



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

MESTRADO PROFISSIONAL EM

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIANA DE PAULA CAETANO

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS
INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE/SP**

SANTOS

2024

MARIANA DE PAULA CAETANO

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS
INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE/SP**

Dissertação e produto educacional apresentados à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos como exigência para a obtenção do título de Mestre em Prática Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2024

C128e CAETANO, Mariana de Paula

Estratégias didáticas na área de História para práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola de São Vicente/SP. /Mariana de Paula Caetano. – Santos, 2023.

140f.

Orientadora: Profa. Dra. Abigail Malvasi

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2024.

1. Inclusão Escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Sequência Didática. 4. Desenho Universal aplicado à Aprendizagem. 5. Leitura de Imagens.

I. Título.

CDD: 371.9

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

Dissertação de Mestrado intitulada “ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE/SP”, e Produto Educacional - UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA: ABORDAGEM BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL APLICADO À APRENDIZAGEM E NA LEITURA DE IMAGENS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, elaborados por Mariana de Paula Caetano, foram apresentados e aprovados em 24/06/2024, perante banca examinadora composta por:

Prof.^a Dr.^a. Valéria Batista

Docente da UNIFAI, Centro Universitário Assunção

Prof.^a. Dr.^a Aline Martins de Almeida

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Prof.^a. Dr.^a Juliana Fonseca de Oliveira Neri

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Prof.^a. Dr.^a. Abigail Malavasi

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental

RESUMO

O presente trabalho visa desenvolver estratégias didáticas que possam contribuir para práticas inclusivas destinadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 3º ano do Ensino Fundamental na área de História em uma escola pública de São Vicente – SP. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 (MEC/INEP/DEED), houve um aumento de 26,7% no percentual de estudantes com deficiências matriculados em classes comuns ao longo de 10 anos, passando de 60,5% em 2009 para 87,2% em 2019. Já o percentual de alunos com TEA matriculados em classes comuns no Brasil cresceu 37,27%. Diante desses dados, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre Inclusão Escolar e Ensino, com abordagem qualitativa, além de uma pesquisa de campo por meio da metodologia de pesquisa-ação, que incluiu a implementação prática de atividades desenvolvidas em uma sequência didática baseada no Desenho Universal aplicado à Aprendizagem (DUA) e na Leitura de Imagens. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, resultando na identificação de quatro categorias de análise: rotina e objetivos prévios, imagem mais impactante, preferência por imagens e/ou textos, e autoavaliação. Com base nas preferências dos estudantes resultantes da análise por atividades com trinta estudantes, sendo três com TEA, foi elaborado um produto educacional intitulado “Uma proposta de sequência didática inclusiva: uma abordagem baseada no Desenho Universal aplicado à Aprendizagem e na Leitura de Imagens para a inclusão escolar de crianças com TEA”, apresentado no sexto capítulo desta dissertação.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Sequência Didática; Desenho Universal aplicado à Aprendizagem; Leitura de Imagens.

ABSTRACT

The present study aims to develop didactic strategies that can contribute to inclusive practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the 3rd grade of elementary school in a public school in São Vicente – SP. According to data from the 2020 Basic Education School Census (MEC/INEP/DEED), there was a 26.7% increase in the percentage of students with disabilities enrolled in regular classes over 10 years, rising from 60.5% in 2009 to 87.2% in 2019. Meanwhile, the percentage of students with ASD enrolled in regular classes in Brazil increased by 37.27%. Given these data, a bibliographic review on School Inclusion and Teaching was conducted, using a qualitative approach, as well as field research through the action research methodology. This included the practical implementation of activities developed in a didactic sequence based on Universal Design for Learning (UDL) and Image Reading. The data were analyzed using Content Analysis, resulting in the identification of four categories of analysis: routine and previous objectives, most impactful image, preference for images and/or texts, and self-assessment. Based on the preferences of the students resulting from the analysis of activities with thirty students, including three with ASD, an educational product was developed entitled “A proposal for an inclusive didactic sequence: an approach based on Universal Design for Learning and Image Reading for the school inclusion of children with ASD,” presented in the sixth chapter of this dissertation.

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Didactic Sequence; Universal Design for Learning; Image Reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis do Transtorno do Espectro Autista	42
Quadro 2 – Princípios Orientadores do Desenho Universal aplicado à Aprendizagem (2021).....	50
Quadro 3 – Base Nacional Curricular Comum do 3º Ano do Ensino Fundamental	65
Quadro 4 – Orientação passo a passo para leitura de imagens fotográficas	67
Quadro 5 - Respostas à questão: Conhecer a rotina antes da aula e os objetivos das atividades ajudou você? Por quê?	79
Quadro 6 – Respostas à questão: Qual imagem da aula mais te chamou a atenção? Por quê?	80
Quadro 7 – Respostas à questão: Você aprendeu mais com as imagens ou com os textos da aula? Por quê?	81
Quadro 8 – Respostas à questão: Você acha que sua participação nas atividades foi boa? Por quê?	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultados da pesquisa sobre a percepção da população em relação ao interesse dos professores em ensinar crianças com deficiência	26
Figura 2 – Resultados da pesquisa sobre a percepção da população em relação à formação dos professores para ensinar crianças com deficiência	26
Figura 3 – Matrículas – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados e classes comuns – Brasil 2009-2019	32
Figura 4 - Estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem	49
Figura 5 - Atividade SEDUC São Vicente sobre a fundação da Vila	59
Figura 6 - Atividade SEDUC São Vicente sobre a Câmara Municipal.....	60
Figura 7 - Atividade SEDUC São Vicente sobre o bonde elétrico	61
Figura 8 – Atividade SEDUC São Vicente sobre a Ponte Pênsil	62
Figura 9 – Roteiro de questões para a elaboração de aulas, segundo o DUA	64
Figura 10 – Rotina e objetivos das atividades	66
Figura 11 – Atividade 1 sobre a fotografia	68
Figura 12 – Atividade 1 sobre o vídeo	69
Figura 13 – Atividade 2	70
Figura 14 – Atividade 2 sobre o texto (Figura 13)	71
Figura 15 – Atividade 3 sobre a pintura	72
Figura 16 – Atividade 3 em dupla	73
Figura 17 – Atividade 4 sobre as imagens	75
Figura 18 - Atividade de releitura	76
Figura 19 - Questões para coleta de dados (Autoavaliação)	77
Figura 20 - Currículo adaptado para a Área de Ciências Humanas - História	99-100
Figura 21 – Praia Paranapuã, no Parque Estadual Xixová-Japuí – São Vicente/SP.	103

Figura 22 – Vídeo Aldeia Paranapuã, no Parque Estadual Xixová-Japuí – São Vicente/SP	105
Figura 23 – Fundação de São Vicente (1900)	113
Figura 24 – Pedra do Mato e Baía de São Vicente S/D	117
Figura 25 – Marco em homenagem a fundação de São Vicente – SP	117
Figura 26 – Parque Estadual Xixová-Japuí	123
Figura 27 – Aldeia Paranapuã	123
Figura 28 – Casa da Cultura Afro-Brasileira - Memorial ao Escravizado	124
Figura 29 – Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos (PRCEU-USP).....	124
Figura 30 – Pinacoteca Benedicto Calixto	125
Figura 31 – Casa Martim Afonso fachada frontal e estátua.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas por etapa de ensino	33
Tabela 2- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o conhecimento da rotina da aula e dos objetivos das atividades os ajudaram.....	83
Tabela 3- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar qual imagem chamou mais atenção	85
Tabela 4- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se aprendeu mais com imagens e/ou textos	87-88
Tabela 5- Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se sua participação foi boa.....	89

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA- Associação Americana de Psiquiatria
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAST - Center for Applied Special Technology
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
DSM–V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA - Desenho Universal aplicado à Aprendizagem
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SEDUC – Secretaria da Educação
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – COMO ME TORNO UMA PROFESSORA INCLUSIVA.....	17
1.1 O curso de Formação de Professores e os debates dos anos 1990.....	17
1.2 Minhas primeiras experiências profissionais e a segregação na prática.....	19
1.3 Ensino de História e a distância dos debates sobre inclusão.....	21
1.4 Volta aos anos iniciais e o desafio da inclusão mais de perto	22
1.5 O Atendimento Educacional Especializado e o programa de mestrado.....	22
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONQUISTAS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	25
2.1 Por que defender a Educação Inclusiva.....	27
2.2 Dificuldades docentes para a inclusão.....	31
2.3 Os desafios da Educação Inclusiva.....	35
2.4 Os desafios da inclusão de crianças com TEA.....	41
CAPÍTULO 3 – DESENHO UNIVERSAL APLICADO À APRENDIZAGEM E LEITURA DE IMAGENS: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	47
3.1 Princípios e diretrizes do DUA.....	48
3.2 DUA e a Leitura de Imagens.....	53
CAPÍTULO 4 – PESQUISA E APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	58
4.1 Metodologia da Pesquisa-Ação para uma questão coletiva.....	58
4.2 Análise das atividades elaboradas pela SEDUC de São Vicente.....	59
4.3 Escolha da escola para pesquisa de campo e elaboração das propostas de atividades.....	63
4.4 Atividades desenvolvidas com os estudantes	65
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	78
5.1 Quadros ilustrativos	79
5.2 Categorias analíticas e indicadores.....	83
CAPÍTULO 6 – PRODUTO EDUCACIONAL.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	130
ANEXO 1: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	136
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE....	137
ANEXO 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	139
ANEXO 4: TERMO DE ANUÊNCIA.....	140

INTRODUÇÃO

A jornada da Educação Inclusiva é um desafio contínuo e fundamental, pois a cada ano recebemos em nossas salas de aula comuns do ensino regular mais crianças e adolescentes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Assim, somos convocados a uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. No entanto, apesar dos avanços nas discussões, esses estudantes ainda precisam se adaptar à escola, ao invés de a escola se preparar para atender suas necessidades. Assim, eles são apenas integrados às escolas, mas não verdadeiramente incluídos.

Nesta pesquisa, mergulhei nesse desafio com o intuito de explorar novas possibilidades e contribuir para a construção de práticas inclusivas, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, com um foco especial no ensino de História para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para embasar nossas reflexões e buscar soluções práticas, recorri a uma variedade de fontes inspiradoras. Entre elas, destacam-se as pesquisas acadêmicas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da UNICAMP, com as contribuições notáveis de Maria Teresa Eglér Mantoan (1997, 2003, 2006, 2012, 2013, 2015), uma educadora dedicada a potencializar as habilidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Além disso, as pesquisas coordenadas pelos cursos voltados para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva têm sido de extrema relevância. O trabalho do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional da UFRRJ, sob a coordenação de Márcia Denise Pletsch (2009, 2010, 2011, 2017, 2020, 2021), tem enriquecido os debates sobre a Educação Inclusiva, encarando a deficiência como uma experiência social e oferecendo valiosas perspectivas para enfrentar os desafios atuais da inclusão.

O trabalho do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva em Portugal tem oferecido contribuições valiosas sobre os processos de inclusão em diferentes países. David Rodrigues (2006, 2011) destaca as diferenças entre as políticas de inclusão no Brasil e as recomendações internacionais, alertando sobre a necessidade de ajustes.

Já o Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a Escola, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, coordenado pelo Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero, tem colaborado com a tradução e a revisão das Diretrizes do DUA (2020) sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e assim aportado com a busca por desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.

No campo das Ciências Humanas, especialmente nos estudos relacionados à Geografia e à inclusão, encontrei contribuições significativas, como os trabalhos organizados por Ruth Emília Nogueira (2014, 2016). E não se pode deixar de mencionar as pesquisas que abordam práticas pedagógicas ligadas ao TEA, como a dissertação de mestrado de Marilza Santos da Silva (2017), reconhecida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia como a melhor do Brasil na área de Ensino de Geografia em 2019.

No entanto, na área de História, ainda há muitos desafios a serem estudados, o que me motiva a realizar esta pesquisa. Infelizmente ainda não há pesquisas em meu lócus sobre o tema e as pesquisas acadêmicas não alcançaram o ritmo que as necessidades que a inclusão escolar exige de nós professores.

Nesse contexto, surgiu a seguinte questão orientadora: Quais estratégias didáticas podem promover práticas inclusivas no Ensino Fundamental? A hipótese a ser desenvolvida é que o uso da leitura de imagens no componente curricular de História e o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem podem ser estratégias eficazes para promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para isto, muitos estudos ainda devem ser seguidos com o intuito de discutir a fundamentação teórica das práticas inclusivas e as dificuldades encontradas para colocar tais políticas em prática. É necessário ainda verificar como a inclusão é tratada pelas distintas áreas do conhecimento.

Na intenção de contribuir com as insuficiências teóricas e práticas dos estudos sobre estratégias de ensino que podem ajudar as práticas inclusivas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresento os objetivos deste estudo.

Desejo verificar que estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com TEA no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Vicente – SP.

Para isso busco:

- Discutir as políticas públicas e educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Analisar atividades da área de História propostas pela Secretaria de Educação para a Rede Municipal de São Vicente – SP;
- Analisar diferentes estratégias didáticas a partir das práticas observadas em campo que podem contribuir com a inclusão;
- Apresentar atividades para uma proposta de sequência didática a serem trabalhadas no 3º ano do Ensino Fundamental para a construção do produto educacional.

O primeiro capítulo, "Caminhos para uma Educação Inclusiva", traça um panorama histórico da formação de professores desde os anos 1990 até os dias atuais, revelando a evolução das políticas inclusivas e os desafios enfrentados na busca pela valorização da inclusão escolar, com base em experiências profissionais pessoais e no acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O segundo capítulo, "Realidades da Inclusão Escolar no Brasil", mergulha nas conquistas e contradições da inclusão no país, destacando o aumento da presença de crianças com deficiência, TEA e altas habilidades nas salas de aula regulares, mas também evidenciando os desafios materiais e a falta de formação continuada para educadores.

O terceiro capítulo, "Estratégias Pedagógicas para a Inclusão", introduz o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e explora a Leitura de Imagens como ferramentas enriquecedoras para práticas pedagógicas inclusivas, especialmente para crianças com TEA, propondo alternativas para tornar o currículo mais acessível a todos os alunos.

No quarto capítulo, "Da Teoria à Prática: Estratégias Inclusivas em Ação", apliquei a metodologia de pesquisa-ação para investigar e analisar estratégias didáticas inclusivas para crianças com TEA, utilizando dados e experiências práticas da Secretaria de Educação de São Vicente.

O quinto capítulo, "Resultados e Reflexões", apresenta os dados e análises resultantes da pesquisa de campo, revelando a eficácia das estratégias inclusivas na promoção de uma aprendizagem significativa e na prática da Educação Inclusiva.

Ao finalizar esta jornada, no sexto capítulo apresento uma proposta de produto Educacional por meio de uma Sequência Didática, baseada em práticas inclusivas desenvolvidas e aprimoradas ao longo deste estudo, com o objetivo de inspirar reflexões e práticas transformadoras.

CAPÍTULO 1

COMO ME TORNO UMA PROFESSORA INCLUSIVA

1. 1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DEBATES DOS ANOS 1990

Sou professora com 18 anos de experiência em salas de aula na rede pública de ensino e gosto muito da minha profissão. Comecei minha formação docente no início da década de 1990, no curso de Formação de Professores, antigo Magistério, e nos Estudos Adicionais em Educação Pré-Escolar, em um Instituto de Formação de Professores no interior do Rio de Janeiro.

A década de 1990 é considerada por muitos autores como o início de uma virada nos debates educacionais. No curso de Formação de Professores tive acesso às discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Há mais de 30 anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) influenciado pela Constituição Federal de 1988 já previa em seu artigo 54 que o Estado deveria assegurar à criança e ao adolescente portadores de deficiência¹ o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III). Até hoje, esta conquista ainda não foi totalmente implantada. As limitações do termo “preferencialmente”, abrem brechas para que as instituições segregadas filantrópicas privadas disputem este atendimento com a educação pública.

Vivenciei ainda os debates que antecederam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Declaração de Salamanca (1994). A LDBEN (1996) também já estabelecia em seu artigo 59, que aos educandos com necessidades especiais seriam assegurados professores especializados e capacitados para a integração nas classes comuns (inciso III).

No curso de Formação de Professores se discutia de maneira muito crítica as intenções dos organismos internacionais ao formularem políticas educacionais para a adaptação dos países emergentes às necessidades da globalização da economia financeira. E um dos autores mais estudados era José Carlos Libâneo. Segundo ele,

¹ Os conceitos sobre portador de necessidades especial, necessidade especial, pessoa com deficiência, necessidades específicas, aluno público alvo da educação especial.

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. (Libâneo, 2013, p. 45)

A Declaração de Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, são dois marcos importantes no campo da educação e da inclusão.

A primeira foi resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, e enfatizou a importância da educação básica para todos, reconhecendo-a como um direito humano fundamental. Ela estabeleceu metas ambiciosas para a década seguinte, visando garantir que todas as pessoas, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, tivessem acesso a uma educação de qualidade.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca, que surgiu da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, reafirmou o compromisso com a educação para todos, destacando a importância da educação inclusiva. Ela enfatizou a necessidade de garantir que as escolas fossem capazes de atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

No entanto, apesar de seus objetivos nobres, tanto a Declaração de Jomtien quanto a Declaração de Salamanca revelaram contradições e desafios significativos. Ao reconhecerem as exclusões e desigualdades educacionais que muitas vezes eram escondidas ou ignoradas, essas declarações trouxeram à tona problemas profundos e sistêmicos dentro dos sistemas educacionais.

Com estes estudos e debates, me convenci da defesa de que as camadas populares e pessoas com deficiência tivessem acesso e permanência na educação pública e de qualidade. Porém, apesar de toda esta discussão ter se intensificado e avançado, estas crianças ainda precisavam se adaptar à escola. Não era a escola que deveria se preparar para atender suas necessidades. As crianças seriam apenas integradas às escolas, mas não incluídas verdadeiramente.

Neste momento, ainda havia os marcos dos direitos mínimos, como apresentam Márcia Pletsch e Allan Damasceno,

O discurso em prol da inclusão social e educacional de grupos sociais seja por nacionalidade, etnia, condição social, física e/ou intelectual foi ampliado nos anos noventa e dois mil. Ao mesmo tempo, nos últimos anos tem crescido e alcançado visibilidade internacional a defesa da universalização da Educação Básica como a medida mais barata e eficaz para a “redução da pobreza”. Nesse contexto, a consigna “educação para todos” foi cunhada no bojo desse movimento, ligando-se diretamente ao rol de direitos mínimos e de “bens públicos” que conformariam o regime liberal democrático. (Pletsch, Damasceno, 2011, p. 7)

Foram 5 anos de estudos, estágios supervisionados e participações em seminários que iniciaram minha formação como uma professora inclusiva. No entanto, apesar das discussões sobre inclusão avançarem na década de 1990, as práticas nas escolas não refletiam este debate.

Foi um grande desafio colocar as aprendizagens do curso de Formação de Professores em prática nas escolas onde trabalhei nos anos posteriores. Este desafio me tornou uma professora bastante inquieta e reflexiva e acredito que carrego comigo até hoje estas características.

1.2 MINHAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E A SEGREGAÇÃO NA PRÁTICA

Em 1995 assumi meu primeiro trabalho como professora a partir de um concurso público e tive uma turma de alfabetização. Nesta escola de ensino fundamental onde atuei havia uma classe especial que ficava em uma pequena sala nos fundos do prédio. Lá estudavam crianças que foram reprovadas por diversas vezes e crianças com deficiências chamadas na época de “excepcionais”. Nesta sala, as crianças ficavam segregadas e a professora desesperada para ensiná-las.

A busca por classes homogêneas era um dos objetivos desta escola. Me lembro bem do meu primeiro dia de trabalho quando a coordenadora me chamou para dizer que fariam uma reunião de pais com duas turmas de 1ª série, atualmente 2º ano, pois mudariam as crianças de classe para tornar as salas mais homogêneas. Conclusão, fiquei com todas as crianças que ainda não estavam alfabetizadas na minha turma. Foi muito desafiador e também muito difícil. Por sorte, a minha primeira experiência profissional não virou um trauma e a alfabetização para mim continua sendo uma grande motivação.

Neste período também trabalhei por 2 anos em uma escola de Educação Infantil fundada na década 1970 e que utilizava a metodologia montessoriana. Trabalhávamos com uma dupla de professoras para cada sala de aula e assim pude aprender com as professoras mais experientes a encarar a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem de todos. Aprendi que cada criança tinha o seu ritmo e que, portanto, a homogeneização seria um grande erro.

Estas foram minhas primeiras experiências na vida profissional que me tornaram contra a segregação e a homogeneidade em sala de aula. Segundo Márcia Pletsch,

o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (Pletsch, 2009, p. 149)

Nestes dois anos busquei distintas estratégias de ensino que pudessem ajudar na alfabetização das crianças. Posteriormente, fui convidada a participar de um projeto de escola experimental construtivista onde tive a oportunidade de ser parte de diversos grupos de estudos por 6 anos. As reflexões teóricas e práticas eram permanentes nesta escola e carrego este hábito para o restante da minha vida profissional.

Foi nestes estudos que comecei a me interessar pela obra de Vigotski² (1896-1934) e pela abordagem que este autor faz em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Marta Kohl Oliveira destaca a ideia de aprendizado para o autor,

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como 'processo de ensino-aprendizagem' incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra obuchenie tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida para o português. (Oliveira, 1993, p. 57)

² No decorrer do texto opto pela transliteração do nome do autor utilizada por Zoia Prestes como Vigotski, no entanto mantenho Vygotski ou Vygotsky ao citar diferentes autores e textos em espanhol.

Passei cerca dos 10 anos iniciais da minha carreira atuando em turmas de alfabetização e em paralelo comecei a cursar a licenciatura em Estudos Sociais – com habilitação em História.

1.3 ENSINO DE HISTÓRIA E A DISTÂNCIA DOS DEBATES SOBRE INCLUSÃO

Em 1996 iniciei minha primeira licenciatura. Mas os debates relativos à Inclusão Escolar passaram longe do curso. Nem mesmo os temas relativos às dificuldades de aprendizagem eram discutidos. Apesar das recomendações legais, os cursos de licenciatura neste período não trabalhavam sequer conteúdos voltados para a educação inclusiva. Como nos lembra Márcia Pletsch,

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais" prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. (Pletsch, 2009, p. 150)

Sequer as disciplinas que poderiam trabalhar conteúdos relativos à educação inclusiva, o faziam. Neste período, concluí a graduação e fui convocada pelo concurso da rede estadual do Rio de Janeiro, onde permaneci por 8 anos. Na área de História trabalhei com turmas do Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Realizei vários projetos com os adolescentes e adultos e deixei minha atuação nos anos iniciais do Fundamental I para assumir meu segundo trabalho em uma rede municipal. No entanto, as inquietações vindas da minha experiência dos anos de alfabetização me acompanharam constantemente e me levaram a buscar os debates sobre o Ensino de História.

Apoiei-me em autores como Circe Bittencourt para refletir sobre as questões vividas em sala de aula, porém não haviam espaços coletivos para discutir o tema nas escolas onde trabalhei. Segundo a autora,

Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. (Bittencourt, 2010, p.7).

Soma-se a estas dificuldades as inúmeras turmas lotadas, a preparação de aulas para distintos anos, a infinidade de conteúdos, as diferentes escolas e exigências burocráticas que acabaram me desmotivando a seguir na área. Até comecei uma Pós-graduação Lato Sensu em História do Brasil, mas não a concluí.

1.4 VOLTA AOS ANOS INICIAIS E O DESAFIO DA INCLUSÃO MAIS DE PERTO

Me mudei para São Paulo e em 2015 fui convocada pelo concurso de professora de História para a rede pública estadual de SP. Permaneci neste cargo por 3 anos e comecei a refletir sobre o significado de ter dois cargos em História e a quantidade de turmas e escolas que voltaria a ter. Além disso, estava em uma cidade como São Paulo onde o trânsito e as distâncias consomem muito tempo e energia. Foi quando decidi realizar o curso de Pedagogia e voltar aos anos iniciais.

Em 2018 fui convocada para o cargo de professora da Fase 1 pela rede municipal da Praia Grande/SP. Nesta rede de ensino pude voltar a trabalhar com a alfabetização de crianças e estimulada pelos desafios da inclusão de crianças com deficiências decidi realizar uma especialização na área.

Apesar das limitações de ser uma Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial, os estudos me motivaram a novas leituras e reflexões sobre a minha prática e despertaram o interesse pelo Atendimento Educacional Especializado. Os textos de Maria Teresa Eglér Mantoan (1997, 2003, 2006, 2012, 2013, 2018) foram fundamentais para meu engajamento inicial. Como defende a autora,

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda. (Mantoan, 2015, p. 81)

Em busca da tentativa de me formar como uma professora inclusiva, segui meus estudos e aceitei o desafio de trabalhar também com o Atendimento Educacional Especializado.

1.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROGRAMA DE MESTRADO

Após a realização do curso de Pós Graduação prestei o concurso para professora de Educação Especial da rede municipal de São Vicente/SP e assumi o

cargo em 2020. Neste ano trabalhei como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e esta nova função despertou o meu interesse por ingressar no Programa de Mestrado da UNIMES.

Atualmente ingressei na função de AEE na rede municipal de Cubatão. Nesta localização da educação especial tenho trabalhado na maioria dos casos com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este trabalho tem me levado a muitas reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e como as escolas ainda necessitam de apoio para superar barreiras que impedem a inclusão.

Refletindo sobre minha prática profissional atual como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também com minha experiência em salas de aulas de escolas comuns de ensino regular na rede pública, aproveito a oportunidade do mestrado para estudar os desafios da Educação na perspectiva inclusiva. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008)

A nós, professores de AEE, resta um desafio muito grande: ser agentes de transformação não só nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas no conjunto das escolas onde atuamos. Parte deste desafio é nos colocarmos à frente nas pesquisas sobre a nossa prática. Como defende Paulo Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2015, p. 30-31).

Segundo Pedro Demo, a permanente recuperação da competência de professor/pesquisador precisa de oportunidades e a competência esperada do professor poderia ser assim apresentada,

Pesquisa, para poder realizar questionamento reconstrutivo, [...] teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática; atualização permanente, porque competência competente é aquela que sobretudo sabe se refazer todo dia [...] (Demo, 2015, p. 51)

Para auxiliar minhas reflexões e a busca de soluções práticas aos problemas que vivemos para a inclusão de crianças com deficiências tenho me apoiado em diversas leituras. Autoras como Maria Teresa Eglér Mantoan (1997, 2003, 2006, 2012, 2013, 2015) e Márcia Denise Pletsch (2009, 2010, 2011, 2017, 2020, 2021) são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com o intuito de fundamentar tanto a reflexão teórica quanto prática, combinei essas leituras com minha experiência em sala de aula ao longo dos anos, adquiri habilidades para observar e ouvir as experiências de outras professoras que se dedicam à inclusão há mais tempo do que eu.

Assim, pretendo contribuir com a prática de professores que buscam construir uma escola inclusiva. O desafio será grande, mas estou disposta a buscar respostas a este problema e, também, refletir sobre propostas práticas que possam ajudar a luta por uma educação pública de qualidade. E assim, espero ser cada vez mais uma professora inclusiva.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONQUISTAS, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Todo ano, mais crianças e adolescentes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação são recebidas em nossas salas de aula comuns do ensino regular. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2020 (MEC/INEP/DEED), que veremos com mais detalhes adiante, o percentual destes estudantes matriculados em classes comuns evoluiu 26,7% em 10 anos, passando de 60,5% em 2009 para 87,2% em 2019. Já o percentual de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam nas mesmas salas comuns. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018, considerando tanto os estudantes de escolas públicas quanto os de escolas particulares.

A inclusão escolar destes alunos continua sendo um tema bastante polêmico na sociedade e também nas escolas. Na maioria das vezes não são dadas condições materiais para as escolas, as salas de aulas são superlotadas e não há uma política de formação continuada sobre a educação inclusiva para nós, profissionais de educação. Por outro lado, ainda falta avançar muito na rede de proteção social às famílias e comunidades de pessoas com deficiência. Então, é na escola, mais especificamente na sala de aula, onde são encontradas as maiores dificuldades para exercer uma prática pedagógica inclusiva.

Em 2019, o levantamento do Datafolha encomendado pelo Instituto Alana indicou percepções da população sobre a educação inclusiva.³ Dentre outros dados, a pesquisa aponta que 71% dos entrevistados acreditam que “Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência”. Entretanto, 67% concordam que “Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência”. Conforme veremos em detalhes nas Figuras 1 e 2.

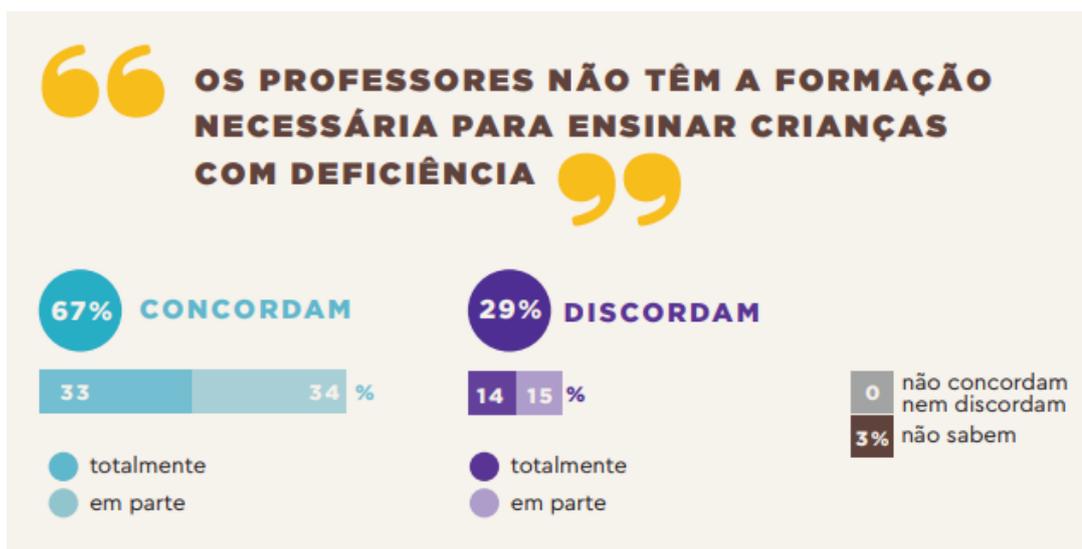
³ A pesquisa ouviu mais de 2.074 pessoas, todas com mais de 16 anos, em 130 municípios do país, entre os dias 10 e 15 de julho de 2019. A margem de erro máxima é de cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, dentro de um nível de confiança de 95%.

Figura 1: Resultados da pesquisa sobre a percepção da população em relação ao interesse dos professores em ensinar crianças com deficiência



Fonte: Instituto Alana- Datafolha: O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva (2019, p 15).⁴

Figura 2: Resultados da pesquisa sobre a percepção da população em relação a formação dos professores para ensinar crianças com deficiência



Fonte: Instituto Alana- Datafolha: O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva (2019, p 16).⁵

No Brasil, são fundamentais as pesquisas acadêmicas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da UNICAMP que são elaborações

⁴ https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf

⁵ Idem.

expressas nas produções de Maria Teresa Eglér Mantoan, uma educadora entusiasta do trabalho com os diferentes para potencializar as possibilidades humanas de todos os estudantes.

Em Portugal, o trabalho do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva tem trazido aportes importantes sobre os processos de inclusão em distintos países. David Rodrigues (2006, 2011) nos ajuda a fazer um alerta sobre as diferenças entre o Brasil e as condições internacionais recomendadas.

Nos últimos anos se destacam também as pesquisas coordenadas pelos cursos ligados à Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Dentre elas está o trabalho do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional da UFRRJ. Márcia Denise Pletsch (2009, 2010, 2011, 2017, 2020, 2021) tem contribuído com os debates sobre a Educação Inclusiva, encarando a deficiência enquanto experiência social. Os aportes de Pletsch com a Educação Especial é de fundamental relevância para buscar respostas para os problemas atuais da inclusão.

Nas Ciências Humanas, por exemplo, os estudos relativos à Geografia e à inclusão vêm ganhando destaque nos Encontros Nacionais de entidades acadêmicas da área e na produção de trabalhos como os organizados por Ruth Emília Nogueira (2016). Dentre estes trabalhos sobre a inclusão, são encontrados também estudos relacionados a práticas pedagógicas ligadas ao TEA. A dissertação de mestrado “O Ensino de Geografia e os Mapas Mentais de Crianças e Adolescentes com Transtorno de Espectro Autista no Município de Duque de Caxias – RJ”, de Marilza Santos da Silva (2017) da UFRRJ, foi escolhida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia (ANPEGE) em 2019 como a melhor do Brasil na área de Ensino de Geografia.

2.1 POR QUE DEFENDER A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva pretende atender a diversidade humana e ao mesmo tempo trazer melhorias à aprendizagem do conjunto dos estudantes, tenham eles deficiências ou não. Entendo que estes objetivos ultrapassam as barreiras da escola e da própria educação, mas é neste espaço onde as contradições se expressam. E, portanto, onde a exclusão também merece ser estudada.

O que conseguimos fazer na maioria dos casos é apenas a integração dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, pois para uma inclusão de fato seria necessário termos estudos de casos mais aprofundados e estratégias pedagógicas coletivas. Nós professoras, na maioria dos casos, temos a necessidade de trabalhar em dois cargos para ter condições salariais menos piores. E, assim se observa sempre a falta de tempo para nossa formação e na maioria das vezes não são encontrados os suportes necessários na escola. Por isso, as pesquisas acadêmicas sobre a implementação das políticas de inclusão se tornam tão necessárias.

As escolas municipais da São Vicente-SP, por exemplo, possuem cerca de 43 mil alunos matriculados em sua rede de ensino e atendem nos anos iniciais do Ensino Fundamental cerca de 800 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Destes, a maioria estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atualmente, a rede conta com salas multifuncionais que dão assistência de forma complementar ou suplementar a estes alunos no período inverso ao da sala de aula. No entanto, as pesquisas acadêmicas estão aquém das necessidades que a inclusão escolar exige de nós professoras.

As distintas capacidades de aprendizagem e a heterogeneidade na sala de aula traz benefícios a todos os que nela estudam, tanto às crianças com deficiência como às demais pessoas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerada um marco para a educação inclusiva no país. Ela orienta que os recursos e serviços da educação especial devem ser utilizados nas turmas comuns do ensino regular e defende a importância dos ambientes heterogêneos para a aprendizagem,

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008)

No mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - 2015), estabelece o direito de um sistema educacional inclusivo para que haja um desenvolvimento de acordo com as necessidades de aprendizagem da pessoa com deficiência. No entanto, diferente de colocar a responsabilidade pela inclusão exclusivamente nas escolas e nos

professores, o principal responsável pelo sucesso da inclusão é o poder público. O Estatuto da Pessoa com Deficiência afirma,

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

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

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

(...)

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...] (BRASIL, 2015)

Infelizmente, as leis de inclusão em nosso país vêm sendo desrespeitadas. No entanto, há resistências e mobilizações das organizações sociais que lutam pela defesa da inclusão. Neste sentido, as elaborações teóricas ganham fundamental relevância.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan,

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (Mantoan, 2015, p. 28)

A autora ressalta, ainda, que as dificuldades não são apenas dos alunos,

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (Mantoan, 2015, p. 57)

Mantoan defende que a escola deve preparar o futuro, (...) se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! (Mantoan, 2015, p.91)

Portanto, a Educação Inclusiva prepara as crianças para aprenderem a ser pessoas solidárias e participativas,

Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar e a questionar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - solidário, participativo, sem tensões competitivas. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas de aulas, de seus programas, de certas disciplinas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. Elas constituem contextos educacionais em que todos os alunos têm, de fato, oportunidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (Mantoan, 2013, p. 104-105)

Assim, a Educação Inclusiva auxilia na aprendizagem global das crianças, independente de possuírem deficiências ou não.

As questões envolvendo a aprendizagem das crianças com deficiências foram estudadas por Vigotski há quase 100 anos, nos anos de 1924 a 1934. No entanto, sua obra Problemas da Defectologia (1997) ainda é pouco abordada. Em geral, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são muito debatidos. Marta Kohl Oliveira ressalta a importância das interações sociais para a aprendizagem em Vigotski,

É interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. (Oliveira, 1993, p. 64)

Vigotski preocupa-se também com o desenvolvimento das crianças com deficiência como forma de entender a diversidade dos processos de ensino-aprendizagem. Em sua coletânea de textos presentes na obra Problemas da Defectologia são abordados diversos temas sobre o ensino, o desenvolvimento e as características de pessoas com deficiência. O autor defende que a escola especial provoca uma maior segregação do educando,

Em que pese todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardada mental – no estrito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodando e adaptando tudo ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica. Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma

desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como também às vezes, a preparação especial a ela dirigida reduz-se a zero. (Vigotski, 2021, p. 28)

Ele não nega a necessidade da pedagogia especial, mas orienta que os conhecimentos especiais devem estar subordinados à atividade geral da criança.

(...) parece-me que uma orientação mais ampla em direção às crianças normais deve servir de ponto de partida para nossa revisão da pedagogia especial. Todo o problema é extremamente simples e claro. Em sua consciência, ninguém nega a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existam conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os retardados mentais. Mas esses conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum. (Vigotski, 2021, p. 39)

Afirma, ainda, que a subordinação à escola comum exige a emancipação da escola especial,

Emancipar la escuela especial de la esclavitud, es decir, del físico al que está sojuzgada y sometida, nutriéndolo en vez de atenuarlo; liberarla de toda huella de educación filantrópico-religiosa; reestructurarla sobre la base de los principios sanos de la pedagogía; liberar al niño de la carga abrumadora e insensata del aprendizaje especial —tales son las tareas que plantean a nuestra escuela la concepción científica del tema, así como las exigencias de la realidad. (Vygotski, 1997 p. 81- 82)⁶

O pensamento de Vigotski segue mais atual que nunca e coincide com muitos dos objetivos da educação inclusiva. Todavia, a situação vigente na inclusão escolar nos exige refletir sobre as dificuldades enfrentadas e as medidas necessárias para superar os desafios encontrados. Para isto, a inclusão escolar deve ser pensada e repensada sob a ótica de quem está em sala de aula e grupos de discussões acadêmicas, para que sejam encontrados os reais motivos que atrapalham a aprendizagem das crianças.

2.2 DIFICULDADES DOCENTES PARA A INCLUSÃO

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a meta 4 estabelece,

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

⁶ Emancipar a escola especial da escravidão, ou seja, do físico ao qual está subjugada e submetida, nutrindo-o ou invés de atenuá-lo; libertá-la de toda marca de educação filantrópico-religiosa; reestruturá-la sobre a base dos princípios saudáveis da pedagogia; libertar a criança da enorme e insensata carga da aprendizagem especial – tais são as tarefas que projetam para nossa escola a concepção científica do tema, assim como as exigências da realidade. (VYGOTSKI, 1997, tradução nossa)

superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

A vigência do PNE tem sido marcada pela austeridade fiscal que se aprofundou na última década e não saiu de cena desde a aprovação da EC 95/2016 do Teto de Gastos, comprometendo de maneira crítica os recursos da educação. Segundo estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

O monitoramento dos dispositivos da meta 4 enfrenta gravíssimos problemas relacionados à falta de informações. Com a restrição no detalhamento dos microdados publicados pelo INEP, ocorrida no início de 2022, mesmo o cálculo do percentual de alunos de 4 a 17 anos com necessidades especiais que frequentam classes comuns ficou prejudicado, sendo agora possível fazer apenas a análise de matrículas, e não mais por aluno, amplificando as lacunas informacionais sobre o tema. Ainda, o dispositivo relacionado à universalização do Atendimento Educacional Especializado é o mais prejudicado por falta de informações, uma vez que o Censo da Educação Básica, realizado pelo INEP, não coleta dados sobre a demanda deste tipo de atendimento. (Cara, 2022, p.26)

Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020 retratam apenas a porcentagem das crianças e adolescentes que já estão matriculados nas escolas. No entanto, é possível verificar que tivemos na última década um aumento significativo das matrículas destes estudantes em classes comuns.

Isto pode ser observado nos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (MEC/INEP/DEED, 2020, p.52-53) organizados na Figura 3.

Figura 3: Matrículas – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil 2009-2019



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados de Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2020).⁷

⁷ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022

O percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns evoluiu 26,7%, passando de 60,5% em 2009 para 87,2% em 2019.

Nestes 10 anos a quantidade de matrículas em classes ou escolas especializadas teve uma queda sustentada, principalmente na Educação Infantil, conforme pode ser verificado na Tabela a seguir.

Tabela 1: Matrículas por etapa de ensino

Matrículas

Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2009 e 2019

Por etapa de ensino

	Classes Comuns		Classes especiais + Escolas Especializadas		Total	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Educação Infantil	27.031	99.105	47.748	8.850	74.779	107.955
Ensino Fundamental	333.623	846.801	200.688	149.939	534.311	996.740
Ensino Médio	25.659	140.141	3.132	1.347	28.791	141.488
Educação Profissional	718	4.758	1.119	26	1.837	4.784
Educação Básica	387.031	1.090.805	252.687	160.162	639.718	1.250.967

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados de Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação (2020).

No entanto, ainda não é possível acompanhar o cumprimento da meta de universalização da matrícula desses estudantes já que os dados são parcialmente contemplados por estes dois indicadores. Além disso, sabemos que o crescimento dos casos diagnosticados também influencia estes índices.

As conquistas nas legislações da Educação Inclusiva foram significativas. No entanto, os avanços que surgiram nas práticas pedagógicas foram insuficientes diante do atraso histórico que é necessário sanar rapidamente para reverter a segregação e de fato garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem com qualidade. Nossos apelos por formação inicial e continuada, espaço e tempo de articulação do professor da sala regular com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, por redução da quantidade de alunos por turma, por condições materiais e pedagógicas, valorização profissional, dentre outras necessidades, ainda não são escutados.

Devemos localizar estas dificuldades docentes não apenas nos marcos da escola e do sistema de ensino, mas também no âmbito mais geral dos ataques à democracia e às conquistas democráticas de inclusão, vividos em nosso país e no

mundo. E para entender o contexto das dificuldades encontradas, devemos refletir sobre o que nos afirma Paulo Freire,

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (Freire, 2007, p.8)

Assim, Paulo Freire discute o compromisso do profissional de educação frente aos desafios sociais, culturais, políticos e econômicos de nossa sociedade.

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. [...] Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. [...] É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (Freire, 2007, p.10)

Com a mesma intenção, Edgar Morin pontua os desafios concretos e atuais do mundo pandêmico que vivemos,

O momento histórico extremamente grave que atravessamos está cheio de desafios. A crise sanitária que continua em curso é acompanhada por uma crise política e uma crise econômica cuja profundidade e duração ainda não foram dimensionadas; parece prenunciar-se uma crise alimentar mundial; iniciou-se uma crise social dramática em consequência da explosão do número de desempregados e de trabalhadores precários. (Morin, 2020, p. 41)

Os desafios das incertezas estarão cada vez mais presentes em nossas vidas e a previsão de eventualidades será uma necessidade premente,

As insuficiências e carências de conhecimento e pensamento durante a crise confirmam que precisamos de um modo de conhecimento e pensamento capaz de responder aos desafios das complexidades e aos desafios das incertezas. Não podemos conhecer o imprevisível, mas podemos prever sua eventualidade. Não devemos nos fiar nas probabilidades nem esquecer que todo o acontecimento histórico transformador é imprevisto. (Morin, 2020, p. 35)

Os problemas que são enfrentados para a inclusão escolar não serão, portanto, solucionados apenas dentro das escolas e das salas de aulas. Os desafios da inclusão se potencializam ainda mais diante de tantos ataques à democracia vividos nos últimos anos e se aprofundaram com as demandas do mundo pandêmico. Neste contexto, o compromisso do educador com a mudança se torna ainda mais necessário.

As soluções das dificuldades docentes para a inclusão implicam transformar a educação como um todo, e não apenas as políticas de educação inclusiva. Deve-se investir na formação de professores para que os mesmos consigam alicerçar teoricamente suas práticas e terem condições de refletirem sobre o conjunto das práticas.

Assim, é fundamental que os educadores se apropriem dos conhecimentos e metodologias científicas que permitam a reflexão sobre o papel e os desafios da escola e do ensino para as práticas de inclusão.

No entanto, sem solucionar os problemas de fundo e estruturais do sistema educacional e sem reformular as práticas pedagógicas, pouco se avançará em direção a uma inclusão de qualidade.

Por isso, é muito importante desenvolver o compromisso mais global do educador com a sociedade e seu papel como intelectual transformador. Fazendo assim com que os educadores reflitam coletivamente sobre as dificuldades que encontram para a inclusão escolar no Ensino Regular.

Para tanto, é primordial seguir investindo em pesquisas que reflitam sobre as necessidades de formação de professores envolvendo a inclusão escolar, seja a formação inicial e continuada, mas também a formação em horário de trabalho com grupos de estudo nas escolas, com apoio das universidades e uma integração das redes de ensino.

2.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dando sequência ao estudo, destaco a polêmica nacional sobre as políticas de inclusão aberta no dia 30 de setembro de 2020 com o decreto presidencial n. 10502. O dito decreto instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020). A proposta deixava a critério dos responsáveis a escolha da matrícula dos estudantes em escolas inclusivas ou exclusivas. Ou seja, escolas exclusivas onde há mais chances de a criança ser rotulada e estigmatizada.

A participação dos movimentos sociais organizados que saíram em defesa das escolas inclusivas foi muito importante. Professores, associações, grupos e instituições reafirmam que a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular deve ser a regra e não uma opção. E ainda destacam que este decreto visava

privilegiar as instituições filantrópicas privadas que sobrevivem dos financiamentos do Estado à custa da educação exclusiva e da segregação.

Para entendermos mais profundamente os ataques e a resistência que significam estes fatos mais recentes é necessário fazer um resgate histórico das políticas públicas de inclusão em nosso país. É necessário ainda lembrar a relevância da participação política dos setores sociais organizados para a manutenção de algumas políticas públicas conquistadas.

Para isto, deve-se reportar às conquistas da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em seu artigo 3, inciso IV, estabelece-se como objetivo a promoção do bem comum “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Fica definido no artigo 205 a educação como um direito social. A “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” também é afirmada como um princípio do ensino (art. 206 inciso I). Já no artigo 208, a educação fica estabelecida como dever do Estado, assim como a oferta do atendimento educacional especializado, que deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, mesmo após estas conquistas de políticas públicas, vários de nossos direitos são constantemente atacados ou manobrados.

Houve então uma década, nos anos de 1990, com grandes ataques no Brasil e uma política neoliberalizante que se refletiu na educação. Foram privilegiados os interesses do poder econômico e o oferecimento de “serviços” sociais e não de direitos sociais universalizantes.

Diante de um Estado que exclui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96 não avança em relação à Educação Inclusiva, aliás, permite a substituição do ensino regular pelo ensino especial.

Mas apesar dos ataques neoliberais à educação, começou a haver um discurso democratizante partindo de organismos internacionais, defendendo a política de inclusão e condicionando os empréstimos e investimentos financeiros à aplicação de dita política.

O Brasil então foi obrigado a se adequar às orientações internacionais e houve um avanço na aprovação de documentos relativos à Educação Especial. A Política de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) foram aprovadas.

Isto abriu portas para a retomada da luta pela inclusão no Brasil. Uma vez mais a educação resiste. Assim, pode-se ver que apesar das dificuldades que a década de 1990 significou à Educação Inclusiva no Brasil, a sustentação Constitucional permitiu a sua retomada nos anos seguintes.

O início dos anos 2000 foi marcado pela adequação das legislações educativas brasileiras às orientações dos organismos internacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 10.172 (BRASIL, 2001), afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Este plano então define objetivos e metas para que o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos seja oferecido pelos sistemas de ensino. O PNE ressalta também que há um déficit no que se refere à oferta de matrículas aos estudantes que eram público alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. O documento ainda identifica a necessidade de formação docente e investimentos na acessibilidade e no atendimento educacional especializado.

Neste período, as elaborações de Maria Teresa Eglér Mantoan (1997, 2003, 2006, 2012, 2015) nos trazem vários aportes visando auxiliar a implementação de uma escola inclusiva apontada como o desafio da década. Em dezenas de artigos e edições de livros, a autora defende a necessidade de eliminação de distintas barreiras para a inclusão, que a Educação Especial tenha um papel de complementar e apoiar o processo de escolarização destes alunos nas escolas comuns, e que o Atendimento Educacional Especializado deva ser ofertado em horário oposto ao das aulas dos alunos com deficiência e, de preferência, nas escolas nas escolas comuns. Ao final desta jornada, graças à participação dos movimentos sociais, chegou-se à aprovação de uma nova orientação para a inclusão, como afirma Mantoan,

Para reorientar os sistemas de ensino na ruptura com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência e atender aos objetivos da CDPD (ONU, 2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) instaura um novo marco político e pedagógico na educação do país[...] (Mantoan, 2015, p. 43).

A partir daí, o desafio era concretizar esta reorientação. Rodrigues (2006, 2011) alerta sobre as dificuldades que um país com distintas realidades sociais, como o Brasil, pode enfrentar. Mas também nos indica caminhos,

A Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda por exemplo alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? (Rodrigues, 2006, p. 309-310)

No terreno internacional, os avanços nas pesquisas científicas levaram a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual. Os estudos de Rodrigues nos ressaltam ainda que,

Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de EI [Educação Inclusiva] que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. (Rodrigues, 2006, p. 310)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenta responder a estes desafios. Esta política de fato foi um marco que abriu uma série de conquistas nas políticas públicas de regulamentações como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a modalidade Educação Especial e o cômputo da dupla matrícula para estas crianças e jovens com a finalidade de aumentar os investimentos de recursos, entre outras medidas adotadas.

Estas políticas proporcionaram avanços importantes, porém não solucionaram problemas básicos impostos pela exclusão social. Assim, houve um período marcado por avanços na legislação conseguidos através da participação política dos movimentos sociais organizados, porém ainda se encontram aquém dos desafios educacionais deste século.

Os anos iniciais da década de 2010 foram marcados pela tentativa de concretização das orientações de acessibilidade, articulação intersetorial, formação de professores para práticas de atuação no AEE, criação dos Institutos Federais com

cursos de formação de professores. A legislação relativa aos direitos das pessoas com deficiência também avançou consideravelmente neste período.

No entanto, houve nos anos posteriores uma paralisia de organismos internacionais que anteriormente foram propulsores das orientações de inclusão. Pletsch (2014, 2017, 2020) estuda os avanços e retrocessos da educação inclusiva como um processo dinâmico que se modifica de acordo com as lutas políticas, econômicas e sociais. Assim, as conquistas não podem ser consideradas como imutáveis, nem eternas. Segundo a autora, a intenção de tais políticas internacionais estava alicerçada em uma ideia,

[...]de um sistema educacional baseado nos mesmos princípios, em todo um conjunto de países que apresentam diferenças econômicas, culturais, políticas, entre outras, faz retomar a concepção de um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de conflitos e na disseminação de determinada cultura que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo. (Souza; Pletsch, 2017, p.846-847)

Segundo as autoras, a intenção de sustentação da inclusão das massas populares como um mercado de consumo ficou paralisada diante da crise do mercado global. Deve ser acrescentada ainda as divisões dos principais projetos imperialistas e a ofensiva da extrema direita. Portanto, devemos avaliar as práticas pedagógicas inclusivas e não perder a avaliação política do todo.

Para avaliar as políticas públicas de inclusão, Souza e Pletsch (2017) sistematizam as questões principais em três grupos: legislação e política; barreiras atitudinais, arquitetônicas e sensoriais; e questões pedagógicas.

As contradições entre os avanços na legislação e as dificuldades na implementação das políticas públicas inclusivas precisam ser solucionadas. Devemos encarar os problemas de implementação das políticas públicas de inclusão na educação também desde o ponto de vista pedagógico. A nós, professores, resta o dever de sermos agentes de transformação.

A serviço desta reflexão teórica e prática, me apoio no trabalho de Márcia Denise Pletsch. A autora lança um olhar mais amplo em relação à inclusão escolar, apontando algumas medidas urgentes que o poder público deve tomar para que todos tenham direito à educação, (...) para que a escola garanta a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de eles terem uma necessidade educacional especial

ou não, faz-se urgente, entre outras medidas, a ampliação do financiamento para o ensino público. (Pletsch, 2010, p. 52)

Frisamos que as políticas de inclusão escolar não devem ser analisadas de forma isolada, sem estabelecer relações com os processos de “exclusão escolar” que se abatem, de maneira geral, sobre os alunos das escolas públicas brasileiras. Quer dizer, acreditamos numa proposta de inclusão que leve em consideração o direito à educação escolar dessas pessoas. (Pletsch, 2010, p. 69)

No mesmo sentido, Maria Helena Michels e Márcia de Souza Lehmkuhl discutem a formação de professores,

Formar o professor da Educação Especial para assumir a perspectiva inclusiva como a que possibilitará uma nova visão sobre as relações concretas estabelecidas com os sujeitos da Educação Especial sem tratar de suas condições objetivas (que dizem respeito ao diagnóstico, mas principalmente às condições sociais e econômicas desses sujeitos) é a expressão da subjetivação da exclusão. (Michels; Lehmkuhl, 2016, p.69)

As reflexões de Pletsch avançam também para pensarmos sobre as condições para a garantia de um processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento social e escolar do aluno,

(...) uma proposta de educação que se pretenda inclusiva deve ser entendida como um processo amplo, no qual a escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, assim como todos os alunos. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um. (Pletsch, 2010, p. 69)

Temos também as elaborações do Ministério da Educação presentes na publicação dos fascículos A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Neles há uma defesa de que devemos ensinar a todos indistintamente,

O reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe perpassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (Ropoli, 2010, p. 14)

No entanto, reflete também sobre a prática docente e insegurança que a maioria sente diante da heterogeneidade.

Os professores em geral concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas são naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida. (Ropoli, 2010, p. 15)

Assim, se faz necessário mais do que nunca dar voz a estes professores que em sala de aula têm buscado novas alternativas e oferecer a eles os espaços para os estudos e reflexões sobre suas práticas sobre a inclusão escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A cada dia há mais estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. E na maioria das vezes, o sistema educacional os aprisiona no rótulo de “autista”, buscando encaixá-los nas características do transtorno e destacando as suas dificuldades. A Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, considera como tal quem porta a síndrome clínica caracterizada por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Conhecer as características clínicas das crianças com TEA é muito importante para nós professores. Porém, se por um lado as conquistas na legislação são um avanço, por outro a tendência à rotulação e à medicalização da infância na educação tem sido muito utilizada. Este tema vem sendo discutido por distintos autores e também bastante vivenciado nas escolas. Segundo Beatriz Gomes e Fernanda Magalhães,

Vivemos em um contexto de sociedade capitalista que busca a eficiência a todo custo. Uma sociedade que parece pautada pelo nível performático que o indivíduo deve atingir. Com a ampliação do saber

médico, e conseqüente união entre saúde e educação, deu-se início à uma caçada aos “anormais”, ou seja, todos aqueles que resistem em se enquadrar ao “modelo ideal” de indivíduo podem ser considerados portadores de uma patologia. (Gomes; Magalhães, 2018, p.325)

O ambiente escolar e as intervenções pedagógicas feitas na escola devem servir para que estas crianças avancem em suas potencialidades de acordo com suas características individuais. O próprio DSM – V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014) elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) que visa padronizar os diagnósticos do TEA reconhece que,

O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (APA, 2014, p.97)

Como podemos ver no Quadro 1, o DSM-V detalha os níveis do TEA de acordo com o grau de funcionalidade e dependência da pessoa, focando em características relativas à normalidade que tende à prescrição da medicalização para tentar normalizar a pessoa.

Quadro 1: Níveis do Transtorno do Espectro Autista

Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	
Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Organizado pela autora (2022) baseado na DSM-V, 2014, p.96

Toda esta descrição das características do TEA por parte da escola não deve ser utilizada para rotular as crianças, mas para identificar as barreiras que dificultam a sua inclusão dentro e fora da escola. De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA deve lhe ser garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; e à previdência social e à assistência social. Além disso, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

A Nota Técnica n.24 do Ministério da Educação (MEC) também prevê uma Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012. Ela se dedica ainda ao tema da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para práticas educacionais que possam promover o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com TEA. (BRASIL, 2013)

No entanto, os sistemas de ensino não garantem a formação inicial e continuada e assim as escolas costumam ressaltar as reações negativas dos estudantes com TEA enquanto não se aproveita a antecipação da organização das atividades que possam ajudá-los.

Quando a criança com TEA é rotulada pelo laudo médico, a conclusão de alguns profissionais é a de que ela não terá condições de se desenvolver em uma classe regular, não será capaz de acompanhar o conteúdo e introduzem a criança ao fracasso escolar. Para os pais, os laudos baseados no DSM também costumam ser apresentados como uma sentença do que as crianças não conseguirão fazer. Tanto para a escola, como para a família a explicação poderia ser diferente, conforme nos propõe Sílvia Orrú,

Não seria preferível que esses profissionais dissessem aos pais que essa criança tem uma condição singular e necessidade de muito apoio, oportunidades, vivências para melhor aprender e se desenvolver? Dizer que a complexidade é própria da espécie humana, mas para a criança, para as pessoas com as singularidades do autismo, algumas coisas podem ser particularmente mais complexas, portanto, são necessárias outras estratégias que venham ao encontro de seu processo de aprendizado e desenvolvimento? (Orrú, 2016, p.48)

Assim, a avaliação pedagógica destes estudantes deve ter parâmetros flexíveis para valorizar os progressos em relação a si e ao grupo. A interlocução com as famílias deve ser constante. O estímulo à comunicação e a identificação das competências de linguagem são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA. O Atendimento Educacional Especializado precisa ser planejado e organizado com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultem a interação social e a comunicação.

No mesmo sentido, Rosita Carvalho ao pensar a Escola Inclusiva apresenta o modelo social para conceituar a deficiência pretendendo resgatar a integralidade da pessoa, “Neste modelo social, a explicação médica para a desigualdade mostra-se insuficiente para compreender as relações entre pessoas, entre elas e o meio ambiente e entre elas e as regras de convívio estabelecidas (...).” (Carvalho, 2014, p. 35)

Esta relação entre as crianças em salas comuns é de extrema importância para a promoção de oportunidades de aprendizagem. Conforme nos apresenta Vigotski,

En la relación social se produce una especie de servicio mutuo. El más dotado intelectualmente adquiere la posibilidad de manifestar una mayor actividad social con respecto al menos dotado y menos activo. En cambio, este último, a su vez, extrae de las relaciones sociales con el más dotado y activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que suele ser un ideal inconsciente al que tiende el niño intelectualmente insuficiente.

De por sí se comprende qué factor educativo de enorme valor representa la permanencia de los niños en una colectividad con niveles intelectuales diversos y la colaboración con los niños que la forman. (Vygotski, 1997 p. 245)⁸

Além do papel das relações sociais, há também a necessidade de se repensar a forma como o conhecimento é produzido, conforme questiona, Boaventura Santos,

O que é uma experiência profunda dos sentidos? Levar a sério a ideia de que o conhecimento é corporizado, encarnado num corpo, implica reconhecer que conhecer é uma atividade corpórea que mobiliza potencialmente os cinco sentidos. Para as epistemologias do Norte,

⁸ Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O mais desenvolvido intelectualmente adquire a possibilidade de manifestar uma maior atividade social em relação ao menos desenvolvido e menos ativo. Em troca, este último, por sua vez, extrai das relações com o mais desenvolvido e ativo aquilo que ainda está inacessível, o que costuma ser um ideal inconsciente ao qual tem a criança intelectualmente insuficiente.

Assim se compreende qual fator educativo de enorme valor representa a permanência das crianças na coletividade com níveis intelectuais diversos e a colaboração com as crianças que a formam. (VYGOTSKI, 1997, tradução nossa)

valorizar os sentidos enquanto fontes de conhecimento está fora de questão. Só a mente conhece, só a razão é transparente relativamente ao que é conhecido e, portanto, só a razão merece credibilidade. (Santos, 2019, p. 36-37)

A escola precisa oportunizar um espaço de aprendizagem por meio de situações desafiadoras, oportunizando experiências diversificadas ambientais, sensoriais, cognitivas afetivas e emocionais. Portanto, para que a inclusão se dê com qualidade, é necessário enfrentar os desafios encontrados no cotidiano. Neste sentido, o investimento na formação de professores é fundamental. Segundo David Rodrigues e Luzia Rodrigues,

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos. (Rodrigues; Lima-Rodrigues, 2011, p. 58)

Além disso, o autor defende que o desenvolvimento do sistema de educação em seu conjunto é fundamental para avançar a Educação Inclusiva,

É muito difícil desenvolver um sistema que, coerentemente, opte pela EI [Educação Inclusiva] sem fazer uma aposta decisiva no desenvolvimento da escola regular. Precisamos de escolas com recursos, a funcionar os dois turnos do dia, com instalações dignas, com lideranças positivas, com professores satisfatoriamente remunerados e motivados para encarar novos desafios. [...] (Rodrigues, 2006, p. 40)

Assim, se faz necessário mais do que nunca não só lutar pela prática da Educação Inclusiva em sala de aula, mas também exigir que os sistemas de ensino cumpram as conquistas das legislações relativas à inclusão escolar.

Como visto anteriormente, nas escolas, é comum ressaltar as reações negativas dos estudantes com TEA enquanto não se aproveita a antecipação da organização das atividades que podem ajudá-los a avançar na aquisição de competências e comuns a todos os estudantes. A avaliação pedagógica para os estudantes com TEA deve ser baseada em parâmetros individualizados e flexíveis onde sejam valorizados os pequenos progressos em relação a si e ao grupo no qual está inserido. A interlocução com a família e a área clínica que trata o estudante devem ser constantes. O estímulo à comunicação e a identificação das competências de comunicação e linguagem são fundamentais para o desenvolvimento dos

estudantes. O Atendimento Educacional Especializado planejado e organizado de acordo com a individualidade de cada um e com o objetivo de eliminar as barreiras que dificultem ou impeçam a interação social e a comunicação.

Se os estudantes com TEA forem trabalhados em suas potencialidades, teremos também os avanços pedagógicos tão necessários a uma inclusão de qualidade. Cintia Duarte, Renata Velloso e José Schwartzman desenvolveram algumas observações em relação às habilidades cognitivas nos Transtornos do Espectro do Autismo,

Em tarefas de memória explícita de longo prazo, os indivíduos com TEA demonstram melhor reconhecimento de imagens de objetos estáticos (prédios, por exemplo), formas geométricas e símbolos, quando comparados com pessoas com desenvolvimento típico. Sendo assim, o desempenho é bom quando a atenção é direcionada às características físicas dos objetos, e não às semânticas. Por outro lado, possuem mais dificuldade em tarefas que envolvem reconhecimento de faces, por exemplo, misturadas com estímulos neutros, os quais reconhecem adequadamente. [...] (Duarte; Velloso; Schwartzman, 2015, p. 49)

Os autores ainda observaram em sua pesquisa que,

As habilidades visuoespaciais têm se mostrado como área de potencialidade nos TEA. Crianças de alto funcionamento, em geral, demonstram maior precisão em tarefas de aprendizagem com mapas, com melhor recordação das pistas e tempo de latência inferior aos controles. Apresentam boa discriminação, detecção e memorização para estímulos visuais simples, mas, por outro lado, a habilidade para integrar tais informações em um contexto mais amplo é prejudicada [...] (Duarte; Velloso; Schwartzman, 2015, p.50)

Muitos estudos ainda devem ser realizados para que nós professores busquemos conhecer cada vez mais as habilidades das pessoas com TEA e a partir daí desenvolver estratégias didáticas que possam auxiliar a inclusão escolar destes estudantes. É com este intuito que sigo com algumas elaborações nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

DESENHO UNIVERSAL APLICADO À APRENDIZAGEM E LEITURA DE IMAGENS: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

A busca por desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem a inclusão de estudantes com TEA nos levou aos estudos sobre o DUA. A tradução e a revisão das Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (2020) foram realizadas pelo Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero.

O Desenho Universal para Aprendizagem traduzido literalmente de *Universal Design For Learning* é um conjunto de estratégias, técnicas e materiais flexíveis de aprendizagem que propõe a educação para todos e a garantia da aprendizagem universal. Ele busca beneficiar todos os perfis de estudantes, e assim atender suas mais distintas necessidades de aprendizagem, reduzindo as barreiras para isso. Este modo de organizar os recursos de aprendizagem pode auxiliar os professores a adequá-los de forma a favorecer a todos os alunos, independentemente da habilidade, capacidade, deficiência, etnia, contexto sociocultural, diferenças regionais. Tem a ver, portanto, com a forma de garantir a igualdade de oportunidades para participar de experiências de aprendizagem. (Sebastián-Heredero, 2020).

O termo Desenho Universal na Aprendizagem foi criado pelo grupo do *Center for Applied Special Technology* (CAST), nos Estados Unidos e vem do conceito de Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico. Um exemplo emblemático do conceito é a construção de rampas de acesso a calçadas. Embora as rampas tenham sido planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora elas também são usadas por todos aqueles que necessitem, desde pessoas com carrinhos de compra, pais empurrando carrinhos de crianças ou pessoas com obesidade.

No entanto, o interesse do CAST se refere à aprendizagem, pois além das barreiras físicas há também as barreiras pedagógicas,

Com o tempo compreendemos que a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e para que isso aconteça devemos eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários. Por isso, os princípios do DUA, além de focar

no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734)

Devido a essa distinção, autoras como Márcia Pletsch utilizam o termo Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem ou Desenho Universal na Aprendizagem como sinônimos a tradução mais adequada ao que se propõe o conceito. (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Também adoto a mesma opção no decorrer do texto a partir de agora.

Pensando nas necessidades das crianças com TEA em relação aos aspectos de aprendizagem, é encontrada constantemente a dificuldade do controle da ansiedade, por exemplo. Por isso o trabalho com a antecipação das rotinas é uma das estratégias didáticas que utilizo para ajudar na organização. Conforme salienta Luca Surian,

As mudanças de rotina ou rituais, para algumas pessoas com TEA, podem causar muita ansiedade, chegando a tornar insustentável lidar, por exemplo, com mudanças de móveis, assim como, em um certo espaço, na ordem em que as atividades acontecem no cotidiano, nos caminhos que percorre para chegar a determinados locais. Percebe-se que para algumas pessoas com TEA a previsibilidade dos acontecimentos e das ações é necessária para sua organização. A antecipação dos acontecimentos, com informações detalhadas, auxilia no controle da ansiedade. (Surian, 2010, p.112)

No entanto, não são apenas as pessoas com TEA que necessitam de auxílio para controlarem sua ansiedade. Assim, a apresentação de uma proposta de rotina de atividade para a turma, como um todo, poderá facilitar a organização não só das crianças com TEA, mas também o conjunto das crianças.

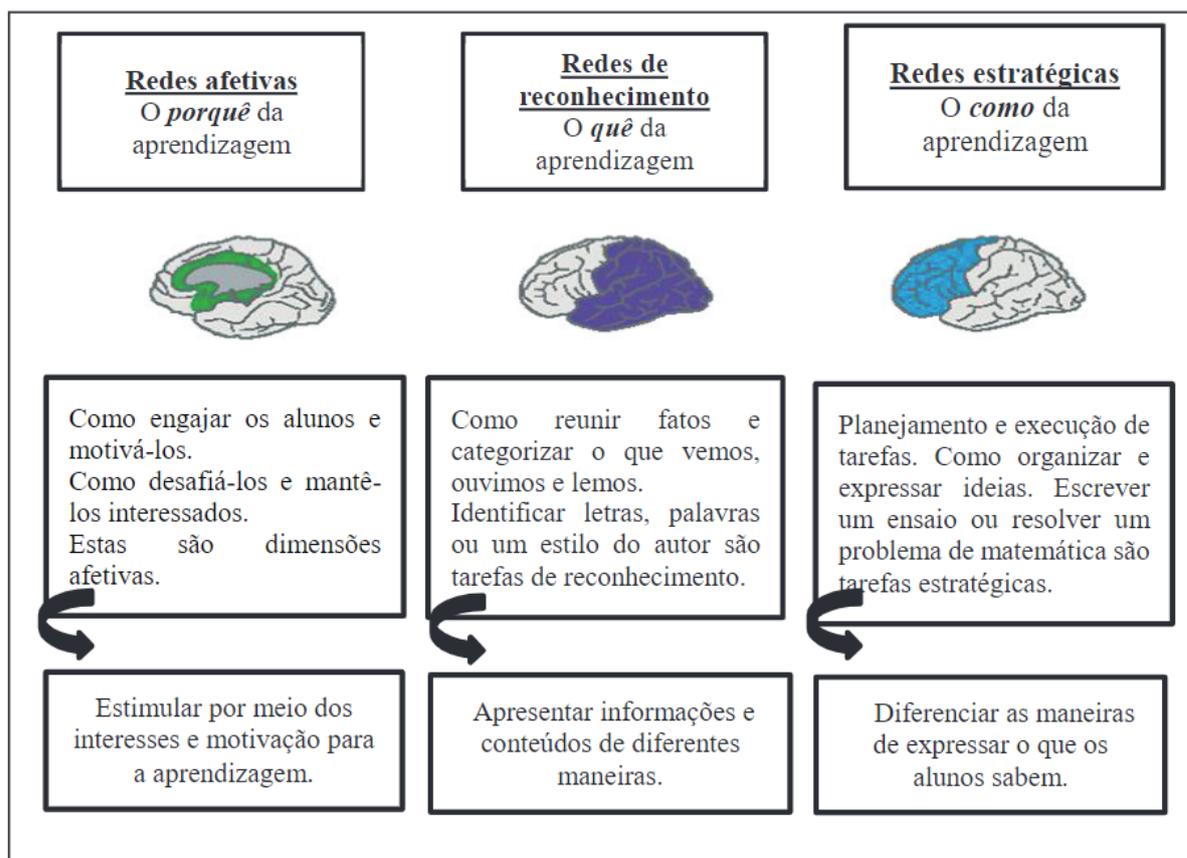
3.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO DUA

Segundo Isabel Madureira,

(...) a abordagem do DUA, centrada nas neurociências, parece estar mais preocupada em identificar na criança os sistemas/redes que comprovam a diversidade de processos de aprendizagem; a comprovação científica de diferentes processos de aprendizagem das crianças e as implicações pedagógicas que essa diversidade de formas de aprender pode ter fundamentam e justificam as preocupações de natureza metodológica sobre a planificação do ensino e sobre os processos de intervenção pedagógica a privilegiar. (Madureira, 2018, p. 48).

O DUA está baseado em evidências científicas nas neurociências, das ciências da educação e da psicologia cognitiva. Seus princípios são construídos a partir do conhecimento de que nosso cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem: afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Conforme sistematizam Ana Paula Zerbato e Enicéia Gonçalves Mendes (2018. p.151) na Figura 4.

Figura 4: Estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Elaborado por Zerbato e Mendes (2018) com base em apud Meyer e Rose (2002)

Então, o DUA propõe facilitar que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo geral. Desconstruir o mito de estudantes ideais, partindo da perspectiva de repensar o currículo e a educação desde o ponto de vista da diversidade humana. Assim, observa-se que muitos estudantes, e não somente aqueles que possuem deficiências, também enfrentam barreiras que diminuem ou até mesmo impedem o seu desenvolvimento escolar. Segundo, Márcia Pletsch e Izadora Souza,

O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos

estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as tecnologias assistivas. O DUA expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento. (Pletsch; Souza, 2021, p. 20)

As autoras sistematizaram os princípios do DUA no Quadro 2,

Quadro 2: Princípios Orientadores do Desenho Universal aplicado à Aprendizagem (2021)

Proporcionar vários meios de engajamento	Proporcionar vários meios de apresentação	Proporcionar vários meios de ação e expressão
<p>Proporcionar opções para incentivar o interesse</p> <p>Otimizar a escolha individual e a autonomia;</p> <p>Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade;</p> <p>Minimizar ameaças e distrações.</p>	<p>Proporcionar opções para a percepção</p> <p>Oferecer meios de personalizar a apresentação da informação;</p> <p>Oferecer alternativas para informações auditivas;</p> <p>Oferecer alternativas para informações visuais.</p>	<p>Proporcionar opções para a ação física</p> <p>Diversificar os métodos de resposta e o percurso;</p> <p>Otimizar o acesso aos recursos e à tecnologia assistiva.</p>
<p>Oferecer opções para manter esforço e à persistência</p> <p>Aumentar a relevância das metas e objetivos;</p> <p>Variar as demandas e os recursos para otimizar os desafios;</p> <p>Promover a colaboração e o sentido de comunidade;</p> <p>Aumentar o feedback orientado para o domínio da aprendizagem.</p>	<p>Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</p> <p>Esclarecer o vocabulário e símbolos;</p> <p>Esclarecer a sintaxe e a estrutura;</p> <p>Apoiar a descodificação de texto, notação matemática e símbolos;</p> <p>Promover a compreensão entre vários idiomas;</p> <p>Usar diferentes/múltiplas mídias.</p>	<p>Oferecer opções para a expressão e a comunicação</p> <p>Usar múltiplos meios de comunicação;</p> <p>Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição;</p> <p>Desenvolver fluências com níveis graduados de apoio à prática e ao desempenho</p>
<p>Oferecer opções para a autorregulação</p> <p>Promover expectativas e crenças que otimizam a motivação;</p> <p>Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades;</p> <p>Desenvolver a autoavaliação e a reflexão.</p>	<p>Oferecer opções para a compreensão</p> <p>Ativar ou fornecer conhecimento prévio;</p> <p>Evidenciar padrões, pontos essenciais, ideias principais e conexões;</p> <p>Guiar o processamento e visualização da informação;</p> <p>Maximizar o transferir e o generalizar.</p>	<p>Oferecer opções para as funções executivas</p> <p>Orientar o estabelecimento de metas adequadas;</p> <p>Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias;</p> <p>Facilitar a gerência da informação e dos recursos;</p> <p>Melhorar a capacidade de monitorizar o progresso.</p>
Estudantes motivados	Engenhoso e experiente	Estratégico e direcionado

Fonte: Elaborado por Pletsch e Souza (2021) com base nas informações do guia do DUA versão 2.2, CAST (2018), disponível em <http://udlguidelines.cast.org>

O princípio de oferecer uma variedade de formas de envolvimento diz respeito à maneira como os estudantes são estimulados e motivados a aprender. O Guia do DUA enfatiza a influência de uma diversidade de fontes na explicação da variação no envolvimento individual, incluindo fatores neurológicos, culturais, interesses pessoais, subjetividade e conhecimento prévio. Esses fatores podem afetar a disposição dos alunos para se envolverem em atividades de aprendizado, com alguns mostrando entusiasmo por novidades, enquanto outros preferem atividades mais rotineiras. Além

disso, a preferência por trabalhar individualmente ou em grupo varia de aluno para aluno, e não existe um único método de envolvimento que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736-737).

Para as pessoas com TEA, essa diversidade também é significativa dentro do espectro. Para facilitar o envolvimento dos estudantes, é recomendável oferecer opções que incentivem o interesse, mantenham o esforço e a persistência, e promovam a autorregulação.

O princípio de fornecer diversos modos de apresentação está relacionado às diferentes maneiras como os estudantes percebem e compreendem as informações apresentadas. O Guia do DUA enfatiza que pessoas com diferentes necessidades, como deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem, diferenças linguísticas ou culturais, podem requerer métodos distintos para acessar o conteúdo. Além disso, a variedade de modos de apresentação permite que os estudantes façam conexões internas e entre conceitos, facilitando a aprendizagem e a transferência do conhecimento (Sebastián-Heredero, 2020, p. 744).

Alguns estudantes com TEA podem se beneficiar particularmente de alternativas audiovisuais para acessar informações. Oferecer opções de percepção, linguagem, expressões matemáticas e símbolos pode ser fundamental para apoiá-los.

O princípio de proporcionar diversos modos de ação e expressão dos conhecimentos adquiridos está relacionado às diferentes formas como os estudantes se expressam e agem em ambientes de aprendizagem. O Guia do DUA destaca que alunos com diferentes necessidades, como problemas de mobilidade, dificuldades na função executiva, barreiras de linguagem e outros, podem abordar atividades de maneiras diferentes. Isso significa que alguns podem se expressar melhor por escrito, enquanto outros preferem a expressão oral. A variedade de estratégias e práticas envolvidas na ação e expressão significa que não existe um único método ideal para todos os alunos, tornando essencial fornecer diversas alternativas para que os estudantes expressem seus conhecimentos (Sebastián-Heredero, 2020, p. 753).

Por exemplo, a música pode ser uma forma eficaz de expressão, comunicação e interação social para algumas pessoas com TEA. De acordo com Sílvia Orrú,

A música como eixo de interesse a ser explorado na perspectiva de educação inclusiva favorece o aprendizado e o desenvolvimento de outras habilidades em potencial, não apenas do aprendiz com autismo, mas dele com seus colegas em seus espaços de aprendizagem. (Orrú, 2016, p. 178)

O DUA propõe diretrizes para facilitar a ação e expressão dos estudantes, além de oferecer opções para a interação física, a expressão, comunicação e para as funções executivas.

Para cada um dos princípios e diretrizes, são apresentados pontos de verificação com descrições e exemplos de como podem ser aplicados. Várias destas descrições já foram citadas no presente capítulo. No entanto, o guia do DUA ressalta que,

As Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino. As Diretrizes não devem ser aplicadas a um único aspecto do currículo, nem usadas com apenas alguns estudantes. O ideal é que sejam utilizadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação, a fim de criar um ambiente de aprendizagem completamente acessível para todos. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 744)

Na intenção de poder criar este ambiente de aprendizagem acessível a todos, são verificadas em várias orientações do DUA estratégias relacionadas ao uso de imagens, fotografias e recursos audiovisuais.

Conforme nos orientam Ana Paula Zerbato e Enicéia Gonçalves Mendes,

(...) a utilização de uma única estratégia ou a implementação de um serviço exclusivo ou a elaboração de um recurso não exclui a possibilidade das diferentes formas que o ensino possa ser organizado para melhor atender cada estudante. [...] O que não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas é a utilização da mesma estratégia sempre ou do mesmo recurso ou do mesmo serviço para todos os alunos, pois é indispensável a avaliação continuada do ensino, da aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante. Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino (acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros) mais altas são as chances de participação e aprendizado dos alunos. (Zerbato, Mendes, 2018. p. 154)

Portanto, a combinação das diretrizes do DUA com a Leitura de Imagens pode ser uma estratégia eficaz para promover práticas pedagógicas inclusivas que atendam às diversas necessidades dos estudantes.

3.2 O DUA E A LEITURA DE IMAGENS

A forma predominante de transmitir informações no ambiente escolar é por meio de textos. No entanto, o Guia do DUA adverte sobre a tendência de favorecer essa forma de apresentação, especialmente em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem escrita. O Guia propõe alternativas para enriquecer a apresentação de informações, incluindo ilustrações, simulações, imagens e gráficos interativos, a fim de tornar as informações mais compreensíveis para todos os alunos, inclusive aqueles que podem achar a forma textual inacessível (Sebastián-Heredero, 2020, p. 750).

O Guia também fornece exemplos de como implementar essa abordagem, sugerindo a apresentação dos conceitos fundamentais de maneira simbólica (por meio de texto expositivo ou equações matemáticas) juntamente com uma representação alternativa (como ilustrações, tabelas, diagramas, vídeos, histórias em quadrinhos, guias gráficos, fotografias, animações ou materiais manipulativos físicos ou virtuais) (Sebastián-Heredero, 2020, p. 750).

Lúcia Santaella também expressa preocupações semelhantes e propõe a promoção da alfabetização visual nas escolas para desenvolver as habilidades de leitura de imagens. Ela argumenta que as escolas frequentemente subestimam a alfabetização visual, mantendo uma ênfase excessiva no texto verbal como principal veículo de transmissão de conhecimento. No entanto, com a proliferação de imagens na sociedade, tanto estáticas quanto em movimento, e a crescente influência dos meios digitais, é fundamental que a imagem adquira uma importância cognitiva adequada nos processos de ensino e aprendizagem (Santaella, 2012, p. 11).

Santaella argumenta que ler não se limita a decifrar letras e palavras, mas também inclui a capacidade de ler imagens, sinais e símbolos presentes em ambientes urbanos, cinema, televisão, vídeo e internet. Assim, ela amplia o conceito de leitura para abranger a interpretação de uma variedade de elementos visuais presentes na sociedade contemporânea (Santaella, 2012, p. 7).

A autora, seguindo princípios da teoria semiótica, define a alfabetização visual como a capacidade de aprender a interpretar imagens, observar seus elementos constituintes, entender o que está contido na imagem e como ela se relaciona com seu contexto. Isso implica adquirir o conhecimento necessário e desenvolver a sensibilidade para compreender como as imagens se comunicam, o que elas representam e como elas moldam a realidade (Santaella, 2012, p. 10).

Para promover a alfabetização visual desde o Ensino Fundamental, é essencial que os professores também desenvolvam essas habilidades. Assim, poderão ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica das imagens e a apreciar as diferentes maneiras pelas quais as imagens representam a realidade. A alfabetização visual pode despertar o interesse das crianças na busca pelo conhecimento, tornando-o significativo ao ajudá-las a compreender melhor o mundo ao seu redor. Além disso, a alfabetização visual pode contribuir para ampliar a visão das crianças sobre questões mais amplas da humanidade, como a consciência socioambiental e a inclusão social e escolar.

O trabalho com as leituras de imagens exige tempo de preparação do professor para a exploração e técnicas distintas para cada tipo de imagem a ser analisada, sejam fotografias, pinturas, mapas, entre outras. As imagens não devem ser usadas apenas como meios para se chegar a um determinado objetivo, elas podem ser lidas a partir de distintos objetivos. Segundo Sandra Regina Ramalho,

Como se percebe, cada ciência usa as imagens como um meio, às vezes auxiliar, para atingir seu objeto de estudo específico; como as que mais se interessam por imagens são as ciências humanas, observa-se que todas visam compreender o ser humano, mas cada uma delas sob seu ponto de vista particular. Eis aí uma grande diferença entre as ciências que usam as imagens como meio e a semiótica, que tem na linguagem, inclusive na linguagem visual, o objeto mesmo de seus estudos. (Ramalho, 2014, p. 7)

O Guia do DUA estabelece o objetivo de maximizar a transferência e generalização do conhecimento, incentivando o uso de estratégias, como imagens visuais, para alcançá-lo. Ele ressalta a importância de capacitar todos os estudantes para generalizar e transferir seu aprendizado para novos contextos, enfatizando que a aprendizagem não se baseia em conceitos isolados, mas sim na utilização de múltiplas formas de apresentação para facilitar a transferência do conhecimento. Sem

essas representações visuais, a informação pode ser adquirida, mas não aplicada a novas situações (Sebastián-Heredero, 2020, p. 752).

Lúcia Santaella oferece percepções sobre a relação entre imagens e ativação da memória, destacando a predominância do lobo cerebral direito na elaboração de informações visuais, que estão fortemente ligadas às emoções. Ela também observa que as imagens são recebidas mais rapidamente do que o texto escrito, retêm a atenção por mais tempo e são memorizadas com mais facilidade, especialmente quando se trata de objetos concretos em comparação a conceitos abstratos (Santaella, 2012, p. 104).

A combinação do trabalho com a leitura de imagens e as estratégias do DUA pode enriquecer as práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, é importante observar que as representações visuais não são igualmente acessíveis a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências visuais ou aqueles que não estão familiarizados com determinados tipos de gráficos ou símbolos. A interpretação de informações visuais pode ser complexa, dependendo de fatores contextuais e conhecimento prévio do espectador (Sebastián-Heredero, 2020, p. 746-747).

Pessoas com autismo podem descobrir diversas formas para se expressarem. Neste contexto, a autora Sílvia Orrú descreve a passagem de um filme intitulado Temple Grandin, que relata a vida de uma jovem com autismo e seu encontro com um jovem com deficiência visual.

Acerca do filme, é possível perceber a habilidade de Temple em “pensar por imagens”, seu pensamento sempre conectado às imagens que dão sentido às palavras. Uma das cenas mais lindas para nós é quando sua nova colega de quarto da faculdade solicita ajuda para ir ao local onde todos poderiam assistir a um determinado seriado da época. Sua colega era cega e, com seu pedido de ajuda, Temple concede e vence, neste momento, sua dificuldade em se deixar ser tocada por outra pessoa, oferecendo-lhe seu braço como auxílio. Juntas assistem ao seriado e Temple, sensível como é, narra à colega as cenas onde não há falas, nem sons. Percebendo que sua colega guarda em sua mente muitas vozes, muitos sons e se recorda de lugares através de sons que ouve, como também reconhece o estado de espírito de Temple a partir de sua entonação de voz, Temple diz: “Somos iguais, você tem sons e eu imagens!”. Momento ímpar em que as diferenças de cada uma se somam, deixando claro que a segregação e a forte tendência em concentrar os estudantes com autismo em classes homogêneas onde as relações com o outro são limitadas não é a melhor opção para sua aprendizagem e desenvolvimento com qualidade. (Orrú, 2016, p. 69-70)

A relação de Temple Grandin com as imagens, nos remete também ao caso de Greta Thunberg, jovem ativista ambiental, que despertou para a questão ecológica com 8 anos de idade, motivada por professores no ensino fundamental que utilizaram imagens de florestas desmatadas, plásticos nos oceanos e ursos polares famintos para trabalhar a questão com a turma. Ela era uma criança, ainda não diagnosticada com TEA. Tinha dificuldade de interação e comunicação, mas que por outro lado tinha características de querer saber tudo sobre coisas específicas, o que a levou a focar sua busca de conhecimentos sobre a crise climática.⁹

Em 2019, Greta se juntou a 15 ativistas (de 8 a 17 anos), que apresentaram uma denúncia ao Comitê dos Direitos da Criança da ONU (Organização das Nações Unidas). Pediram a criação de medidas que protejam as crianças dos efeitos da crise climática. Este movimento tem levado à organização coletiva de milhares de crianças e adolescentes pelo planeta, incluindo o Brasil.

Não foi a fala da professora ou dos colegas, nem os textos lidos, mas justamente as imagens que despertaram nela a dedicação aos estudos sobre a questão climática e atitude diante da causa ambiental. “As imagens não saiam da minha cabeça.” (Winter, 2020, p.21).

Os casos de Greta e Temple não devem ser estendidos e generalizados a todas as pessoas com TEA, pois cada ser humano é uma única pessoa. Nem todas as pessoas com TEA desenvolverão as mesmas habilidades que elas. No entanto, todas as pessoas com TEA têm possibilidades de aprendizagens, como nos lembra Sílvia Orrú,

[...] com a esperança de que os casos relatados possam servir de motivação para que, principalmente os professores, procurem conhecer o aprendiz que está a sua frente todos os dias. A vasculhar de diferentes maneiras as possíveis habilidades desse aprendiz e assim, com paciência, perseverança e determinação, identificar seus eixos de interesse, seu “ponto ótimo” a ser proativamente trabalhado e desenvolvido para que desse modo ele possa construir e desenvolver formas de expressar seu pensamento. (Orrú, 2016, p.147)

Também espero – do verbo esperar e não de esperar – ajudar os educadores, a encontrarem ferramentas para construirmos práticas pedagógicas

⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48022690>

inclusivas. Com a intenção de que o DUA e a Leitura de imagens possam contribuir com a inclusão de crianças com TEA, apresento no próximo capítulo nossa Pesquisa de Campo e as atividades desenvolvidas com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4

PESQUISA E APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Foi realizado um estudo bibliográfico apresentado nos capítulos anteriores e desenvolvi uma pesquisa-ação empírica, analítica e descritiva a respeito das estratégias didáticas utilizadas por professoras do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Vicente – SP para contribuir com práticas inclusivas de crianças com TEA na área de História. A pesquisa foi realizada em um contexto pandêmico no qual o mundo todo estava se reinventando. Nesse contexto, as redes adotaram estratégias para orientar professores e para alcançar a oferta da educação para os estudantes de forma diferenciada da que ocorria até 2019. A pesquisa de campo foi realizada no ano de retomada do ensino presencial, o que foi um desafio ainda maior. Assim, junto com as professoras apliquei as atividades de uma sequência didática baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem na Leitura de Imagens.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO PARA UMA QUESTÃO COLETIVA

A metodologia adotada para obter os resultados desta pesquisa qualitativa foi a da pesquisa-ação de acordo com o sociólogo Michel Thiollent, a mesma se define como,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p.20).

As áreas de aplicação da metodologia de pesquisa-ação mais comuns são as da educação, formação de adultos e serviço social.

Como dito anteriormente, as escolas municipais da São Vicente - SP, por exemplo, possuem cerca de 43 mil alunos matriculados em sua rede de ensino e atendem nos anos iniciais do Ensino Fundamental cerca de 800 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Destes, a maioria estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Atualmente, a rede conta com salas multifuncionais, que dão assistência de forma complementar ou suplementar a estes alunos no período inverso ao da sala de aula. No entanto, as pesquisas acadêmicas estão aquém das necessidades que a inclusão escolar exige de nós professoras.

Pérez Gómez nos ressalta sobre a intenção das investigações educativas é transformar e praticar,

A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática. (Sacristán; Gómez, 1998, p.101)

Antonio Chizzotti (2006, p. 28) explica que neste tipo de abordagem, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível”.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES ELABORADAS PELA SEDUC DE SÃO VICENTE

No primeiro semestre de 2022 fiz uma análise de 80 atividades de História apresentadas no Blog Educação Básica de São Vicente juntamente com 14 vídeos e 7 apostilas impressas elaboradas pela SEDUC nos anos de 2020 e 2021.

A seguir, são destacadas três atividades que utilizaram imagens, as quais busquei refletir como poderiam ter sido mais bem aproveitadas para serem desenvolvidas nas turmas como um todo, bem como poderiam estimular um maior engajamento das crianças com TEA.

Figura 5: Atividade SEDUC São Vicente

Prefeitura Municipal de São Vicente
Secretaria de Educação
Departamento de Educação Básica

Sugestão de Atividade nº15
Comp. Curricular: História
Ano: 3º

A Vila de São Vicente

Em 1530 o governo português enviou uma expedição para diferentes territórios. Martim Afonso de Souza em 1532 fundou a Vila de São Vicente, localizada no litoral do Estado de São Paulo. Foi a primeira vila do Brasil.

A fundação das vilas garantiram que os territórios ocupados pelos portugueses ficassem sob o poder de Portugal. Por isso as vilas apresentavam símbolos portugueses: a casa da Câmara que era a sede da administração, a Cadeia que ficava no mesmo prédio da Câmara e o Pelourinho que servia para afixar leis e aplicar castigos nas pessoas consideradas criminosas.

Fonte: Aprender Juntos 3º ano história-Editora SM-Autores: Mônica Lungov e Raquel de Santos Funari

Fonte: Blog Educação Básica SV (2021) ¹⁰

¹⁰ https://educacaobasicasv.blogspot.com/p/3-ano_8.html

Figura 6: Atividade SEDUC São Vicente



Vamos aprender mais?

Você conhece a Câmara de São Vicente?

Que tal fazer uma pesquisa rápida sobre a Câmara de São Vicente? Escreva em seu caderno o que você descobriu em sua pesquisa.

Fonte: Blog Educação Básica SV (2021)

Segundo Selva Fonseca,

As imagens constituem fontes importantíssimas para o processo de ensino e aprendizagem pois ampliam o olhar, possibilitam o desenvolvimento da observação e da crítica. Atraem o aluno. Seduzem. Assim, as figuras, as ilustrações, gravuras, desenhos, pinturas, fotografias não servem apenas para tornar um livro (ou uma aula) mais bonito, mais agradável ao leitor. São registros, evidências da história, representações do real com as quais os professores e alunos podem estabelecer um diálogo no sentido de ampliar a compreensão e a crítica da realidade. (Fonseca, 2009, p. 189)

No entanto, acredito que no caso da atividade proposta na Figura 6, a imagem foi usada apenas com a função decorativa, uma vez que não foi explorada em nenhum momento com a riqueza de possibilidades como veremos mais adiante na proposta de sequência didática desenvolvida.

Conforme nos alerta Lucia Santaella,

As imagens que, na relação com o texto, são redundantes, não contribuem para a melhor compreensão do texto, mas podem levar a uma melhor capacidade de memorização, devido à força maior da imagem para ser memorizada. Por outro lado, quando as imagens possuem uma função meramente decorativa e, dessa forma, desviam-se do conteúdo do texto, podem diminuir a capacidade de memorização. (Santaella, 2012, p. 109)

Figura 7: Atividade SEDUC São Vicente

Atividades Domiciliares

Apostila I

HISTORIA – ATIVIDADE 1

O BONDE ELÉTRICO

Fotos antigas são registros importantes do passado. Elas podem nos ajudar, por exemplo a conhecer melhor os meios de transportes coletivos no Brasil. Observe a foto abaixo:



Fonte:saovicentenamemoria.blogspot.com

Esta foto foi tirada na cidade de São Vicente há muitos anos atrás.

1) Você ainda vê esse meio de transporte coletivo pelas ruas de São Vicente?

2) Pergunte para seus familiares se fizeram uso do bonde elétrico. E hoje, qual meio de transporte é mais utilizado por sua família?

Fonte: Blog Educação Básica SV (2021)

Já a Atividade Domiciliar anterior busca explorar a imagem utilizada, porém ainda assim, apenas busca fazer uma relação com o presente. A fotografia em si poderia ser observada com toda a riqueza dos seus elementos constitutivos.

A atividade proposta na Figura 8, utiliza imagens muito interessantes que poderiam ter sido comparadas, mas que as atividades propostas fizeram referência somente ao texto apresentado. Segundo, Paulo Cesar Gomes,

Quando falamos em imagens, em quadros, estamos falando de algo que é fruto de escolhas, do arbítrio daquele que os constrói. [...] isso nos impede de tratar um mapa, e também uma pintura, um romance, ou mesmo uma foto, como um documento que representaria a realidade de um lugar ou de uma época. Essas imagens são elementos de significação e devem ser analisadas enquanto tal. A pergunta fundamental assim é: O que aquela imagem nos faz ver? (Gomes, 2017, p.138-139)

Figura 8: Atividade SEDUC São Vicente



Prefeitura Municipal de São Vicente
Secretaria de Educação
Departamento de Educação Básica

Sugestão de Atividade nº 35
Referente a vídeoaula nº:5
Saber(es): Marcos Históricos de São Vicente
Comp. Curricular: História

Ano: 3º

QUERIDO ALUNO,
PARA REALIZAR ESSA ATIVIDADE ASSISTA AO VÍDEO EXPLICATIVO. É SÓ
CLICAR NO LINK ABAIXO! BOA AULA!
ACESSE: <https://youtu.be/gGKJjNOXTDM>

A **Ponte Pênsil** é um **marco histórico** para cidade de São Vicente. É considerada uma das primeiras pontes suspensas do Brasil. Foi inaugurada em 1914 e tinha a função de transportar o esgoto de Santos e **São Vicente**.
Hoje a Ponte Pênsil transporta pessoas e automóveis da Ilha ao bairro Japuí, à cidade de Praia Grande e Litoral Sul.
Em 1994 a Ponte Pênsil foi tombada e passou a ser um Patrimônio Histórico de São Vicente.





De acordo com o texto acima, qual era a função da Ponte Pênsil no passado?

Quando foi tombada e passou a ser um Patrimônio Histórico?

Texto adaptado e imagem
<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,atravessando-a-ponte-pensil-de-sao-vicente.11575.0.htm>

Fonte: Blog Educação Básica SV (2021)

Como pude analisar nas atividades propostas da SEDUC de São Vicente, as imagens utilizadas, poderiam ter sido mais bem exploradas. Não foram direcionadas à observação e crítica, nem foram aproveitadas para uma conversa com o objetivo de ampliação da compreensão.

Conforme foi discutido no capítulo anterior, as imagens tendem a ser recebidas pelo nosso cérebro mais rapidamente e as informações imagéticas podem ser fixadas por mais tempo.

Em base a estas primeiras conclusões sobre a análise das atividades propostas pela Seduc, foi iniciada a preparação de uma sequência didática que pudesse aproveitar a exploração de imagens, buscando a inclusão de crianças com TEA.

4.3 ESCOLHA DA ESCOLA PARA PESQUISA DE CAMPO E ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Após a análise das atividades, no segundo semestre de 2022, escolhi uma unidade escolar da Rede Municipal de São Vicente. A escola selecionada era de anos iniciais do Ensino Fundamental e possuía cerca de 500 estudantes e 24 turmas, sendo 4 turmas de 3º ano. Destas, 2 turmas possuíam crianças com deficiências, sendo 3 com TEA e 1 com Paralisia Cerebral. A escola também possuía Sala de Recursos Multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cerca de 14 estudantes.

Concentrei nossa pesquisa de campo em duas turmas de 3º ano que possuíam crianças com deficiências. Formulei atividades trabalhando o conteúdo de História para 30 estudantes destas turmas. Realizei atividades com todos estudantes, deficientes e não deficientes que se predisponham voluntariamente a participar.

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto para aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos. Após autorização da Secretaria de Educação Municipal de São Vicente, fui à unidade escolar para explicar os objetivos deste estudo a equipe gestora e solicitei a autorização para a realização da investigação junto aos docentes e estudantes. Propus aos professores que aceitaram participar que preenchessem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), ou seja, a autorização para contribuir com a pesquisa. Semelhante solicitação foi feita aos pais ou responsáveis pelos estudantes. Levei ainda o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes preencherem em casa.

A apresentação da análise das atividades da Seduc ocorreu no horário de trabalho pedagógico coletivo das professoras em um espaço reservado. As professoras relataram como eram os estudantes destacando as características e

barreiras das crianças com TEA. Foi debatido também o contexto do retorno ao ensino presencial após o período de pandemia que dificultou ainda mais a inclusão.

A partir desta primeira conversa, foram elaboradas propostas de atividades baseadas na descrição das características da turma e dos estudantes com TEA, bem como nas salas de aulas das duas turmas escolhidas para fazerem atividades de uma proposta de sequência didática.

Para a elaboração das atividades me referenciei no roteiro de questões para a elaboração de aulas, segundo o DUA, conforme representado na Figura 9 por Souza, Pletsch e Souza (2020).

Figura 9: Roteiro de questões para a elaboração de aulas, segundo o DUA



Fonte: Elaborado por Souza, Pletsch e Souza (2020) com base em apud Meyer, Rose e Godon (2014)

4.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ESTUDANTES

Trabalhei com uma proposta de sequência didática que é caracterizada por Antoni Zabala (1998, p. 18) como, “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Esta proposta de sequência didática foi baseada na Unidade Temática da Base Nacional Curricular Comum (2018), “AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO”.

Quadro 3: Base Nacional Curricular Comum do 3º Ano do Ensino Fundamental

OBJETO DE CONHECIMENTO (EF03HI01) O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
HABILIDADE (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
HABILIDADE (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
HABILIDADE (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
HABILIDADE (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Fonte: Organizado pela autora (2022) baseado na BNCC (2018)

Primeiro apresento a proposta de rotina de atividade e os objetivos das atividades para a turma visando facilitar a organização das crianças com TEA.

Conforme foi discutido no capítulo anterior, a apresentação da rotina da aula é de extrema importância não só para as crianças com TEA.

Figura 10: Rotina e objetivos das atividades

O QUE VAMOS ESTUDAR HOJE?

AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE DE SÃO VICENTE
ROTINA DA AULA E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

1- FOTOGRAFIA, VÍDEO E DESENHO (ATIVIDADE 1)

RECONHECER OS GRUPOS POPULACIONAIS QUE HABITARAM A REGIÃO DE SÃO VICENTE ANTES DA CHEGADA DOS PORTUGUESES.

REFLETIR SOBRE QUESTÕES: COMO SURTIU MINHA CIDADE? QUEM A FUNDOU E POVOOU? O QUE ACONTECEU? QUANDO?

2- LEITURA COLETIVA E ESCRITA (ATIVIDADE 2)

IDENTIFICAR OS PONTOS DE VISTAS DE INDÍGENAS E EMPRESÁRIOS EM RELAÇÃO A UTILIZAÇÃO DE TERRAS DE SÃO VICENTE.

3- PINTURA “A FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE” (ATIVIDADE 3)

CONHECER A PINTURA DE BENEDITO CALIXTO E REGISTRAR OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS.

4- SÃO VICENTE DO PASSADO E DO PRESENTE (ATIVIDADE 4)

IDENTIFICAR O MONUMENTO DO MARCO PADRÃO DE FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE COMO UM PATRIMÔNIO HISTÓRICO.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como foi verificado no capítulo anterior, uma das diretrizes do DUA é a de oferecer opções para manter esforço e persistência e para isso propõe-se ressaltar a relevância de metas e objetivos. Assim, explica o guia do DUA,

No decorrer de qualquer projeto em andamento, ao longo do tempo ou na prática sistemática, existem muitas fontes de interesse e motivação que competem por atenção e esforço. Alguns alunos precisam de ajuda para lembrar o objetivo inicial ou para manter uma visão estável das recompensas por atingir esse objetivo. Para estes, é importante estabelecer um sistema de lembretes periódicos ou constantes que os lembre o objetivo e sua relevância, a fim de garantir que eles mantenham esforço e concentração, mesmo que surjam elementos complicadores. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 762)

A todo momento os objetivos de cada atividade eram ressaltados e lembrados periodicamente. Isto permitiu que as crianças com TEA fossem trazidas ao foco das atividades e mantivessem a motivação e atenção.

Para a Atividade 1 foi escolhida a fotografia de duas crianças indígenas com idade próxima a dos estudantes da turma brincando em uma praia e onde se pode observar a cidade de São Vicente ao fundo.

Os estudantes analisaram a fotografia por meio de discussão seguindo um roteiro de questões que foram respondidas oralmente. Partiu da leitura de mundo das crianças, pois “o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (Freire, 1994, p. 46).

Busco com esta atividade trabalhar a diretriz do DUA de oferecer opções para a compreensão, ativando ou fornecendo conhecimentos prévios.

O DUA propõe ainda como um dos exemplos para implementar este ponto de verificação, “Conectar o aprendizado, estabelecendo relações e ativando conhecimentos prévios (por exemplo, usando imagens visuais, fixando conceitos anteriores já assimilados ou praticando rotinas para dominá-los);” (Sebastián-Herederro, 2020, p. 751).

No entanto, o uso de imagens demanda um estudo técnico das mesmas. O Quadro 4 organiza os passos necessários para a leitura e análise de uma foto, facilitando a compreensão do processo de interpretação de uma imagem fotográfica, de acordo com as orientações de Lúcia Santaella,

Quadro 4: Orientação passo a passo para leitura de imagens fotográficas

Passo	Descrição
1	Elementos Constitutivos:
	- Quem é o fotógrafo? - De que assunto trata a foto? - Quais são as "coordenadas de situação"? (espaço e tempo referidos) - Pesquisar todo o contexto da foto para estabelecer sua identidade e unicidade.
2	Feitura da Imagem:
	- Observar o enquadramento da foto. - Analisar o ponto de vista do fotógrafo. - Examinar a composição da imagem.
3	Enquadramento:
	- Observar como o objeto ou cena foi recortado na foto. - Identificar o recorte do tempo e do espaço.
4	Ponto de Vista:
	- Colocar-se na posição do fotógrafo imaginando a distância e o ângulo da foto.
5	Composição:
	- Avaliar a iluminação, linhas, planos, paralelismos e contrastes de formas e figuras na foto. - Analisar a relação entre a figura no primeiro plano e o fundo no segundo plano.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) baseado nas orientações de Santaella, 2012, 93-94

Segundo estas orientações, elaborei o seguinte roteiro de questões para explorar a fotografia.

Figura 11: Atividade 1 sobre a fotografia

NOME: _____ IDADE: _____ TURMA: 3º ANO _____

ATIVIDADE 1

O QUE A FOTOGRAFIA PROJETADA NOS FAZ VER?

PRAIA PARANAPUÃ, NO PARQUE ESTADUAL XIXOVÁ-JAPUÍ - FOTO: PAULO VICTOR NATÁRIO

BATE PAPO SOBRE A FOTO

- 1- QUEM TIROU ESTA FOTO?
- 2- QUAL A POSIÇÃO QUE O FOTÓGRAFO DEVE TER FICADO?
- 3- COMO DEVERIA ESTAR O CLIMA DO DIA? POR QUÊ?
- 4- QUE MOMENTO ELE ESCOLHEU PARA FOTOGRAFAR?
- 5- QUEM APARECE NA FOTO?
- 6- QUAL DAS DUAS CRIANÇAS CHAMA MAIS SUA ATENÇÃO? PORQUÊ?
- 7- O QUE ESTAVAM FAZENDO?
- 8- COMO ESTAVAM VESTIDOS?
- 9- QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS CRIANÇAS?
- 10- NA SUA TURMA TEM ALGUMA CRIANÇA PARECIDA COM ELES?
- 11- VOCÊ CONHECE ALGUM DESCENDENTE INDÍGENA?
- 12- ONDE AS CRIANÇAS DA FOTO ESTAVAM?
- 13- VOCÊ JÁ FOI A UM LUGAR PARECIDO COM ESTE? FAZER O QUÊ?
- 14- ONDE VOCÊ ACHA QUE FICA ESTE LUGAR? PORQUÊ?
- 15- O QUE APARECE NO FUNDO DESTA FOTO?
- 16- VOCÊ CONHECE ALGUMA CIDADE PARECIDA COM ESTA?
- 17- O QUE DEVE TER FICADO DE FORA DA FOTO?
- 18- ONDE ESTA FOTO PODE TER SIDO PUBLICADA?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Assim, nosso objetivo era que esta imagem despertasse o interesse dos estudantes sobre a História de São Vicente partindo de uma cena que costuma remeter às crianças o prazer de ir à praia.

Foram identificadas também estudantes com características físicas semelhantes aos indígenas e a partir da fotografia abriu-se a discussão sobre os grupos populacionais que habitaram a cidade antes da chegada dos portugueses.

Segundo o intelectual martinicano e ativista anticolonial Frantz Fanon,

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta. (Fanon, 1968, p. 26-27)

Em seguida as crianças assistiram ao vídeo de Paulo Victor Natário, 2018¹¹, com auxílio de um projetor de imagens e uma caixa de som. De acordo com Lúcia Santaella, o trabalho com vídeos é muito importante pois,

As novas condições da linguagem humana, sob o domínio das misturas, parecem dar guarida à hipótese de que, nas raízes de todas as misturas possíveis de linguagens, encontram-se sempre três matrizes fundamentais: a verbal, a visual e a sonora, em todas as variações que cada uma delas apresenta. (Santaella, 2012, p. 173)

Com o vídeo, trabalhei um exemplo de recomendação do DUA para implementar a diretriz relativa à apresentação de informações utilizando formas alternativas ao texto escrito,

Apresentar os conceitos fundamentais presentes na forma de representação simbólica (por exemplo, um texto expositivo ou uma equação matemática), com uma forma alternativa (por exemplo, ilustração, tabela, diagrama, vídeo, banda desenhada, guia gráfico, fotografia, animação ou material manipulativo físico ou virtual); (Sebastián-Heredero, 2020, p. 750)

Neste caso, utilizo um vídeo como alternativa ao texto expositivo. Após o vídeo, os estudantes concluíram a atividade com um desenho.

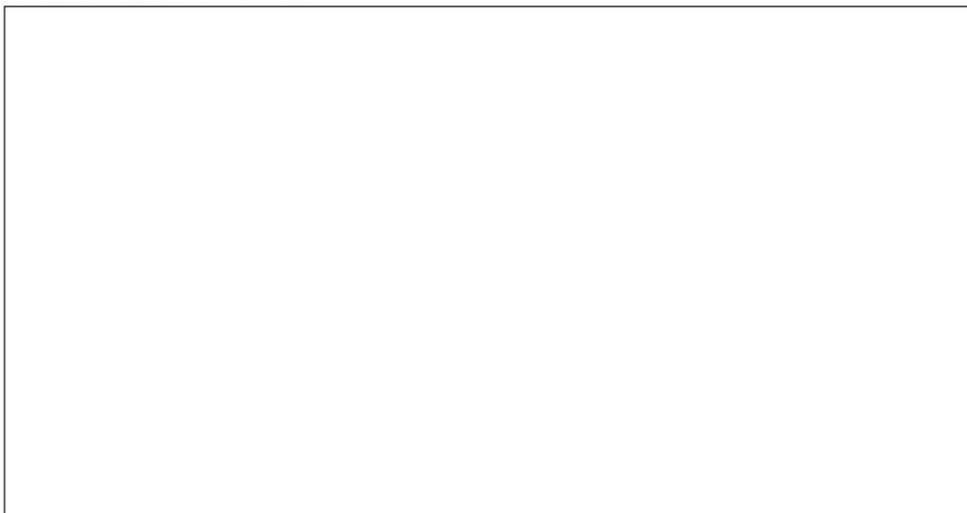
Figura 12: Atividade 1 sobre o vídeo

MOMENTO DO VÍDEO

<https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/indigenas-lutam-pelo-direito-de-viver-na-primeira-cidade-do-brasil.ghtml>

COMO VOCÊ IMAGINA QUE OS INDÍGENAS DE SÃO VICENTE ESTEJAM VIVENDO ATUALMENTE?

DESENHE O QUE IMAGINOU AQUI:



OBJETO DE CONHECIMENTO BNCC (EF03HI01) O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/indigenas-lutam-pelo-direito-de-viver-na-primeira-cidade-do-brasil.ghtml> Acesso em: 14 jun. 2021.

Após a leitura individual e coletiva, realizei a orientação para o processamento, visualização e manipulação das informações, conforme explica o guia do DUA,

Normalmente, a transformação efetiva da informação em conhecimento útil requer a aplicação de estratégias mentais e habilidades de processamento da informação. Essas estratégias cognitivas ou metacognitivas envolvem a seleção e a manipulação de informações para que possam ser melhor resumidas, categorizadas, priorizadas, contextualizadas e lembradas. Enquanto alguns alunos podem ter um repertório completo desse tipo de estratégias e o conhecimento sobre quando aplicá-las, muitos outros não as possuem. Os materiais bem planejados podem oferecer modelos, suportes e devolutivas personalizados e integrados para ajudar os estudantes com diferentes habilidades a fazerem uso eficaz dessas estratégias. (Sebastián-Heredero, 2020, p. 752)

Figura 14: Atividade 2 sobre o texto (Figura 13)

- 1- CIRCULE A FRASE ONDE MOSTRA COMO SÃO AS MORADIAS NA ALDEIA PARANAPUÃ?
- 2- PINTA DE AZUL A FRASE SOBRE AS SALAS DE AULA DOS INDÍGENAS.
- 3- PINTA DE AMARELO AS FALAS DO CACIQUE DA ALDEIA PARANAPUÃ.
- 4- POR QUE OS INDÍGENAS QUEREM UM ESPAÇO?

- 5- SEGUNDO O CACIQUE, O QUE UM EMPRESÁRIO DEFENDEU CONSTRUIR NAS TERRAS INDÍGENAS?

- 6- NA SUA OPINIÃO, A CIDADE DE SÃO VICENTE PRECISA DE MAIS PRÉDIOS OU MAIS CULTURA E EDUCAÇÃO? POR QUÊ?

HABILIDADE BNCC (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Exemplos de como implementá-lo • oferecer indicações explícitas para cada etapa em qualquer processo sequencial; [...] • introduzir suportes graduais que favoreçam estratégias de processamento da informação; [...] • agrupar as informações em unidades menores; (Sebastián-Heredero, 2020, p. 752)

Na 3ª atividade, trabalho a Figura a obra Fundação de São Vicente (1900) de Benedito Calixto. Esta obra frequentemente é apresentada nos livros didáticos de

História, mas na maioria das vezes é utilizada apenas como figura decorativa. Para se fazer uma análise de uma obra de arte é necessário compreender os tempos históricos presentes dos espaços refletidos nela. Lúcia Santaella aprofunda o desafio inclusive da definição de arte,

Poucos fenômenos são tão difíceis de definir quanto a arte. Uma das razões dessa dificuldade provém do fato de que a arte é uma produção histórica. Isso significa que não existe uma definição universal que dê conta de todas as variações da criação artística no tempo e no espaço. A arte varia de acordo com os instrumentos, meios e técnicas de que historicamente dispõe; varia, também, de acordo com as funções sociais a que se destina e que não são as mesmas em todas as sociedades; varia, ainda, de acordo com os valores humanos que expressa. Enfim, embora não se possa negar que a arte é uma esfera de produção constitutiva da condição humana, mesmo quando sua finalidade não é estritamente estética, mas religiosa, como objeto de culto, por exemplo, não é possível encontrar uma definição capaz de abraçar toda a riqueza de suas manifestações. (Santaella, 2012, p. 23)

A análise de uma pintura nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige uma grande preparação para a contextualização do pintor em uma linguagem acessível.

Figura 15: Atividade 3 sobre a pintura

NOME: _____ IDADE: _____ TURMA: 3º ANO ____
ATIVIDADE 3

O QUE A PINTURA NOS FAZ VER?

FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (1900)

BENEDITO CALIXTO

ÓLEO SOBRE TELA 192 CM X 385 CM

ACERVO ON-LINE DO MUSEU PAULISTA DA USP

PERGUNTANDO E DESCOBRINDO...

- 1- O QUE VOCÊ VÊ NA IMAGEM? O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA CENA?
- 2- O QUE PARECE ESTAR MAIS PERTO DE VOCÊ? E O QUE PARECE ESTAR MAIS DISTANTE? PORQUE ACHA ISSO?
- 3- A CENA PARECE SER ATUAL OU ANTIGA? QUE ANO ELA QUIS REPRESENTAR?
- 4- QUAL É O NOME DA PINTURA?
- 5- QUEM FEZ ESTA PINTURA? QUANDO ELA FOI FEITA?
- 6- QUANTOS ANOS SE PASSARAM ENTRE A CENA E SUA PINTURA?
- 7- QUAIS MATERIAIS O PINTOR DEVE TER PESQUISADO PARA DECIDIR COMO FAZER A CENA?
- 8- O QUE VOCÊ ACHA QUE A PESSOA QUE CRIOU ESTA PINTURA QUIS MOSTRAR OU CONTAR POR MEIO DA IMAGEM?
- 9- O QUE VOCÊ ACHOU DA PINTURA? O QUE DESCOBRIU SOBRE ELA?
- 10- VOCÊ GOSTARIA DE FAZER OUTRAS PERGUNTAS SOBRE ESSA IMAGEM? QUAIS?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Aproveito para resgatar a obra de Benedito Calixto de Jesus sobre a Baixada Santista. Mas ressalto o alerta que Selva Fonseca nos faz,

Chamo atenção para que essas obras não sejam tomadas como verdades sobre as épocas e situações representadas. Precisamos

interpretá-las de forma crítica, e devemos também estar atentos às diversas interpretações já produzidas sobre elas. Dessa maneira evitaremos armadilhas e poderemos incorporar as imagens, com o objetivo de ampliar o olhar e a compreensão de mundo das crianças a partir de múltiplas leituras inter e transdisciplinares. (Fonseca, 2009, 198-199)

Com este cuidado, propus uma atividade em dupla para fomentar a colaboração e a cooperação. De acordo com o guia do DUA,

No século XXI, todos os alunos devem ser capazes de se comunicar e colaborar efetivamente em uma comunidade de aprendizagem (o que é mais fácil para alguns do que para outros), que deve ser um objetivo comum para todos os alunos. A atribuição de mentores ou de pares pode aumentar bastante as oportunidades de suporte individualizado, um a um. Quando essa tutoria de pares é cuidadosamente estruturada, a ajuda disponível para manter o envolvimento pode ser significativamente aumentada. O agrupamento flexível, ao invés de fixo, permite uma melhor diferenciação e uma adoção de várias funções, além de oferecer oportunidades para aprender a trabalhar de forma mais eficaz com outras pessoas. Diferentes possibilidades devem ser mostradas aos alunos sobre como desenvolver e usar essas habilidades importantes. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 763)

Figura 16: Atividade 3 em dupla

FORME UMA DUPLA E OBSERVE OS DOIS GRUPOS DE PESSOAS EM RECORTES DA PINTURA AMPLIADOS

1- QUEM SÃO AS PESSOAS QUE APARECEM NA PINTURA? **MARQUE X**
 ESPANHÓIS PORTUGUESES INDÍGENAS AFRICANOS

2- COMO AS PESSOAS FORAM RETRATADOS NA PINTURA? COMPLETE O QUADRO (COMO SÃO SUAS ROUPAS, SEUS COMPORTAMENTOS, QUEM ESTÁ EM MAIOR NÚMERO, QUE OBJETOS POSSUEM)

INDÍGENAS	PORTUGUESES

3- COMO OS PORTUGUESES FIZERAM PARA OCUPAR AS TERRAS, SE OS INDÍGENAS JÁ VIVIAM AQUI?

4- POR QUE OS PORTUGUESES ACHAVAM QUE PODERIAM EXPLORAR ESSAS TERRAS?

5- SE VOCÊ FOSSE UM INDÍGENA, O QUE FARIA SE SUAS TERRAS FOSSEM INVADIDAS?

HABILIDADE BNCC (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Busquei despertar nos estudantes uma visão crítica sobre os grupos sociais que compuseram a cidade de São Vicente desde a sua fundação. É importante destacar, na perspectiva freiriana, que toda educação é diretiva, não neutra e passa necessariamente pelas opções do educador, mas isso não implica interferir na capacidade indagadora e questionadora do educando, o que seria manipulação e autoritarismo.

Sobre o chamado ideal de neutralidade do educador, Paulo Freire argumenta:

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê... (Freire, 1994, p.78)

Na 4ª atividade, trabalho a pintura Pedra do Mato e Baía de São Vicente de Benedito Calixto e a fotografia de Fabio Fortunato, retratando o marco em homenagem à fundação de São Vicente – SP, com a intenção de analisar São Vicente do passado e do presente.

Segundo Lucia Santaella,

Há pelo menos três níveis de apreensão de uma foto. Antes de tudo, uma foto, qualquer foto, produz em nós algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, às vezes muito intenso. Entretanto, não obstante a importância dos sentimentos, eles correspondem apenas ao primeiro nível de apreensão de uma foto. Em um segundo nível, vemos uma foto, isto é, identificamos seu motivo, aquilo que está nela fotografado. Assim, ao olharmos para uma foto, reconhecemos traços, identificamos o que foi fotografado. Quando essa identificação não é imediata, buscamos pistas e brincamos com adivinhações e acertos sobre o local e a situação que ali aparecem. Mas é apenas no terceiro nível de apreensão que surge a diferença entre ver fotos e ler fotos. Ler uma foto é lançar um olhar atento àquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer. Assim, uma vez diante da fotografia, trata-se de buscar a unidade melódica de suas luzes, linhas e direções, suas escalas e volumes, seus eixos e suas sombras, enfim, contemplar a atmosfera que ela oferta ao olhar, pois a significação imanente dos motivos e temas fotografados é inseparável do arranjo singular que o fotógrafo escolheu apresentar. (Santaella, 2012, p. 75-76).

Figura 17: Atividade 4 sobre as imagens

NOME: _____ IDADE: _____ TURMA: 3º ANO _____

ATIVIDADE 4

SÃO VICENTE DO PASSADO E DO PRESENTE

OBSERVE AS DUAS IMAGENS E COMENTE COM A SUA DUPLA O QUE VÊ DE DIFERENÇA ENTRE ELAS.

1-

PEDRA DO MATO E BAÍA DE SÃO VICENTE S/D

BENEDITO CALIXTO
ÓLEO SOBRE TELA
COLEÇÃO PARTICULAR

2-

MARCO EM HOMENAGEM A FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE – SP

FOTO: FABIO FORTUNATO

MARCO PADRÃO DA FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (1932)

PARA AS FESTIVIDADES DE 400 ANOS DA FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE, EM 1932, FOI LANÇADA A PEDRA FUNDAMENTAL DO QUE VIRIA A SER O MARCO PADRÃO (OU COLUNA PADRÃO), FINALIZADO E INAUGURADO NO ANO SEGUINTE.

LOCALIZADO NA PRAIA DO GONZAGUINHA, PRÓXIMO À BIQUINHA DE ANCHIETA, O MONUMENTO DE PEDRA – QUE SIMBOLIZA O MARCO DO QUARTO CENTENÁRIO DE FUNDAÇÃO DA PRIMEIRA VILA DO BRASIL – FOI EDIFICADO EM UMA ILHOTA PRÓXIMA À PRAIA, CONHECIDA COMO “PEDRA DO MATO”.

<http://www.resjeroteirosbaixadasantista.prceu.usp.br/sitio/marco-padrão>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

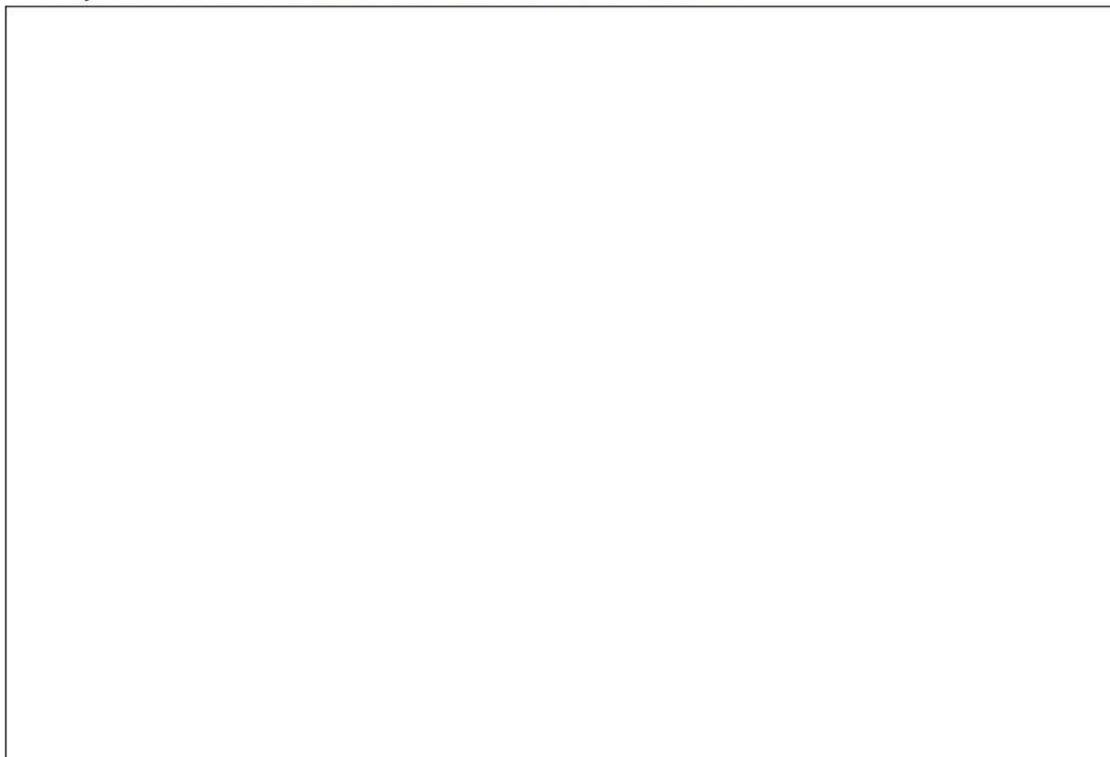
Nesta atividade foi proposta a formação de duplas, porém desta vez visando atender a outro objetivo. A intenção era de minimizar a sensação de insegurança e as distrações. Assim argumenta o guia do DUA,

Uma das coisas mais importantes que um professor pode fazer é criar espaços onde os estudantes se sintam confiantes para aprender. Para isso, é necessário reduzir as possíveis causas de insegurança e distrações. Quando os estudantes precisam focar sua atenção em satisfazer suas necessidades básicas ou evitar uma experiência negativa, é difícil para eles se concentrarem no processo de aprendizagem. [...] O ambiente educacional ideal oferece opções que reduzem o sentimento de insegurança, a percepção de ameaças e distrações para todos, criando um espaço seguro no qual a aprendizagem pode ocorrer. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 761)

Por fim, foi proposta uma atividade de releitura da pintura Pedra do Mato e Baía de São Vicente onde poderiam comparar as figuras, recorrer a suas recordações sobre a paisagem e destacar aquilo que mais chamasse a atenção das crianças.

Figura 18: Atividade de releitura

AGORA É SUA VEZ DE FAZER A RELEITURA DA PINTURA DE BENEDITO CALIXTO ACRESCENTANDO AS MUDANÇAS QUE ACONTECERAM NA CIDADE COM O PASSAR DOS ANOS



HABILIDADE BNCC (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Esta releitura foi proposta como forma de motivar a expressão das crianças por meio do desenho. Sílvia Orrú, nos apresenta a seguinte questão,

Há ocasiões que nos deparamos com crianças com autismo ou não que fazem desenhos superinteressantes [...] é uma habilidade que deveria ser motivada e explorada regularmente pelo professor, numa perspectiva que todos aprendem com todos, compartilhada nos espaços de aprendizagem [...]. Numa perspectiva de práticas inovadoras não excludentes, esse material pode ser considerado riquíssimo para ser trabalhado com todos os aprendizes. [...] um canal de comunicação pelo qual esse aprendiz com autismo é capaz de se expressar com outras pessoas, relacionar-se com o mundo. (Orrú, 2016, p. 188)

Ao final das atividades foi feita uma entrevista com as crianças em base ao seguinte roteiro.

Figura 19: Questões para coleta de dados (Autoavaliação)

1- CONHECER A ROTINA ANTES DA AULA E OS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES AJUDOU VOCÊ?
() SIM () MAIS OU MENOS () NÃO
POR QUE? _____

2- QUAL IMAGEM DA AULA MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO?
() FOTO: PRAIA PARANAPUÃ, NO PARQUE ESTADUAL XIXOVÁ-JAPUI
() PINTURA: FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (1900)
() PINTURA: PEDRA DO MATO E BAÍA DE SÃO VICENTE S/D
() FOTO: MARCO EM HOMENAGEM A FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE – SP
POR QUE? _____

3- VOCÊ APRENDEU MAIS COM AS IMAGENS OU COM OS TEXTOS DA AULA? MARQUE:
() IMAGENS () TEXTOS () OS DOIS
POR QUE? _____

4- VOCÊ ACHA QUE SUA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES FOI BOA?
() SIM () MAIS OU MENOS () NÃO
POR QUE? _____

NOME: _____ TURMA: 3º ANO __

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os dados levantados durante as atividades foram analisados qualitativamente pela Análise do Conteúdo. De acordo com Maria Laura Franco,

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. (Franco, 2003, p.13)

No próximo capítulo debruçarei a apresentação e análise dos dados levantado com a intenção de reelaborar as propostas de sequências didáticas a serem trabalhadas em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e construir nosso produto de intervenção.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A preparação das atividades ocorreu durante o segundo semestre de 2022 e a pesquisa de campo foi realizada ao final do semestre. Participaram 30 estudantes que participaram de todas as atividades propostas. Todas eram oriundas de duas turmas de 3º ano que incluíam 3 crianças com TEA. A idade das crianças variava entre 8 e 9 anos, sendo 11 do sexo feminino e 19 do sexo masculino.

Podendo ser enquadrada na modalidade de “pesquisa/ação”, esta teve por propósito verificar quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Durante a pesquisa de campo foram propostas diversas atividades trabalhando o conteúdo de História por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem da Leitura de Imagens.

De acordo com o previsto para a coleta de dados, utilizo uma entrevista semiestruturada para obter respostas às seguintes questões:

- 1- Conhecer a rotina antes da aula e os objetivos das atividades ajudou você?
Por quê?

Pergunta feita com o objetivo de verificar se a previsibilidade dos acontecimentos e das ações e objetivos auxiliaram a organização, a manutenção do estímulo e o acesso dos estudantes ao conhecimento.

- 2- Qual imagem da aula mais te chamou a atenção? Por quê?

Questão importante para verificar o que as imagens visuais haviam provocado nos estudantes.

- 3- Você aprendeu mais com as imagens ou com os textos da aula? Por quê?

Pergunta feita para verificar a utilização de diferentes estratégias para melhor atender cada estudante.

- 4- Você acha que sua participação nas atividades foi boa? Por quê?

Questão utilizada para verificar se as estratégias didáticas possibilitaram a participação dos estudantes nas atividades.

5.1 QUADROS ILUSTRATIVOS

A partir das respostas obtidas, passo a construir quadros ilustrativos para facilitar os procedimentos de agrupamentos, classificações, pré-análise, procedimentos, que são vistos como indispensáveis para auxiliar a posterior criação de categorias e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir, analisar e interpretar os dados a serem submetidos a uma Análise de Conteúdos.

As respostas dos estudantes foram registradas pelos números de 1 a 30 segundo ordem alfabética. Vejamos os quadros elaborados:

Quadro 5: Respostas à questão: Conhecer a rotina antes da aula e os objetivos das atividades ajudou você? Por quê? *crianças com TEA

Aluno(a)	Sim	Mais ou Menos	Não	Por quê?
1	X			Porque foi muito legal
2	X			Porque a aula estava muito legal
3	X			Explicou
4	X			Porque foi muito legal
5	X			Porque sim
6	X			Porque eu gosto de estudar
7	X			Ajudou bastante
8	X			Ajudou muito
9	X			Porque eu fazia tudo, tudo ruim
10	X			Porque eu aprendi muitas coisas que não sabia
11	X			Eu quero estudar para ficar mais inteligente
12	X			Eu acho que ajudou muito conhecer a história de São Vicente
13	X			Porque ensina
14	X			Já aprendi
15	X			A gente aprendeu sobre os indígenas
16	X			A gente aprendeu
17			X	Porque sim
18			X	Porque eu vou saber tudo
19*			X	Eu gosto de ficar inteligente
20*	X			Aulas são legais
21*	X			Ajudou a entender
22	X			Porque a gente aprende muitas coisas
23	X			Porque senão eu não aprenderia nada
24	X			Me ajudou bastante
25	X			Ajudou muito
26	X			Ajuda muito porque assim facilita muito
27	X			Ela explicou bem
28	X			Ajuda a aprender mais
29	X			É legal
30		X		Temos que aprender sozinhos
Total	26	1	3	

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Quadro 6: Respostas à questão: Qual imagem da aula mais te chamou a atenção? Por quê?

Aluno(a)	Foto 1	Pintura 1	Pintura 2	Foto 2	Por quê?
1		X			Porque ela era muito linda
2	X				Porque parecia muito a praia de São Vicente
3	X				Eu gostei da foto
4	X				É mais bonita
5	X				Achei legal
6		X			É mais bonita por causa dos índios
7		X			Ajudou a aprender
8		X			Porque aprendi
9			X		Eu achei emocionante
10	X				Porque é muito bonito o lugar e eu gosto disso
11			X		Eu achei legal
12	X				Eu acho que a foto ajuda muito
13				X	Porque é marcante
14	X				É lá onde tiraram a foto
15		X			A gente viu como mudou!
16		X			Eu gostei mais
17	X				É mais bonito
18			X		Porque era bonita
19*	X				Achei legal
20*			X		Porque a pintura é bonita
21*	X				Porque tem praia
22		X			É porque eu gostei mais dessa e também é de 1900, faz muito tempo
23	X				Porque era muito bonita
24		X			Porque era um pouco mais bonita que as outras
25		X			Porque é legal
26				X	É muito linda a foto, muito legal
27	X				Ensinou como era e como é
28	X				Aprendi mais com os índios
29				X	Gostei
30		X			Porque ajuda a descobrir como eram as coisas antes
Total	13	10	4	3	

*crianças com TEA

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Quadro 7: Respostas à questão: Você aprendeu mais com as imagens ou com os textos da aula? Por quê?

Aluno(a)	Imagens	Textos	Os dois	Por quê?
1		X		Porque me ensinam mais
2			X	Porque era quase igual
3	X			As imagens eram bonitas
4	X			É mais legal
5	X			Porque ensinam
6			X	Gosto dos dois
7	X			Ajudou a conhecer
8	X			Ajudou a conhecer
9	X			Para ver e para se lembrar
10			X	Porque eu aprendi quem são os indígenas
11	X			Porque eu imaginei quando vi
12	X			As imagens são boas para conhecer
13			X	Aprendi com os dois
14	X			Lindas
15	X			As imagens me ajudaram a fazer
16	X			Porque eu aprendi
17	0	0	0	Prefiro quando fala (respondeu nenhuma)
18			X	Porque os dois ensinavam bastante
19*			X	Porque eu gostei
20*			X	Um completa o outro
21*	X			A foto é bonita
22			X	Os dois são bem legais
23	X			Porque ensinam e senão não dá para aprender
24			X	Os textos ensinavam mais
25	X			É mais legal
26	X			As imagens mostram muita coisa
27		X		Por causa que ajudou mais
28			X	Aprendi mais com os índios
29	X			Eu vi as fotos
30	X			Mostra mais como é
Total	17	2	10	

*crianças com TEA

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Quadro 8: Respostas à questão: Você acha que sua participação nas atividades foi boa? Por quê?

Aluno(a)	Sim	Mais ou Menos	Não	Por quê?
1	X			Porque foi muito legal
2	X			Porque foi muito divertido
3	X			Eu gostei
4	X			Eu gostei
5	X			Foi legal
6	X			Eu gostei
7	X			Aprendi bastante
8	X			Aprendi
9	X			Eu estudei e fiz toda a lição
10	X			Porque eu gostei muito e valeu a pena
11	X			Eu fiz a lição e estudei
12	X			Eu gostei
13	X			Eu aprendi
14	X			Eu fiquei quieta
15	X			Foi muito legal
16	X			Eu fiz a lição
17			X	Falei demais
18	X			Porque eu acho que foi porque eu sou estudiosa
19*	X			Porque foi divertido
20*	X			Eu aprendi sobre as fotos
21*	X			Foi legal
22	X			Eu amei minha participação
23	X			Eu aprendi muito
24	X			Eu me comportei bem
25	X			Professora ajudou
26	X			Eu aprendi muita coisa que eu nem sabia
27	X			Eu fiquei quietinho
28			X	Não me ajuda muito
29	X			Foi legal
30		X		Porque respondi só duas atividades
Total	27	1	2	

*crianças com TEA

Fonte: Organizado pela autora (2023)

5.2 CATEGORIAS ANALÍTICAS E INDICADORES

Conhecidas as respostas dos alunos, elas passaram a se constituir como indicadores para a criação de categorias.

Como unidade de registro trabalho com o tema, buscando significado e sentido para as asserções explicitadas. De acordo com o referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), procuro classificá-las em categorias molares, ou seja, princípios organizatórios que são as categorias mais amplas. Para saber a intensidade do aparecimento dos diferentes significados lógico-semânticos, decidi quantificá-los, utilizando frequências absolutas e relativas.

A seguir, apresento as tabelas que explicitam as categorias criadas e alguns de seus indicadores.

Tabela 2: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar porque o conhecimento da rotina da aula e dos objetivos das atividades os ajudaram.

(As porcentagens foram calculadas a partir do total dos motivos explicitados e não do número de alunos)

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU SIM	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Foi legal	5	20
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Explicou, ensinou, ajudou a entender Gostou de estudar, ficou inteligente Aprendeu coisas novas, sobre indígenas e cidade	21	80

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO/MAIS OU MENOS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Gosta de aprender sozinho, ficar inteligente e saber tudo Não ajudou	4	100

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM SIM	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Ajudou porque "as aulas são legais"	1	50
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO "Ajudou a entender"	1	50

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM NÃO	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Não ajudou "porque eu gosto de ficar inteligente"	1	100

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Como podemos observar, dentre 3 estudantes com TEA, a maioria (67%) acredita que a apresentação da rotina e dos objetivos da aula antes da realização das atividades os ajudaram. Considerando a turma como um todo, este percentual se amplia, pois 26 estudantes (86%) se disseram beneficiados.

Em relação às justificativas apresentadas pelos estudantes que responderam positivamente à questão, a maioria (80%) relatou temas relacionados à aprendizagem e ao conhecimento. Já o restante, (20%) se refere a justificativas relativas à motivação.

Analisando especificamente os 3 estudantes com TEA, verifico que aqueles que disseram terem sido ajudados pela rotina e objetivos, apresentaram ambas justificativas cada um que respondeu positivamente. Já o estudante que respondeu negativamente, justificou sua opção com a argumentação relacionada à aprendizagem.

Assim, constato que a apresentação da rotina e dos objetivos das atividades favoreceu a turma como um todo em 86% e os estudantes com TEA em 67%.

É importante destacar que não apenas os estudantes com TEA se beneficiam do uso de rotinas claras e objetivos bem definidos para facilitar sua organização. Prever os eventos e ações, juntamente com o registro dos objetivos que podem ser consultados pelos alunos, ajuda todos os alunos a se organizarem. A implementação dessas estratégias de ensino não só promove a inclusão de estudantes com TEA, mas também melhora o aprendizado de todas as crianças.

A remoção de obstáculos que impedem o aprendizado deve ser uma preocupação constante. A escola deve ser criativa e, de acordo com Vigotski,

(...) a escola não apenas deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, como também lutar contra elas, superá-las. Nisso consiste a terceira característica fundamental do problema prático da defectologia. Além dos objetivos comuns para a escola normal e a especial, além da particularidade e singularidade dos recursos que são empregados na escola especial, o caráter criativo que faz dela uma escola de compensação social, de educação social e não uma “escola de débeis mentais”, que a obriga a não se adaptar ao defeito, mas vencê-lo, constitui o momento imprescindível do problema da defectologia prática. (Vigotski, 2021, p.195)

Como demonstrado no capítulo anterior, uma das diretrizes do DUA é oferecer opções que incentivem o esforço e a persistência, enfatizando a importância de estabelecer metas e objetivos. O guia do DUA explica que, ao longo de qualquer projeto, muitas fontes de interesse e motivação competem pela atenção e esforço dos alunos. Alguns necessitam de lembretes para se manterem focados nos objetivos e na relevância de alcançá-los, garantindo que mantenham o esforço e a concentração, diante de desafios. (Sebastian-Heredero, 2020, p. 762).

Nesse sentido, os objetivos de cada atividade eram enfatizados e lembrados periodicamente. Isso permitiu que as crianças com TEA fossem mantidas no centro das atividades, sustentando sua motivação e concentração.

Tabela 3: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar qual imagem chamou mais atenção (As porcentagens foram calculadas a partir do total dos motivos explicitados e não do número de alunos)

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU FOTO	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Gostou da foto Achou mais legal Achou marcante Tem praia	8	47
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Achou que a foto ajuda a aprender muito com os índios Ensinou como era e como é onde tiraram a foto	4	23
ESTÉTICA Achou que parecia muito a praia de São Vicente Achou lugar muito bonito	5	30

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU PINTURA	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Achou pintura muito emocionante Gostou mais	4	28
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Pintura ajudou a aprender Viu como mudou Era de 1900, faz muito tempo Aprendeu como era	5	36
ESTÉTICA Achou muito linda, mais bonita	5	36

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM FOTO	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Achou legal Tem praia	2	100
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO	0	0
ESTÉTICA	0	0

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM PINTURA	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO	0	0
ESTÉTICA Achou bonita	1	100

Fonte: Organizado pela autora (2023)

A foto das duas crianças indígenas brincando na Praia Paranapuã foi a que mais chamou a atenção de 13 estudantes (43%), seguida pela pintura “Fundação de São Vicente (1900)” que foi escolhida por 10 estudantes (33%).

Conforme pode ser observado, dentre as preferências pelas imagens apresentadas, houve um equilíbrio entre as fotos, que chamaram mais a atenção de 16 estudantes (53%) e as pinturas, que atingiram mais a atenção de 14 estudantes (47%). No caso dos estudantes que escolheram as fotos, as justificativas relacionadas à questão de motivação e interesse foram as mais abordadas (47%).

O tema da opção pela estética das imagens obteve relevância se for considerada como a escolha de 5 estudantes (30%) que preferiram alguma foto e outros 5 (36%) que escolheram alguma pintura.

Um pouco abaixo dos temas anteriores, aparecem os motivos relacionados à aprendizagem e ao conhecimento, onde 4 estudantes (23%) os relacionaram às fotos e 5 (36%) às pinturas.

Em relação aos 3 estudantes com TEA, tivemos a preferência de 2 (67%) para a foto das crianças indígenas em particular e 1 pela pintura “Pedra do Mato e Baía de São Vicente”. Sendo que nenhum relaciona sua escolha ao tema da aprendizagem e ao conhecimento.

Diante dos dados analisados, pude concluir que as imagens provocaram um engajamento tanto nos estudantes com TEA como na turma como um todo. Os estudantes foram provocados e motivados a aprender. As atividades de alfabetização visual também proporcionam opções de incentivar o interesse dos estudantes.

No texto sobre a Infância difícil, Vigotski apresenta a seguinte formulação,

Na teoria atual, nasce uma nova ideia que consiste em dar uma dupla caracterização ou até uma tripla caracterização: a do intelecto prático, a dos dados práticos e a dos modos de sua utilização. Em síntese, no lugar da definição geral da debilidade mental, trata-se de determinar, primeiramente, em que se expressa; em segundo lugar, de responder à pergunta a respeito de como a própria criança tenta combater esse fenômeno, e em terceiro, que caminho deve seguir a escola para lutar contra as insuficiências de que padece uma determinada criança. (Vigotski, 2021, p. 143)

A seguir conclui que muitas crianças com deficiências intelectuais têm dificuldades com o pensamento abstrato e que é necessário formar certa base desse

tipo de pensamento. Assim defende que devemos “desenvolver o pensamento das crianças, formar nelas conceitos sociais e fazê-los, necessariamente, com base em material visual-direto.” (Vigotski, 2021, p. 143)

Tabela 4: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se aprendeu mais com imagens e/ou textos (As porcentagens foram calculadas a partir do total dos motivos explicitados e não do número de alunos)

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU IMAGENS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Achou mais legal	3	18
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Ensinou e aprendeu Ajudou a imaginação, a se lembrar, fazer a lição Achou boas para conhecer, mostram muita coisa como é	11	64
ESTÉTICA Achou mais bonitas, lindas	3	18

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU TEXTOS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Ensinou mais Ajudou mais a aprender, conhecer,	2	100
ESTÉTICA	0	0

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU OS DOIS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Gostou dos dois, são legais	3	30
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Aprendeu quase igual com os dois, ensinaram bastante, um completa o outro Aprendeu quem são os indígenas	7	70
ESTÉTICA	0	0

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM IMAGENS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO	0	0
ESTÉTICA Achou bonita	1	100

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM OS DOIS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Gostou	1	50
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Achou que completa o outro	1	50
ESTÉTICA	0	0

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Em relação à aprendizagem por meio de imagens, se analisarmos isoladamente as preferências, teremos a opção das imagens como a escolhida por 17 estudantes (89%) e apenas 2 estudantes (11%) escolheram só os textos. No entanto, considero que 10 estudantes optaram pelos dois, imagens e textos, dentre o total de 29 estudantes. Assim, teremos 34% preferindo as duas opções., 59% com maior engajamento nas imagens e apenas 7% optando pelos textos. Além disso, tivemos um estudante que respondeu que preferiu as explicações orais e não assinalou as alternativas propostas.

Como podemos observar, em ambas as opções os motivos prevalentes para as escolhas se relacionam ao tema da aprendizagem e conhecimento. Logo, 11 estudantes (64%) escolheram as imagens devido à aprendizagem, enquanto que todos os 2 (100%) que escolheram os textos devido ao mesmo tema, e os 7 estudantes (70%) que escolheram ambos, textos e imagens, para aprender.

Entre os 3 estudantes com TEA, nenhum demonstrou preferência pelo uso exclusivo de texto. Apenas um estudante mencionou que prefere aprender com imagens, atribuindo essa preferência a motivos estéticos. Dos 2 estudantes que optaram por utilizar tanto textos quanto imagens, um citou razões relacionadas à motivação, enquanto o outro descreveu questões ligadas à aprendizagem.

Ao analisar os dados, podemos observar que no trabalho de Vigotski sobre o desenvolvimento da percepção e da atenção, ele explora a capacidade de combinar elementos dos campos visual do presente e do passado, como o instrumento e o objeto-alvo, em um único campo de atenção. Isso resulta na reconstrução fundamental de outra função, a memória. Através da formulação verbal de situações e atividades passadas, a criança supera as limitações da lembrança direta, sintetizando passado e presente de maneira conveniente para seus propósitos. As mudanças na memória da criança são semelhantes às que ocorrem no campo perceptivo, onde os centros de gravidade se deslocam e as relações figura-fundo se

alteram. A memória da criança não apenas disponibiliza fragmentos do passado, mas também se torna um novo método para conectar elementos da experiência passada com o presente (Vygotski, 1997, p. 27-28).

Tabela 5: Distribuição dos motivos explicitados pelos alunos para justificar se sua participação foi boa. (As porcentagens foram calculadas a partir do total dos motivos explicitados e não do número de alunos)

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU SIM	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Achou muito legal, divertido Gostou e valeu a pena A professora ajudou	13	48
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Aprendeu bastante Aprendeu muita coisa que não sabia	7	26
DISCIPLINA/FAZER A LIÇÃO Estudou e fez toda a lição, Ficou quieta É estudiosa Se comportou bem	7	26

MOTIVOS EXPLICITADOS POR QUEM RESPONDEU NÃO OU MAIS OU MENOS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Achou que não lhe ajudou muito	1	33
DISCIPLINA/FAZER A LIÇÃO Falou demais Respondeu só duas atividades	2	67

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM SIM	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO Achou divertido, legal	2	67
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO Aprendeu sobre as fotos	1	33
DISCIPLINA/FAZER A LIÇÃO	0	0

MOTIVOS EXPLICITADOS POR CRIANÇAS COM TEA QUE RESPONDERAM NÃO OU MAIS OU MENOS	Nº alunos	%
INTERESSE/MOTIVAÇÃO/ESTÍMULO	0	0
APRENDIZAGEM/CONHECIMENTO	0	0
DISCIPLINA/FAZER A LIÇÃO	0	0

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Conforme a análise dos dados revela, 27 estudantes (90%) avaliaram positivamente sua participação nas atividades, considerando-a como boa. No caso dos 3 estudantes com TEA, esse índice atingiu 100%. No entanto, entre os demais

estudantes, 2 (7%) expressaram que não consideraram sua participação boa, e apenas 1 (3%) a classificou como regular (mais ou menos).

Em relação às razões que justificaram as respostas positivas, a maioria, representada por 13 estudantes (48%), mencionou a motivação como fator preponderante. Em seguida, 7 estudantes (26%) destacaram os fatores relacionados à aprendizagem, enquanto outros 7 (26%) atribuíram sua boa participação a motivos de disciplina ou à realização completa das tarefas.

No caso dos estudantes com TEA que consideraram sua participação como boa, 67% deles relacionaram esse sentimento à motivação, enquanto 33% mencionaram aspectos ligados à aprendizagem. É interessante notar que nenhum dos estudantes com TEA citou a disciplina ou a conclusão das tarefas como motivos. Por outro lado, entre os estudantes que relataram que sua participação não foi boa ou regular, as justificativas estavam principalmente relacionadas à indisciplina e à falta de conclusão das tarefas (67%), com 33% mencionando questões de aprendizagem.

Vigotski aborda a questão da motivação, no texto sobre o problema do atraso mental,

Así como nuestras acciones no nacen sin causa, sino que son movidas por determinados procesos dinámicos, necesidades y estímulos afectivos, también nuestro pensamiento siempre es motivado, siempre está psicológicamente condicionado, siempre deriva de algún estímulo afectivo por el cual es puesto en movimiento y orientado. El pensamiento no motivado dinámicamente es tan imposible como una acción sin causa. (Vygotski, 1997 p. 266)

Nossos resultados revelam que estratégias didáticas como a apresentação de rotinas claras e objetivos antes das atividades beneficiaram tanto os alunos com TEA quanto a turma em geral. A maioria das justificativas dadas pelos alunos para esse benefício estava relacionada à aprendizagem e ao conhecimento. Além disso, a preferência dos alunos por imagens em relação a textos, juntamente com as razões relacionadas à aprendizagem, enfatiza a importância da Leitura de Imagens na educação inclusiva. Também destaco a relevância da motivação na aprendizagem, uma ideia que encontra respaldo nas teorias de Vigotski. Esses resultados indicam que o uso de estratégias inclusivas, como o DUA colabora com a remoção de obstáculos e promoção da aprendizagem.

Aplicando a técnica da Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011), estruturei a pesquisa em três fases: A) pré-análise; B) exploração do material, categorização ou codificação; C) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Assim, concluo, que a pesquisa demonstrou a eficácia dessas estratégias e lançou luzes valiosas para a promoção de práticas inclusivas na sala de aula, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, conforme desenvolvi no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6-

PRODUTO EDUCACIONAL

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA: ABORDAGEM BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL APLICADO À APRENDIZAGEM E NA LEITURA DE IMAGENS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Profª Dra. Abigail Malavasi (Orientadora)

Mariana de Paula Caetano (Mestranda)

SANTOS

2024

Colegas educadores!

Estamos encarando vários desafios ao receber anualmente mais crianças e adolescentes com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e superdotação em nossas salas de aula comuns do ensino regular! Esses novos desafios nos inspiraram a criar uma proposta de Sequência Didática que pode contribuir para a transformação de nossas salas de aula em verdadeiros espaços inclusivos.

Sabemos que para resolver as dificuldades que encontramos na inclusão escolar, precisamos de uma mudança radical na forma como a Educação é encarada. Não basta apenas políticas inclusivas, precisamos repensar toda a estrutura educacional e nossas práticas pedagógicas. Vamos nos unir como agentes de transformação e refletir juntos sobre os desafios que enfrentamos.

Investir na nossa formação é essencial para embasar nossas práticas e refletir sobre elas. Vamos nos tornar mestres nas metodologias que tornam a inclusão uma realidade em nossas salas de aula. Isso significa continuar aprendendo, seja na formação inicial ou continuada, seja por meio de grupos de estudo vivos nas escolas, com o apoio das universidades e da integração das redes de ensino.

Enfrentar as barreiras da inclusão escolar é uma jornada desafiadora para mim, que venho de experiências na Área das Ciências Humanas, especialmente no ensino de História, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que agora encaro os desafios do Atendimento Educacional Especializado. Vamos abraçar essa jornada juntos, refletindo sobre nossas práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Com esta Sequência Didática, vamos explorar novas possibilidades, construir práticas inclusivas e inspirar uns aos outros com novas ideias e pesquisas. Vamos fazer da inclusão não apenas um objetivo, mas a alma de nossas salas de aula!

INTRODUÇÃO

Esta proposta sequência didática foi elaborada com o intuito de promover a inclusão através da diversidade de atividades, valorizando as diferentes habilidades e formas de expressão dos estudantes. Ao proporcionar uma variedade de experiências educativas, espera-se criar um ambiente inclusivo e estimulante que favoreça o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Para Lev Vigotski (2021), os estudos sobre os processos de desenvolvimento de pessoas com deficiência, quando não obstaculizados por barreiras, podem ajudar a apreender os processos de desenvolvimento das pessoas sem deficiência. Mas isso exige buscar novos conhecimentos, saberes, modos de ensinar e aprender para qualquer pessoa. Conforme afirmam no Prefácio ao “Problemas da Defectologia” Maria Aparecida Moysés e Bianca Angelucci (2021, p.12), “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.”

A busca por desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos conduziu aos estudos sobre o Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem (DUA). As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (2020), traduzidas e revisadas pelo Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a Escola, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero, constituem uma fonte fundamental nesse contexto.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, tradução literal de *Universal Design For Learning*, consiste em um conjunto de estratégias, técnicas e materiais flexíveis de aprendizagem que visam promover a educação para todos e garantir a aprendizagem universal. Sua proposta é beneficiar todos os perfis de estudantes, adaptando-se às diversas necessidades de aprendizagem e reduzindo as barreiras para tal. Esse modelo de organização dos recursos de aprendizagem pode ajudar os professores a personalizarem sua abordagem para atender a todos os alunos, independentemente de habilidades, capacidades, deficiências, etnias, contextos socioculturais ou diferenças regionais. Em essência, trata-se de garantir igualdade de

oportunidades para participação em experiências de aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

O termo "Desenho Universal na Aprendizagem" foi criado pelo grupo do Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, derivado do conceito de Desenho Universal no campo do Desenvolvimento Arquitetônico. Um exemplo emblemático desse conceito é a construção de rampas de acesso a calçadas, inicialmente projetadas para pessoas que usam cadeiras de rodas, mas que agora beneficia uma gama mais ampla de usuários, como pessoas com carrinhos de compras, pais empurrando carrinhos de bebês ou pessoas com obesidade.

No entanto, o foco do CAST reside na aprendizagem, reconhecendo não apenas as barreiras físicas, mas também as barreiras pedagógicas. Com o tempo, compreendeu-se que a aprendizagem apresenta desafios específicos em sua realização, sendo crucial eliminar as barreiras desnecessárias, mantendo os desafios essenciais. Portanto, os princípios do DUA não se limitam ao acesso físico à sala de aula, mas concentram-se no acesso a todos os aspectos do processo de aprendizagem, diferenciando-se assim de simples orientações sobre o acesso à aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

Nesse contexto, autoras como Márcia Pletsch (2017) utilizam termos como "Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem" ou "Desenho Universal na Aprendizagem" como sinônimos, refletindo uma tradução mais adequada ao conceito proposto.

No ambiente escolar, a transmissão de informações predominantemente por meio de texto é comum. Entretanto, o Guia do DUA adverte sobre a tendência de privilegiar essa forma de apresentação, especialmente para alunos com dificuldades relacionadas à linguagem escrita. Propõe-se, então, alternativas para enriquecer a apresentação de informações, incluindo ilustrações, simulações, imagens e gráficos interativos, visando tornar as informações mais compreensíveis para todos os alunos, incluindo aqueles que podem encontrar dificuldades com a forma textual (Sebastián-Heredero, 2020).

Além disso, o Guia do DUA oferece exemplos de como implementar essa abordagem, sugerindo a apresentação dos conceitos fundamentais de maneira simbólica, por meio de texto expositivo ou equações matemáticas, acompanhadas de

uma representação alternativa, como ilustrações, tabelas, diagramas, vídeos, histórias em quadrinhos, guias gráficos, fotografias, animações ou materiais manipulativos físicos ou virtuais (Sebastián-Heredero, 2020).

Lúcia Santaella também expressa preocupações semelhantes, propondo a promoção da alfabetização visual nas escolas para desenvolver habilidades de leitura de imagens. Argumenta-se que as escolas frequentemente subestimam a alfabetização visual, mantendo uma ênfase excessiva no texto verbal como principal veículo de transmissão de conhecimento. No entanto, diante da proliferação de imagens na sociedade contemporânea e da crescente influência dos meios digitais, é essencial atribuir à imagem uma importância cognitiva adequada nos processos de ensino e aprendizagem (Santaella, 2012).

Santaella amplia o conceito de leitura para incluir não apenas a decifração de letras e palavras, mas também a interpretação de imagens, sinais e símbolos presentes em diversos contextos, como ambientes urbanos, cinema, televisão, vídeo e internet. Desse modo, define a alfabetização visual como a capacidade de interpretar imagens, compreender seus elementos constituintes e entender sua relação com o contexto, adquirindo o conhecimento necessário para compreender como as imagens se comunicam e moldam a realidade (Santaella, 2012).

Para promover a alfabetização visual desde o Ensino Fundamental, é crucial que os professores também desenvolvam essas habilidades, a fim de auxiliar os estudantes na compreensão crítica das imagens e na apreciação das diferentes formas como estas representam a realidade. A alfabetização visual pode despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento, tornando-o significativo ao ajudá-los a compreender melhor o mundo ao seu redor e contribuindo para ampliar sua visão sobre questões sociais e ambientais (Santaella, 2012).

O trabalho com a leitura de imagens demanda preparação por parte dos professores para explorar técnicas distintas de análise para cada tipo de imagem, seja fotografia, pintura, mapa, entre outros. As imagens não devem ser apenas meios para alcançar um objetivo determinado, mas podem ser lidas com objetivos distintos.

Assim, busquei construir uma proposta de Sequência Didática para turmas de 3º ano do Ensino Fundamental baseada no Desenho Universal aplicado à Aprendizagem e na Leitura de Imagens trabalhando o componente curricular de

História e a Unidade Temática “as pessoas e os grupos que compõem a cidade de São Vicente”.

OBJETIVOS GERAIS

- ✓ Sugerir práticas que promovam a inclusão escolar de escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir de uma proposta de atividades em uma sequência didática.
- ✓ Utilizar o Desenho Universal para a Aprendizagem como base para a criação de atividades acessíveis e significativas.
- ✓ Integrar a leitura de imagens como uma ferramenta para compreensão e expressão em crianças com TEA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Iniciar a sequência didática com uma rotina estruturada que inclua a apresentação dos objetivos, promovendo a organização e a inclusão de todos os alunos desde o início.
- ✓ Desenvolver a percepção visual e interpretativa dos estudantes, promovendo a inclusão através da diversidade de interpretações.
- ✓ Utilizar recursos audiovisuais para estimular a compreensão e a discussão de temas, promovendo a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem.
- ✓ Promover a expressão criativa e artística dos alunos, garantindo a inclusão por meio da valorização da diversidade de habilidades e formas de expressão.
- ✓ Fomentar a participação de todos os alunos na leitura e na discussão de textos, promovendo a inclusão através do compartilhamento de ideias e opiniões.
- ✓ Estimular a produção textual individual dos alunos, garantindo a inclusão através da adaptação de atividades conforme as necessidades e habilidades de cada um.
- ✓ Explorar obras de arte como meio de estimular a percepção estética e cultural dos alunos, promovendo a inclusão por meio da apreciação da diversidade artística.
- ✓ Realizar atividades colaborativas que estimulem a interação entre os alunos, promovendo a inclusão através da cooperação e do apoio mútuo.

- ✓ Desenvolver habilidades de análise e comparação entre diferentes formas de arte, promovendo a inclusão através da valorização da diversidade de expressões visuais.
- ✓ Estimular a criatividade dos estudantes por meio da releitura de obras de arte e fotografias, promovendo a inclusão através da valorização da individualidade e da diversidade de interpretações.
- ✓ Proporcionar momentos para que os estudantes avaliem seu próprio desempenho e progresso, promovendo a inclusão através do desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre o próprio aprendizado.
- ✓ Proporcionar experiências educativas fora da sala de aula, como visitas a museus, exposições ou espaços culturais da Baixada Santista, promovendo a inclusão através da vivência de novos contextos e estímulos sensoriais.

CONTEÚDO

A seguir apresento algumas recomendações para o trabalho com uma proposta de sequência didática inclusiva. A Sequência Didática é considerada por Antoni Zabala (1998, p. 18) como, “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

No entanto, é necessário conhecer antes o que acontece em sala de aula para que se adote medidas que generalizem aquilo que funciona, bem como rever o que não está dando certo para que seja modificado e, desse modo, oportunizar um ensino capaz de possibilitar a aprendizagem de todos.

A proposta de Sequência Didática apresentada neste trabalho está baseada na Base Curricular Municipal de São Vicente para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 20: Currículo adaptado para a Área de Ciências Humanas - História

Etapa: Ensino Fundamental – Anos Iniciais (CURRÍCULO ADAPTIADO)
3º ano do Ensino Fundamental
Área de Ciências Humanas – História

EIXO:	AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO (PGCCM)	TRIMESTRE		
		1º	2º	3º
	Descritores	Saberes		
	01. Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, vias de transportes.	X		
	02. Selecionar, por meio de consulta de fontes de diferentes naturezas e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou na região em que vive.	X		

<p>03. Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>	<p>O "Eu", o "outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.</p>	<p>X</p>		
<p>04. Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados e entender o conceito de patrimônio relacionando à ideia de pertencimento.</p>				

Fonte: Base Curricular Municipal de São Vicente (2021)

Módulo 1 Proposta com rotina e objetivos

Objetivo: Iniciar a sequência didática com uma rotina estruturada que inclua a apresentação dos objetivos, promovendo a organização e a inclusão de todos os alunos desde o início.

O QUE VAMOS ESTUDAR?

AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE DE SÃO VICENTE

ROTINA E OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

1- FOTOGRAFIA, VÍDEO E DESENHO

RECONHECER OS GRUPOS POPULACIONAIS QUE HABITARAM A REGIÃO DE SÃO VICENTE ANTES DA CHEGADA DOS PORTUGUESES.

REFLETIR SOBRE QUESTÕES: COMO SURTIU MINHA CIDADE? QUEM A FUNDOU E POVOOU? O QUE ACONTECEU? QUANDO?

2- LEITURA COLETIVA E ESCRITA

IDENTIFICAR OS PONTOS DE VISTAS DE INDÍGENAS E EMPRESÁRIOS EM RELAÇÃO A UTILIZAÇÃO DE TERRAS DE SÃO VICENTE.

3- PINTURA “A FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE”

CONHECER A PINTURA DE BENEDITO CALIXTO E REGISTRAR OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS.

4- SÃO VICENTE DO PASSADO E DO PRESENTE

IDENTIFICAR O MONUMENTO DO MARCO PADRÃO DE FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE COMO UM PATRIMÔNIO HISTÓRICO.

Considerando as necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância da antecipação das rotinas para ajudar na organização e controle da ansiedade, a estruturação da rotina é essencial para proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

A antecipação dos objetivos e das atividades a serem desenvolvidas durante a aula permite que os alunos compreendam o que será abordado, preparando-os para as diferentes etapas do processo de aprendizagem. Além disso, a estruturação da rotina promove a inclusão ao fornecer um ambiente previsível e organizado, no qual todos os estudantes se sintam seguros e capazes de participar ativamente das atividades propostas.

Módulo 2 Proposta com leitura de imagem fotográfica

Objetivo: Desenvolver a percepção visual e interpretativa dos estudantes, promovendo a inclusão através da diversidade de interpretações.

Os estudantes serão apresentados a uma fotografia projetada que retrata duas crianças indígenas brincando em uma praia, com a cidade de São Vicente ao fundo. Em seguida, será realizado um bate-papo estruturado com uma série de questões que visam explorar a imagem e estimular a reflexão dos alunos sobre diversos aspectos observados.

O QUE A FOTOGRAFIA PROJETADA NOS FAZ VER?

Figura 21: Praia Paranapuã, no Parque Estadual Xixová-Japuí – São Vicente/SP



Fonte: G1, Vídeo: Paulo Victor Natário, 2018

BATE PAPO SOBRE A FOTO

- 1- O QUE VOCÊ SENTE QUANDO VÊ ESTA FOTO? POR QUÊ?
- 2- QUEM TIROU ESTA FOTO?
- 3- QUAL A POSIÇÃO QUE O FOTÓGRAFO DEVE TER FICADO?
- 4- COMO DEVERIA ESTAR O CLIMA DO DIA? POR QUÊ?
- 5- QUE MOMENTO ELE ESCOLHEU PARA FOTOGRAFAR?
- 6- QUEM APARECE NA FOTO?
- 7- QUAL DAS DUAS CRIANÇAS CHAMA MAIS SUA ATENÇÃO? PORQUÊ?
- 8- O QUE ESTAVAM FAZENDO?
- 9- COMO ESTAVAM VESTIDOS?
- 10- QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DAS CRIANÇAS?
- 11- NA SUA TURMA TEM ALGUMA CRIANÇA PARECIDA COM ELES?
- 12- VOCÊ CONHECE ALGUM DESCENDENTE INDÍGENA?
- 13- ONDE AS CRIANÇAS DA FOTO ESTAVAM?
- 14- ONDE VOCÊ ACHA QUE FICA ESTE LUGAR? PORQUÊ?
- 15- O QUE APARECE NO FUNDO DESTA FOTO?
- 16- VOCÊ CONHECE ALGUMA CIDADE PARECIDA COM ESTA?
- 17- O QUE DEVE TER FICADO DE FORA DA FOTO?

Módulo 3 Proposta com Vídeo

Objetivo: Utilizar recursos audiovisuais para estimular a compreensão e a discussão de temas, promovendo a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem.

Os estudantes assistirão ao vídeo intitulado "Aldeia Paranapuã, Parque Estadual Xixová-Japuí – São Vicente-SP", produzido por Paulo Victor Natário em 2018. O vídeo apresenta uma conversa com membros da comunidade local.

Figura 22 : Vídeo Aldeia Paranapuã, no Parque Estadual Xixová-Japuí – São Vicente/SP



The image shows a screenshot of a news article from G1. At the top, there is a red navigation bar with the G1 logo and the text 'SANTOS E REGIÃO'. Below this, a horizontal menu lists various topics: 'fique por dentro', 'Drex e Pix', 'Cúpula da Amazônia', 'Presidente do IBGE', 'Novo Ensino Médio', and 'Aciden'. The main headline is 'Indígenas lutam pelo direito de viver na primeira cidade do Brasil'. Below the headline, a sub-headline reads 'Aldeia Paranapuã, em São Vicente, no litoral paulista, reclama do descaso das autoridades.' The author information is 'Por Bruno Andrade, Gabriel Gatto, Paulo Victor e Rafael Torres (*)' and the date is '26/05/2018 07h37 - Atualizado há 5 anos'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and a general share icon. At the bottom of the article preview, there is a video player thumbnail showing a person in traditional indigenous attire holding a long wooden staff or spear, with a play button in the center. A small caption below the video reads 'Aldeia Paranapuã, em São Vicente, no litoral paulista'.

Fonte: G1, Vídeo: Paulo Victor Natário, 2018¹²

Conforme destacado por Lúcia Santaella (2012), o trabalho com vídeos é crucial, pois nas raízes de todas as misturas possíveis de linguagens, encontram-se sempre três matrizes fundamentais: a verbal, a visual e a sonora. Portanto, utilizar recursos audiovisuais como vídeos é uma forma eficaz de alcançar diferentes estilos de aprendizagem e promover a inclusão.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/indigenas-lutam-pelo-direito-de-viver-na-primeira-cidade-do-brasil.ghtml> Acesso em: 14 jun. 2021.

Módulo 4 Proposta de desenho

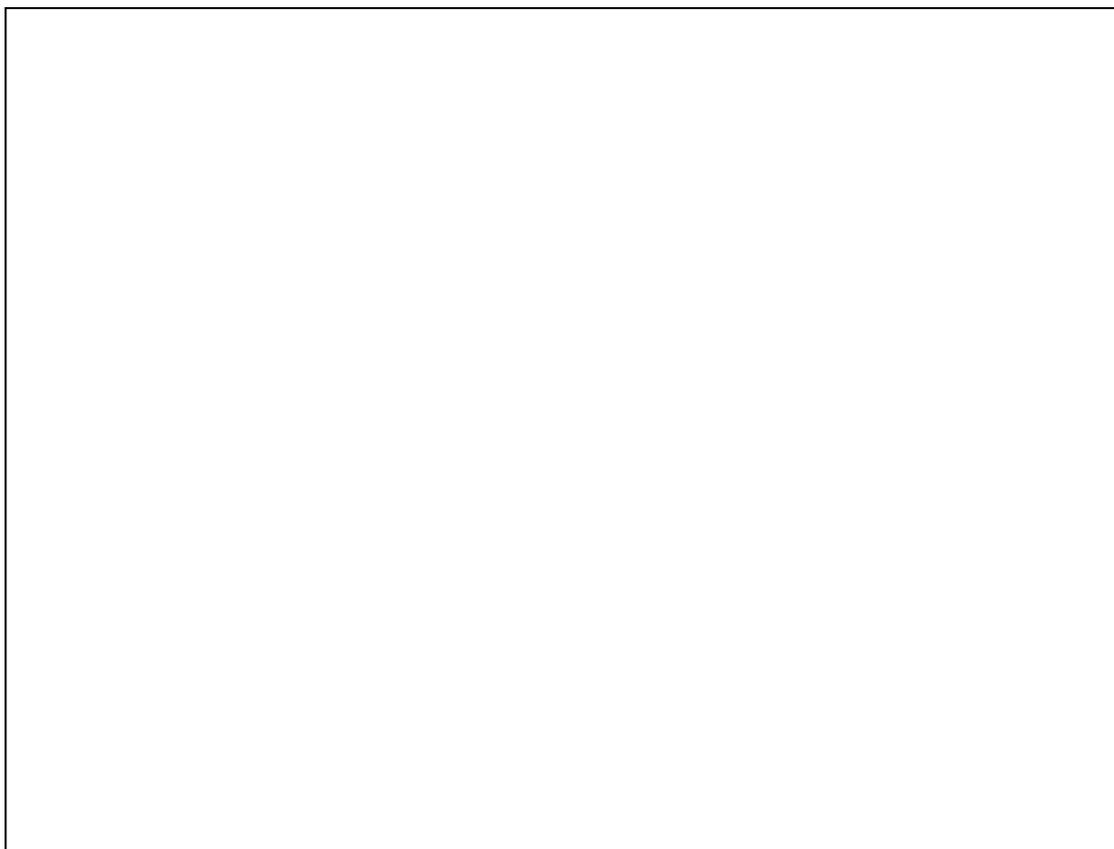
Objetivo: Promover a expressão criativa e artística dos alunos, garantindo a inclusão por meio da valorização da diversidade de habilidades e formas de expressão.

Os alunos serão convidados a imaginar como os indígenas de São Vicente estão vivendo atualmente e expressar suas ideias por meio de um desenho. A atividade visa promover a expressão criativa e artística dos alunos, incentivando-os a representar suas percepções e imaginações sobre o tema proposto.

MOMENTO DO VÍDEO

<https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/indigenas-lutam-pelo-direito-de-viver-na-primeira-cidade-do-brasil.ghtml>

COMO VOCÊ IMAGINA QUE OS INDÍGENAS DE SÃO VICENTE ESTEJAM VIVENDO ATUALMENTE? DESENHE O QUE IMAGINOU AQUI:



A atividade de desenho foi elaborada com base na diretriz de proporcionar opções para a expressão e a comunicação, conforme destacado pelo guia do DUA.

Módulo 5 Proposta com leitura coletiva

Objetivo: Fomentar a participação de todos os alunos na leitura e na discussão de textos, promovendo a inclusão através do compartilhamento de ideias e opiniões.

A proposta consiste na leitura coletiva de um texto jornalístico intitulado "Indígenas lutam pelo direito de viver na primeira cidade do Brasil", publicado por Bruno Andrade, Gabriel Gatto, Paulo Victor e Rafael Torres em 26/05/2018. O texto será disponibilizado individualmente impresso e projetado na lousa para facilitar a leitura em grupo.

INDÍGENAS LUTAM PELO DIREITO DE VIVER NA PRIMEIRA CIDADE DO BRASIL

Aldeia Paranapuã, em São Vicente, no Litoral Paulista,
reclama do descaso das autoridades.

Por Bruno Andrade, Gabriel Gatto, Paulo Victor e Rafael Torres (*)
26/05/2018

PEQUENOS BARRACOS DE MADEIRA ABRIGAM MAIS DE DEZ PESSOAS CADA. (...) DUAS SALAS DE AULA ESCURAS, SEM VIDROS NAS JANELAS, ESPERAM OS ALUNOS QUE OCUPAM AS POUCAS CARTEIRAS E RECEBEM MATERIAL DIDÁTICO POR MEIO DE DOAÇÕES.

ESSE É O CENÁRIO QUE LEVOU O CACIQUE GILSON SAMUEL DOS SANTOS, DE 30 ANOS, DA ALDEIA PARANAPUÃ, EM SÃO VICENTE, NO LITORAL DE SÃO PAULO, A COBRAR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA E ESPAÇO PARA QUE A TRIBO POSSA MANTER SUAS TRADIÇÕES. (...)

PARA ELE, A SAÍDA É A PARTICIPAÇÃO INDÍGENA MAIS EFETIVA, COMO MEIO DE RECONHECIMENTO DA PRESENÇA DOS ÍNDIOS NA SOCIEDADE. "NÓS NÃO ESTAMOS AQUI PARA DESTRUIR. SÓ QUEREMOS UM ESPAÇO PARA MANTER NOSSA CULTURA, NOSSA IDENTIDADE VIVA". (...)

ELE CONTA QUE, EM UMA DAS REUNIÕES NA CÂMARA DE SÃO VICENTE, UM EMPRESÁRIO AFIRMOU QUE A TERRA DOS ÍNDIOS ERA UM BOM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONDOMÍNIOS E SHOPPINGS, E QUE ISSO TRARIA GRANDE DESENVOLVIMENTO PARA A CIDADE.

"NA MESMA HORA, AS PESSOAS FICARAM DE BOCA ABERTA, SEM ACREDITAR NO QUE ELE ESTAVA DIZENDO", LEMBRA. "ENTÃO, VESTI O COCAR, LEVANTEI E DISSE: TAMBÉM ESTOU AQUI. TODO MUNDO ME APLAUDIU DE PÉ".

A leitura coletiva de textos jornalísticos proporciona uma oportunidade para todos os alunos participarem ativamente da atividade, compartilhando suas ideias e opiniões sobre o tema abordado. Ao disponibilizar o texto tanto de forma impressa quanto projetada na lousa, garante-se que todos os alunos tenham acesso ao material e possam acompanhar a leitura de acordo com suas preferências e necessidades individuais.

Módulo 6 Proposta de escrita

Objetivo: Estimular a produção textual individual dos alunos, garantindo a inclusão através da adaptação de atividades conforme as necessidades e habilidades de cada um.

Após a leitura individual e coletiva do texto, os alunos serão orientados a processar, visualizar e manipular as informações apresentadas. Conforme explica o guia do DUA (2020), a transformação efetiva da informação em conhecimento útil requer a aplicação de estratégias mentais e habilidades de processamento da informação. Assim, a atividade incluirá a discussão sobre o conteúdo do texto, incentivando os alunos a resumir, categorizar, priorizar, contextualizar e lembrar as informações apresentadas.

- 1- CIRCULE A FRASE ONDE MOSTRA COMO SÃO AS MORADIAS NA ALDEIA PARANAPUÃ?
- 2- PINTE DE AZUL A FRASE SOBRE AS SALAS DE AULA DOS INDÍGENAS.
- 3- PINTE DE AMARELO AS FALAS DO CACIQUE DA ALDEIA PARANAPUÃ.
- 4- POR QUE OS INDÍGENAS QUEREM UM ESPAÇO?

- 5- SEGUNDO O CACIQUE, O QUE UM EMPRESÁRIO DEFENDEU CONSTRUIR NAS TERRAS INDÍGENAS?

- 6- NA SUA OPINIÃO, A CIDADE DE SÃO VICENTE PRECISA DE MAIS PRÉDIOS OU MAIS CULTURA E EDUCAÇÃO? POR QUÊ?

Para os estudantes com dificuldades na escrita, será dado apoio para realizar a escrita espontânea, garantindo a compreensão e expressão de suas opiniões. Conforme destaca o guia do DUA, os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Portanto, promover opções variadas para a ação e a expressão é essencial para atender suas necessidades individuais.

Módulo 7 Proposta com leitura de imagem de obra de arte

Objetivo: Explorar obras de arte como meio de estimular a percepção estética e cultural dos alunos, promovendo a inclusão por meio da apreciação da diversidade artística.

Nesta proposta, trabalharei com a obra "Fundação de São Vicente (1900)", um óleo sobre tela pertencente à Coleção Benedito Calixto de Jesus, disponível no acervo online do Museu Paulista da USP (São Paulo).

Figura 23: Fundação de São Vicente (1900)



Óleo sobre tela

Coleção Benedito Calixto de Jesus

Fonte: Acervo on-line do Museu Paulista da USP (São Paulo) ¹³

Esta obra é comumente encontrada em livros didáticos de História, mas muitas vezes é utilizada apenas como figura decorativa. No entanto, para uma análise adequada de uma obra de arte, é necessário compreender os contextos históricos presentes nos espaços representados nela. Como destaca Lúcia Santaella, definir arte é um desafio complexo devido à sua natureza histórica e variável. A arte reflete os instrumentos, meios, técnicas, funções sociais e valores humanos de determinada época e cultura.

A análise de uma pintura de arte nesta faixa etária requer uma preparação cuidadosa para contextualizar o trabalho do pintor de forma acessível aos alunos. Por

¹³ Disponível em: http://acervo.mp.usp.br/Storage/EspacoDomestico/MPACERVO_ICONO//1-19216-0000-0000-01_880x0.jpg. Acesso em: 14 jun. 2021.

meio de uma linguagem adaptada, explorarei elementos como cores, formas e composição da obra, incentivando os alunos a observar e interpretar a imagem.

Ao explorar esta obra de arte, busco estimular a percepção estética e cultural dos estudantes, além de promover a inclusão através da apreciação da diversidade artística. Através da análise e discussão da obra, os alunos terão a oportunidade de desenvolver sua compreensão histórica e sua capacidade de apreciar e interpretar manifestações artísticas.

Para estruturar a leitura dessa imagem serão apresentadas as seguintes questões:

O QUE A PINTURA NOS FAZ VER?

PERGUNTANDO E DESCOBRINDO...

- 1- O QUE VOCÊ VÊ NA IMAGEM? O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA CENA?
- 2- O QUE PARECE ESTAR MAIS PERTO DE VOCÊ? E O QUE PARECE ESTAR MAIS DISTANTE? PORQUE
ACHA ISSO?
- 3- A CENA PARECE SER ATUAL OU ANTIGA? QUE ANO ELA QUIS REPRESENTAR?
- 4- QUAL É O NOME DA PINTURA?
- 5- QUEM FEZ ESTA PINTURA? QUANDO ELA FOI FEITA?
- 6- QUANTOS ANOS SE PASSARAM ENTRE A CENA E SUA PINTURA?
- 7- QUAIS MATERIAIS O PINTOR DEVE TER PESQUISADO PARA DECIDIR COMO FAZER A CENA?
- 8- O QUE VOCÊ ACHA QUE A PESSOA QUE CRIOU ESTA PINTURA QUIS MOSTRAR OU CONTAR POR
MEIO DA IMAGEM?
- 9- O QUE VOCÊ ACHOU DA PINTURA? O QUE DESCOBRIU SOBRE ELA?
- 10- VOCÊ GOSTARIA DE FAZER OUTRAS PERGUNTAS SOBRE ESSA IMAGEM? QUAIS?

Aproveito para resgatar a obra de Benedito Calixto de Jesus sobre a Baixada Santista. No entanto, é importante seguir o alerta de Selva Fonseca (2009), que nos lembra de interpretar essas obras de forma crítica, evitando armadilhas e incorporando múltiplas leituras para ampliar o olhar e a compreensão de mundo dos alunos.

ANOTE SUAS IDEIAS!

Módulo 8 Proposta de atividade em dupla com recortes da pintura

Objetivo: Realizar atividades colaborativas que estimulem a interação entre os alunos, promovendo a inclusão através da cooperação e do apoio mútuo.

A proposta visa explorar os grupos sociais presentes na obra de arte "Fundação de São Vicente (1900)" como meio de promover uma visão crítica sobre a composição da cidade ao longo do tempo, incentivando a reflexão e a compreensão histórica.

FORME UMA DUPLA E OBSERVE OS DOIS GRUPOS DE PESSOAS EM RECORTES DA PINTURA AMPLIADOS

1- QUEM SÃO AS PESSOAS QUE APARECEM NA PINTURA? MARQUE X

() ESPANHÓIS () PORTUGUESES () INDÍGENAS () AFRICANOS

2- COMO AS PESSOAS FORAM RETRATADOS NA PINTURA? COMPLETE O QUADRO (COMO SÃO SUAS ROUPAS, SEUS COMPORTAMENTOS, QUEM ESTÁ EM MAIOR NÚMERO, QUE OBJETOS POSSUEM)

INDÍGENAS	PORTUGUESES

3- COMO OS PORTUGUESES FIZERAM PARA OCUPAR AS TERRAS, SE OS INDÍGENAS JÁ VIVIAM AQUI?

4- POR QUE OS PORTUGUESES ACHAVAM QUE PODERIAM EXPLORAR ESSAS TERRAS?

5- SE VOCÊ FOSSE UM INDÍGENA, O QUE FARIA SE SUAS TERRAS FOSSEM INVADIDAS?

Proponho uma atividade em dupla para fomentar a colaboração e a cooperação dos alunos. Conforme orientado pelo guia do DUA (2020), é essencial que todos os alunos desenvolvam habilidades de comunicação e colaboração em uma comunidade de aprendizagem.

Busco despertar nos estudantes uma visão crítica sobre os grupos sociais que compuseram a cidade de São Vicente desde a sua fundação. Destaco a importância de apresentar diferentes perspectivas históricas e incentivar a reflexão sobre os eventos passados. Reafirmando Paulo Freire (1994), ressalto que toda educação é diretiva, não neutra, e passa pelas escolhas do educador, mas sem interferir na capacidade indagadora do educando.

Ao realizar esta atividade, os estudantes terão a oportunidade de analisar criticamente a composição social representada na obra de arte, desenvolvendo habilidades de investigação histórica e promovendo uma compreensão mais profunda da história local e das relações sociais ao longo do tempo.

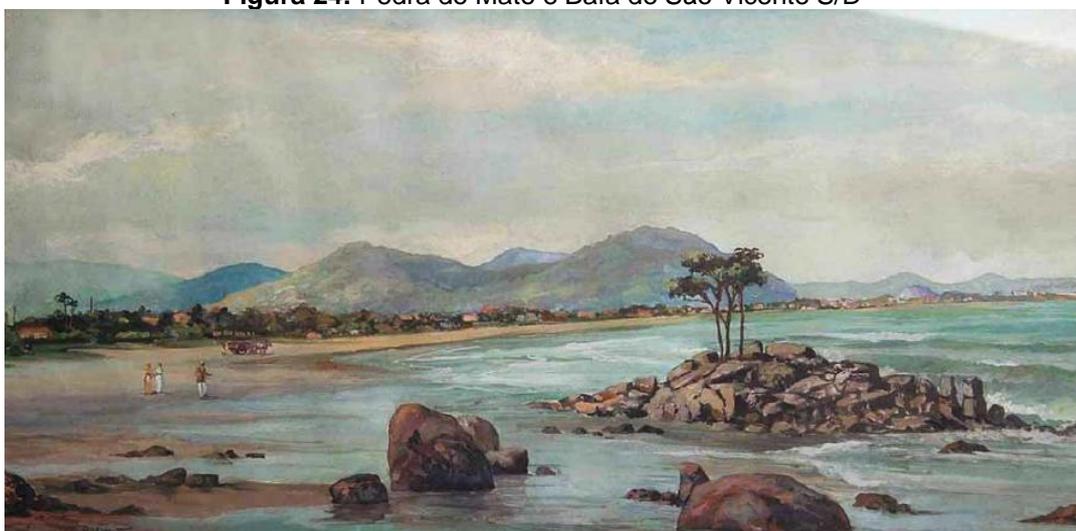
ANOTE SUAS IDEIAS!

Módulo 9 Proposta com comparação entre fotografia e pintura

Objetivo: Desenvolver habilidades de análise e comparação entre diferentes formas de arte, promovendo a inclusão através da valorização da diversidade de expressões visuais.

Nesta atividade, proponho a análise comparativa entre duas representações visuais de São Vicente: uma pintura histórica e uma fotografia contemporânea. O objetivo é explorar as diferenças e semelhanças entre essas formas de arte e refletir sobre as mudanças ao longo do tempo na representação da cidade.

Figura 24: Pedra do Mato e Baía de São Vicente S/D



Óleo sobre tela

Coleção Particular

Fonte: Benedito Calixto: um pintor à beira –mar = a painter by the sea

Figura 25: Marco em homenagem a fundação de São Vicente – SP



Fonte: *Flickr*, Foto: Fabio Fortunato, 2018¹⁴

¹⁴ Disponível em: <https://flic.kr/p/hh6Dxe>. Acesso em: 22 maio 2022.

SÃO VICENTE DO PASSADO E DO PRESENTE

OBSERVE AS DUAS IMAGENS E COMENTE COM A SUA DUPLA O QUE VÊ DE DIFERENÇA ENTRE ELAS.

MARCO PADRÃO DA FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (1932)¹⁵

PARA AS FESTIVIDADES DE 400 ANOS DA FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE, EM 1932, FOI LANÇADA A PEDRA FUNDAMENTAL DO QUE VIRIA A SER O MARCO PADRÃO (OU COLUNA PADRÃO), FINALIZADO E INAUGURADO NO ANO SEGUINTE.

LOCALIZADO NA PRAIA DO GONZAGUINHA, PRÓXIMO À BIQUINHA DE ANCHIETA, O MONUMENTO DE PEDRA – QUE SIMBOLIZA O MARCO DO QUARTO CENTENÁRIO DE FUNDAÇÃO DA PRIMEIRA VILA DO BRASIL – FOI EDIFICADO EM UMA ILHOTA PRÓXIMA À PRAIA, CONHECIDA COMO “PEDRA DO MATO”.

Fonte: Projeto de Valorização Patrimonial do Monumento Nacional - USP

Esta proposta visa estimular a análise crítica e a apreciação estética, além de promover a compreensão da diversidade de expressões visuais ao longo do tempo. Ao comparar uma pintura histórica com uma fotografia contemporânea, os alunos poderão perceber como a representação da cidade evoluiu e como diferentes artistas e fotógrafos interpretaram São Vicente em épocas distintas.

Ao realizar essa atividade, os alunos terão a oportunidade de desenvolver habilidades de análise visual, compreender a importância da arte na expressão da identidade cultural e refletir sobre as transformações históricas e estéticas da cidade de São Vicente.

ANOTE SUAS IDEIAS!

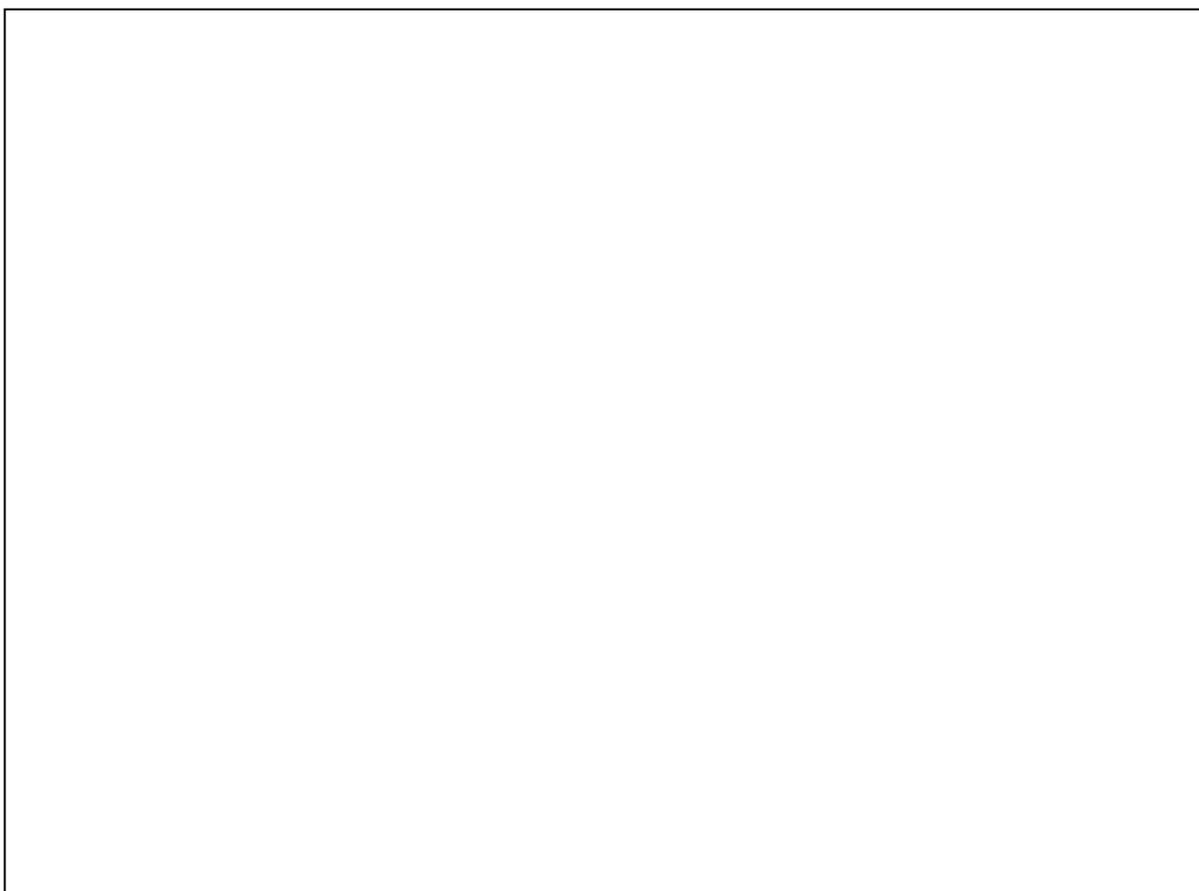
¹⁵ Disponível em: <http://www.resjroteirosbaixadasantista.prceu.usp.br/sitio/marco-padrao>. Acesso em: 22 maio 2022.

Módulo 10 Proposta de Releitura

Objetivo: Estimular a criatividade dos estudantes por meio da releitura de obras de arte e fotografias, promovendo a inclusão através da valorização da individualidade e da diversidade de interpretações.

Nesta atividade, proponho uma releitura da pintura "Pedra do Mato e Baía de São Vicente" de Benedito Calixto, incentivando os estudantes a acrescentar mudanças que imaginam ter ocorrido ao longo dos anos desde a criação da obra original.

AGORA É SUA VEZ DE FAZER A RELEITURA DA PINTURA DE BENEDITO CALIXTO ACRESCENTANDO AS MUDANÇAS QUE ACONTECERAM NA CIDADE COM O PASSAR DOS ANOS



Esta atividade visa estimular a expressão criativa dos alunos, permitindo que eles desenvolvam sua própria interpretação da paisagem de São Vicente ao longo do tempo. Além disso, ao promover a inclusão de todos os alunos, valoriza-se a

Módulo 11 Proposta de Autoavaliação

Objetivo: Proporcionar momentos para que os estudantes avaliem seu próprio desempenho e progresso, promovendo a inclusão através do desenvolvimento da autonomia e da reflexão sobre o próprio aprendizado.

1- CONHECER A ROTINA ANTES DA AULA E OS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES AJUDOU VOCÊ?

() SIM () MAIS OU MENOS () NÃO

POR QUÊ?

2- QUAL IMAGEM DA AULA MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO?

() FOTO: PRAIA PARANAPUÃ, NO PARQUE ESTADUAL XIXOVÁ-JAPUÍ

() PINTURA: FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (1900)

() PINTURA: PEDRA DO MATO E BAÍA DE SÃO VICENTE S/D

() FOTO: MARCO EM HOMENAGEM A FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE – SP

POR QUÊ?

3- VOCÊ APRENDEU MAIS COM IMAGENS, TEXTOS DA AULA OU OS DOIS?
MARQUE:

() IMAGENS

() TEXTOS

() OS DOIS

POR QUÊ?

4- VOCÊ ACHA QUE SUA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES FOI BOA?

() SIM () MAIS OU MENOS () NÃO

POR QUÊ?

O guia do DUA (2020) orienta que a autoavaliação e o retorno regulares são essenciais para que os estudantes acompanhem seu próprio progresso. Proporcionar feedback explícito, regular, informativo e acessível em todos os momentos é fundamental para orientar os esforços dos estudantes e promover a aprendizagem. Aqui estão algumas maneiras de implementar isso:

Módulo 12 Sugestões de Aulas Passeio

Objetivo: Proporcionar experiências educativas fora da sala de aula, como visitas a museus, exposições ou espaços culturais da Baixada Santista, promovendo a inclusão através da vivência de novos contextos e estímulos sensoriais.

Figura 26: Parque Estadual Xixová-Japuí



Fonte: Buchmann, Fornari e Marone (fev 2011)

Endereço: Av. Tupiniquins, 1009 – Japuí – São Vicente - SP

Visita guiada ao parque estadual, onde os alunos poderão explorar a fauna e flora locais, aprendendo sobre a preservação ambiental e a importância dos ecossistemas costeiros.

Figura 27: Aldeia Paranapuã



Fonte: G1, Vídeo: Paulo Victor Natário, 2018¹⁶

Endereço: Av. Saturnino de Brito, 1927 - Parque Prainha, São Vicente - SP

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/indigenas-lutam-pelo-direito-de-viver-na-primeira-cidade-do-brasil.ghtml> Acesso em: 14 jun. 2021.

Imersão na cultura indígena com uma visita à aldeia Paranapuã. Os estudantes terão a oportunidade de conhecer os costumes, tradições e modos de vida dos povos originários da região.

Figura 28: Casa da Cultura Afro-Brasileira - Memorial ao Escravizado



Fonte: Revista Nove, Diego Brígido¹⁷

Endereço: Rua Dona Anita Costa Número: s/n São Vicente - SP (Complemento: Parque Ecológico Voturuá)

Uma jornada pela história da cultura afro-brasileira, com foco na resistência e contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira. Os estudantes poderão conhecer exposições e participar de atividades educativas sobre o tema.

Figura 29: Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos (PRCEU-USP)



Fonte: Site Engenho- O que foi este lugar?¹⁸

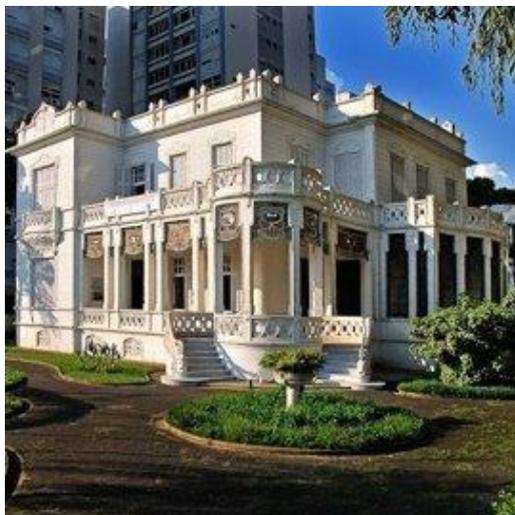
Endereço: R. Alan Ciber Pinto, 96 - Vila São Jorge, Santos - SP

¹⁷ Disponível em: <https://revistanove.com.br/nossa-historia/casa-da-cultura-afro-brasileira-em-sao-vicente/> Acesso em: 14 jun. 2021.

¹⁸ Disponível em: <http://www.engenho.prceu.usp.br/o-que-foi-este-lugar/> Acesso em: 14 jun. 2021. /

Exploração das ruínas do Engenho São Jorge dos Erasmos, um importante patrimônio histórico que remonta ao período colonial brasileiro. Os estudantes poderão aprender sobre a produção de açúcar e a escravização no Brasil.

Figura 30: Pinacoteca Benedicto Calixto



Fonte: Site Pinacoteca de Santos¹⁹

Endereço: Av. Bartolomeu de Gusmão, 15 - Boqueirão, Santos - SP

Visita à Pinacoteca Benedicto Calixto, onde os estudantes poderão apreciar obras de arte do renomado pintor brasileiro Benedito Calixto. Serão exploradas diferentes técnicas artísticas e períodos históricos representados nas obras expostas.

Figura 31: Casa Martim Afonso fachada frontal e estátua



Fonte: Site Roteiros Baixada Santista²⁰

¹⁹ Disponível em: <https://pinacotecadesantos.org.br/> Acesso em: 14 jun. 2021.

²⁰ Disponível em: <https://www.resjeroteirosbaixadasantista.prceu.usp.br/sitio/casa-martim-afonso> Acesso em: 14 jun. 2021.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

A inclusão de crianças e adolescentes com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e superdotação nas salas de aula regulares é um desafio crescente que exige uma abordagem educacional inovadora e inclusiva. A proposta de Sequência Didática desenvolvida visa transformar essas salas de aula em espaços verdadeiramente inclusivos, onde todas as diferenças são valorizadas e atendidas.

A transformação da educação para promover a inclusão requer mais do que políticas inclusivas; é necessária uma reestruturação completa das práticas pedagógicas e da estrutura educacional. Essa mudança começa com a formação contínua dos educadores, capacitando-os a implementar metodologias que favoreçam a inclusão. A união dos agentes de transformação, incluindo professores, universidades e redes de ensino, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Leitura de Imagens são estratégias centrais desta proposta. Elas permitem a adaptação dos métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado. O DUA, ao integrar recursos como ilustrações, vídeos e gráficos, enriquece a apresentação de informações e torna o aprendizado mais acessível.

A Sequência Didática elaborada para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com foco no componente curricular de História e na unidade temática "As pessoas e os grupos que compõem a cidade de São Vicente", é apenas um exemplo prático de como essas estratégias podem ser implementadas.

No entanto, o principal objetivo deste produto educacional é inspirar a elaboração de novas experiências de inclusão adaptadas às necessidades e diferentes realidades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas ao longo desta pesquisa e experiência pedagógica revelaram-se fundamentais para o avanço das práticas inclusivas. Foram verificadas quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Vicente – SP.

Para discutir as políticas públicas e educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva foi feito um estudo bibliográfico que permitiu reflexões teóricas importantes. Ao adentrar nesse desafio da Educação Inclusiva, mergulhei em um campo vasto e complexo, buscando compreender e superar as barreiras que limitam o acesso e a participação plena de todos os estudantes na escola regular. A partir de uma análise aprofundada das políticas educacionais, das práticas pedagógicas e das experiências pessoais como educadora, tracei um caminho que me levou a explorar novas abordagens e estratégias que pudessem promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise de atividades da área de História propostas pela Secretaria de Educação para a Rede Municipal de São Vicente – SP evidenciou que as imagens utilizadas, poderiam ter sido mais bem exploradas. Elas não foram direcionadas à observação e crítica, nem foram aproveitadas para uma conversa com o objetivo de ampliação da compreensão.

A base teórica construída ao longo dos capítulos desta dissertação permite compreender a importância da formação docente, dos princípios do DUA e da Leitura de Imagens como ferramentas essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis a todos os estudantes.

A metodologia da pesquisa-ação desempenhou um papel fundamental ao possibilitar não apenas a teorização das estratégias, mas também sua implementação prática e a avaliação dos resultados obtidos. As atividades desenvolvidas revelaram percepções valiosas sobre a eficácia das estratégias propostas na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades das crianças com TEA.

Os resultados obtidos a partir da aplicação das atividades desenvolvidas, assim como a análise dos dados coletados, forneceram percepções valiosas sobre a eficácia

dessas estratégias na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades das crianças com TEA.

Mediante a identificação de categorias analíticas e indicadores, pude compreender melhor as necessidades e preferências desses estudantes, contribuindo para uma prática pedagógica mais centrada nos estudantes e em suas particularidades. A inclusão vai além da simples presença na sala de aula; requer uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade de habilidades e necessidades de todos os estudantes.

Entretanto, este trabalho também destacou desafios significativos na implementação de práticas inclusivas na área de História, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda há muito a explorar e a aprimorar em termos teóricos e práticos, o que motiva a continuidade desta pesquisa em futuros estudos.

Por fim, a elaboração do Produto Educacional por meio da proposta de uma sequência representa não apenas o ponto culminante desta pesquisa, mas também o ponto de partida para futuras reflexões e ações no campo da Educação Inclusiva. Espero que este trabalho possa inspirar mais educadores a adotarem uma abordagem mais inclusiva em suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de qualidade para todos.

Espero que esta dissertação possa servir como um ponto de partida para futuras investigações e ações no campo da Educação Inclusiva, incentivando outros educadores a adotarem práticas pedagógicas mais inclusivas e, assim, contribuindo para uma educação de qualidade verdadeiramente acessível a todos os estudantes.

Este trabalho não apenas conclui uma etapa importante nesta jornada acadêmica, mas também reafirma meu compromisso pessoal e profissional com a promoção de uma educação pública de qualidade, onde todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam não apenas participar, mas também se desenvolverem como pessoas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5. tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf> Acesso em: 14 fev. 2022.

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

BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. 9 ed. 176 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. MEC/INEP/DEED. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2020**. São Paulo, p.52, out. 2020. figura e tabela. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. MEC/SECADI/DPEE. **Nota Técnica n. 24/2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n 12.764/2012 Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/junho-2013-pdf/1328> Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SÃO VICENTE. **Blog Educação Básica de São Vicente**. 2021. Disponível em: https://educacaobasicasv.blogspot.com/p/3-ano_8.html. Acesso em: 14 nov. 2022.

Nome do blog, Cidade, dia do do post, mês do post. ano do post. Disponível em: link. Acesso em: data de acesso.

CARA, Daniel Tojeira. **Balanco PNE 2014-2024**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7380408/mod_resource/content/1/PPT_BalancoPNE_2022_06_20_.pptx.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **A escola Inclusiva e a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. 152 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 144 p.

DUARTE, Cíntia Perez; BRUNONI, Décio; SCHWARTZMAN, José Salomão. Habilidades cognitivas nos Transtornos do Espectro do Autismo. In: D'ANTINO, Maria Eloísa, et al (Ed.) **Contribuições para inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2015. 204 p. Disponível em: <https://memnon.com.br/contribuicoes-para-inclusao-escolar-de-alunos-com-necessidades-especiais-2020/>Acesso em: 04 fev. 2022.

DATAFOLHA. **O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva**. Instituto de Pesquisa Datafolha, Opinião Pública, dossiês. São Paulo, 15 out. de 2019. Disponível em: <https://alana.org.br/inclusao>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 160 p.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História** – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 296 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 245 p.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **ECOS: Estudos contemporâneos da subjetividade**, Niterói, v. 8, n. 2, p. 314-327, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/issue/view/259/showToc>. Acesso em 19 mai 2022.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Imagem, imaginários**: quadros para a imaginação geográfica. In: Quadros geográficos. Uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. p. 131-142.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013. 304 p.

MADUREIRA, Isabel Pizarro. Desenho Universal para a Aprendizagem e Pedagogia Inclusiva: sua Pertinência na Escola Atual. In: **Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018, p. 35-51.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. In: **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013. 122 p.

MICHELS, Maria Helena.; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 60–72, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3786>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Com a colaboração de Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. 98 p.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. (Org.) **Geografia e inclusão escolar**: teoria e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. 152 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. 112 p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo**: Aprendizagens por eixo de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016. 248 p.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. *In*: PLETSCH, M. D., *et al.* (orgs). **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. 106 p.

PLETSCH, Márcia Denise & DAMASCENO, Allan (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011. 222 p. Disponível em: <https://r1.ufrjr.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p. 143-156, ago. 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. 280 p.

PLETSCH, Márcia Denise.; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126/11006>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RAMALHO, Sandra Regina. Leituras de Imagem no Ensino da Arte. **Revista Ciclos**, Florianópolis, V. 1, n. 2, Ano 1, p.4-13, fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3941/3001>. Acesso em: 14 maio 2021.

RODRIGUES, David (org.). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. 320 p.

RODRIGUES, D; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>. Acesso em: 25 mai 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 51 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 398 p.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012 (Edição Kindle). 180 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que as epistemologias do Sul: Caminhos artesanais para futuros artesanais. In: **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Marilza dos Santos. **O ensino de geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque de Caxias – RJ**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400831&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 mar. 2021.

SURIAN, Luca. **Autismo: Informações Essenciais para Familiares, Educadores e Profissionais de Saúde**. Tradução Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Editora Paulinas, 2010. 147 p.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2ª edição, 2011. 108 p.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia v.1**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239 p.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997. 398 p.

WINTER, Jeanette. **Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença: O chamado de Greta Thunberg para salvar o planeta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020. 40 p.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p.147-155, abril-junho 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ANEXO 1: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE - SP

Pesquisador: Renata Barrocas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63818522.1.0000.5509

Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Patrocinador Principal: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.788.795

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo (informações básicas da pesquisa - 2018640.pdf de 08/11/2022 "O desafio deste trabalho é pesquisar que práticas pedagógicas inclusivas ligadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão sendo utilizadas atualmente em salas de aula do ensino regular. Desejamos verificar quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com TEA n 3º do Ensino Fundamental em uma escola pública."

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo (informações básicas da pesquisa - 2018640.pdf de 08/11/2022 "Objetivo Primário: Investigaremos quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 3º do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Vicente – SP." Objetivo Secundário: Para isso buscaremos: Discutir as políticas públicas e educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva; Identificar os principais elementos da implementação das políticas de inclusão na Rede Municipal de São Vicente – SP; Analisar diferentes estratégias didáticas a partir das práticas observadas em campo que podem contribuir com estas práticas; Apresentar propostas de sequências didáticas a

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)



ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 63818522.1.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE - SP. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O desafio deste trabalho é pesquisar que práticas pedagógicas inclusivas ligadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão sendo utilizadas atualmente em salas de aula do ensino regular.

Desejamos verificar quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com TEA no 3º do Ensino Fundamental em uma escola pública.

Procedimentos:

Você participará das atividades de uma sequência didática sobre a História de São Vicente.

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver realizando as atividades da sequência didática, poderá parar e combinar com a pesquisadora o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente, poderá tornar as aulas de História mais interessantes.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, 536, Santos - SP, 11045-002

E-mail: renata.barocas@unimes.br

Nome do discente pesquisador:

Endereço: Rua Marechal Eurico Gaspar Dutra, 1245, Praia Grande - SP

Telefone: (13) 981270717

E-mail: caetano.mariana@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Página 2 de 2

ANEXO 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é Mariana de Paula Caetano e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE - SP**. Essa pesquisa tem como objetivo: verificar quais estratégias didáticas na Área de História podem contribuir com práticas inclusivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 3º do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Vicente – SP. Vou pedir para você participar das atividades da sequência didática que serão realizadas com todas as crianças da sua turma. Seu nome não será identificado.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante as atividades poderá parar, descansar e retornaremos às atividades. Há coisas boas que podem acontecer como tornar as aulas de História mais interessantes.

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone (13) 981270717 ou no email: caetano.mariana@hotmail.com. Poderá, também, entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma via desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Vicente, _____ de _____ de 2022.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO 4: TERMO DE ANUÊNCIA



ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA ÁREA DE HISTÓRIA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA DE SÃO VICENTE - SP", sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof^a Mariana de Paula Caetano, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 08/11/2022 a 22/12/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

São Vicente, 08 de novembro de 2022.