

**Eixo: Por uma Educação Inclusiva –
Pelo Direito à Aprendizagem de Todas as Crianças e
Jovens**



**Seminário
Educação em Tempos
de Reparação
2024**

O Seminário Educação em Tempos de Reparação teve como palestrantes docentes e profissionais da Educação Básica do Colégio João XXIII, compartilhando por meio de relatos a apresentação de pesquisas, práticas e narrativas de trabalhos (concluídos ou em andamento) com enfoque na formação entre pares. Os trabalhos foram inscritos em eixos temáticos que dialogam com a reflexão sobre como podemos (re)construir a Escola. Para cada eixo foram selecionados trabalhos para apresentação oral.

Eixo: Por uma Educação Inclusiva – Pelo Direito à Aprendizagem de Todas as Crianças e Jovens

Este eixo contempla a possibilidade de compartilhar experiências, vivências e/ou projetos desenvolvidos com vistas a oportunizar o direito de aprendizagem a todas as crianças e jovens do Colégio João XXIII. Tal qual afirma Carlos Skliar, “o(a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados”, e complementa: “eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros [...], falo de abertura enquanto uma outra disposição política do si mesmo (antes repetido, fechado) para o outro, ou seja, de um abrir-se para o que vem do outro, abrir-se para a existência do outro”. Por meio de exemplos do cotidiano, tais como a redução de barreiras físicas e sociais, a acessibilidade, o uso da comunicação aumentativa alternativa e assistiva, a arquitetura pedagógica, a flexibilização curricular e a avaliação, explicitamos o convite para compartilhar práticas que revelem a intencionalidade, o aprimoramento e a construção do conhecimento em práticas relativas à educação inclusiva. Assuma-se a perspectiva de pensar, tal qual afirma Skliar, que “não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades”. Como comunidade educativa, oportunizamos um espaço para apresentação de pesquisas em andamento e para o compartilhamento dos inúmeros desafios dessa caminhada que não deseja apenas o acesso, mas a inteireza da experiência educativa.

Trabalhos apresentados:

Adaptações Curriculares: Relato de Experiência através de um recorte da Prática do Ensino da Matemática no Fundamental II	3
Práticas de Educação Inclusiva no 2º ano do Ensino Fundamental na alfabetização na área da Linguagem e da Matemática.....	7
A Identificação da Criança com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar, Através do Olhar do Docente.....	12
Práticas de Educação Inclusiva no 2º ano do Ensino Fundamental na construção da socialização e dos Projetos Investigativos.....	18
O ensino de Inglês na Escola: um embate entre aprendizagem, acessibilidade e privilégios	22
Tecnologias Digitais como Facilitadoras dos Processos Inclusivos: Relato de experiência do uso de uma ferramenta pedagógica	27

Adaptações Curriculares: Relato de Experiência através de um recorte da Prática do Ensino da Matemática no Fundamental II

Mariana Vianna Potrich¹

Diandra Dal Sent Machado²

Eduardo da Silva Vaqueiro³

Palavras-chave: Adaptação Curricular; PEI; Matemática.

Este trabalho relata aspectos da experiência vivenciada no primeiro semestre de 2024, quando se iniciou o processo de construção dos Planos Educacionais Individualizados (PEI) dos estudantes público-alvo da Educação Especial, através de um recorte do trabalho desenvolvido em parceria entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Professor Regente de Matemática do 8º ano do Fundamental II no Colégio João XXIII.

Conforme Rosita Edler Carvalho (2005), o significado e o sentido da educação têm passado, no decorrer da história, por muitas transformações. A autora revela, assim, inúmeras ressignificações dos processos educativos, entre elas da própria inclusão em educação. Desafiadora e transformadora, a inclusão enriquece e amplia paradigmas em relação a como pensamos, entre outros, os processos de aprendizagem e o currículo escolar. Relacionada tanto aos processos de aprendizagem quanto ao currículo escolar, as

¹ Professora Atendimento Educacional Especializado 5º ao 8º ano. Psicopedagoga, Graduada em Psicologia; Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos, Mestre em Reabilitação e Inclusão. Especialista em Orientação Educacional; Formação em Terapia Sistêmica de Família. E-mail: mariana.potrich@joaoxxiii.com

² Função na Escola: Auxiliar de Classe - AEE 5º ao 8º ano. Formação: Doutora e mestra em Educação. Licenciada em Filosofia. Estudante de Pedagogia. E-mail: diandra.machado@joaoxxiii.com

³ Função na Escola: Professor Matemática. Formação: Graduação em Matemática. E-mail: eduardo.vaqueiro@joaoxxiii.com

adaptações curriculares geralmente são ponto de polêmicas e divergências não só por sua complexidade conceitual, mas pela mudança que exigem na prática escolar e, particularmente, docente. A autora referida discorre em suas publicações sobre as diferentes nuances que envolvem os processos inclusivos, e quando se refere às adaptações curriculares, delineando suas finalidades, distingue adaptações entre significativas e não significativas.

Para o professor desenvolver um currículo adaptado, o ponto de partida é o planejamento, previsto no desenvolvimento do PEI. Sendo assim, iniciamos o semestre com formações coletivas e encontros individualizados de cada professor(a) com a Professora do AEE e Coordenação Pedagógica. No encontro formativo realizado, foi proposto revisitarmos o embasamento teórico e conceitualizarmos as formas de adaptação que poderiam se desenhar conforme a necessidade de cada estudante⁴. São elas:

FLEXIBILIZAÇÕES: Conjunto de estratégias que irão garantir mais eficácia para desenvolvimento das atividades.

ADAPTAÇÕES: Altera como o(a) estudante vai aprender e/ou demonstrar seu conhecimento. Altera estrutura, mas não as habilidades e competências (o nível pode ser um pouco modificado).

MODIFICAÇÕES: Altera o que o(a) estudante vai aprender, podendo envolver forma, nível e habilidades e competências.

No que tange às adaptações curriculares, Carlos Skliar (2015) contribui de inúmeras formas para a construção de reflexões sobre elas. O autor transpõe a discussão do acesso à educação e reflete sobre o ato de criar um pensamento e uma sensibilidade acerca do que significa estar juntos, de modo que convivências e inclusão sejam significativas, ou ainda, podemos dizer, para que a aprendizagem seja significativa. Para isso, é necessário adaptar o currículo para que ele contemple as reais demandas dos estudantes, valorizando, principalmente, suas potencialidades.

⁴ Tecnologias Assistivas e Desenho Universal para Aprendizagem - DUA também foram apresentados como caminhos e ferramentas para construção das práticas inclusivas.

Um currículo funcional é direito do estudante público-alvo da educação especial, conforme descrito no Parecer nº 001/20222 da Secretaria Estadual de Educação. Currículo funcional é aquele que facilita o desenvolvimento de habilidades essenciais e a participação em uma grande variedade de ambientes integrados.

Neste semestre, desenvolvemos uma proposta pedagógica para ensino da Geometria para uma estudante com deficiência intelectual no 8º ano do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento, o Professor Regente e a Professora do AEE estabeleceram as modificações necessárias descritas no PEI da estudante, ou seja, quais habilidades e competências seriam desenvolvidas pela estudante, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. Rente ao PEI, após apresentação inicial do conteúdo em aula pelo professor, a profissional auxiliar do AEE e a estudante realizaram encontros individualizados nos períodos de Matemática. O ponto de partida desses encontros foi a exploração de compreensões da estudante acerca do tema, bem como do ambiente escolar, para identificação de formas e ângulos presentes na Escola. Contando com registros fotográficos feitos pela própria estudante, começou-se a identificar que aquele conteúdo estava muito presente no dia a dia da estudante na Escola, isto é, em suas vivências cotidianas no espaço em questão. Assim, partindo dos registros fotográficos em formato impresso, o trabalho se estendeu para a ampliação da compreensão da estudante sobre a construção de formas geométricas, como figuras planas e espaciais.

O ensino da Matemática para estudantes com déficit cognitivo é comumente relatado como desafiador, na medida em que a estrutura intelectual é comumente caracterizada por dificuldades nas habilidades que requerem atenção, memória, raciocínio, generalização e abstração, que são fundamentais para o aprendizado acadêmico. “Apesar destas dificuldades, isso não significa necessariamente que elas são incapazes de aprender Matemática” (CARMO, 2012). Ao contrário, é possível identificar diferentes formas de promoção de aprendizagem pautadas no currículo funcional que coloca a Matemática nas vivências diárias dos estudantes.

Nesse sentido, valorizando as potencialidades da estudante e dentro de um currículo funcional, isto é, alinhado ao PEI da estudante, os encontros individualizados e atividades propostas proporcionaram que as habilidades e competências vinculadas ao objeto de

conhecimento em questão fossem desenvolvidas por meio do uso de recursos específicos e adequados para que a estudante experimentasse um processo de aprendizagem significativa, com protagonismo e qualidade.

Referências

BECKER, Fernando. MARQUES, Tania. (Org.) Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. Revista de Deficiência Intelectual, v.3, p. 43-48, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.

Práticas de Educação Inclusiva no 2º ano do Ensino Fundamental na alfabetização na área da Linguagem e da Matemática

Bárbara Miranda dos Santos Durgante⁵

Marinna Nunes Schmal Oliveira⁶

Palavras-chave: inclusão; autismo; alfabetização.

A legislação que fundamenta a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil busca viabilizar a sua participação na vida social e escolar de modo que suas potencialidades e necessidades individuais sejam acolhidas no planejamento curricular em qualquer instituição de ensino. Isso envolve adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades específicas dessas crianças, metodologias de ensino diferenciadas, currículo adaptado e flexibilizações de diferentes processos.

Segundo Mantoan (2015, p. 69), “A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados”.

⁵ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Unilasalle. Professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: barbara.durgante@joaoxxiii.com

⁶ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Unilasalle. Professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: marinna.oliveira@joaoxxiii.com

É dentro dessa perspectiva que acontece a organização curricular no Colégio João XXIII, bem como a criação dos Planos Educacionais Individualizados do 2º ano do Ensino Fundamental I. Essa elaboração envolve diferentes processos realizados pela professora regente:

- a) contato com profissionais da Escola que acompanharam a criança no ano anterior e/ou realizaram entrevistas de matrícula;
- b) conversa com a família antes do início das aulas;
- c) contato com a criança e avaliações diagnósticas;
- d) elaboração do PEI - Plano Educacional Individualizado, sob apoio da Equipe do AEE - Atendimento Educacional Especializado e Equipe Técnica.

Esse documento, revisitado durante todo o primeiro semestre e reelaborado no segundo, é compartilhado com a equipe especializada que acompanha nossos estudantes, buscando sempre afinar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de cada um(a). Essa partilha também acontece com a família, bem como a apresentação dos percursos individuais na caminhada escolar.

Durante o 2º ano espera-se que aconteçam consolidações importantes no processo de alfabetização na área da Linguagem. Comumente recebemos crianças que já apresentam nível de escrita alfabético, com oralidade desenvolvida e leitura em crescente busca pela fluência, embora também tenhamos estudantes que ainda não chegaram nesses estágios.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista podem apresentar uma variedade de características que impactam a linguagem, a comunicação e o raciocínio lógico-matemático, e essas dificuldades têm implicações significativas no processo de alfabetização, tanto na área da Linguagem quanto da Matemática.

Dessa forma, ao elaborar o Plano Educacional Individualizado na área da Linguagem para nossos estudantes com TEA, nos debruçamos em garantir que precursores de linguagem sejam trabalhados. Os precursores de linguagem são habilidades fundamentais que preparam as crianças para o processo de alfabetização

e incluem uma série de competências linguísticas, cognitivas e motoras que são essenciais para o aprendizado eficaz da leitura e escrita.

Entre os precursores contemplados nos Planos Educacionais Individualizados de crianças com TEA, do 2º ano do Colégio João XXIII, na área da Linguagem, estão: a expressão oral, a compreensão oral, habilidades de sequência e memória, a motricidade fina, o reconhecimento de letras e sons e a consciência fonológica. Esses precursores de linguagem são interdependentes e se desenvolvem ao longo do tempo, contribuindo para a capacidade das crianças de desenvolverem a leitura e a escrita.

Ao acreditar que a educação inclusiva perpassa fundamentalmente as relações, buscamos viabilizar a conexão e a aproximação entre as práticas de alfabetização previstas para a série com as práticas curriculares adaptadas, previstas no PEI de cada estudante.

Como exemplos visíveis dessa conexão, citamos propostas relacionadas ao estudo das lendas, desenvolvido ao longo dos primeiros semestres, nos últimos anos, quando diferentes versões de lendas foram apresentadas aos grupos, propondo análises do teor das narrativas, das intencionalidades dessas obras e de termos conhecidos e desconhecidos, assim como a análise de personagens e de suas características, desdobrando em construções orais e escritas de descrições e recontos.

Paralelamente a isso, buscamos escolher lendas cujos personagens chamam a atenção de nossos estudantes público-alvo dos Planos de Educacionais Individualizados e promovemos atividades que aproximem as crianças das características desses personagens, através da apresentação de vocabulários essenciais relacionados a esses personagens e suas lendas, de propostas de atividades que englobem precursores de linguagem, como propostas psicomotoras, desenvolvimento oral, ordenação de fatos principais dessas narrativas e aproximação de vocabulário relacionado às lendas trabalhadas, bem como a relação com a escrita dessas palavras. Um ponto fundamental no preparo dessas propostas é considerar a importância de contemplar atividades multissensoriais, que explorem diferentes possibilidades de estimulação e compreensão.

Na área da Matemática, buscamos dar continuidade aos processos de alfabetização, ampliando o conhecimento sobre campo numérico, envolvendo a compreensão do Sistema de Numeração e suas regularidades, realizar operações com crescente nível de dificuldade, promover a consolidação de estratégias de cálculo mental e o desenvolvimento de estratégias pessoais para a realização de cálculos e situações-problema, estimular o raciocínio lógico-matemático, utilizar medidas de tempo relacionadas ao cotidiano escolar e trabalhar com geometria.

Na elaboração das propostas para crianças com TEA, consideramos a relevância de utilizar recursos didáticos manipuláveis que atuem como estruturadores na construção dos esquemas mentais, bem como propostas que contenham temáticas que sejam do interesse de cada estudante.

E na mesma perspectiva de buscar a garantia de que os precursores de linguagem sejam trabalhados, algumas habilidades matemáticas são essenciais: reconhecimento dos números do nosso Sistema de Numeração; contagem sequencial e fora da sequência; correspondência um-a-um, relacionando números a quantidades específicas usando objetos ou figuras; comparação de quantidades e utilização de conceitos relacionados às comparações; classificação e seriação; realização de operações básicas com materiais manipulativos; identificação e reprodução de padrões em sequências com objetos ou imagens; reconhecimento de figuras geométricas e relação com objetos do cotidiano; utilização de termos relacionados a medidas comparativas; e a utilização de marcadores de temporais, como rotina, agenda e calendário.

A partir do exposto, o presente trabalho pretende apresentar, através de fotos, imagens e relatos orais, atividades já realizadas em sala de aula com crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista, do 2º ano do Ensino Fundamental, no Colégio João XXIII, relacionadas à alfabetização na Linguagem e na Matemática.

Referências

BROUSSEAU, Guy. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.



A Identificação da Criança com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar, Através do Olhar do Docente

Tamara Mello Ferrary¹

Aline Chaves Porto²

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; neurodivergente; inclusão.

Através dos tempos, os docentes vêm se deparando com um número cada vez mais expressivo de estudantes com elevada potencialidade e com desempenho além do esperado para faixa etária. Sendo assim, cabe salientar a importância de o professor estar disponível e sensibilizado para perceber os indicadores das altas habilidades/superdotação. Segundo o Ministério da Educação, o estudante poderá “apresentar potencial elevado em qualquer umas das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

De acordo com o Censo Escolar 2021, existem 26.815 estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação nas escolas brasileiras. Este número pode ser ainda maior, visto que a identificação de muitas pessoas acaba não acontecendo, o que torna o próprio tema invisibilizado. É possível perceber que geralmente a educação especial, na perspectiva inclusiva, tem se dedicado mais nos estudantes com deficiência. É possível comprovar essa afirmação na caminhada do nosso Colégio, que agora passa a se debruçar sobre essa questão com maior afinco, de modo que se possa identificar esses estudantes para orientação e acompanhamento de qualidade, presando pelo

¹ Professora de AEE

Neuropsicopedagoga, Psicopedagoga e Especialista em educação Inclusiva – AEE. E-mail: tamara.ferrary@joaoxxiii.com

² Professora de AEE

Especialista em educação Inclusiva- AEE. E-mail: alineporto@joaoxxiii.com

desenvolvimento de suas potencialidades.

Desta forma, a sala de recursos (AEE), no Núcleo da Infância do 1º ao 4º ano do Colégio João XXIII, tem como um de seus objetivos acompanhar os estudantes nos diversos ambientes escolares, dialogando com os professores regentes, monitores e professores das aulas especializadas, a fim de auxiliar na identificação de possíveis crianças com potencialidades acima do esperado, contribuindo na visão e conhecimento de que, por vezes, a criança não se destacará na área acadêmica, mas sim em outras áreas. Nesse contexto, estamos diante de um ser neurodivergente, um cérebro com biodiversidade neurológica que, segundo a socióloga Judy Singer, apresenta uma forma diferenciada de processar as informações e de interagir com o mundo. Ou seja, a compreensão das condições neurológicas diferentes que esses indivíduos apresentam é imprescindível para que o professor busque recursos, nos estudos sobre neurociências, das diferentes formas de aprendizagem e de inteligências. Desta forma, poderá atender melhor esse estudante.

A importância de identificar este estudante que possui AH/SD vai além de quantificar a sua inteligência. Segundo Terrassier (2000) o estudante pode manifestar o efeito “pigmaleão negativo”, ou seja, ele se “esconde” ou não desenvolve seu potencial, tentando se nivelar aos demais estudantes, com o objetivo de não sofrer sendo o diferente ou até mesmo de evitar bullying por não se encaixar em certos parâmetros sociais. Desta forma, quando conseguimos identificar precocemente, as adaptações e suplementações no âmbito escolar oferecerão melhores oportunidades escolares e sociais.

O estudante com altas habilidades/superdotação integra o público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE), visto que é considerado inclusão. Mesmo não fazendo parte de diagnósticos descritos na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas (CID), poderá ser identificado/comprovado através de uma avaliação neuropsicológica, que busca entender na totalidade o funcionamento deste indivíduo através de testes e observações clínicas. Cabe destacar o papel da escola nesse processo de identificação. O ideal é que a escola, de maneira precoce, identifique esses comportamentos acima da média e indique essas crianças para uma avaliação neuropsicológica e pedagógica, que são as responsáveis por fazer essa “detecção”, para que, em conjunto, família, escola e profissionais da saúde ofereçam melhores condições

de desenvolvimento para essas crianças.

O estudante com altas habilidades/superdotação tem o direito de suplementação curricular. A suplementação consiste em oportunidades pedagógicas que vão além do currículo comum, normalmente com atividades centradas nos interesses dos estudantes. O objetivo é suplementar a aprendizagem nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade, diferentemente do que muitos pensam que deva ser nas áreas menos desenvolvidas como forma de recuperá-las. A suplementação curricular pode assumir diferentes formas, como enriquecimento dos conteúdos curriculares, enriquecimento do contexto de aprendizagem e enriquecimento extracurricular. Aqui se justifica conhecer bem o estudante para que seja possível identificar em quais habilidades ele se destaca. É fundamental reconhecer também o comportamental deste indivíduo, visto que segundo Winner (1998) há três características atípicas que marcam este estudante superdotado: a precocidade, a insistência em fazer as coisas a seu modo e a “fúria por dominar” tudo o que o rodeia. O professor precisa traçar este perfil, com o objetivo de conseguir acessar a criança e fazer a diferença no seu desenvolvimento.

É comum os professores confundirem crianças com altas habilidades/superdotação com crianças com comportamentos opostos ou, ainda, acreditarem que eles precisarão de menos ajuda ou poderão aprender tudo sozinhos. Nos relatos dos docentes, é possível identificar um desconhecimento importante sobre esse público, sendo muito comum que essas crianças sejam taxadas de desafiadoras ou desinteressadas.

Abaixo elencaremos algumas das teorias sobre inteligência e altas habilidades/superdotação.

Desta forma, vale trazer à tona a teoria de Renzulli (1986), que apresenta o Modelo dos Três Anéis para identificar o comportamento superdotado, em que a união entre a capacidade acima da média, a criatividade e o comprometimento com a tarefa resulta em um indivíduo com altas habilidades. Além disso, contamos com o ambiente que este indivíduo está inserido e os seus traços de personalidade.

A teoria de Moncks (1988) expandiu e adaptou a teoria citada acima de Renzulli, acrescentando três fatores externos: família, escola e grupo de pares, refletindo que as altas habilidades/superdotação se dão pela interação destes seis fatores, entre eles três

internos e três externos.

A teoria da tríárquica da inteligência de Sternberg (2000) traz a existência de três tipos de inteligência: a analítica, a criativa e a prática. O autor enfatiza a capacidade de lidar com novidades e a de dar respostas a situações novas e inesperadas. Sendo assim, pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam facilidade de controle dos três processos descritos acima, com uma potencialidade elevada, demonstrando-se talentosos e habilidosos.

Gagné (2000) traz um modelo diferenciado, considerando a superdotação como inata, um talento que se desenvolve por habilidades, vistas como aptidão ou um dom, que aflora de forma espontânea. Assim, acredita que seja uma herança genética, e o desenvolvimento das competências são treinos sistemáticos nas diversas áreas: acadêmicas, esportivas, sociais, artísticas, entre outras.

A teoria de Gardner (1983) relata as inteligências múltiplas, em que o cérebro humano tem capacidade de atingir oito tipos diferentes de inteligência, porém cada uma com desenvolvimento e potencial diferentes, variando de acordo com o indivíduo. No caso das altas habilidades/superdotação, pelo menos uma destas inteligências é desenvolvida acima da média do que é esperado.

O estudo das inteligências acima da média ao esperado para a faixa etária gera comportamentos inquietos, perfeccionistas, intensos, sensíveis, desajustados socialmente, senso de justiça aguçado, autocobrança, distúrbio de sono, seletividade alimentar, poder alto de memorização, facilidade acadêmica, sensibilidade sensorial, vocabulário avançado, aprendizado acelerado, capacidade de resolução de problemas, entre outras características.

Ao professor que lida diariamente com estes estudantes e conseguir identificar algumas características elencadas acima, cabe compartilhar com a equipe escolar e a família, visando que este estudante consiga progredir, pois o desinteresse escolar pode acabar desmotivando o educando. As propostas pedagógicas devem ser diferenciadas, trazendo a suplementação curricular e funcional para a rotina do estudante. Conforme o Guia de Saberes e Práticas da Inclusão,

Todo o investimento aplicado na educação do superdotado trará benefícios de reciprocidade para a escola, o aluno e a família. Se bem atendido, o

superdotado passará a conhecer sua natureza, potencialidade, limitações e habilidades. (MEC, 2006)

Ao desenvolver este trabalho, entendemos a importância de convidar os demais profissionais a se debruçarem ainda mais sobre esse tema e, com isso, aproximar suas práticas cada vez mais dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Considerando que a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação é uma questão complexa, é fundamental que o trabalho e acompanhamento sejam realizados pelas múltiplas áreas – a família, a educação e a saúde – e que todos trabalhem juntos. Esse trabalho em conjunto, compartilhando conhecimentos, experiências, reconhecendo dificuldades, bem como possibilidades, alternativas e caminhos será o que possibilitará que a educação inclusiva aconteça de maneira satisfatória.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. 19 p.

DUARTE, Mirelle Melo Ferreira. Cartilha Sobre Altas Habilidades/ Superdotação Fadersgs, Ago, 2020.

GARDNER, Howard, Inteligências Múltiplas : A Teoria Na Prática. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LOPES, Aline Maria da Silva. A criança com superdotação / altas habilidades: o papel da escola no desenvolvimento de talentos. Trabalho final do Curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra.

PEDRO, Ketilin Mayra. Altas Habilidades/Superdotação : características, identificação e

atendimento / Ketilin Mayra Pedro. -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.

POCINHO, Margarida. “Superdotação: Conceitos E Modelos de Diagnóstico E Intervenção Psicoeducativa.” Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15, no. 1, Apr. 2009, pp. 3– 14, <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100002>.

RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

SODRÉ SALGADO GAMA, Maria Clara. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 50, septiembrediciembre, 2014, pp. 665-673 Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Virgolim, Angela. Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência E Criatividade. Papyrus Editora, 14 Mar. 2018.

Práticas de Educação Inclusiva no 2º ano do Ensino Fundamental na construção da socialização e dos Projetos Investigativos

Bárbara Miranda dos Santos Durgante¹

Marinna Nunes Schmal Oliveira²

Palavras-chave: autismo; práticas; aprendizagem.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — um dos públicos-alvo da educação inclusiva brasileira — frequentemente enfrentam desafios significativos na socialização, que podem impactar profundamente suas interações e experiências sociais. Uma das principais dificuldades é a comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Indivíduos com TEA podem encontrar barreiras em expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira compreensível, além de ter dificuldades para interpretar e responder a sinais sociais comumente utilizados.

Além disso, sensibilidades a estímulos sensoriais podem causar desconfortos e levá-los a evitar situações sociais, prejudicando sua participação no cotidiano escolar das escolas regulares, cujo acesso lhes foi garantido legalmente. A dificuldade em compreender e aplicar regras sociais também pode levar a comportamentos que são mal interpretados por outros, podendo causar dificuldades no processo de inclusão.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos com deficiência. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização” (Manton, 2015, p. 36).

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Unilasalle. Professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: barbara.durgante@joaoxxiii.com

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Unilasalle. Professora regente do 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio João XXIII. E-mail: marinna.oliveira@joaoxxiii.com

O currículo do Ensino Fundamental I do Colégio João XXIII considera a heterogeneidade de cada indivíduo, suas experiências individuais e seu lugar legítimo dentro da sociedade e, portanto, é organizado considerando três perspectivas de conteúdos: atitudinais, conceituais e procedimentais. Na construção dos Planos Educacionais Individuais para estudantes com TEA do 2º ano do Ensino Fundamental, partimos dessas três perspectivas e consideramos ainda a inserção de habilidades funcionais essenciais para cada criança, sempre buscando caminhos que elevem suas potencialidades e promovam possibilidades de novas aprendizagens e experiências de vida.

Como parte da composição metodológica da série, existe a construção de Projetos Investigativos. De acordo com Fernando Hernández (2002), "Os projetos investigativos são planejamentos estruturados e sistemáticos que visam responder a questões específicas e gerar novos conhecimentos, com base em uma metodologia rigorosa e um plano detalhado de execução".

Na nossa Escola buscamos estruturar esses Projetos atendendo aos interesses das crianças, manifestados explícita ou implicitamente, e alicerçando-os especialmente a conteúdos curriculares previstos nas áreas das Ciências Naturais e Ciências Sociais — História e Geografia.

As três perspectivas que constituem a estruturação de conteúdos do currículo do 2º ano do Ensino Fundamental na nossa Escola também são consideradas quando os Projetos Investigativos da série são elaborados. Esses são construídos com a participação das crianças, atuando como protagonistas não só nas escolhas dos interesses, mas na definição de caminhos adotados para realizar as descobertas desejadas, tendo as professoras regentes como mediadoras nesses processos.

Durante a caminhada pedagógica de um Projeto Investigativo, apesar do seu caráter coletivo, temos percursos de aprendizagem individuais, visto que passam pela experiência pessoal de cada um, bem como pelos seus interesses.

Ao considerarmos as possíveis dificuldades sociais e comunicativas das crianças com TEA, para garantirmos sua participação como sujeitos ativos no Projeto

Investigativo das suas turmas, buscamos adotar estratégias que nos permitam interpretar seus interesses, angústias e opiniões e promover trilhas de aprendizagem significativas.

Muitas vezes nos deparamos com crianças que não se utilizam da linguagem oral como principal forma de comunicação, o que nos coloca em uma posição de responsabilidade maior. Nessas situações, a parceria com a família e profissionais que atendam os estudantes torna-se ainda mais necessária para que viabilizemos essa compreensão de interesses de cada criança.

Desse modo, conseguimos felizes exemplos quando relembramos do trabalho desenvolvido em Projetos como PETS, realizado em 2023, em que o estudante com TEA pôde participar levando seus bichinhos de pelúcia para compartilhar com o grupo, escutou canções e sons de animais, participou da construção dos órgãos do corpo de cachorros, confeccionados com tecido e outros materiais, modelou bichinhos e manifestou satisfação ao realizar muitas dessas atividades. Em outro exemplo, no Projeto “Quem veio primeiro: o ovo ou o pássaro? Um voo de descobertas a partir das aves”, tivemos um estudante pesquisando sobre uma ave doméstica diretamente em contato com o animal na Escola, participando da confecção de asas e máscaras, além de aguçar a audição experimentando ouvir diferentes tipos de aves.

De acordo com o pensamento de Mantoan, o trabalho pedagógico voltado para a inclusão exige dos professores uma reflexão constante sobre suas práticas, a capacidade de adaptação e a utilização de estratégias que garantam a participação e o aprendizado de todos os alunos, respeitando suas singularidades e estimulando suas potencialidades. Segundo a autora:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (Mantoan, 2015, p. 71)

O presente trabalho pretende, desse modo, compartilhar práticas educacionais inclusivas da série, previstas no currículo institucional, vinculadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais em crianças com Transtorno do Espectro Autista, bem como estratégias pedagógicas que promovem a atuação dessas crianças nos Projetos Investigativos de suas turmas.

Referências:

HERNÁNDEZ, F. Metodología de la investigación. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São paulo: Summus, 2015.

O ensino de Inglês na Escola: um embate entre aprendizagem, acessibilidade e privilégios

Matheus Fernandes Zoch de Moura¹

Palavras-chave: Aprendizagem; Língua Inglesa; Privilégios.

A língua inglesa ganhou, com o passar dos anos, maior visibilidade e prestígio em diferentes meios em que se fez presente, sendo constantemente estudada por uma gama de aprendizes em diferentes partes do mundo. Prova disso é que, atualmente, o inglês é a língua mais falada do mundo, com 1 bilhão e 268 milhões de falantes (Eberhard et al. 2020). Enquanto objeto de estudo, é necessário salientar que sua difusão ganhou espaço mundo afora por meio do advento da globalização, das tecnologias e migrações internacionais, obtendo o status de língua franca. No que diz respeito ao Brasil, o ensino de língua inglesa na escola como componente curricular tem como possibilidade permitir aos estudantes o contato com uma língua adicional que funciona como elo entre os estudantes e um mundo globalizado, consentindo interações sociais em diferentes contextos.

Em contrapartida, mesmo estando presente no currículo da maioria das escolas públicas e privadas do Brasil, conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que previa a inclusão de uma língua estrangeira (cuja escolha ficaria a caráter da comunidade escolar e dentro das possibilidades de cada instituição) a partir da 5ª série, o ensino-aprendizagem dessa língua ainda se constitui como um desafio.

Nesse sentido, uma série de fatores pode favorecer e/ou dificultar o aprendizado do inglês enquanto língua adicional no ensino básico por parte dos estudantes dentro de um ambiente escolar. Dentre eles, pode-se mencionar a oportunidade de ter mais contato com a língua em cursos livres ou extraclasse; as motivações e frustrações individuais, pessoais

¹ Professor de Língua Inglesa do Colégio João XXIII
Pós-graduado em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (Uniritter) e Mestre em Linguística Aplicada (UFRGS)

e acadêmicas; o investimento e a condição socioeconômica familiar; questões raciais; a relevância da aprendizagem e as interações com o inglês em contextos autênticos.

Gasparini (2005) afirma que, muitas vezes, há falhas no ensino de língua estrangeira nas escolas e que o ensino de inglês, especificamente, acaba contribuindo para a perpetuação de relações de poder na nossa sociedade brasileira. O “porquê”, “para que” e “para quem” se aprende e se ensina o inglês nas escolas torna-se, conseqüentemente, um elemento-chave para motivar ou desestimular a trajetória educativa dos alunos, tanto no contexto educacional público quanto no privado, impactando o modo como aprendem.

Percebe-se, por vezes, que o ensino de línguas, em nossas escolas, não é totalmente inclusivo como poderia (e deveria) ser e que há uma uniformização da aprendizagem como se todos os estudantes, por estarem nivelados na mesma série ou ano, já estivessem aptos a interagir por meio da língua adicional, em propostas variadas, na mesma proporção e proficiência. Na prática, entretanto, sabe-se que existem lacunas entre os aprendizes, principalmente quando fatores individuais, familiares, econômicos, raciais ou sociais são levados em conta.

Em relação ao direito de se aprender inglês na escola, é preciso levar em consideração que “a educação é um instrumento central na luta por equidade entre pessoas em todos os níveis”, como afirma Moita Lopes (2005, p. 1). Por meio do estudo dessa língua adicional, estudantes em diferentes esferas buscam o conhecimento principalmente como forma de investir em seu futuro profissional ou conseguir melhores oportunidades. Contudo, sabe-se que ainda há uma acentuada lacuna, principalmente no que diz respeito ao ensino, ao aprendizado e às oportunidades, dependendo da situação socioeconômica desse sujeito que está na escola.

Sampaio e Guimarães (2009, p. 5) esclarecem que o bom desempenho escolar do aluno não depende apenas da interação escola-aluno, sendo perpassada por uma série de outros determinantes sociais como seu ambiente familiar, condição socioeconômica, repertório cultural, condições étnico-raciais e outros fatores. Assim, o ensino de língua inglesa deve considerar esses diferentes fatores (a saber, gênero, raça, condição financeira, organização familiar etc.), especialmente no contexto da escola particular, visto que as condições de vida, de modo geral, estão intimamente ligadas ao desempenho no estudo da língua adicional. Se o inglês ainda é considerado uma língua pertencente a uma

certa elite, como vimos, as práticas pedagógicas de sala de aula devem buscar incluir aqueles que têm menos acesso a ele, já que o fruto do contato reduzido com a língua fora do espaço escolar é frequentemente o desinteresse. Nesses quinze anos ensinando inglês, frequentemente me vi intrigado ao acompanhar o percurso individual de aprendizagem de meus estudantes. Ao passo que alguns aprendiam com impressionante velocidade e habilidade, outros simplesmente pareciam nunca evoluir. Nesse estudo, portanto, busco investigar um pouco os fatores que se encontravam por trás desse (in)sucesso na aprendizagem da língua, muito no intuito de conhecer novos caminhos para auxiliar meus estudantes a progredirem de forma mais efetiva em seus estudos. O que, então, ainda poderia ser feito por eles e para eles? O que dizia respeito a mim ou à escola e o que dizia respeito a eles? O que ainda poderia ser modificado?

O objetivo deste estudo, portanto, é relacionar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola com a noção de privilégios que alguns estudantes têm em detrimento a outros. Além disso, explicitar o porquê de, comumente, essa balança do quanto se aprende a língua adicional pender mais para o lado de quem está numa posição mais favorável, seja ela na forma de privilégios socioeconômicos, raciais ou outros.

Block (2013) aponta que o ensino de inglês é importante para a construção de identidades sociais, incluindo a de classe. Moita Lopes (2005), por sua vez, reforça que a língua inglesa pode ser vista como um bem simbólico no Brasil, entretanto só quem tem condições financeiras pode pagar por ela para acessá-la de modo qualificado, já que o seu ensino público esbarra em dificuldades. Ainda, Moita Lopes (2005, p. 73) atesta que “nas dificuldades que emperram o acesso, portanto, estão questões de classe social, ou seja, o acesso a bens e consumo na sociedade globalizada não se dá de forma igualitária”.

Sabe-se que o ensino de inglês está intimamente ligado a questões raciais em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil. Em muitos países, o inglês é visto como a língua "mais importante" ou a língua "mais avançada", e os estudantes que têm acesso a um ensino de qualidade em inglês tendem a ter mais oportunidades de sucesso econômico na vida. Isso pode levar a uma desigualdade racial, já que muitas vezes é mais difícil para os estudantes de minorias étnicas terem acesso a esse tipo de ensino.

Para Ferreira (2021), é intrínseca a relação entre dinheiro, desigualdades e aquisição de capital, em suas diferentes formas. Quando há a limitação do capital econômico, há

instantaneamente uma restrição do acesso ao capital simbólico. Dessa forma, confirma-se a proposição de que classes menos favorecidas apresentam menos oportunidades de se tornarem falantes de inglês, quando comparadas a outros nichos em que a situação socioeconômica dos sujeitos é mais favorecida. Anos atrás, hooks (2000) já atestava que a moda era falar de raça ou gênero, mas que a questão ainda tomada como desagradável era falar de classe.

É fundamental garantir, pois, que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade e que o ensino de inglês seja inclusivo e acolhedor para todos. Sousa Santos (2007), em sua teoria da ecologia dos saberes, instiga-nos (nós, professores) a refletir sobre as práticas que temos propagado em nossas aulas, o que temos priorizado e o que temos acolhido em relação aos diferentes saberes que nossos estudantes vêm construindo também para além das nossas aulas. Nesse viés, para que o ensino de inglês no Brasil seja mais eficiente, todos os interessados nessa transformação devem se engajar no processo: alunos, professores, representantes da escola, autoridades e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BLOCK, D. Social Class in Applied Linguistics. Londres: Routledge, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 ago. 2024.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.). Ethnologue: Languages of the World. 23 ed. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>, 2020.

FERREIRA, M. Desigualdade de renda e estratificação social. Revista PET Economia, UFES. Vol. 2, n. 1, 2021.

GASPARINI, E. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. Polifonia, nº 10, 2005.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In:

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

HOOKS, b. Feminism is for Everybody: Passionate Politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

NASCIMENTO, G. Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

REIS, P.; OLIVEIRA, L. Ensino e aprendizagem de inglês no sul epistêmico: racialização, classes sociais e exclusão. Gragoatá, Niterói, v.28, n.60, e-53321, jan./abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53321.pt>>. Acesso em: 3 de março de 2023.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. Revista de Economia Aplicada, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

Tecnologias Digitais como Facilitadoras dos Processos Inclusivos: Relato de experiência do uso de uma ferramenta pedagógica

Mariana Vianna Potrich¹
Viviane Prestes Carvalho²
Diandra Dal Sent Machado³

Palavras-chave: Inclusão; Ferramenta Pedagógica; Tecnologias Digitais.

Nos últimos anos, a crescente demanda dos estudantes do público-alvo da educação especial destaca a necessidade urgente de organizar os espaços e capacitar os profissionais envolvidos no ambiente escolar. Com foco no ensino e em suas práticas, a equipe de profissionais busca desenvolver e estruturar estratégias para garantir que os estudantes sejam protagonistas em todas as aprendizagens oferecidas em cada etapa do ensino.

A partir de relatos de famílias, surgiu a necessidade de pensar formas de proporcionar o acesso a informações da rotina escolar para estudantes que necessitam de apoio nos registros e organização. Para isso, era utilizado um modelo de “agenda estruturante”, uma ferramenta embasada nos princípios do ensino estruturado. Porém, outro ponto fundamental do processo inclusivo é a escuta de todos os atores envolvidos, e estudantes e profissionais de apoio de sala relataram que o modelo utilizado não se mostrava eficaz.

A partir de interlocuções da professora de AEE e profissional de apoio de sala, emergiu a ideia de formalização de um “espaço” que pudesse atender essa demanda.

¹ Professora Atendimento Educacional Especializado 5º ao 8º ano. Psicopedagoga, Graduada em Psicologia; Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos, Mestre em Reabilitação e Inclusão. Especialista em Orientação Educacional; Formação em Terapia Sistêmica de Família. E-mail: mariana.potrich@joaoxxiii.com

² Auxiliar de Classe - 6º ano. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. E-mail: viviane.prestes@joaoxxiii.com

³ Auxiliar de Classe - AEE 5º ao 8º ano. Doutora e mestra em Educação. Licenciada em Filosofia. Estudante de Pedagogia. E-mail: diandra.machado@joaoxxiii.com

Assim, surgiu uma nova forma de apoio por meio de uma ferramenta chamada "Diário de Aula", disponível na plataforma digital da escola, o João 24h. Nessa ferramenta, os profissionais de apoio pedagógico registram roteiros de aula, atividades e recados, assim como outras informações relevantes e relacionadas à rotina e organização, permitindo que os estudantes e suas famílias acessem essas informações para revisar conteúdos, por exemplo. Atualmente, no segundo semestre de 2024, vinte e dois estudantes do 5º ao 8º ano utilizam a ferramenta "Diário de Aula", que envolve trabalho colaborativo entre professora de AEE, profissionais de apoio, Orientação Educacional, Núcleo de Tecnologia Educacional, Coordenação Pedagógica, famílias e estudantes.

Em seu livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2013), bell hooks fala, entre outros temas, sobre a importância da educação inclusiva. Para ela, a educação deve ser um espaço de liberdade e de abertura para diferentes perspectivas, promovendo uma cultura de diálogo e entendimento mútuo. A inclusão educacional deve desafiar as normas estabelecidas e criar oportunidades para que todos os estudantes possam se engajar ativamente e alcançar seu potencial máximo. A autora ainda tematiza a inclusão como um esforço integral para criar uma sociedade em que todas as pessoas possam viver com dignidade e respeito, pensando a inclusão como um processo contínuo com mudanças constantes e trabalhando arduamente para dismantelar sistemas de opressão e construir comunidades verdadeiramente inclusivas e equitativas.

Junto de hooks, Carlos Skliar (2015) – pensador de destaque no campo da educação inclusiva e cujo pensamento desempenha um papel crucial na promoção de uma inclusão escolar verdadeira e significativa – e Rita Bersch (2017) também fundamentam a proposta de trabalho com os "Diários de Aula". Skliar busca integrar a inclusão de maneira profunda na cultura e nas práticas das instituições educacionais e argumenta que a inclusão não se resume à simples presença física de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Ele defende que a inclusão deve envolver um compromisso genuíno com a diversidade, o que significa adaptar o currículo e as metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante. Por exemplo, isso pode envolver o desenvolvimento de materiais didáticos diferenciados ou a aplicação de estratégias pedagógicas personalizadas que atendam às especificidades de cada aluno. Bersch, por sua vez, aborda como as tecnologias assistivas têm papel fundamental nos processos de escolarização. A autora

destaca como um dos objetivos dos recursos apoiar o(a) estudante na realização de tarefas e proporcionar a ele(a) participação autônoma nos desafios educacionais.

O trabalho com os “Diários de Aula” é exemplo de ação que organicamente aconteceu no dia a dia escolar, a partir de desafios dos processos inclusivos que encontram possibilidades no trabalho interdisciplinar e colaborativo dos agentes desse processo, e que reforça a relevância do olhar atento do profissional de apoio de sala de aula. A função deste profissional vai muito além de um “cuidado”, pois tem papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, conforme previsto pela Lei nº 13.146/2015 e reiterado no Parecer nº 001/20222 – a atuação de “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário”, ofertado pela instituição escolar.

Considerando a educação como uma prática de liberdade, em consonância com as ideias de hooks sobre inclusão, a disponibilização desta ferramenta pode transformar o cotidiano escolar ao promover um ambiente mais inclusivo e participativo, permitindo que todos os alunos tenham acesso a recursos que apoiem seu aprendizado e incentivem a autonomia. Dentro dessa perspectiva, o “Diário de Aula” auxilia na promoção da autonomia entre esses estudantes, permitindo que eles, em outros momentos, organizem tarefas que talvez não consigam acompanhar durante as aulas. A ferramenta oferece uma ajuda essencial e um incentivo para que eles gerenciem melhor suas atividades. Com o objetivo de criar um espaço organizado para os estudos e promover a autonomia dos alunos, podemos contribuir para bons resultados ao longo do ano. Assim, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem enriquecedoras e poderão contar com o “Diário de Aula” como um importante suporte para, por exemplo, retomar e revisar conteúdos.

Acreditamos que, no contexto de uma educação como prática da liberdade, é essencial criar um ambiente educacional onde todos os estudantes possam aprender e se desenvolver plenamente. Isso pode incluir práticas como a utilização de tecnologias assistivas, a promoção de atividades colaborativas que valorizem diferentes habilidades e a implementação de avaliações diversificadas que considerem as distintas formas de aprendizagem.

Por fim, entendendo que a inclusão é uma questão de justiça social e um direito fundamental dos alunos, devendo, portanto, ser uma prioridade dentro do sistema educacional, ressaltamos a emergência de formar e capacitar continuamente os profissionais da educação sobre a temática da diversidade, para que possam implementar práticas inclusivas de maneira efetiva, concatenando, assim, estratégias de ensino inclusivo, técnicas de gestão de sala de aula que atendam a diferentes necessidades e a importância de construir uma cultura escolar inclusiva.

Referências:

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <https://assistiva.com.br/>. Acessado em: 16 de set. de 2024.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015.