvolvimento. Com os recursos acessíveis e alternativos necessários, colocam Natirute em um trajeto diferente, auxiliando-a nas operações psicológicas quando o impedimento no caminho direto se faz presente.

A utilização de instrumentos e recursos externos acessíveis, como o uso da tabela periódica com objetos, foram pensados para auxílio no caminho indireto por Natirute. Com a necessidade de novos desenvolvimentos e as intencionalidades mediadas as formas superiores tendem a potencializar-se, mostrando que atividades acessíveis e desafiadoras devem fazer-se presente nestes momentos, pois [...] “se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Isso mostra que a escola de Natirute exerce um papel fundamental nesta proposta, pois tem a possibilidade de mediar e potencializar tomando como base o social e o cultural. Com isso, reafirmamos através de Vigotski que [...] “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Estas práticas vivenciadas até o momento, possibilitou a reflexão de estratégias acessíveis e possíveis, identificadas como fator de compensação social, para a estudante Natirute. Além disso, tomando como propostas de exemplo, também cabíveis para outros estudantes com deficiência múltipla.

Como as minhas participações das aulas encerraram, algumas sugestões foram apresentadas à professora para a continuação do trabalho com esta metodologia acessível, assim como o material confeccionado pela pesquisadora (Figura 18).

Figura 18 - Sugestões de outros elementos da tabela periódica



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022)

Ao final, avaliou-se como muito positiva esta proposta com símbolos tangíveis, mostrando-se mais uma estratégia acessível à estudante. Os objetos apresentados já eram, em sua maioria, de conhecimento empírico da estudante, facilitando seu entrosamento. Além disso, degustar alguns dos objetos deixou uma marca significativa na memória de Natirute.

Retomando a reflexão sobre as dificuldades encontradas, questionou-se para os participantes da pesquisa em entrevista, o que poderia ser realizado de forma geral para melhorar o desenvolvimento da inclusão escolar. Assim, em sua unanimidade, citou-se:

A regularização do transporte, que está prejudicando tanto Natirute, quanto os outros estudantes que precisam ir embora mais cedo do que o horário integral. Também foram destacados a aquisição de material adequado acessível e a formação continuada, focando nas adaptações necessárias das atividades para os estudantes com deficiência. Outro ponto a ser mencionado é com relação a sugestão de diminuição de estudantes nas turmas que possuem o público com deficiência matriculados, para que os professores tenham um tempo maior para sentar e direcionar as atividades individuais (RESUMO DOS TRECHOS DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES, PEDAGOGA E PROFESSORA DE AEE, 2022).

Essas lacunas ainda existentes dentro do processo inclusivo e fazem parte da realidade de outras escolas, sendo necessária a busca por estratégias por vias governamentais para melhorar estas questões.

e) Vivenciando o AEE

O AEE vem se mostrando primordial no processo de inclusão do público da educação especial no ensino comum principalmente. E a participação da escola faz-se primordial nesta proposta, pois: “Ela precisa assumir um compromisso com as

mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os cidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam” (BATISTA; MONTANO, 2006, p. 7).

Kassar (1999) traz discussões históricas sobre a educação especial e sua marcha para a inclusão. Em seus estudos apresenta o relato que: “Durante o período medieval, a educação é submetida à pressuposição da preexistência de uma alma imortal cristã que definia, de certa forma, a natureza do ser humano” (KASSAR, 1999, p. 2). Essas idealizações do ser que apresentava deficiência, levava a população a ter: “A crença na possessão da alma imortal cristã [...]” (KASSAR, 1999, p. 2).

Ao longo dos séculos e com influências de tendências filosóficas, as contribuições da ciência moderna e de outras ciências, desencadearam evolução na sociedade. Kassar (1999) salienta que a evolução social “[...] a partir do início do século XX, deixa, de modo mais evidente, suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma como entender/promover a educação especial” (p. 18).

Vale também destacar a inicialização de atendimentos a pessoas com deficiência, marcando os discursos educacionais, no início do século XX:

O atendimento a pessoas com deficiências no Brasil começa, propriamente, a época do império com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos surdos-mudos, (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES), em 1856 (KASSAR, 1999, p. 18).

Ao longo dos anos e com as implementações das políticas públicas para o atendimento da pessoa com deficiência e a inclusão desta no ensino comum, o AEE passou a integrar as escolas passando a ser complemento e suplemento para o público da educação especial. “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber” (BATISTA; MONTANO, 2006, p.19).

Essas organizações e o acolhimento do estudante com deficiência na unidade escolar ou centro de atendimento, reiteram a importância do AEE e seu objetivo que é: [...] “propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental⁴² possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é

⁴² O que antes nomeava-se deficiência mental hoje diante da nova legislação tratamos de DI.

disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (BATISTA; MONTOAN, 2006, p. 21).

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, em seu Art. 2º, diz que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).
[...]

Com este suporte, estudantes, professores e famílias, passam a contar com o apoio de profissionais especializados para apoiar esse processo inclusivo, principalmente dentro do ensino regular. Vale ressaltar assim, em seu Art. 3º que: “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1).

Com isso, trazendo para a realidade do estudo que está sendo realizado, percebe-se a importância desse processo inclusivo para a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento para tal, principalmente para o estudante com deficiência múltipla, em que deve ser repensado em todos os aspectos, levando em consideração suas individualidades de acessibilidades e para a eliminação de barreiras.

Nessa perspectiva e na proposta de vivenciar dois atendimentos com Natirute, registrou-se então, essa experiência dentro da SRM da unidade de ensino coparticipante.

Como forma de complementação e na perspectiva de entender profundamente o processo, entrelaçamos esta prática com a entrevista semiestruturada realizada com a professora Kellen que é “formada em pedagogia, possui especialização em educação especial e tem alguns cursos de extensão na área de educação especial”. Sua experiência profissional está vinculada na “Área de educação especial com cerca de oito anos de trabalho em SRM e educação domiciliar. Desses, seis são de SRM” (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Como a estudante está matriculada na Educação Integral, a orientação recebida pela escola é que o atendimento que antes seria no contra turno, fosse realizado nas aulas de IF, sendo que a cada semana a retirada da estudante fosse em aulas diferentes.

No entanto, como o transporte não está regularizado, permitindo a mesma em permanecer no ambiente escolar até as 14h10, onde essas aulas acontecem, a professora de AEE Kellen, retira a estudante com a autorização do professor regente em aulas de FGB. Nos atendimentos observados, Kellen, utilizou os horários das aulas de Matemática e de Educação Física.

No primeiro atendimento, a professora realizou o trabalho complementar da disciplina de matemática explorando a reta numérica, contagens das quantidades e associação dos números. Para isso, utilizou material concreto (cubos do material dourado) para contagem.

Com fichas confeccionadas, plastificadas, no formato de quadrados com quantidades a professora trabalhou as contagens associando com o numeral. Também incentivou o reconhecimento dos numerais de 0 a 10, com a utilização de fichas no decorrer de cada associação, a professora foi fazendo problematizações de adição usando as quantidades trabalhadas e a estudante com sua orientação, registrou através da escrita em uma folha (DIÁRIO DE BORDO, 6 de jun. 2022).

Com propostas voltadas para a alfabetização segundo a professora Kellen, ela busca o desenvolvimento destas habilidades em Natirute.

Por eu perceber que ela ainda não adquiriu todas as habilidades da alfabetização, o trabalho aqui é voltado para a alfabetização: vogais, consoantes e sílabas; Cores, coordenação motora, vídeos, adição e subtração com operações simples. Em matemática, eu não consegui ainda sair de adição e subtração, pois ela ainda não reconhece os números de 1 a 10 (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Durante o processo de desenvolvimento das contagens e operações de adição, observou-se que a professora trabalhou também a nomenclatura, bem como a definição ou conceito de unidade e dezena, ao pegar ou falar o número. Nesta mesma proposta de atividade, realizou a subtração.

Como neste momento o benefício do AEE é o silêncio é o trabalho totalmente individualizado neste espaço, optei em ficar distante para não tirar a atenção ou distrair a estudante. Também vale destacar que a sala é organizada com jogos comprados e confeccionados, possui armários abertos e fechados, dois computadores, uma impressora colorida e ar condicionado (DIÁRIO DE BORDO, 6 de jun. 2022).

Ao encerrar a atividade de matemática a professora propôs uma atividade de língua portuguesa. Nesta, usou um material estruturado, plastificado, com velcro onde trabalhou a construção e a leitura das sílabas para formação de palavras de acordo com a imagem proposta. Além disso, mostrou as vogais de cada palavra. Durante todo o atendimento, Natirute mostrou-se solícita, participativa e entusiasmada.

A proposta em intensificar o processo de alfabetização nos atendimentos de AEE, vem ao encontro com a orientação dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), pois segundo informações da professora Kellen:

Hoje nós temos o Neapies. Na última visita eles deixaram claro que o índice de analfabetismo dos estudantes da educação especial está muito alto, então eles deram abertura que a gente não precisa caminhar com plano de ensino. A gente precisa alfabetizar esses alunos. A gente não precisa seguir com conteúdo que está sendo trabalhado na sala, eu posso pegar outro conteúdo (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Os NEAPIEs, foram normalizado e criado pela Portaria Nº 148-R, de 17 de Junho de 2021, onde em seu aArt. 2º resolve que:

Os NEAPIEs são estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais, por meio da oferta de capacitação aos profissionais da educação e produção de materiais visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 19).

Ao ser questionada em entrevista sobre esse Núcleo e seu objetivo, a professora mencionou que esta equipe é nova para a escola e tem se apresentado com um acompanhamento em que recebe-se visitas *em locus* e quando necessário os profissionais da escola podem recorrer a ela.

O Neapies é novo. Tem um professor para cada área: um professor para DI, um professor de DV e etc. Só não tem altas habilidades, tem intérprete, tradutor, tem quem faz os dois e um pedagogo. É mais para acompanhar. Não é para orientar e nem para dar curso como pensávamos, mas quando a escola sentir dificuldade chama a equipe (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

As observações da professora, deu-se em virtude de orientações na apresentação do núcleo e diante de uma visita realizada pela equipe algum tempo antes da entrevista. Segundo a Portaria, no Art. 5º destaca-se que: “Os NEAPIEs, em colaboração com as SRE⁴³s e os demais serviços e estruturas da escola, têm como objetivos”:

- I - subsidiar os profissionais da educação na organização de estratégias educativas diferenciadas, de acordo com as características dos estudantes, para o acesso, a plena participação e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
- II - capacitar os docentes com vistas a qualificar as práticas pedagógicas e incentivar a participação dos estudantes nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem, atendendo às especificidades do público-alvo previsto nesta Portaria;
- III - apoiar, nos espaços escolares das escolas estaduais, a organização do

⁴³ Superintendências Regionais de Educação

processo de transição do aluno na vida acadêmica (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 20).

No outro momento de observação no atendimento, a professora objetivou o reconhecimento das vogais, das consoantes e a junção para a formação das palavras. Para isso, utilizou o computador com o site com jogos voltados à alfabetização⁴⁴, onde trabalhou palavras simples iniciadas com as vogais. Natirute conhece as letras do alfabeto, consegue perceber sílabas e construir sílabas simples, durante esta atividade a professora explorou a letra inicial das palavras: avião, urso, elefante, índio e olho. Além disso, trabalhou a leitura de cada palavra.

Durante a realização, percebeu-se que Natirute gostou bastante, principalmente ao manusear o computador. Na sequência a professora propôs atividade em seriar as imagens colocando e agrupamento com as vogais iniciais correlacionadas. Neste processo, a professora precisou intensificar a mediação para que a estudante percebesse a letra inicial da imagem e onde conduziria para ser colocada separando na vogal correta. Em seguida, no mesmo programa, trabalhou a junção de vogais e das consoantes, formando as sílabas incentivando a todo momento o reconhecimento e a memorização das sílabas, letras, vogais e palavras.

Vale aqui salientar que a percepção constatada tanto nos atendimentos e nos contextos educacionais quanto nas práticas vivenciadas no *lócus* da pesquisa é o pouco uso do texto, no processo de alfabetização e nas produções de metodologias de objetos de conhecimento/ conteúdos explorados. Geraldi (1984) destaca a importância do uso do texto em sala de aula, em Língua Portuguesa, devemos reforçar a sua utilidade para a exploração da linguagem e o papel de locutor/ interlocutor de forma efetiva. Com isso, as outras disciplinas também serão beneficiadas.

Retomando a trajetória de Natirute no ensino médio após o encerramento do ensino remoto, a professora Kellen relatou que começou o trabalho com a estudante no ensino híbrido e neste sentiu dificuldade na preparação de atividades para que a família realizasse em casa, pois não sabia se as metodologias adotadas estavam atendendo as especificidades de Natirute, por não conhecê-la. Outra dificuldade mencionada por ela hoje, foi a memorização.

Ela é uma adolescente que não absorve o que a gente fala. A gente ensina e

⁴⁴ O site acessado foi: <https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>

depois a gente pergunta, ela não grava. A minha maior dificuldade é com relação a memorização dela. Hoje eu ensino de 1 a 10 e amanhã eu pergunto e às vezes ela não sabe (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

A professora também percebe o processo social da estudante.

Ela ficou um ano fora da escola, retornou com a metade do ano uma semana sim e outra não e esse ano que ela está vivenciando de forma presente. Percebe-se uma perda muito grande no seu desenvolvimento (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022) .

Como estava no turno vespertino, no ano de 2022, com a adesão da Educação Integral, ela passou para o turno matutino. Ao ser questionada com relação aos avanços de Natirute percebidos por ela, a professora de AEE, avalia uma melhora significativa em suas interações sociais e no comportamento em sala de aula onde mostrou-se mais autônoma.

Se formos avaliar os avanços dentro do domínio dos conteúdos, eu vou falar para você que não avançou. Ela teve avanço em se socializar e na mudança de hábitos. Antigamente a estudante conversava o tempo todo, este ano ela se posiciona na sala de aula, ela mudou. Ela conversa muito com os colegas e outras pessoas no pátio, o convívio melhorou muito (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Hoje, com a participação na Educação Integral, a professora percebe que devido ao problema do transporte, a estudante tem perdido muito, se mostrado desfavorável para ela.

Nos dias que a mãe deixa ela ficar até 2h20 ela gosta muito, ela participa... Nas duas últimas aulas que vai embora nem vê o professor, são duas aulas do projeto de vida, duas do eletiva... Mas por enquanto ela não está fazendo e seriam disciplinas que ela teria uma socialização maior por causa da interação e da dinâmica das aulas (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Neste pensamento, é claro a importância da interação social, as convivências e vivências de si e dos outros. Kassar (1999) reforça sobre isso salientado ao concluir que:

As pessoas constituem-se em uma determinada sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da própria sociedade tornam-se parte delas. Elas estão/são/fazem-se inseridas na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes e participam delas, na sua “esfera particular”, na sua especificidade. Essa participação é, ao mesmo tempo, específica, singular, pois diz respeito a uma determinada pessoa, e, também, social, coletiva. É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída (KASSAR, 1999, p. 101).

Isso preconiza a importância da inclusão do estudante com deficiência, eliminando as barreiras existentes como reafirmado no Decreto Nº 7.611, de 17 e Novembro fr 2011

que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências:

Art. 2º- A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

[...]

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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).

Assim salientamos que:

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 488).

O AEE, tem a pretensão em favorecer as aprendizagens com metodologias acessíveis a este público. Além disso, juntamente com o professor do ensino comum buscam as estratégias necessárias a este progresso.

Para isso, segundo Kellen, este planejamento e trabalhos colaborativos com os professores “[...] acontecem por áreas de conhecimento na terça, quarta e quinta-feira, em que através de um cronograma o professor agenda o melhor horário, e em parceria buscam estratégias para os estudantes” (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

A professora também ressalta que muitos professores expressam dificuldade em acessibilizar, no ensino médio os conteúdos são difíceis de encaixar. “Este ano tem uma abertura, então nós vamos lá no plano de ensino e vemos o conteúdo que dá para trabalhar com a estudante” (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Refletindo sobre o trabalho colaborativo e sua importância neste processo educacional com Natirute, reiteramos o quão primordial é a ligação do AEE para com

a sala de aula em que os profissionais buscam com esta articulação as estratégias acessíveis e organizações necessárias para o desenvolvimento da estudante. Um não pode caminhar sem o outro e vice versa.

Damiani (2008) em seus estudos discute sobre o termo: colaboração e alguns conceitos que o rodeiam, sendo o mais sensato em ser usado nesta proposta. Assim, reflete que:

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p. 215) .

A atuação do professor de AEE faz-se essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo, auxiliando a todos neste processo, pois além dos atendimentos com os estudantes dentro das salas de recursos, este profissional exerce um papel importantíssimo que é dar suporte pedagógico para os professores, principalmente nos trabalhos colaborativos, nos planejamentos e dentro da sala de aula.

O trabalho colaborativo não acontece só nos planejamentos por área, acontece também nas entradas na sala. Para dar suporte aos professores que têm mais dificuldade. Para que serve o trabalho colaborativo? Às vezes você traça uma meta com o professor no planejamento ele vai para a sala, aí você faz a troca: você coordena a turma e o professor passar um período com o estudante com deficiência, esse trabalho é desenvolvido assim, pois temos turmas muito grandes e o professor não consegue ter um tempo com o estudante (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Este suporte faz toda a diferença nesse processo de ensino aprendizagem mediado pelo professor. As barreiras que impedem a evolução são muitas, no entanto as estratégias neste âmbito precisam ser traçadas e experienciadas de forma conjunta, beneficiando integralmente a estudante trazendo a importância também para a ação comunicativa. Apesar deste trabalho em colaboração, assim como a professora Kellen, muitos profissionais da Educação Especial, vivenciam a dificuldade em estar realizando o trabalho colaborativo e em disponibilizar um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência.

Dialogando com os fundamentos desta pesquisa, Damiani (2008) reitera nos estudos de Vigotski que o autor relata o favorecimento das atividades realizadas em grupo sobre as individuais.

O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela

relação com outras pessoas (processos interpessoais). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas. (DAMIANI, 2008, p. 2016)

Esta reflexão deixa explicitada a importância e o quanto é fundamental a atividade colaborativa entre professores e entre os estudantes. É neste momento que os diferentes repertórios culturais se entrelaçam e produzem estratégias vantajosas na sala de aula e no AEE.

Quando dialogado sobre algumas das dificuldades vivenciadas no processo colaborativo, Kellen relata sobre a resistência de alguns professores e também a aceitação de alguns estudantes em receber a colaboração do professor de AEE em sala de aula, principalmente os adolescentes.

A professora relata que:

Há resistência de alguns de pensar no outro, de como fazer, de não querer fazer. Mas é algo que você constrói, é um trabalho de formiguinha você cativa. Tem alunos que a gente sente mais dificuldade em fazer colaborativo do que outros, uns sentem vergonha de ter a gente ali do lado. Hoje quando o estudante não quer, a gente não força, não precisa ser feito colaborativo (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Esta resistência reflete na diversidade de barreiras em sala de aula em que muitos professores, também sentem-se inseguros e despreparados em acessibilizar e explorar as potencialidades dos estudantes público da educação especial.

Mas a gente não pode culpá-los, pois a educação especial os professores do ensino médio praticamente não passaram por uma formação. Querendo ou não, eles estão aprendendo aqui no dia a dia de como lidar, diferente da gente que vem lá do ensino fundamental e passa por alguma formação. Aquele professor que já trabalhou que tem alguma experiência e tem alguma facilidade ele não tem resistência, mas aquele que nunca trabalhou tem uma certa resistência (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE AEE, 1 de jun de 2022).

Diante dessas falas, reforça-se a importância da formação de todos os profissionais para que eles possam realizar um trabalho inclusivo dentro das escolas, com os professores repensando diariamente suas práticas.

Além disso, devemos estar cientes no papel da SRM, do professor de AEE e da realização do trabalho colaborativo, pois estes são os apoios da sala comum. Vale ressaltar que, diante da formação e de outras questões mencionadas que ressaltam

as barreiras existentes, o trabalho em conjunto é a base do processo inclusivo nesta dinâmica e acessibilidade didáticas e pedagógicas, eliminando a segregação.

EIXO 3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

Este subitem, vem apresentar o desenvolvimento do projeto de intervenção realizado com Natirute na disciplina de Língua Portuguesa. Assim como diz Vigotski (2011), espera-se as motivações das relações com os outros para avançarmos no nosso desenvolvimento.

Neste terceiro eixo, para a realização das análises, as categorias a serem exploradas foram: A plataforma Letrus e as possibilidades vivenciadas no processo educativo com a estudante com deficiência Múltipla. Com elas, utilizou-se de estudo documental, estudo do referencial teórico, observações, depoimentos registrados em diário de bordo pela pesquisadora.

Este projeto foi desenvolvido durante nove aulas de Língua Portuguesa com a professora Elisa. Estas provocações para a realização deste, surgiram durante a coleta de dados, no qual em horários específicos as turmas de 3ª séries participam de aulas voltadas à construção, correção e postagem de redação na plataforma Letrus.

Nas observações durante a prática, percebeu-se que Natirute ainda não consegue utilizar a plataforma Letrus, pois não é alfabetizada, não possuindo assim o pré-requisito para a execução desta plataforma. Levando em consideração as perspectivas desta pesquisa, houve a necessidade de propostas acessíveis de metodologias e a busca de estratégias para que a estudante participasse das aulas, das discussões e dos estudos dos temas e textos trabalhados.

A implantação desta plataforma é uma iniciativa da Secretaria estadual de Educação que vem ao encontro com o incentivo à participação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vislumbrando o ingresso em uma Universidade.

Sendo assim, a ideia deste projeto é acessibilizar algumas metodologias para a participação da estudante nestas aulas de redação, o que antes era realizado através

de diálogo nos momentos de apresentação dos temas. Nesta proposta, buscamos apresentar possibilidades de conhecimento do tema, interpretação, incentivo a tentativa de escrita, entre outras propostas.

a) A Plataforma Letrus

O “Programa Letrus de Desenvolvimento da Escrita” é uma ação implantada pelo Governo do estado do Espírito Santo juntamente com a SEDU, através da plataforma Letrus, busca incentivar tanto os estudantes do ensino fundamental quanto do ensino médio no desenvolvimento da escrita em diversos gêneros textuais, inclusive o dissertativo - argumentativo exigido pelo Enem.

Na escola pesquisada este ambiente virtual é usado somente nas turmas de 3ª séries do ensino médio. Esta faz parte do *programa pedagógico de apoio a educadores e estudantes*.

Para participar desta plataforma o professor é cadastrado, capacitado e o estudante com seu login e senha tem acesso a plataforma⁴⁵. Com algumas aulas específicas durante a semana, essas redações são construídas individualmente e redigidas na plataforma Letrus, que disponibiliza um período para a finalização. Após a data estabelecida pelo sistema, as redações são corrigidas através de inteligência artificial e lançada a nota do estudante que varia de 0 à 1000. O incentivo é que os educandos façam pelo menos duas redações, escolhendo os textos dentro do tema disponibilizados pela plataforma por períodos de lançamento. Além disso, os estudantes têm acesso a textos e materiais de apoio para que realizem as produções.

Esta plataforma é uma ferramenta que o professor de Língua Portuguesa utiliza para acompanhar o desenvolvimento da escrita dos estudantes e da turma, assim como a possibilidade de explorar o que ainda precisa ser melhorado. O acesso aos temas e textos, material de apoio e outros recursos apresentado pelo ambiente virtual só podem ser explorados pelos estudantes cadastrados e pelo professor responsável, inviabilizando a exploração de mais detalhes, como por exemplo, qual a concepção de linguagem e as fundamentações de embasamento usadas.

⁴⁵ Para acessar a plataforma o estudante entra em: www.letrus.com.br e clica em “Acessar Plataforma Letrus”.

b) O projeto

Em conversa com a professora Elisa de Língua Portuguesa, escolhemos o texto a ser trabalhado. Este fazia parte do tema 8: A mobilidade urbana no Brasil e seus desafios. Analisamos e escolhemos o texto 1 como mostra a Figura 19 a seguir. Esta decisão levou em consideração alguns elementos que a estudante reconhece, como os meios de transporte, por exemplo.

Figura 19 - Tema da redação da Letrus

REDAÇÃO LETRUS – TEMA 08

A MOBILIDADE URBANA NO BRASIL E SEUS DESAFIOS

Texto I

A mobilidade urbana refere-se às condições de deslocamento da população no espaço geográfico das cidades. O termo é geralmente empregado para referir-se ao trânsito de veículos e também de pedestres, seja através do transporte individual (carros, motos, etc.), seja através do uso de transportes coletivos (ônibus, metrô, etc.). A principal causa dos problemas de mobilidade urbana no Brasil relaciona-se ao aumento do uso de transportes individuais em detrimento da utilização de transportes coletivos, embora esses últimos também encontrem dificuldades com a superlotação.

Adaptado de: BRASIL ESCOLA. A mobilidade urbana no Brasil. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/mobilidade-urbana-no-brasil.htm>. Acesso em 21 dez. 2017.

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Iniciamos o trabalho do projeto de intervenção, dialogando com Natirute sobre o trânsito, garimpando quais os conhecimentos prévios que a mesma possuía sobre a temática. Como a estudante é muito comunicativa e relata seus pensamentos oralmente de forma espontânea, os relatos foram bem interessantes.

Durante a conversa percebemos que seria necessário que a estudante compreendesse o trânsito começando pelos elementos e características que pertencem a ele. Para isso, como metodologia acessível introduzimos sempre em todos os diálogos a visualização de imagens que ajudassem a compreender o que estava sendo explanado, facilitando a interpretação. Além do recurso das imagens, nos planejamentos das aulas, pensou-se em utilizar recursos que favorecesse e estimulasse a participação da estudante, por exemplo, a utilização de áudios, alfabeto móvel, imagens, frases e palavras fatiadas. Como estratégia acessível na adequação curricular, definimos em cada aula um a dois objetivos a serem alcançados e para isso a utilização de estratégias para este resultado.

Outra metodologia indispensável nesta proposta, foi a mediação realizada pela professora Elisa e a pesquisadora em todo o processo que foram essenciais para alcançar o resultado.

Para a realização das ações, dos objetivos das aulas e das metodologias do projeto traçamos a organização, como mostra o Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 - Organização das ações e objetivos do projeto

continua

AULAS	AÇÕES PRINCIPAIS	OBJETIVOS TRAÇADOS POR AULA	ATIVIDADES REALIZADAS	RECURSOS UTILIZADOS
Aula 1	Trabalhar o trânsito e suas características.	Sondar conhecimentos prévios da estudante e o que precisa ser trabalhado.	1- Diálogo sobre o trânsito utilizando imagens; 2- Explorar as características de cada imagem levando a estudante a perceber o trânsito e seus componentes; 3- Nomear os componentes como: carro, moto, pessoas, entre outros.	-Imagens coloridas impressas em material com gramatura 180g retiradas da internet; - lápis; - borracha; caderno; folha A4; Notebook; caixa de som; vídeos com sons da cidade, da fazenda e do trânsito.
Aula 2	Introduzir as compreensões sobre os dois ambientes, explorando o recurso de imagens e sons, bem como suas características, levando a estudante a compreender sobre a ação do trânsito na zona urbana.	Trabalhar a Zona rural e a zona urbana	1- Diálogo sobre zona urbana e zona rural; 2- Visualização de imagens dos dois ambientes explorando as características de cada um; 3- Divisão da mesa e seriação das imagens colocando de um lado as imagens da zona urbana e do outro da zona rural.	
Aula 3	Trabalhar as características da zona urbana/cidade, o trânsito nela existente. Explorar os sons da cidade, da fazenda e do trânsito; Incentivar a tentativa de escrita da primeira frase.	Introduzir a compreensão de trânsito da cidade.	1- Retomar o diálogo sobre zona urbana e Zona rural; 2-Realizar a seriação novamente dividindo a mesa e separando as imagens da zona urbana e do outro da zona rural;; 3- Exploração e observação do local, dos carros, da faixa de pedestres, das pessoas e as ruas onde acontecem a movimentação do trânsito; 4- Visualização de imagens da cidade de Jaguaré, bem como o reconhecimento do ambiente; 5- Atividade com sons: barulho da cidade, sons da fazenda e barulho no trânsito; 6-Incentivo da escrita da primeira frase, primeiro de forma oral depois escrita.	

continuação

AULAS	AÇÕES PRINCIPAIS	OBJETIVOS TRAÇADOS POR AULA	ATIVIDADES REALIZADAS	RECURSOS UTILIZADOS
Aula 4	Exploração de imagens de outros trânsitos e dos meios de transporte.	Observar outros tipos de imagens relacionadas ao trânsito e identificar os meios de transportes neles existentes na cidade de Jaguaré.	1- Visualização das imagens da aula anterior da cidade de Jaguaré; 2 - Apresentação e visualização de outras imagens enfocando o trânsito; 3- Diálogo para a observação das características do trânsito bem como os meios de transportes; 4- Apresentação de imagens de meios de transportes que são comuns no trânsito da cidade de Jaguaré, como: carro, moto, bicicleta e ônibus; 5- Realizar novamente a audição dos atividade com sons: barulho da cidade, sons da fazenda e barulho no trânsito.	-Imagens coloridas impressas em material com gramatura 180g retiradas da internet; - lápis; - borracha; caderno; folha A4; Notebook; caixa de som; vídeos com sons da cidade, da fazenda e do trânsito.
Aula 5	Incentivo a produção/reprodução com alfabeto móvel.	Incentivar a reescrita da frase elaborada na aula anterior desta vez com alfabeto móvel. de forma independente sem a mediação da pronúncia das sílabas.	1- Diálogo sobre o trânsito na cidade de jaguaré; 2-Escrita independente da frase (Na cidade de jaguaré passa carro, ônibus bicicleta e moto) da aula anterior com ditado e o incentivo para que a estudante percebesse as sílabas e formasse as palavras; 5 - Construção de uma parte da frase com alfabeto móvel e a mediação da pesquisadora sonorizando as sílabas (na cidade de Jaguaré).	Imagens coloridas impressas em material com gramatura 180g retiradas da internet; caderno, lápis e borracha; Alfabeto móvel.
Aula 6	Trabalhar o conceito de trânsito através dos sons e imagens apresentadas trazendo para a realidade da cidade em que a estudante mora e incentivar a produção e a construção de frase.	Estimular a alfabetização através da produção e da construção de frase.	1- Diálogo sobre o que estamos trabalhando retomando alguns conceitos sobre o trânsito e relembra os barulhos ouvidos; 2- Visualização das imagens da cidade de jaguaré:uma parte do centro onde tem muitas casas e outra do entorno da cidade onde começam a zona rural e as propriedades dos agricultores; 3- Incentivo de construção oral da segunda frase sobre o trânsito; 5 - Produção escrita da segunda frase; 6- Trabalho com a frase fatiada para montagem.	- Imagens coloridas impressas em material com gramatura 180g retiradas da internet; Caderno, lápis e borracha; Folha A4; Tesoura.

conclusão

AULAS	AÇÕES PRINCIPAIS	OBJETIVOS TRAÇADOS POR AULA	ATIVIDADES REALIZADAS	RECURSOS UTILIZADOS
Aula 7	Explorar os conhecimentos já adquiridos sobre o trânsito e introduzir o elemento do semáforo de veículos e de pedestres para a organização do trânsito; Estimular a construção do argumento bem como a solução de problemas; Realizar a construção de frases.	Trabalhar o semáforo de veículos e pedestre sua função e a importância no trânsito; Incentivo a construção de ideias e compreensão de outros elementos do trânsito assim como sua melhoria.	1- Diálogo sobre o tema e suas compreensões até o momento; 2- Trabalho com o Sinal/ Semáforo e o sinal de pedestre: suas funções e imagens; 3- Estimular ideias de construção de argumento e solução do problema do trânsito através do diálogo; 4 - Produção de mais uma frase com o auxílio da oralização (não precisa buzinar).	Imagens coloridas impressas em material com gramatura 180g retiradas da internet; caderno, lápis e borracha.
Aula 8	Leitura das frases produzidas	Incentivo à leitura	1- Leitura realizada pela pesquisadora das frases produzidas ao decorrer destas aulas;	Caderno da estudante.
Aula 9			2- Diálogo o assunto e suas idealizações construídas nas frases.	

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2022).

c) As possibilidades vivenciadas no processo educativo com a estudante com deficiência múltipla.

Natirute apresentou-se sempre receptiva e comunicativa durante as participações nas atividades. Questionou sempre aos professores ao iniciar as aulas se tinha atividades para ela, pois demonstra prazer em estar alí.

Diante do intuito do projeto em acessibilizar as atividades possibilitando a participação da estudante nas aulas de redação, trouxemos o foco das atividades para o letramento e a alfabetização. Para isso, também precisamos compreender a diferença de produção de texto e redação: na primeira, produzem-se textos na escola; na segunda, produzem-se textos para a escola (GERALDI 1984).

Assim, buscamos trazer a estratégia da produção textual, em que pressupõe a interação um interlocutor e objetivos claros, dando condições reais para que as produções sejam realizadas. Com o diálogo, na busca em avaliar o que a estudante

compreende por trânsito, foi mostrado uma imagem da internet sobre o assunto, na visualização percebeu-se que Natirute apresentou dificuldade em entender onde há muita movimentação de carros, pessoas, etc.

Nestas produções iniciamos focando nas compreensões da temática e a utilização de recursos de imagens para facilitar a interpretação, buscando explorar seus conhecimentos empíricos.

Então, optamos a princípio em trabalhar os conceitos de zona urbana e zona rural a fim de apresentar para ela, as diferenças que estes dois ambientes possuem e assim, introduzir o assunto de movimentação de carros. Como a estudante reside no meio rural, propomos de explorar suas experiências sociais e agregar novos conhecimentos com relação à zona urbana.

Para introduzir o tema perguntei: *o que tem na cidade?* Ela respondeu: *Tem moto, tem carro, ambulância, polícia, corpo de bombeiro. Na cidade de tem muita ou pouca casa? tem pouca.* Respondeu ela. Então, perguntei: *E na roça, no interior, na zona rural, o que você vê lá?* Ela respondeu: *tem pimenta, frutas, macadâmia...* Eu questionei: *Na roça tem muita ou pouca casa?* E ela disse: *Tem pouca* (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 31 de mai).

A partir deste princípio, apresentei imagens que representassem a zona urbana, com prédios, casas, muitos carros nas ruas, etc. E imagens da zona rural com pessoas trabalhando em lavouras de café, fazendas com pastagem e animais, etc. “Essas imagens foram impressas em papel com gramatura 180, com imagens coloridas retiradas da internet” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 31 de mai).

Neste momento, foi dialogado sobre as características de cada imagem, estimulando a percepção da estudante. Também usou-se a comparação de quantidade entre as imagens para observar onde havia mais ou menos casas, mais ou menos pessoas, carros, entre outros.

Em alguns questionamentos, a estudante oscilava em suas respostas hora dizia que na imagem da zona rural tinha muitas casas e muitas pessoas hora dizia que não. Como a estudante reside na zona rural então questionou se características em torno de sua casa. Neste momento percebeu que ela oralizou e descreveu o local onde mora. Então, perguntei qual o lugar que parece mais com sua casa e ela respondeu apontando a imagem da zona rural (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 31 de mai).

A proposta em utilizar imagens, objetivou introduzir as compreensões sobre os dois ambientes, bem como suas características, levando a estudante a compreender sobre

a ação do trânsito na zona urbana, explorando assim a habilidade visual da estudante. Durante todo o diálogo pode-se trabalhar destacando que na zona urbana, ou seja, na cidade possui mais casas, mais pessoas, mais carros, mais movimentações...

Durante as execuções do projeto, constatamos ainda mais a importância da linguagem. Esta por sua vez torna o sujeito um interlocutor do processo (GERALDI, 1984) e conseqüentemente tende a beneficiar outras disciplinas. As práticas destacadas pelo autor, possuem dois objetivos que são: [...] ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio na língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p. 95).

Esses aspectos nos remete ao pouco uso do texto em sala de aula e problematiza o termo artificialidade em que deixa claro que: “[...] na escola não se produzem textos, escrevem-se redações; não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise texto [...]” (GERALDI, 1984, p. 95).

Na próxima aula, retomamos as imagens de zona urbana e zona rural e após as análises de todas as imagens e os diálogos dali explorados propus a seriação dividindo a mesa com uma faixa de papel em que de um lado a estudante colocaria a zona rural e do outro a zona urbana. Então, definimos em que parte ficaria cada ambiente e de uma a uma a estudante dividiu as imagens em dois grupos como mostra a Figura 20.

Figura 20 - Atividade da zona urbana e zona rural separadas pela estudante



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Assim, trabalhamos as principais diferenças da zona urbana e da zona rural, mostrando a diferença entre ambos e introduzindo a compreensão de que no trânsito

há movimentação de pessoas, carros e outros meios de transporte. Natirute conseguiu compreender melhor quando usamos as palavras: roça, para zona rural e cidade ou rua para a zona urbana, pois são nomenclaturas que fazem parte do seu meio cultural.

Com uma das imagens da zona urbana onde mostrava casas, carros, pessoas no trânsito e entre outros, a estudante disse: *Nossa tem muitos carros!* Então perguntei: *Além dos carros, quais os outros meios de transporte que você estava observando?* E ela apontando nomeou todos. *Você consegue ver pessoas caminhando também?* Perguntei. Ela apontou para um homem com o cachorro e disse: *tem uma mulher sentada também* (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 01 de jun).

Neste mesmo dia, na segunda aula desta disciplina, utilizamos duas imagens da cidade de Jaguaré, uma mostrando a zona urbana e outra a zona rural.

Foi apresentada uma imagem da avenida da cidade de Jaguaré e apresentamos alguns pontos de referência que a estudante costuma passar diariamente para ir até a escola. Além disso, mostrou-se a quantidade de carros, pessoas na imagem e salientou que é uma imagem da zona urbana. Depois, apresentou-se uma imagem também da cidade, porém da zona rural. Esta imagem apresentava um trabalhador rural cuidando de uma lavoura de café que é um produto pioneiro na região e também é cultivado pela sua família. Nessas duas imagens, também foram feitas comparações de quantidades de veículos, então perguntei apontando para a imagem da zona rural: *você está vendo muitos carros aqui?* Ela respondeu: *Não! Aqui tem mais.* Apontando para a imagem da zona urbana (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 01 de jun).

Com isso, observou-se que Natirute, percebeu a diferença de quantidade de carros e da movimentação dos ambientes. A partir daí, foram mostradas duas imagens da zona urbana referente a cidade de Jaguaré.

A proposta de trazer imagens da cidade de Jaguaré, tem o intuito de explorar o que a estudante já sabe, reconhecendo o ambiente que costuma frequentar e proporcionar novos desafios, potencializando mais conhecimento. Ao dialogar, observamos a igreja Matriz em uma imagem e na outra a prefeitura. Neste momento, incentivou-se o olhar da estudante para algumas características do trânsito como por exemplo, as ruas, a faixa de pedestres, os carros e as movimentações existentes ali.

Para complementar, propomos a utilização do notebook com a caixa de som para que a estudante ouvisse sons de: cidade, fazenda e o barulho do trânsito. Como uma das características da síndrome de Williams está relacionada à sensibilidade auditiva, em que se faz presente na estudante, optamos por esta metodologia com intuito de estimular as percepções sensoriais, remetendo assim a memória de sons que ela conhece.

O primeiro som apresentado foi do barulho da cidade com a caixa de som amplificando os sons e ruídos. A estudante mostrou-se incomodada e disse: *Nossa, muito barulho!* Então perguntei: *Que barulho você está ouvindo Natirute?* Ela respondeu: *Carro; Caminhão.* Em seguida, trocamos para o som da Fazenda e neste a estudante ouviu o barulho da natureza: sons de pássaros, animais, entre outros. O terceiro e último são a ser representado foi o barulho no trânsito. Com a mudança novamente a estudante mostrou-se sensível a tantos sons diferentes. *O que você está ouvindo Natirute?* Perguntei: *Tem ambulância, carro de polícia, buzina* (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 08 de jun).

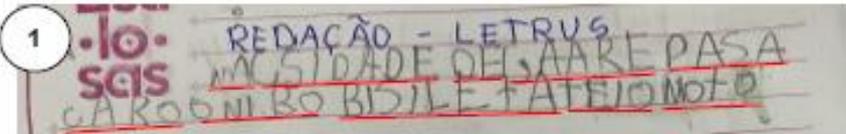
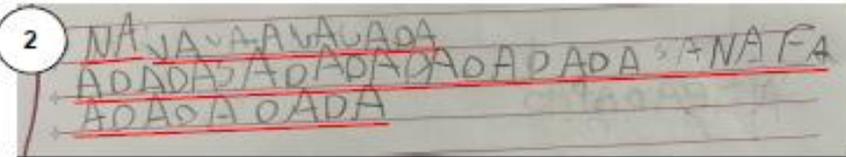
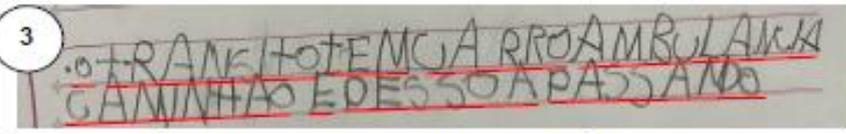
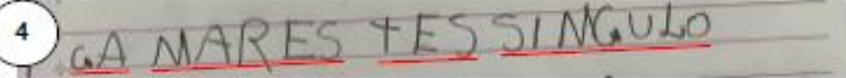
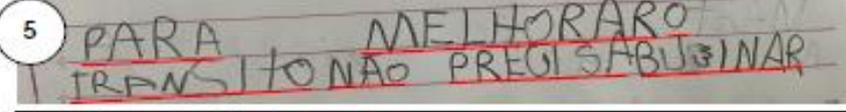
Ao desligar o computador a estudante relatou os barulhos novamente que tinha ouvido, referindo-se aos meios de transportes que emitiam esses sons, então exploramos novamente se ela conseguia associar o barulho do trânsito ouvido ao trânsito na cidade de Jaguaré. E ela relatou que também tem barulho na rua ou seja no trânsito, assim como no áudio apresentado.

Com essa narrativa, propomos a construção da primeira frase, primeiramente de forma oral. Apesar de muitos diálogos para incentivar a estudante a realizar esse processo de construção de frases de maneira autônoma, percebemos que ela ainda não possui essa habilidade, então mediamos a formulação dessa.

Pelo fato de a estudante não estar ainda alfabetizada, a construção de palavras e de frases é importante neste processo, principalmente de maneira independente realizando as tentativas de erros e acertos necessárias para estas construções.

Para ilustrar o desenvolvimento de todo o processo, será apresentado a seguir, as produções da estudante em sua fase final e logo abaixo de cada frase, as suas respectivas descrições. (Figura 21).

Figura 21 - Frases com as marcações das escritas da estudante

1. 
 NA CIDADE DE JAGUARÉ PASSA
 CARRO ÔNIBUS BICICLETA TRENZINHO MOTO
2. 
 NA CIDADE DE JAGUARÉ
 PASSA CARRO ÔNIBUS BICICLETA
 TRENZINHO MOTO
3. 
 O TRÂNSITO TEM CARRO AMBULÂNCIA
 CAMINHÃO E PESSOAS PASSANDO
4. 
 JAGUARÉ NÃO TEM SINAL
5. 
 PARA MELHORAR O
 TRÂNSITO NÃO PRECISA BUZINAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira frase, como mostra as duas primeiras linhas escritas, abaixo do título Redação Letrus, está traçada a seguinte frase: NA CIDADE DE JAGUARÉ PASSA CARRO, ÔNIBUS, BICICLETA, TRENZINHO E MOTO. Nesta frase, a mediação aconteceu através da pronúncia pausada das sílabas.

Na próxima atividade, traçamos como objetivo observar outros tipos de imagens relacionadas ao trânsito e identificar os meios de transportes neles existentes principalmente na cidade de Jaguaré.

Com as imagens da cidade de Jaguaré, dialogamos e apresentamos outras imagens de trânsito explorando a observação da estudante em objetos, pessoas e outras

características presentes, principalmente os meios de transporte mais vistos por ela, como por exemplo, carro, moto, bicicleta e ônibus. A estudante participou, respondendo e questionando a todo instante.

Com o diálogo voltado ao trânsito da cidade de Jaguaré, que é um ambiente de conhecimento da estudante, questionamos a princípio: *O que passa na rua da cidade de Jaguaré?* E a estudante respondeu que passa: *carro, moto, ônibus, trenzinho e ambulância*. E com ajuda da pesquisadora formulamos a frase e auxiliamos na escrita oralizado para que a estudante percebesse quais sílabas ela poderia escrever (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 08 de jun).

Realizamos também, a audição novamente dos sons da cidade, da fazenda e o barulho no trânsito para complementar a explanação e ao final comparamos quais os meios de transporte das imagens do trânsito são vivenciadas na cidade de Jaguaré.

Apresentamos novas imagens relacionadas ao trânsito, questionei a estudante: *Quando você vem para o centro de Jaguaré, para rua você ouvir algum barulho?* A estudante respondeu: *Tem polícia, tem ambulância, tem trenzinho. E aonde esses transportes passam?* Perguntei. Ela respondeu: *Na rua, não pode andar na rua senão o carro mata* (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 08 de jun).

Então, mostramos imagens destes meios de transportes como apresentado na Figura 22 a seguir:

Figura 22 - Trabalho com os meios de transporte



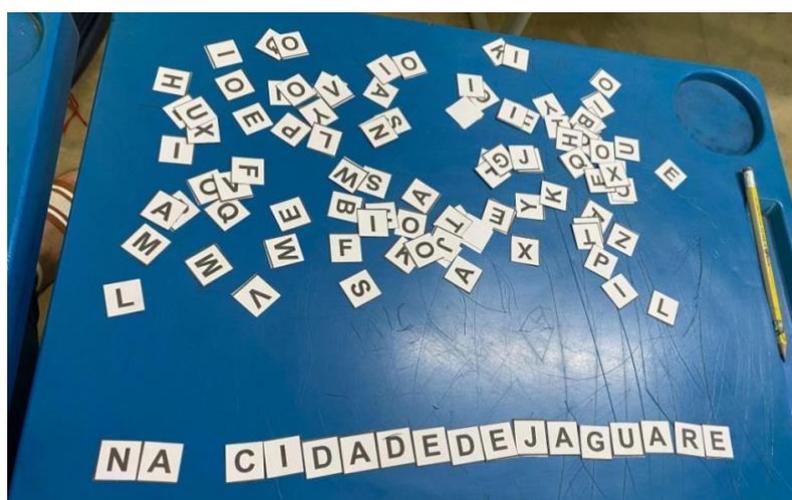
Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Na atividade seguinte, propôs-se então, avaliar como seria a escrita sem o auxílio da sonorização das sílabas e da mediação da pesquisadora, com isso incentivou a escrita

novamente da primeira frase construída: NA CIDADE DE JAGUARÉ PASSA CARRO, ÔNIBUS, BICICLETA E MOTO. Observamos que a estudante pronunciava em voz baixa as palavras e depois de um tempo começou a tentativa da escrita, demonstrando insegurança e a reflexão expressiva que não conseguiria. Para incentivar, a pesquisadora precisou ditar as palavras completas constantemente e encorajá-la a escrever. Depois de muito tempo, reproduziu as palavras da frase como apresentado no trecho 2 apresentado na Figura 21, abaixo da frase construída anteriormente. Com isso, constatou-se a importância do incentivo da tentativa de escrita como estímulo para a construção autônoma e mental das sílabas e das palavras.

Com alfabeto móvel, iniciamos a reescrita. Nesta proposta, a construção das sílabas foi mediada pela pesquisadora realizando as intervenções ortográficas das palavras, assim como, a exploração da percepção dos sons para as junções das letras formando as sílabas. “Como Natirute apresentou-se cansada, optamos por realizar somente a primeira parte da frase, respeitando o tempo da estudante” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 08 de jun). Ao final da reescrita, observou-se que a estudante apresenta-se mais recíproca, preferindo o uso do alfabeto móvel do que a escrita com lápis. Como nesta reescrita focamos a construção das sílabas e das palavras não interferimos nas suas segmentações, como mostra a Figura 23 a seguir:

Figura 23 - Reescrita da primeira frase com alfabeto móvel.



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Com as atividades propostas ficou ainda mais evidente a necessidade e a importância de um suporte mediador sempre ao lado da estudante, proporcionando reflexões e

desafios para seus avanços e compreensões dos conhecimentos adquiridos. Problematicamos aqui qual melhor o apoio e função do profissional para auxiliar nesses processos mediadores em colaboração com os professores e a estudante com deficiência múltipla.

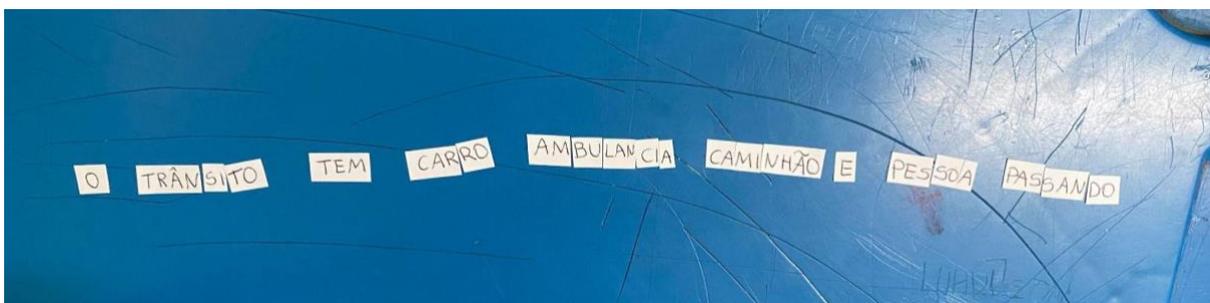
A utilização de alfabeto móvel para construção de palavras e frases apresenta-se como um recurso favorável para a estudante. Neste, a impressão foi realizada em papel com gramatura 180, letra Arial maiúscula no tamanho 72.

Como de costume em todos os inícios de aulas, neste dia questionamos para a estudante o que foi exposto na aula anterior estimulando assim a sua memorização. Nesta, iniciamos questionando “O que é o trânsito” e ela respondeu: “Tem carro, moto, ambulância e bicicleta” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 13 de jun). Com essa fala, podemos perceber os conhecimentos já adquiridos pela estudante levando em consideração a realização desta mesma pergunta na primeira aula trabalhada sobre este tema. “A turma em si, mostrou-se muito agitada e barulhenta neste dia, incomodando muitas vezes Natirute” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 13 de jun). Continuamos o diálogo no intuito de explorar mais sobre alguns elementos no trânsito e questionei: “O que mais tem no trânsito?”, ela respondeu “tem sinal. É perigoso” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 13 de jun). Neste momento, percebemos que ela já conhecia outro elemento ainda não explorado até o momento. “Em Jaguaré, tem sinal?” Questionei e ela respondeu: “Tem não!” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 13 de jun).

Nesta proposta, trabalhamos com imagens da cidade de Jaguaré, o centro com as ruas, casas, o limite da parte urbana com o entorno, e o início da zona rural. Exploramos bem o diálogo retomando alguns conhecimentos já adquiridos pela estudante nas outras aulas, apresentamos novamente as imagens da cidade focando o trânsito e as características ali observadas. Depois prosseguimos, incentivamos a construção de uma frase com a ideia que a estudante expressou no início. Então, após muito diálogo e a utilização de algumas imagens sobre a temática já trabalhada, produzimos oralmente de forma coletiva a seguinte frase: O TRÂNSITO TEM CARRO AMBULÂNCIA CAMINHÃO E PESSOAS PASSANDO. Posteriormente, propomos a escrita apresentada no trecho 3.

Percebe-se que a estudante apresenta dificuldade em realizar a escrita de sílabas complexas, assim como a percepção das letras que as formam. Para realizar um trabalho neste sentido, nesta produção mediei realizando a pronúncia pausada e com bastante repetição para que juntas pudéssemos construir cada palavra. Depois reescrevi a frase em um pedaço de papel e fatiei respeitando a separação de sílabas de cada palavra da frase para montarmos, incentivando a leitura, como visualizado na Figura 24 a seguir:

Figura 24 - Atividade com a frase fatiada



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2022).

Nesta próxima aula, após retomar o diálogo novamente sobre o que foi trabalhado no dia, Natirute expressou que o trânsito é “o carro, o carro de ambulância, carro de polícia, moto, bicicleta e morre se ela andar na rua”(DIÁRIO DE BORDO, 2022, 14 de jun). Como nesta aula nosso objetivo foi aprofundar o conceito de trânsito e a construção de mais uma frase, propomos iniciar incentivando reflexões sobre a construção de pensamentos argumentativos e a tentativa da resolução de problemas. Para isso, dialogamos sobre algumas questões bem características do trânsito que podem ser prejudiciais.

Para começar, retomamos a fala dela em que disse: “morre se ela andar na rua” (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 14 de jun). Ela deixou claro as consequências quando não respeita as regras de andar na calçada. Depois lembramos de alguns fatos e ela disse logo sobre o barulho, pois foi algo que ficou marcado em sua memória:

Ela colocou a mão no ouvido e disse que faz muito barulho os carros buzinando. Questionei a ela: *Então os carros precisam fazer o que para não fazerem barulho? Respeitar o sinal*, disse ela prontamente. Então eu questionei: *E eles podem ficar buzinando? Não.* Disse ela. *As pessoas podem andar no meio da rua? Não! É Perigoso!* Respondeu. *Por que é perigoso?* Perguntei. *Perigoso cair, andar bêbado, o homem dirige também.* Ela respondeu. Eu perguntei. *Então para melhorar o trânsito... não precisa ficar buzinando*, completou ela. Indaguei: *As pessoas têm que andar aonde, na*

rua ou na calçada? Na calçada e têm que respeitar o trânsito. Ela disse. E o sinal? Perguntei e ela respondeu: Também respeitar o sinal (DIÁRIO DE BORDO, 2022, 14 de jun).

Para complementar, mostrei duas imagens: uma do semáforo para veículos e outra do semáforo para pedestres. Para explicar o semáforo para veículos, trouxe um cartão com três imagens de semáforos, em cada um havia uma cor acesa. Conversamos e expliquei como funciona em cada uma das cores. Uma estratégia utilizada foi cobrir os que não estavam em evidência para a explicação no momento, direcionando a atenção para um somente. Também, posteriormente expliquei como funciona o semáforo para pedestre. Muito atenta, participou tranquilamente, dialogando em todo o processo.

O semáforo, principalmente de veículos, Natirute já havia compreendido para que serve cada cor principalmente o verde e o vermelho. Ao terminar, perguntei: “Jaguaré tem semáforo?” Ela respondeu: “Não tem”. E então, sugeri a ela escrever esta frase: JAGUARÉ NÃO TEM SEMÁFORO. Durante a escrita mediei a pronúncia de cada palavra sem sonorizar as sílabas separadamente. A estudante repetia a palavra que estava escrevendo e então produziu a frase, ao final na palavra semáforo ela escreveu automaticamente SINAL ao invés de semáforo, como pode ser observada no trecho 4.

Assim, segundo Geraldi (2015) diz que:

Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas dizer algo a alguém a propósito de um tema. A imaginação se sobrepõe à correção do dizer, ainda que esta possa ser buscada não só sentido gramatical de expressão (p.78).

O ensino da escrita força a criação de condições para este processo. Geraldi (2015) salienta que:

Aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos. [...] O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa *conscientizar-se da sua própria “fala”, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração* (GERALDI, 2015, p. 169).

Nesta escrita, avaliou-se uma espontaneidade e segurança melhor para a tentativa. Como foi ditado a palavra inteira sem focar nas sílabas, ela pronunciava as letras e sílabas, usando um repertório maior para a escrita.

Aproveitando a temática e a iniciativa da estudante em argumentar sobre as soluções para melhorar o trânsito, retomei a fala dela anterior no qual expressou que não precisa buzinar e sugeri a escrita desta frase para encerrarmos. Desta vez focamos na escrita convencional, trabalhando as sílabas que a estudante tinha dificuldade em perceber os sons para a escrita. Ao final, produzimos a frase: PARA MELHORAR O TRÂNSITO NÃO PRECISA BUZINAR, como mostra no trecho 5.

Iniciamos com a leitura realizada pela pesquisadora das frases produzidas ao decorrer destas aulas. E dialogamos novamente sobre o assunto e suas idealizações construídas nas frases.

Ao final deste trabalho avaliamos que as metodologias utilizadas durante as aulas de redação favoreceram a participação da estudante estimulando suas habilidades interpretativas, argumentativas, visuais, trazendo conceitos empíricos e trabalhando de forma que consiga adquirir ou aumentar seu conhecimento científico.

Esses fatos vão ao encontro com o propósito objetivo desta pesquisa. Apesar da não participação da estudante na plataforma Letrus, pelos requisitos já mencionados, este projeto mostrou algumas possibilidades de acessíveis de conteúdos, assuntos e aulas que antes não eram favoráveis à aprendizagem da estudante.

Salientamos aqui também, que a conquista da aprendizagem é um processo e assim como Natirute passará por caminhos indiretos (VIGOTSKI, 2011) para alcançar o objetivo.

No dia a dia do cotidiano da escola, essas barreiras de acessibilidade pedagógica e outras, não podem fazer-se presente. Vigotski (2009) deixa claro que a pessoa através das inter-relações com o meio social se apropria dos conhecimentos. Mól e Dutra (2019) reitera, que todos os estudantes com e sem deficiência devem ter as mesmas oportunidades.

Isso deve ser feito por estratégia de compensação social, focando o ensino nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, o que pode ser feito por meio de processos mediadores alternativos, e não focados

na deficiência como se pensa intuitivamente. Dessa forma, serão criados ambientes estimuladores que possibilitam interações sociais que favoreçam a apropriação de conhecimentos científicos ou não (MÓL e DUTRA, 2019, p. 20).

Em seus estudos Prestes e Tunes (2021) esclarecem sobre a supercompensação e deixam claro que a deficiência não pode ser limitadora para as possibilidades dentro da sala de aula. “Que perspectiva se abrem diante do pedagogo quando ele reconhece que o defeito não é apenas o menos, uma falta, uma fragilidade, mais um *plus*, uma fonte de força e de capacidades e que nele há algum sentido positivo!” (PRESTES e TUNES, 2021, p. 64).

Reforçamos também que

O uso de processo de mediadores alternativos permite que a pessoa com deficiência estabeleça inter-relações pessoais que lhe permitem se desenvolver, superando suas limitações e alcançando patamares inimagináveis por pessoas que não possuem tais limitações (MÓL e DUTRA, 2019, p. 20).

A força social exerce um vantajoso estímulo nesse processo de aprendizagem para chegar ao desenvolvimento, assim como os meios culturais, que têm o papel fundamental em compensar as limitações biológicas e sociais. “O defeito não é apenas para fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito” (PRESTES e TUNES, 2021, p. 69).

Assim, apoiados nos estudos de Vigotski (2009), destacamos a importância de oportunizar, acessibilizando e dando-lhes possibilidades de aprendizagem. Como sujeitos históricos, sociais e culturais, através das mediações e das inter-relações sociais poderemos fortalecer o fazer pedagógico a todos os estudantes, eliminando as barreiras que dificultam a inclusão escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da educação inclusiva, perpassa por muitos colaboradores até chegar ao *destino* final e aos protagonistas dessa história: os estudantes da educação especial. Cada etapa ou barreira vencida se torna essencial e de grande valia neste processo.

Este estudo vincula-se à natureza qualitativa, em que no *chão da escola* construiu-se, reforçou-se, inovou-se em perspectivas inclusivas com a parceria dos componentes participantes desta pesquisa.

Durante o estudo, houveram experiências atípicas, como a pandemia, por exemplo, diversas organizações, com o ensino remoto e novas reestruturações, com a implementação da educação integral, trazendo ainda mais questionamentos aos professores principalmente para o trabalho com estudantes com deficiência múltipla.

A partir dessas inquietações, iniciamos a pesquisa a procura de respostas e buscas pelo desenvolvimento educacional integral de cada estudante, assim propõe-se investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão da estudante com deficiência múltipla matriculada no ensino médio, que foi o objetivo geral desta pesquisa.

Neste percurso, com a proposta de revisão das literaturas sobre a temática, deparou-se com a escassez em estudos sobre a deficiência múltipla, bem como o impasse no que diz respeito à definição desta terminologia. Com isso, reitera-se a confirmação disso nos estudos de Rocha e Pletsch (2015, p. 7) em que dizem que: “[...] alguns a consideram como uma deficiência inicial que foi geradora de outras. Outros a entendem como a associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra”. Isso nos levou a entender que a deficiência múltipla não é somente a junção de duas ou mais deficiências no ser, mas como explicitado por Nunes (2016):

[...] mas a gravidade dos comprometimentos orgânicos, somada às condições sociais com as quais esses sujeitos convivem. Ou seja, é um conjunto de condições facilitadoras ou não dos processos de desenvolvimento e aquisição do conhecimento no sujeito. Quando esse sujeito é interpelado em diferentes áreas que comprometem a aquisição do conhecimento, nesse caso, podemos dizer que é um sujeito com deficiência múltipla (p. 211).

Apesar das dimensões políticas que permeiam nesse viés, não se pode deixar de salientar que o estudante com deficiência precisa ser incluído, independente das condições orgânicas de cada sujeito. Rocha e Pletsch (2015) reforçam que:

Todavia, é importante dizer que entendemos a inclusão como uma proposta na qual não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, conseqüentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades (p.4)

Outra problematização importante é a escassez de pesquisas na área de deficiência múltipla dentro do ensino médio, trazendo diálogos e estudos das particularidades da escolarização do estudante da educação especial na realidade do chão da escola, reforçando ainda mais a importância desta pesquisa.

Com os estudos das documentações oriundas da rede estadual, as percepções da organização do tempo integral e as políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva para a inclusão da estudante com deficiência múltipla matriculada no ensino médio como objetivado em nossa metodologia, mostramos algumas fragilidades com relação a implementação deste novo ensino em que problematizamos a falta da organização de rotas para atender ao tempo integral e a infraestrutura da escola que ainda não abrange essa realidade. Nessa proposta questionamos como o tempo e a educação integral podem favorecer a inclusão da pessoa com deficiência bem como a realização do AEE além das estratégias exposta nessa arguição.

Durante a realização da pesquisa, retomamos a todo instante a problematização que levou a este estudo sobre quais estratégias, práticas e intervenções educativas pedagógicas acessíveis podem ser desenvolvidas no contexto da sala de aula, no formato de Educação Integral, para o estudante com deficiência múltipla. Para a explanação desta proposta adentrou-se na realidade de uma escola de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo que em 2022 passou para trabalhar com a educação integral. Além disso, no estudo de caso tomamos Natirute a principal propulsora de nossas investigações.

A pesquisa desenvolvida considerou essas propostas de ensino, enfatizou estratégias acessíveis e o pensar em metodologias que favorecem as participações e que permitissem a exploração das potencialidades da estudante com deficiência. Também reafirmou-se nos estudos Vigotski (1991, 2009, 2010) a importância da cultura e das

relações humanas para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

O trabalho desenvolvido pelo professor Everton, trouxe o uso de recursos, objetos e metodologias que já eram de conhecimento da estudante, tornando as aulas interessantes e acessíveis. As interações ali vivenciadas, reforçou a importância do processo educativo, as mediações, diálogos, pois a interação tende a transformar o seu meio e a si mesmo. Além disso, mostrou-se o quão é importante a mediação para os avanços das aprendizagens e o aprimoramento de suas funções mentais superiores. Assim, pensar na inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar, é almejar a ampliação das possibilidades na busca pelo desenvolvimento dos estudantes.

Outro fator a ser considerado durante o estudo e as práticas observadas é a situação da estudante em ainda não estar alfabetizada. Vale problematizar novamente o quanto é importante a garantia deste direito para todo o processo educativo de Natirute. Assim, como foram realizadas as propostas de atividades para acessibilizar os conteúdos em Língua Portuguesa enfocando no incentivo da alfabetização, este processo também foi enfatizado em outras disciplinas, pois todas se beneficiam desse avanço. Para isso, é interessante salientar a importância do uso do texto em sala de aula destacados no estudo de Geraldi (1984).

As práticas experienciadas junto com as professoras de Matemática, com as mediações e intervenções intencionadas e de Química, com a utilização de símbolos Tangíveis, mostrou que quando necessário é preciso realizar os ajustes curriculares e suas flexibilizações para este propósito. Este fato reforça assim, os estudos de Vigotski (2011) quando destaca que o uso de recursos acessíveis e alternativos necessários, colocam Natirute em um trajeto diferente, auxiliando-a nas operações psicológicas quando o impedimento no caminho direto se faz presente, utilizando-se de instrumentos e recursos externos acessíveis.

Com essas considerações ao longo das práticas desenvolvidas nas quatro disciplinas, as experiências possibilitaram um repensar dos professores, em suas ações educativas acessíveis para o estudante da educação especial. Além disso, constatamos a importância do trabalho colaborativo nesse processo. Isso foi possível diante da declaração oferecida pelos professores nas entrevistas, quando

questionado se o trabalho colaborativo auxilia em seu trabalho com a estudante com deficiência múltipla. “Sim muito”. “Auxilia bastante. Às vezes a gente tem uma noção, mas a pessoa que está ali, ela tem uma experiência maior, melhor e vê o que funciona”. “Muito demais. Quem dera se tivesse em todas as aulas do trabalho colaborativo de alguém” (ENTREVISTAS DOS PROFESSORES, 2022).

Nas mediações e intervenções realizadas, observou-se alguns desafios ainda a serem enfrentados, principalmente nos relatos das entrevistas feitas com os professores. Alguns ainda apresentam grande dificuldade em proporcionar atividades acessíveis, por motivos diversos: *dificuldade em planejar metodologias acessíveis, falta de formação continuada orientando nas produções práticas das atividades, pouco tempo para montagens e confecções de materiais diferenciados e a falta desses materiais na escola para auxílio de estratégias de aprendizagem* (ENTREVISTAS DOS PROFESSORES, 2022).

Outra questão a ser salientada é com relação às mediações realizadas. Muitas vezes, o professor não consegue atender a estudante em sala. Segundo relatos nas entrevistas:

[...] o número grande de estudantes dificulta essa ação, além disso, há algumas demandas que eles precisam cumprir, como por exemplo, a explicação de conteúdos, o esclarecimento de dúvidas nos exercícios dos estudantes, entre outros, não permitindo um tempo maior para sentar com Natirute diariamente (ENTREVISTAS DOS PROFESSORES, 2022).

Ao encerrar o projeto de intervenção, compreendeu-se que há muito ainda a ser feito e reestruturado para a inclusão efetiva do estudante no ambiente escolar. Como Natirute ainda não está alfabetizada, e este é um pré – requisito para sua participação na plataforma Letrus, as estratégias acessíveis voltaram-se ao desenvolvimento das aulas de redação, participando das interpretações, compreensões da temática e produções escritas.

Durante todo o processo de execução do projeto, utilizou-se de recursos acessíveis que permitiu a participação, interpretação, elaboração de argumentos, escrita de palavras e frases, tornando o percurso da aprendizagem do tema da redação possível. Outro fator a ser destacado é a exploração da linguagem neste processo. Geraldi (1984) em seus estudos salienta a importância da linguagem em sala de aula, nas produções de textos que deve [...] ultrapassar, apesar dos limites da escola, a

artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio na língua padrão em suas modalidades oral e escrita, p. 95).

Com isso, ressaltamos que há muitas possibilidades neste ambiente educacional para alavancar o desenvolvimento e que os professores possuem muita potencialidade para transformar este quadro, explorando as especificidades e adaptando de forma acessível as práticas pedagógicas a serem trabalhadas.

Considerando assim, que as experiências vivenciadas e as estratégias acessíveis exploradas com Natirute responderam ao objetivo geral traçado neste trabalho em Investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão da estudante com deficiência múltipla matriculada no ensino médio. Com ele, os professores conseguiram explorar as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem de Natirute.

Destaca-se então, a importância do uso de recursos que foram essenciais para a mediação da aprendizagem de Natirute, como o uso de imagens, materiais tangíveis, elementos que favoreceram a alfabetização: alfabeto móvel, palavras e frases fatiadas, material concreto para contagens, entre outros. Também, faz-se necessário a atuação do professor de AEE para o desenvolvimento e a construção deste trabalho inclusivo, traçando de forma conjunta e colaborativa, as perspectivas de avanços da estudante.

Diante da pesquisa realizada, destacou-se a necessidade de mais estudos sobre a deficiência múltipla, ensino médio e a educação integral, assim, como o fomento de formações continuadas que orientem o professor e equipe pedagógica na prática no fazer pedagógico para acessibilizar as atividades e propostas metodológicas para o estudante da educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim, Natirute encerrou a etapa de ensino em 2022 e com a finalização deste estudo, deixamos destacada que as acessibilidades de estratégias são possíveis e é de grande relevância esse processo. Ainda permanecem desafios para a educação especial inclusiva, para os professores no chão da escola e principalmente para o estudante da educação especial. Nesse pensamento precisamos buscar meios para vencer as barreiras e incentivar mais estudos nessa proposta.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. **Deficiência Mental, Aprendizagem E Desenvolvimento**. Org/ Diaz et. al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

ARÁOZ, S. M. M. De; COSTA, M. P. R. Da. **Deficiência Múltipla: As Técnicas Mapa e caminho no apoio à inclusão**. Paco. Jundiaí. São Paulo. 2015.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BENDINELLI, R. C; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. **A Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012 Disponível em: file:///C:/Users/Amanda/Downloads/clenio,+Art.+Rosanna+13-27%20(2).pdf. Acesso em: 23, mai. 2022.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. **Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out.-Dez., 2013.

BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 22, fev. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [on line]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 22 de fev de 2022.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP. 2013? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 22 de fev de 2022.

_____. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de jan. de 2022.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Portaria de Consolidação nº 3/GM/MS de 28 de setembro de 2017. **Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prc0003_03_10_2017.html#ANEXOVI. Acesso em: 23 mai. 2022.

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

_____. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Portaria nº 1.570, de 21 de Dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. PARECER CNE/CP Nº: 15/2017. Seção 1, Pág. 146. Brasília. DF. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 27, Mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 11 de dez. 2020. Seção 257, Edição: 55-F, p. 52. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 02 outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. [4. ed.] / elaboração prof.^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Lei Nº 13.005, De 25 De Junho De 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 Mai. 2022.

_____. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 de jan de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP, 1994.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**.. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de vigilância epidemiológica : emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – covid-19**. Brasília. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BUSS, P. M.; ALCÁZAR, S.; GALVÃO, L. A. **Pandemia pela Covid-19 e multilateralismo: reflexões a meio do caminho**. ESTUDOS AVANÇADOS 34 (99), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8vDqhLKszp35HJMtj5WnRNK/?lang=pt>. Acesso em: 2, Mar. 2022.

CARVALHO, E. N. S. **Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla**. Brasília, SEESP/MEC, v. 1, 2000.

CORALINA, C. **Meu Livro De Cordel**. 1ª edição digital, São Paulo, 2012.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!:** provocações filosóficas. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DAINEZ,, D.; SMOLKA, A. L. B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler:** desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F de. **A dimensão constitutiva do meio:** implicações políticas e práticas em educação especial. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e256418, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LnMmbHnMMDGvksFyjjG9Lfv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de agost. 2022.

DAINEZ, D. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural:** Contribuições para educação especial e inclusiva. Revista de Psicologia, Campinas, São Paulo, Brasil. 26, fev. 2017, p. 1-10. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/revpsicol/v26n2/0719-0581-revpsicol-26-02-00151.pdf>. Acesso em: 9 de nov. 2021.

DAMIANI. M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DANTAS, K. O. Et al. **Repercussões do nascimento e do cuidado de crianças com**

deficiência múltipla na família: uma metassíntese qualitativa. CSP. Caderno de Saúde Pública. João Pessoa, Brasil, p. 1-19. 25, fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/scrMsWn7YC5wxSbVCQxWsRK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2, Nov. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. Universidade Estadual Paulista. Set/Out/Nov/Dez. 2001

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “PEDRO PAULO GROBÉRIO”. **Plano De Desenvolvimento Institucional Da Escola - PDI**. 2020 – 2024. Jaguaré, ES.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação, e dá outras providências**. Diário Oficial dos poderes do estado, 17 de mar. 2020. Edição: 25191. Disponível em: <https://shortest.link/2u96>. Acesso em: 03 jan. 2022.

_____. Portaria nº 048-R, de 1 de abril de 2020. **Institui o Programa EscoLAR no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e demais providências**. Diário Oficial dos poderes do estado, 2 de abr. 2020. Disponível em: <https://shortest.link/2BdT>. Acesso em: 08 jan. 2022.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual: Ensino médio**. V. 01. A de Linguagens e Códigos / Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009. 132 p. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Ensino%20M%C3%A9dio%20-%20Volume%2001%20-%20Linguagens.pdf>. Acesso em: 1, mai. 2022.

_____. Secretaria da Educação. Portaria Nº 279-R, De 06 De Dezembro De 2021. **Define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, e demais providências**. Diário Oficial. Edição extra. Publicação em 8 de Dezembro de 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022.pdf>. Acesso em: 1, mai. 2022.

_____. Secretaria da Educação. Lei Nº 10 382/2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015 – 2025**. Diário Oficial dos poderes do Estado. 25 de jun. 2015. Edição Nº24029. Disponível em: http://portal.sedu.es.gov.br:83/PDFs/Leis/LEI%2010382_2015-2025.pdf. Acesso em: 1, mai. 2022.

_____. Secretaria de Educação. **Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias**. [livro eletrônico]. PAULA. J. da M. M. De; MARTINS. M. L. D. R.; ANGELO. V. A. de. (Org.) 1. ed. Vitória, ES. 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V5.pdf. Acesso em: 3, abr. 2022.

_____. Lei Complementar Nº 928, De 25 De Novembro De 2019. **Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências.** Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

_____. Secretaria de Educação. Resolução: CEE/ES Nº. 3.777/2014. **Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.** Publicada no Diário Oficial em 13, mai. 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%203.777-2014.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

_____. Secretaria da Educação. Portaria Nº 148-R, De 17 De junho De 2021. **Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs, e demais providências.** Diário Oficial. Publicação em 18 de Junho de 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20n%C2%BA%20148.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021. **Define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, e demais providências.** Edição Extra. 08 de Dez. de 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022-1.pdf>. Acesso em: 24 de mar de 2023.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, São Paulo, 14 (28), 139 -152. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2, fev. 2022.

FREITAS, M. C. de; JACOB, R. N. da F. **Inclusão educacional de crianças com deficiências:** notas do chão da escola. Educação Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019. Seção Temática: Educação Especial. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/m5WGhYVWK7JpD56yccxDtfD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4, nov. 2021.

GERALDI. J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos. Ed. Pedro e João, 2015. 208p.

GERALDI. J. W. **O texto na sala de aula:** Leitura e Produção. Org. João Wanderley Geraldi. 2 ed. Cascavel, PR. Assoeste, 1984, 125p.

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

GODOY, A. S. **Introdução À Pesquisa Qualitativa E Suas Possibilidades:** Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 4, mar. 2022.

IVIC, IVAN. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

JESUS, C. M. De. et. al., **Síndrome de Williams**. Site: Genética na Prática. [S.I.] [2019?]. **[On-line]** Disponível em: <<https://www.geneticanapratica.ufscar.br/temas/sindrome-de-williams>>. Acesso em: 8, abr. 2022.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Inserir edição. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. NOGUEIRA, A. L. H. (Org) **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções superiores**. 1 ed. Campinas. SP. Mercado de Letras. 2013.

MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Revista da Sobama Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36.

MOREIRA, F. D. Dos S. **Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.27, p.729-742, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qhsNMdkqWKpPjtLTKW8X5fr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6, nov. 2021.

NUNES, C. **Aprendizagem Activa na criança com Multideficiência guia para educadores**. Lisboa. Ministério da Educação de Portugal. 2001.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. Tese (Tese em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. VITÓRIA – ES. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8547/1/tese_9408_tese%20-%20%20final.pdf. Acesso em: 20 de out. De 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, P. de M. R. de et al., **Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras**. Revista Terapia Ocupacional Universidade São Paulo. 2015. maio/ago. Publ. 27 de mai. de 2015. p. 183-193. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/59428/101609>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

PAGANELLI, R. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. **[on-line]** s/p. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 26 de mar. De 2023.

PEREIRA, A. **Diário de bordo**. Jaguaré/ES, 2022.

PICCOLO, G. M.; SILVA, S. C. da. **A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Nº 192 - Mai de 2014. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm>>. Acesso em: 6, jun. 2022.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais.** Campinas, São Paulo, Estudos de Psicologia I I 29(3) I 327-340 I julho - setembro 2012.

_____. **Problemas da defectologia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Educação e conhecimento, Petrópolis, RJ : Vozes, 25 ed. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos De Ensino E Aprendizagem De Alunos Com Múltiplas Deficiências No AEE À Luz Da Teoria Histórico-Cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Nova Iguaçu, RJ, 2014. Disponível em: https://cursos.ufrjr.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/07/Dissertacao_MairaRocha.pdf. Acesso em: 13, jul. 2022.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. **Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil.** Revista Cadernos de Pesquisa, v. 22, nº. 1, Jan/abril de 2015, São Luiz. Disponível em: <http://r1.ufrjr.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/ROCHA-E-PLETSCH-Defici%C3%Aancia-m%C3%BAltipla-okok.pdf>. Acesso em: 12, agos. 2022.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. **Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização.** Horizontes, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700/307>. Acesso em: 10, agos. 2022.

ROSSI, N. F.; FERREIRA, D. M.; GIACHETTI, C. M. **Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar.** *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 18, n. 3, p.331-338, set.-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/FqhLCb96bL4p8DwsnnNPXBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2, abr. 2022.

ROSSI, M. C. **A história de Nita que era diferente.** 2 Ed. Vitória, ES. 1999.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais.** Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda/Downloads/RDPEE,+v8,+n1,+2021+-+02+-+A1.pdf>. Acesso em: 6, jun. 2022.

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

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa Participante: Alteridade E Comunidades Interpretativas.** Instituto de Psicologia - USP, 2006, 17(2), 11-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24, fev. 2022.

SEDU. **Governo do Estado anuncia ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral para 2022.** Vitória. Publicado em: 23, out. 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/governo-do-estado-anuncia-ampliacao-da-oferta-de-educacao-em-tempo-integral-para-2022>. Acesso em: 2, mar. 2022.

Site: swbrasil.org.br. [online]. 2022? s/p.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 6 Ed. São Paulo: Cortez; Campinas. SP. Editora da Universidade Federal de Campinas. 1993.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. OPNE. [S.l.] [2010?] **[On-line]** Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em: 24, abr. 2022.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Amanda/Downloads/editor,+6%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Amanda/Downloads/editor,+6%20(2).pdf). Acesso em: 24 de fev de 2023.

VIDAL, L. da R. **Perspectiva De Educadores Sobre O Processo De Inclusão De Alunos Com Deficiência Física E/Ou Múltipla**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida) - UNIVERSIDADE FRANCISCANA. Santa Maria, RS, Brasil, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10408795. Acesso em: 11, nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

_____. Obras Completas. **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). EDUNIOESTE. Cascavel. PR. 2019.

APÊNDICE A

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MATEUS

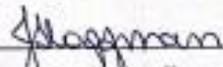
EEEM PEDRO PAULO GROBÉRIO
 Ato de Criação de Escola: PE 327 Com. 19/17
 Data de Publicação: 25/06/17 - 13/07/18
 Aprovação de Escola: Resolução CEE 41/15
 Data de Publicação: 28/11/15
 Cópia Ato de Criação: Port. nº 015 - R (20/2017)
 Data Publicação: 29/08/17
 Ato de Aprovação: Resolução CEE 1775/08 (25/09/08)
 Data de Publicação: 06/10/08

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Eu **Janaina Silva Hoffman**, abaixo assinado, responsável pela instituição de ensino: **Escola Estadual de Ensino Médio "Pedro Paulo Grobério"**, declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada "*Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio*" de responsabilidade da pesquisadora Amanda Pereira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 "Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos". Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Jaguare, 23 de agosto de 2021.



Janaina Silva Hoffman
 Diretora

Janaina Silva Hoffman
 Diretora Escolar
 Port. nº 1195-S - 26/11/2015
 D.O. 27/11/2015 - NF 238976-11

APÊNDICE B

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES (PROFESSORES/PEDAGOGA/PROFESSORA DE AEE) – RCLE

O Sr (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “ Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”., sob a responsabilidade de Amanda Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Com a pandemia instalada no território brasileiro as escolas foram fechadas, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto e o desafio em proporcionar atividades inclusivas foi ainda maior. Em 2021, o governo adotou algumas estratégias para conter a circulação do vírus e com a chegada da vacina, redefiniu os protocolos pandêmicos de saúde trazendo os estudantes para o ensino híbrido, onde acontece um rodízio para que diminua a quantidade de estudantes por turma evitando aglomerações. No entanto, a dificuldade tanto dos profissionais da educação, como dos pais passaram a ser ainda maiores, destacando-se o estudante com deficiência múltipla, percebeu-se que em suas especificidades, ele necessita ainda mais de adequações pedagógicas e estruturais acessíveis para conseguir incluir-se nesse processo.

Com isso, surgiu o interesse em realizar uma pesquisa com o intuito de analisar as práticas educativas utilizadas no ensino híbrido para os estudantes com deficiência múltipla utilizando para isso um estudo de caso. O destaque na deficiência múltipla se deu devido à dificuldade que os professores apresentam em disponibilizarem atividades acessíveis e ensinamentos de conteúdos a este público, limitando assim suas possibilidades de aprendizagem.

Escolha da participante

A escolha da participante se deu pelo critério do foco da pesquisa em ser realizado com uma estudante com diagnóstico de deficiência múltipla matriculada no ensino médio e que esteja participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale ressaltar a importância do estudo com foco na deficiência múltipla, bem como as práticas pedagógicas inclusivas a serem exploradas no contexto educacional.

Objetivos da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão da estudante com deficiência múltipla matriculada no ensino médio, bem como realizar um projeto de intervenção diante dos desafios no ensino híbrido trazendo possibilidades de aprendizagens.

Objetivos específicos

Levantar e revisar as literaturas que discutem o tema abordado bem como as políticas públicas de Educação Especial Inclusiva;

Identificar juntamente com os professores as práticas metodológicas que contribuíram para a aprendizagem do estudante com deficiência múltipla no período de ensino remoto;

Desvelar as perspectivas da família do estudante com deficiência múltipla diante do ensino remoto suas tensões e desafios;

Elaborar e aplicar um projeto de intervenção com uma das disciplinas que apresentou mais dificuldades por parte da estudante e seu processo inclusivo.

Procedimentos para obtenção dos dados:

O projeto de pesquisa terá uma abordagem qualitativa e será desenvolvido em uma escola de Ensino Médio na cidade de Jaguaré. Será realizada com uma estudante com deficiência múltipla matriculada no 2º ano do E. M. no turno vespertino, que está participando do AEE, para a realização das análises do processo de escolarização no ensino híbrido. A pesquisa de campo será realizada de forma presencial no período que a estudante estiver na escola. Os professores, a professora de AEE e a pedagoga serão convidados a participarem do estudo, assim como a família e a estudante.

Como procedimentos para obtenção dos dados, serão realizadas observações na sala de aula e no atendimento Educacional especializado, onde tem a participação da

estudante com deficiência múltipla. A observação acontecerá em uma média de 5 aulas de cada área de conhecimento do Ensino Médio, ou até a finalização do conteúdo que está sendo trabalhado com a turma. Com a permissão do professor os planejamentos e as atividades propostas serão disponibilizadas para facilitar o entendimento das análises dos relatórios, além disso, nas observações o diário de bordo será utilizado como forma de registro. A análise documental se dará por meio dos seguintes documentos: formulários de planejamentos feitos pelos professores, o Currículo do Ensino Médio, os documentos oficiais emitidos pela Superintendência Regional de São Mateus, as atividades impressas propostas para a estudante. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com uma pessoa da família responsável pela estudante, os 4 (quatro) professores e o (a) pedagogo(a) a fim de saber as perspectivas, tensões, desafios do ensino híbrido na Educação Especial/Inclusiva. Os procedimentos de coleta de dados obedecerão o Decreto N° 4.593-R, de 13 de março de 2020, que dispõe sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo, bem como estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, decorrentes do novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Também serão observadas outras Leis, decretos e portarias vigentes que reforcem aos protocolos de saúde, principalmente: o distanciamento, uso de máscaras e de álcool em gel.

Riscos e Desconfortos:

Esclareço que esta pesquisa poderá ter riscos, tendo em vista que a pesquisa poderá ocasionar prejuízo como um desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais, como por exemplo: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, entre outros, levando consideração que terá a presença da pesquisadora que é uma figura diferente do habitual no ambiente escolar. Caso ocorram quaisquer tipos de riscos ou desconfortos, a atividade será cessada e a participante passará pelo atendimento imediato e assistência, sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa em sua totalidade visará muitos benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação da estudante, professores, pedagogos e família. A perspectiva teórica e suas contribuições para o desenvolvimento do ensino para a estudante com deficiência múltipla também são destacadas positivamente neste estudo. A proposta é de gerar um novo olhar sobre o ensino híbrido, constatando as análises das práticas pedagógicas estudadas que foram mais bem-sucedidas neste período de pandemia, para que assim, sejam utilizadas e tomadas como base em momentos singulares como este almejando a inclusão.

Da liberdade em participar:

Os participantes serão convidados a fazerem parte da pesquisa com a garantia de plena liberdade em participar ou não, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo algum e ter o acesso ao documento de consentimento sempre que solicitar.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

Todas as informações dadas estarão em sigilo bem como o anonimato, garantindo a proteção contra a sua revelação não autorizada. Os nomes dos participantes da pesquisa na escrita das análises dos resultados serão fictícios. Caso os participantes tenham algum desconforto emocional e/ou constrangimento nas entrevistas e atividades propostas, lhe será garantido a liberdade de recusar-se a continuar respondendo às questões. As entrevistas e todos os dados provenientes da pesquisa ficarão sobre responsabilidade do pesquisador e serão armazenados num prazo de 05 anos.

Despesas e ressarcimentos

Fica garantido o ressarcimento caso haja despesas decorrente da pesquisa (gastos com transporte, ligações telefônicas, entre outras) sendo a pesquisadora a responsável por este reembolso.

Informo que a(o) participante da pesquisa terá o direito de pleitear indenização garantida em lei por reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes da sua participação na pesquisa.

Resultado e divulgação pública da pesquisa

Será garantido o acesso aos resultados da pesquisa, além do direito a benefícios quando houver. Fica informado que os resultados da pesquisa serão tornados públicos sendo divulgados em meios de divulgação científica.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Amanda Pereira, no telefone (27) 99991-7099. Endereço: Rua José Thomas, 52, Bairro Irmã Tereza Altoé – CEP : 29950-000 – Jaguaré/ES. Endereço Eletrônico: amanda.pereira.55@edu.ufes.br.

O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ccomitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação na pesquisa e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Jaguaré_____de_____de 2022.

Assinatura do participante

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”, eu Amanda Pereira, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, a que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Jaguaré, ____ de _____ de 2022.

PESQUISADORA AMANDA PEREIRA

APÊNDICE C

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RALE

Você _____ está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de uma estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”, sob a responsabilidade de Amanda Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se tratando que a estudante é de menor e estar em situação de diminuição de capacidade de decisão, devido a algumas singularidades e ainda não possuir a habilidade da escrita do nome próprio, os termos de assentimento livre e esclarecido ocorrerá por meio da gravação de vídeo, garantindo a apresentação na íntegra deste documento, bem como algumas explicações caso necessárias, principalmente a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, para que ao final a estudante responda se gostaria de participar ou não. Esta apresentação será feita com a presença do responsável pela estudante.

A gravação do aceite será transcrita para o papel e entregue à estudante a ao responsável devidamente assinada pela pesquisadora.

Escolha da participante

A escolha da participante se deu pelo critério do foco da pesquisa em ser realizada com uma estudante que apresenta um diagnóstico de deficiência múltipla no ensino médio e que esteja participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale ressaltar a importância do estudo com foco na deficiência múltipla, bem como nas práticas pedagógicas inclusivas a serem exploradas no contexto educacional.

Objetivo da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão do estudante com deficiência múltipla no ensino médio, bem como realizar um projeto de intervenção diante dos desafios no ensino híbrido trazendo possibilidades de aprendizagens.

Procedimentos para obtenção dos dados:

A pesquisa será realizada de forma presencial no período que a estudante estiver na escola. Será selecionado dentro de cada área de conhecimento, uma disciplina e nela um conteúdo, para acompanhar o planejamento dos professores e as propostas de atividades inclusivas para a estudante com deficiência múltipla. Na sala de aula será observado o desenvolvimento da atividade bem como as respostas da estudante. Será realizada a observação em 5 aulas, sobre o conteúdo ou até a finalização do mesmo. Para complementar o estudo serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os 4 (quatro) professores, o (a) pedagogo(a) e a família, a fim de saber as perspectivas, tensões, desafios do ensino híbrido na Educação Especial/ Inclusiva. Além da sala de aula, a proposta é também participar de 3 atendimentos de AEE com a estudante para acompanhar seu desenvolvimento e as propostas inclusivas nelas sugeridas. As observações das aulas, do atendimento de AEE e as realizações das entrevistas obedecerão o Decreto Nº 4 .593-R , de 13 de março de 2020 , que dispõe sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo, bem como estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, decorrentes do novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Também serão observadas outras Leis, decretos e portarias vigentes que reforcem aos protocolos de saúde, principalmente: o distanciamento, uso de máscaras e de álcool em gel.

Riscos e Desconfortos:

Para fins de conhecimento será esclarecido para a estudante que a pesquisa poderá ter riscos, tendo em vista que a pesquisa de campo acontecerá dentro da unidade de ensino e na sala de recursos, onde poderá ocasionar constrangimento e desconforto emocional, levando em consideração que terá a presença da pesquisadora que é uma figura diferente do habitual no ambiente escolar podendo mudar a rotina da estudante e da turma onde está inserida. Caso ocorra quaisquer tipos de riscos ou desconfortos, a atividade será cessada e a participante passará pelo atendimento imediato e

assistência, sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante.

Benefícios:

A pesquisa visará muitos benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação da estudante, professores, pedagogos e família. As perspectivas teóricas e suas contribuições para o desenvolvimento do ensino para a estudante com deficiência múltipla também são destacadas positivamente neste estudo. A proposta é de gerar um novo olhar sobre o ensino híbrido, constatando as análises das práticas pedagógicas estudadas que foram mais bem-sucedidas neste período de pandemia, para que assim, sejam utilizadas e tomadas como base em momentos singulares como este almejando a inclusão.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

Todas as informações dadas estarão em sigilo bem como o anonimato, garantindo a proteção contra a sua revelação não autorizada. Os nomes dos participantes da pesquisa na escrita das análises dos resultados serão fictícios. Caso a participante no momento das observações em sala de aula ou a família no momento das entrevistas apresentem algum desconforto emocional e/ou constrangimento, ela terá garantido a liberdade de recusar-se a continuar participando da pesquisa. As entrevistas e todos os dados provenientes da pesquisa ficarão sob responsabilidade do pesquisador e serão armazenados num prazo de 05 anos.

Despesas e ressarcimentos:

Fica garantido o ressarcimento caso haja despesas decorrente da pesquisa (gastos com transporte, ligações telefônicas, entre outras) sendo a pesquisadora a responsável por este reembolso. Fica informado a responsável participante que o mesmo terá o direito de pleitear indenização garantida em lei por reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes da sua participação na pesquisa.

Resultado e divulgação pública da pesquisa:

Será garantido o acesso aos resultados da pesquisa, além do direito a benefícios quando houver. Fica informado que os resultados da pesquisa serão tornados públicos sendo divulgados em meios de divulgação científica.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

A estudante não é obrigada a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Amanda Pereira, no telefone (27) 99991-7099. Endereço: Rua José Thomas, 52, Bairro Irmã Tereza Altoé – CEP: 29950-000 – Jaguaré/ES. Endereço Eletrônico: amanda.pereira.55@edu.ufes.br.

O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/omitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Assentimento Livre e Esclarecido.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informada pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA MENOR

Se tratando da participante ser menor de idade, estou ciente de que eu _____ responsável por _____

_____ assinarei também e que a aceitação da estudante através da gravação do vídeo após ser redigida será anexada a este documento. Tenho ciência de que eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela

pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas. Ficando uma via para a estudante, uma para a responsável e a outra para a pesquisadora.

Jaguareé _____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DA RESPONSÁVEL PELA ESTUDANTE

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”, eu Amanda Pereira, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, a que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Jaguareé _____ de _____ de 2022.

PESQUISADORA AMANDA PEREIRA

APÊNCIDE D

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS – RCLE

O (a) menor _____ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”, sob a responsabilidade de Amanda Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Com a pandemia instalada no território brasileiro as escolas foram fechadas, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto e o desafio em proporcionar atividades inclusivas foi ainda maior. Em 2021, o governo adotou algumas estratégias para conter a circulação do vírus e com a chegada da vacina, redefiniu os protocolos pandêmicos de saúde trazendo os estudantes para o ensino híbrido, onde acontece um rodízio para que diminua a quantidade de estudantes por turma evitando aglomerações. No entanto, a dificuldade tanto dos profissionais da educação, como dos pais passaram a ser ainda maiores, destacando-se o estudante com deficiência múltipla, percebeu-se que em suas especificidades, ele necessita ainda mais de adequações pedagógicas e estruturais acessíveis para conseguir incluir-se nesse processo.

Com isso, surgiu o interesse em realizar uma pesquisa com o intuito de analisar as práticas educativas utilizadas no ensino híbrido para os estudantes com deficiência múltipla utilizando para isso um estudo de caso. O destaque na deficiência múltipla se deu devido à dificuldade que os professores apresentam em disponibilizarem atividades acessíveis e ensinamentos de conteúdos a este público, limitando assim suas possibilidades de aprendizagem.

Escolha da participante

A escolha da participante se deu pelo critério do foco da pesquisa em ser realizado com uma estudante com deficiência múltipla no ensino médio e que esteja

participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale ressaltar a importância do estudo com foco na deficiência múltipla, bem como as práticas pedagógicas inclusivas a serem exploradas no contexto educacional.

Objetivos da Pesquisa:

Conhecer, identificar as práticas pedagógicas utilizadas no âmbito educacional para a inclusão do estudante com deficiência múltipla no ensino médio, bem como realizar um projeto de intervenção diante dos desafios no ensino híbrido trazendo possibilidades de aprendizagens.

Objetivos específicos

Levantar e revisar as literaturas que discutem o tema abordado bem como as políticas públicas de Educação Especial Inclusiva;

Identificar juntamente com os professores as práticas metodológicas que contribuíram para a aprendizagem do estudante com deficiência múltipla no período de ensino remoto;

Desvelar as perspectivas da família do estudante com deficiência múltipla diante do ensino remoto suas tensões e desafios;

Elaborar e aplicar um projeto de intervenção com uma das disciplinas que apresentou mais dificuldades por parte da estudante e seu processo inclusivo.

Procedimentos para obtenção dos dados:

A pesquisa será realizada de forma presencial no período que a estudante estiver na escola. Será selecionado dentro de cada área de conhecimento, uma disciplina e nela um conteúdo, para acompanhar o planejamento dos professores e as propostas de atividades inclusivas para a estudante com deficiência múltipla. Na sala de aula será observado o desenvolvimento da atividade bem como as respostas da estudante. Será realizado no mínimo a observação em 5 aulas, sobre o conteúdo ou até a finalização do mesmo. Para complementar o estudo serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os 4 (quatro) professores, o (a) pedagogo(a) e a família, a fim de saber as perspectivas, tensões e desafios do ensino híbrido na Educação Especial/Inclusiva.

Além da sala de aula, a proposta é em participar de 3 atendimentos de AEE com a estudante para acompanhar seu desenvolvimento e as propostas inclusivas nelas sugeridas.

As observações das aulas, do atendimento de AEE e as realizações das entrevistas obedecerão o Decreto Nº 4 .593-R , de 13 de março de 2020 , que dispõe sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo, bem como estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos , decorrentes do novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Também será observado outras Leis, decretos e portarias vigentes que reforcem aos protocolos de saúde, principalmente: o distanciamento, uso de máscaras e de álcool em gel.

Riscos e Desconfortos:

Para fins de conhecimento será esclarecido a família que a pesquisa poderá ter riscos, tendo em vista que a pesquisa de campo contará com uma entrevista semiestrutura, podendo mudar a rotina no ambiente familiar. Como a pesquisa acontecerá dentro da unidade de ensino e na sala de recursos, poderá ocasionar prejuízo como um desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais, como por exemplo: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, entre outros, levando consideração que terá a presença da pesquisadora que é uma figura diferente do habitual no ambiente escolar. Caso ocorra quaisquer relações aos riscos ou desconfortos, a atividade será cessada e o (a) participante passará pelo atendimento imediato e assistência, sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa em sua totalidade visará muitos benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação da estudante, professores, pedagogos e família. A perspectivas teóricas e suas contribuições para o desenvolvimento do ensino para a estudante com deficiência múltipla também são destacadas positivamente neste estudo. A proposta é de gerar um novo olhar sobre o ensino híbrido, constatando as análises das práticas pedagógicas estudadas que foram mais bem-sucedidas neste

período de pandemia, para que assim, sejam utilizadas e tomadas como base em momentos singulares como este almejando a inclusão.

Da liberdade em participar:

A família será convidada a fazer parte da pesquisa com a garantia de plena liberdade em participar ou não, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo algum e ter o acesso ao documento de consentimento sempre que solicitar.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

Todas as informações dadas estarão em sigilo bem como o anonimato, garantindo a proteção contra a sua revelação não autorizada. Os nomes dos participantes da pesquisa na escrita das análises dos resultados serão fictícios. Caso a família tenha algum desconforto emocional e/ou constrangimento nas entrevistas, ela terá garantido a liberdade de recusar-se a continuar respondendo às questões. As entrevistas e todos os dados provenientes da pesquisa ficará sobre responsabilidade do pesquisador e serão armazenados num prazo de 05 anos.

Despesas e ressarcimentos

Fica garantido o ressarcimento caso haja despesas decorrente da pesquisa (gastos com transporte, ligações telefônicas, entre outras) sendo a pesquisadora a responsável por este reembolso.

Fica informado a responsável participante que o mesmo terá o direito de pleitear indenização garantida em lei por reparação a danos imediatos ou futuros decorrentes da sua participação na pesquisa.

Resultado e divulgação pública da pesquisa

Será garantido o acesso aos resultados da pesquisa, além do direito a benefícios quando houver. Fica informado que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos

decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. pode contatar a pesquisadora Amanda Pereira, no telefone (27) 99991-7099. Endereço: Rua José Thomas, 52, Bairro Irmã Tereza Altoé – CEP : 29950-000 – Jaguaré/ES. Endereço Eletrônico: amanda.pereira.55@edu.ufes.br.

O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

ASSINATURA DO (A) RESPONSÁVEL PARTICIPANTE

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do(a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Jaguaré ____ de ____ de 2022.

ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Análise sobre as práticas educativas no ensino híbrido: estudo de caso de um estudante com deficiência múltipla no Ensino Médio”, eu Amanda Pereira, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, a que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Jaguaré, ____ de _____ de 2022.

PESQUISADORA AMANDA PEREIRA

APÊNDICE E

PROPOSTA DE DIRECIONAMENTOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À FAMÍLIA

1. Conte como foi o processo de elaboração do diagnóstico da estudante.
2. Com quantos anos a estudante iniciou a vida escolar?
3. Conte como foi o processo de escolarização da estudante até o momento? Dificuldades e avanços.
4. Enquanto família você sentiu alguma dificuldade nesse processo de escolarização? Se sim, quais?
5. Teve algum momento marcante nesse processo que você gostaria de relatar.
6. Como é a rotina de vida da estudante?
7. Como foi a mudança da rotina da estudante com o fechamento das aulas e a implantação do ensino remoto?
8. A família conseguiu desenvolver as atividades propostas pela escola no ensino remoto?
9. Quais os principais desafios encontrados no ensino remoto?
10. A família percebeu diferença no desenvolvimento da estudante entre o ensino totalmente remoto e o híbrido?
11. Houve observação de avanço na aprendizagem desde o início da pandemia até hoje?
12. Qual a perspectiva da família no processo de ensino aprendizagem da estudante?
13. Vocês acreditam na inclusão no ensino remoto? E no híbrido?
14. Vocês se sentiram seguros ao retornar das aulas presenciais?
15. Como vocês avaliam a mudança para o ensino em tempo integral?
16. Vocês acreditam que há a inclusão no ensino de tempo integral?
17. Na sociedade as redes de apoio são favoráveis às necessidades da estudante?
18. A família observa importância no atendimento de AEE?
19. Como é o contato da família com o AEE? E com a escola?
20. Vocês acham que falta alguma coisa na escola ou no sistema para facilitar a aprendizagem da estudante?

APÊNDICE F

PROPOSTA DE DIRECIONAMENTOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO PEDAGOGO (A)

1. Qual sua formação?
2. Quantos anos atua na educação?
3. Você já possuía alguma experiência profissional com o trabalho com estudantes com deficiência?
4. Como foi desenvolvido o trabalho com a estudante com deficiência múltipla no ensino híbrido? Desafios e avanços.
5. Na sua opinião, a família da estudante com deficiência múltipla mostrou-se parceira no desenvolvimento do trabalho ensino híbrido?
6. Você sentiu dificuldade em desenvolver o acompanhamento da estudante com deficiência múltipla no ensino híbrido?
7. Como é realizado o seu acompanhamento aos professores para com o desenvolvimento das atividades para a estudante com deficiência múltipla?
8. Quais estratégias usadas ou orientadas por você, na sua opinião foi mais satisfatória para o desenvolvimento do trabalho no ensino híbrido para com a estudante com deficiência múltipla?
9. Na sua opinião, as documentações orientadoras expedidas pela superintendência são favoráveis no desenvolvimento do trabalho inclusivo?
10. Qual a maior dificuldade percebida por você no trabalho com as pessoas com deficiências em geral?
11. Na sua opinião o que poderia ser realizado de forma geral para o melhorar desenvolvimento da inclusão escolar?
12. Quais os principais desafios encontrados no ensino híbrido, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
13. Fale um pouco sobre o desenvolvimento do trabalho antes da pandemia e atualmente com o ensino híbrido.
14. Quais os principais desafios encontrados no ensino de tempo integral, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
15. Na sua opinião, você percebe alguma perspectiva inclusiva no ambiente escolar atualmente? E exclusiva? Quais?
16. Qual a maior dificuldade percebida por você no trabalho com as pessoas com deficiências em geral?
17. Na sua opinião o que poderia ser realizado de forma geral para o melhorar desenvolvimento da inclusão escolar?

APÊNDICE G

PROPOSTA DE DIRECIONAMENTOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO (A) PROFESSOR(A) DE AEE

1. Qual sua formação?
2. Quanto tempo atua na educação e na educação especial? Quanto tempo atua como professor de AEE nesta escola?
3. Conte-se sobre sua experiência em atendimento com crianças que apresentam agravos severos.
4. Na escola que você atua, como acontece os planejamentos para a realização das atividades para os estudantes públicos da educação especial?
5. E Especificamente com a aluna que apresenta deficiência múltipla? Quais as dificuldades percebidas por você?
6. Fale um pouco sobre o desenvolvimento do atendimento na sala de recursos com a estudante. Ela aceita as propostas das atividades, ela interage durante o AEE, entre outros.
7. Você conseguiu perceber algum avanço na aprendizagem da aluna com deficiência múltipla atendida na sala de recursos? Quais avanços e dificuldades você percebe?
8. Como foi realizado o trabalho com a aluna com deficiência múltipla no ensino híbrido? Você teve alguma dificuldade? Comente.
9. Na sua opinião, a família da estudante com deficiência múltipla mostrou-se parceira no desenvolvimento do trabalho no período do ensino híbrido?
10. Fale um pouco sobre como é desenvolvido o trabalho colaborativo com os professores das disciplinas regentes da turma da estudante com deficiência múltipla?
11. Você percebe resistência ou alguma dificuldade na realização deste trabalho?
12. Você sentiu dificuldade em desenvolver as atividades e o acompanhamento dos estudantes com deficiência em geral no ensino remoto?
13. Quais os principais desafios encontrados no ensino híbrido, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
14. Os documentos de acompanhamento da sala de recursos (Avaliação Inicial, PDI, Plano de trabalho, entre outros) favorecem o desenvolvimento do trabalho?
15. Na sua opinião o ensino em tempo integral favoreceu o desenvolvimento pedagógico para a estudante com deficiência múltipla?
16. Quais os principais desafios encontrados no ensino de tempo integral, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
17. Qual a maior dificuldade percebida por você no trabalho com as pessoas com deficiências em geral?
18. Na sua opinião o que poderia ser realizado de forma geral para o melhorar o desenvolvimento da inclusão escolar?

APÊNDICE H

PROPOSTA DE DIRECIONAMENTOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES

1. Qual sua formação?
2. Quantos anos você atua na educação?
3. Você possui alguma formação na área da educação especial?
4. Como você realiza seus planejamentos para a realização das atividades para a estudante com deficiência múltipla?
5. Como você desenvolve as atividades propostas para a estudante com deficiência múltipla em sala de aula? Usa alguma estratégia ou ajuda específica?
6. Na sua opinião, o trabalho colaborativo auxilia em seu trabalho com a estudante com deficiência múltipla?
7. Como foi desenvolvido o trabalho com a estudante com deficiência múltipla no ensino híbrido? Desafios e avanços.
8. Os outros estudantes da turma interagem e compartilham conhecimento para com a estudante com deficiência múltipla? Como é em sala de aula.
9. Você sentiu dificuldade em desenvolver o acompanhamento da estudante com deficiência múltipla no ensino híbrido?
10. Quais estratégias usadas por você, na sua opinião foi mais satisfatória para o desenvolvimento do trabalho no ensino híbrido para com a estudante com deficiência múltipla?
11. Fale um pouco sobre o desenvolvimento do trabalho antes da pandemia e atualmente com o ensino híbrido para com os estudantes com deficiência?
12. Quais os principais desafios encontrados no ensino híbrido, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
13. Na sua opinião o ensino em tempo integral favoreceu o desenvolvimento pedagógico para a estudante com deficiência múltipla?
14. Quais os principais desafios encontrados no ensino de tempo integral, tendo em vista o trabalho com os estudantes com deficiência?
15. Na sua opinião, você percebe alguma perspectiva inclusiva no ambiente escolar atualmente? E exclusiva? Quais?
16. Qual a maior dificuldade percebida por você no trabalho com as pessoas com deficiências em geral?
17. Na sua opinião o que poderia ser realizado de forma geral para o melhorar desenvolvimento da inclusão escolar?