

ORGANIZADORAS



JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA
Fonoaudióloga e Pedagoga, Docente da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na Graduação e na Pós-Graduação stricto sensu em áreas de Políticas Públicas em Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Pesquisadora 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculada ao Grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais" (DeFisem/FFC/UNESP).



SIMARA PEREIRA DA MATA
Pedagoga. Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Marília). Integra o Grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais" (DeFisem). Professora de Educação Básica I e de Educação Básica II – área de Educação Especial no município de Rio Claro, SP.

Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar



Organizadoras

Jáima Pinheiro de Oliveira
Simara Pereira da Mata
Marília Bazan Blanco



Jáima Pinheiro de Oliveira,
Simara Pereira da Mata e
Marília Bazan Blancos (Orgs.)

Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar DE CASTRO

Pensar a Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva é pensar uma educação para todos com práticas capazes de identificar e romper com as barreiras que impedem e/ou limitam a participação de qualquer criança nos diferentes espaços ou nas atividades propostas.

Este livro, Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar, nos ajuda a pensar sobre essas questões e acerca de aspectos específicos, como o processo de avaliação de linguagem em crianças com deficiência e das características desse processo em condições diferentes de desenvolvimento.

Esperamos que a leitura dele seja um convite para essas reflexões e, também, um apoio para os profissionais que trabalham ou que pretendem trabalhar com crianças.

As organizadoras



9 17 865 58 54 33 1 2



MARÍLIA BAZAN BLANCO
Psicóloga, Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procopio, PR.



**Educação Infantil,
Linguagem e
Inclusão Escolar**



Jáima Pinheiro de Oliveira
Simara Pereira da Mata
Marília Bazan Blanco
(Organizadoras)

Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2021

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação – UFMG / FAE
Profª Drª Jucelia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul – Campus de Três Lagoas – UFGMS

Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO
Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Mauro Machado Vieira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Profª Drª Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves

Ilustração para a capa: Fátima Boer

Preparador e revisor de textos/normalizações (ABNT): Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lumos Assessoria Editorial

Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

E24 Educação infantil, linguagem e inclusão escolar [recurso eletrônico] / organizadoras Jáima Pinheiro de Oliveira, Simara Pereira da Mata e Marília Bazan Blanco. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2021. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-331-2

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Crianças com deficiência – Desenvolvimento. 4. Professores de educação infantil – Formação. 5. Prática de ensino. I. Oliveira, Jáima Pinheiro de. II. Mata, Simara Pereira da. III. Blanco, Marília Bazan. IV. Título.

CDD 371.9

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-331-2

Todos os direitos desta edição são reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editora De Castro
contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 7

SEÇÃO 1

**POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11**

CAPÍTULO 1

A educação da primeira infância no Brasil: tendências, desafios e cenários atuais - Ana Maria Alves Saraiva, Josiane Pereira Torres e Francilene Macedo Rocha, **13**

CAPÍTULO 2

Crianças com síndromes raras: contribuições à formação docente - Rogério Drago, Israel Rocha Dias e Paulo da Silva Rodrigues, **27**

CAPÍTULO 3

Abordagem sobre a inclusão escolar numa experiência pibidiana de revisão de um projeto político pedagógico de Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 - Ana Julia Lopes Souza, Ana Letícia Rocha, Ellen Jenifer Alves de Sousa e Raquel Abood Rodrigues, **41**

CAPÍTULO 4

A Educação Inclusiva nas proposições curriculares de Belo Horizonte e na BNCC no contexto da Educação Infantil - Adriano Liocádio Gonçalves de Oliveira, Alice Biondi Lugon, Talia Vieira e Silva e Fernando Augusto de Moura Costa, **53**

SEÇÃO 2

LEITURA E LITERATURA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 67

CAPÍTULO 5

Literatura infantil numa perspectiva inclusiva - Celina Bezerra da Silva, **69**

CAPÍTULO 6

Leitura, literatura infantil e estratégias de compreensão leitora para crianças surdas - Simara Pereira da Mata, Valéria Rosa Farto Lopes e Neusa Teresinha Rocha dos Santos, **79**

CAPÍTULO 7

Paratextos e narrativa da obra Romeu e Julieta: descrição, análise do livro e proposta de trabalho com crianças cegas ou com baixa visão - Karen Regiane Soriano e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, **95**

CAPÍTULO 8

A literatura infantil, o ensino de estratégias de leitura e a perspectiva inclusiva na Educação Infantil - Valéria Rosa Farto Lopes, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Keli dos Santos Guadagnino, **109**

SEÇÃO 3

LINGUAGEM INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR. 125

CAPÍTULO 9

Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD) - Jáima Pinheiro de Oliveira, **127**

CAPÍTULO 10

A presença da comunicação alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para autistas em dissertações e teses - Emely Kelly Silva Santos Oliveira, Karen Regiane Soriano e Fernanda Damasio Castilho, **143**

CAPÍTULO 11

Perspectivas inclusivas na Educação Infantil: percepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem - Silvia Fernanda de Souza Lordani, Marília Bazan Blanco, Roberta Negrão de Araújo e Flaviane Peloso Molina Freitas, **159**

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS COLABORADORES, 173

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, traz consigo a responsabilidade e o compromisso com a igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. Desse modo, compreendemos que a escola deve ser reafirmada como espaço público de formação humanizadora e de educação para a diversidade. Nesse contexto, o direito fundamental à educação pública, gratuita e de qualidade para todos deve ser amplamente defendido e valorizado, desde essa etapa.

Deste modo, a escola deve se propor a promover práticas que transmitam às pessoas uma ideia de espaço inclusivo, com acolhimento à diversidade humana e propostas que considerem diferentes formas e recursos capazes de proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, para as crianças do chamado público-alvo da Educação Especial.

Ao mencionarmos sobre a Inclusão Escolar no contexto da Educação Infantil, sabemos que o serviço de Atendimento Educacional Especializado tem um papel fundamental nos mais diversos tipos de acessibilidade, com atenção especial para as acessibilidades arquitetônica e metodológica/curricular, mas, acima de tudo, almejamos que esse espaço seja, desde essa fase de desenvolvimento, um espaço com acessibilidade atitudinal.

Com certeza, se desde essa fase as ações da escola ajudarem a extinguir todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, nas etapas seguintes, essa não precisará ser uma preocupação. Por isso, desde as relações até os espaços, brinquedos, mobiliários, comunicação e informações, deve haver essa preocupação.

Assim, pensar a Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva é pensar uma educação para todos com práticas capazes de identificar e romper com as barreiras que impedem e/ou limitam a participação de qualquer criança nos diferentes espaços ou nas atividades propostas.

O nosso livro, **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar**, traz três seções que nos ajudam a pensar sobre essas questões e, também, sobre aspectos específicos, a exemplo do processo de avaliação de linguagem em crianças com deficiência e das características desse processo em condições diferentes de desenvolvimento.

Na **SEÇÃO 1**, que denominamos de **Políticas públicas e desafios da formação profissional no contexto da Educação Inclusiva**, contamos com capítulos que nos indicam um panorama que vai desde “o percurso da garantia do acesso à etapa da Educação Infantil até o cenário atual de

cobertura dessa etapa”, com textos que nos exemplificam experiências de formação inicial capazes de fornecer elementos de análise em relação a esse percurso, em pleno contexto da Pandemia de Covid-19. É o caso dos capítulos que relatam uma experiência inicial do PIBID, com alunos vinculados ao curso de Pedagogia da FaE/UFMG. Ainda, nessa seção, contamos também com um capítulo sobre reflexões da formação docente no contexto do trabalho com crianças que possuem Síndromes Raras.

Na **SEÇÃO 2**, intitulada **Leitura e literatura numa perspectiva inclusiva**, somos presenteados com textos que envolvem a magia da literatura infantil com a aquisição inicial da leitura. Os capítulos dessa seção, além de indicarem o livro como instrumento lúdico, mostram que ele pode conter personagens do chamado público-alvo da Educação Especial, trabalhando, portanto, questões que vão desde o respeito às diferenças em ambiente escolar até a representatividade dessas crianças.

Nessa seção também temos a oportunidade de conhecer estratégias diferenciadas para promover a leitura de crianças surdas, crianças cegas e com baixa visão. Esses textos introduzem, também, alguns aspectos que serão trabalhados na **SEÇÃO 3**, denominada **Linguagem infantil e inclusão escolar**.

Na **SEÇÃO 3**, temos uma importante reflexão sobre possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, a partir de percepções de professoras da Educação Infantil. Temos, ainda, uma proposta de um instrumento que vem sendo utilizado para traçar perfis comunicativos funcionais de crianças que não utilizam a fala como principal forma de se comunicar, ou que apresentam dificuldades no momento de se expressarem por meio dela.

E, por fim, temos uma análise de produções científicas atuais que abordam a temática de Comunicação Alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para promover a comunicação e a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar.

Os capítulos presentes nesta coletânea pretendem reforçar as inúmeras demandas da Educação Infantil, com uma perspectiva inclusiva desde a infância. Perspectiva essa, capaz de reconhecer a criança pequena como um sujeito de desejos, direitos e saberes, conforme observamos nas diretrizes educacionais para essa etapa de escolarização. Por isso, essa concepção de criança deve ser o centro do planejamento curricular, com valores e direitos que se desenvolvem nas relações com a diversidade humana, mediadas com intenção pedagógica em ambiente escolar e enriquecidas por outras relações estabelecidas com adultos, crianças e outros grupos e contextos culturais nos quais essa criança se encontra (BRASIL, 2009, 2013)¹.

1 - BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Enfim, esperamos que a nossa coletânea sobre **Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar** seja um convite para essas reflexões e, também, um apoio para os profissionais que trabalham ou que pretendem trabalhar com crianças.

Jáima Pinheiro de Oliveira
Simara Pereira da Mata
Marília Bazan Blanco

SEÇÃO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 1

A educação da primeira infância no Brasil: tendências, desafios e cenários atuais

Ana Maria Alves Saraiva
Josiane Pereira Torres
Francilene Macedo Rocha

Introdução

Um olhar atento para a produção científica que tem como proposta analítica a política educacional brasileira para a etapa da Educação Infantil, nas últimas décadas, aponta para a recorrência das desigualdades em dimensões que entrelaçam os contextos escolares, sociais e econômicos (SOARES, 2020; ROSEMBERG, 2010, 1999).

As temáticas do acesso e garantia do direito à educação da criança são abordadas com frequência, o que nos indica que, apesar de questionada em sua capacidade de promover a necessária justiça social pela via da escolarização, a educação escolar permanece fortalecida como a instituição de passagem obrigatória para quase todas as crianças e jovens, que transitam nessa instituição um tempo significativo de suas vidas (FERREIRA, 2009). Sendo, cada vez mais reivindicada, a obrigatoriedade e a oferta para uma faixa etária que abarque todo o período da infância.

Percebe-se nessas análises que, a partir da década de 2.000, a universalização do acesso aos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental vai incrementar as demandas sociais pela ampliação de outras oportunidades de ingresso. É nessa perspectiva que é promulgada no ano de 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 (EC 59), que entre outros, vai reconhecer a Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica, outorgando às crianças que se encontram na faixa etária compreendida entre 4 e 5 anos, o direito subjetivo à educação.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é evidenciar o percurso da garantia do acesso à etapa da Educação Infantil até o cenário atual de cobertura dessa etapa. Para consecução desse objetivo, o capítulo encontra-se assim organizado: na primeira parte, apresentamos um necessário res-

gate do percurso histórico e dos marcos legais e normativos referentes a essa etapa. A segunda parte é dedicada à apresentação e análise das taxas de acesso e cobertura. Na terceira parte, são problematizadas as demandas para o cumprimento do direito à Educação Infantil pautada na perspectiva de uma Educação Inclusiva da infância, que reconheça a criança pequena como sujeito de desejos, direitos e saberes.

Percurso histórico e principais marcos legais e normativos para a Educação Infantil

O processo de expansão da Educação Infantil Brasileira foi marcado pelos debates a respeito de seu caráter assistencial e a necessidade de incorporação de sua perspectiva educacional. Tais debates decorrem da luta por creches e pré-escolas de qualidade iniciados ao final dos anos de 1970, trazendo em sua essência as tensões de interesses entre sujeitos da sociedade civil e instâncias governamentais, tendo como protagonistas os movimentos sociais, tais como os de mulheres e das comunidades de base (LOCATELLI, 2018).

A esse respeito, Rosemberg (2003) ressalta que esse período dos anos de 1970 até final dos anos de 1980 se caracteriza pela pretensão de implantar, nessas décadas, a Educação Infantil em massa, seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para os países subdesenvolvidos. Estas Organizações Internacionais “preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de “carências” de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2003, p.33).

Desse modo, administrativamente, ocorreu uma superposição dos setores da assistência social, da saúde, da educação e do trabalho. Com poucas verbas destinadas à Educação Infantil, as instituições funcionavam precariamente, com pouca infraestrutura, com professoras leigas sem formação específica para atuar com as crianças e sem material pedagógico. A preocupação era apenas que as crianças ficassem num local onde pudessem ser cuidadas, mesmo que esse local não tivesse interesse com o desenvolvimento infantil (ROSEMBERG, 2003).

A década de 1980, no Brasil, constitui-se um período demarcado por importantes alterações a respeito das concepções de infância e de Educação Infantil. As transformações ocorridas ocasionaram relevantes contribuições para o campo do ordenamento jurídico e processo de institucionalização da Educação Infantil. Isso foi evidenciado nos vários documentos oficiais aprovados e publicados a partir de 1980.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) marca o início desse ordenamento jurídico da Educação Infantil. Em seu artigo 205 é instituído que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. A referida Lei dispõe em seu artigo 7º inciso XXV que a Educação Infantil deve ser garantida enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais em forma de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988) (dispositivo modificado para cinco anos, a partir da Emenda Constitucional – EC nº 53/2006). A CF/1988 também instituiu as bases para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.060/1990, assegurando que a criança e o adolescente possuem direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Estas prerrogativas foram reiteradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que afirmou, oficialmente, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, integrada aos sistemas de ensino. A finalidade da Educação Infantil ficou estabelecida como “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa Lei também especificou que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade, sendo que a esfera administrativa responsável em primeira instância por sua oferta são os municípios. A avaliação deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental. A formação mínima do profissional para atuar nessa etapa da Educação Básica é aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Entretanto, na LDBEN, assim como na CF/1988, não se previu uma fonte específica de recursos para a Educação Infantil, mantendo o Ensino Fundamental como prioridade nos investimentos educacionais em detrimento de outras etapas e modalidades da educação pública. Cabe ressaltar que o contexto político e econômico no qual se assentou a LDBEN fixou uma nova concepção de Estado e Política Social, com influências do Banco Mundial e outras organizações multilaterais nas políticas educacionais. Tal contexto estabeleceu um conflito, para o qual se tinha a concepção de Educação Infantil como direito universal, com a necessidade de sua regulamentação, e por outro lado, havia o intuito de implantar modelos baratos que atendessem prioritariamente aos pobres, em virtu-

de dos altos índices de pobreza registrados, propiciando dessa forma, a retomada de modelos pautados no assistencialismo, como creches filantrópicas, entre outros (ROSEMBERG, 2003).

A esse respeito, Rosemberg (2003) destaca ainda que com a entrada do Banco Mundial retoma-se o modelo de Educação Infantil de massa, aproximando-o do modelo de educação compensatória adotado nos anos de 1970 e 1980, portanto, de menor custo. Nesse modelo, o profissional que atua na Educação Infantil perde suas especificidades de professor, visto que programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da rua, da casa, da brinquedoteca, sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais (ROSEMBERG, 2003).

Cabe considerar que, inicialmente, o artigo 62 da LDBEN vigente estabelece que os professores, para atuarem na Educação Básica, devem ter nível superior em curso de licenciatura plena. Contudo, admite-se, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Esse dispositivo legal de admissão de docentes com formação em nível médio, na modalidade normal, para exercer o magistério na Educação Infantil, permite a contratação e continuidade de um número expressivo de professores com apenas essa formação de nível médio.

Essa prática amparada pela brecha do dispositivo no artigo 62 da LDBEN que permite a formação em Ensino Médio como critério para lecionar no exercício da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma realidade constatada em vários Estados e municípios brasileiros. A pesquisa realizada por Locatelli (2018) constatou que no Estado do Tocantins há um quadro significativo de docentes que lecionam na Educação Infantil com formação apenas em nível médio (média de 35,7%). Estudos, tais como de Campos *et al.* (2011) e Vieira (2011), evidenciam que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica em que são alocados os professores com menores níveis de formação e conseqüentemente com as menores remunerações.

Vale ressaltar que durante a primeira década do século XXI, mais especificamente no Governo Lula, ocorreram algumas mudanças nas legislações como tentativa de ampliar o acesso à Educação Infantil e melhorar a qualidade do atendimento ofertado. Exemplar foi a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. No período, as grandes mudanças no âmbito da sociedade e na

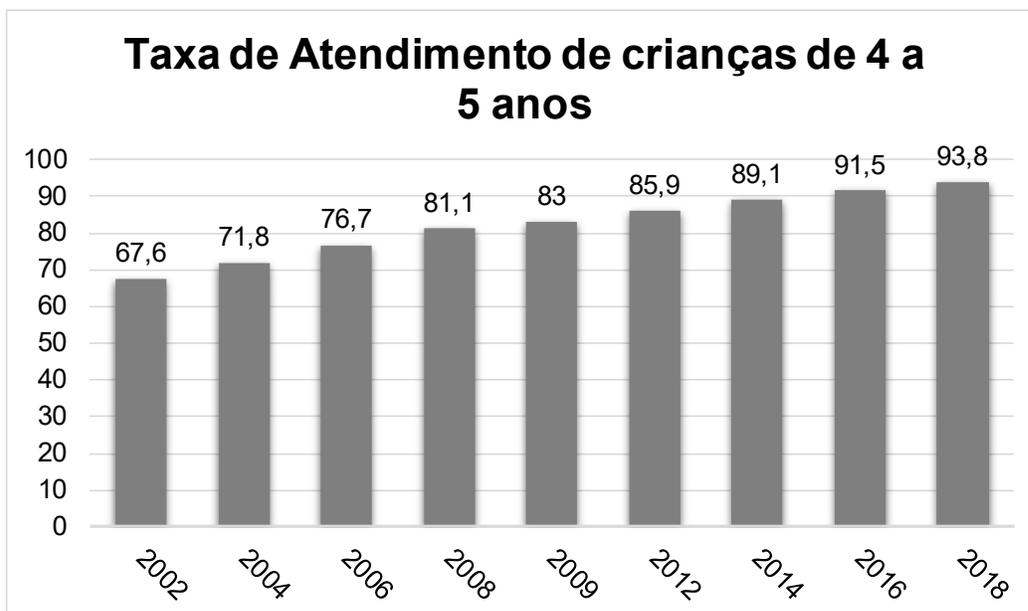
normatização vão impactar diretamente no acesso das crianças à educação. Entretanto, como veremos nas próximas seções, os desafios para a etapa ainda estão longe de serem superados.

A institucionalização do cuidado e da educação

A primeira década dos anos 2.000 configura-se como um marco temporal importante para as demandas e proposições que tratam do acesso à etapa da Educação Infantil. Os fatores que concorrem para essa valorização da educação das crianças apontam para cenários diversos que, por vezes, imbricam tendências mundiais para a educação com políticas de enfrentamento às desigualdades locais.

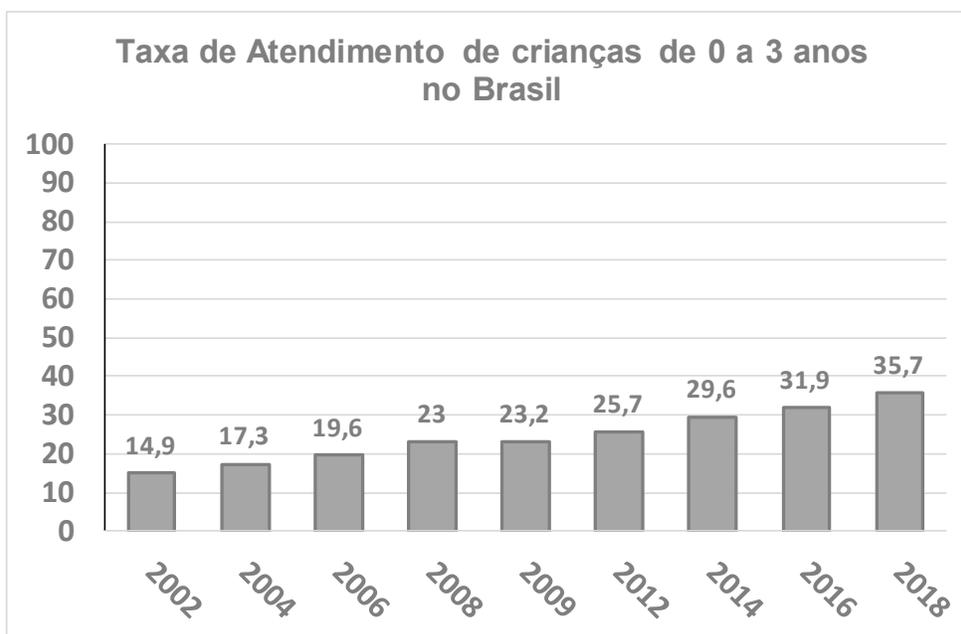
As transformações observadas no âmbito da economia, da produção, da cultura e das relações sociais, incidem fortemente sobre o processo de institucionalização dessa etapa, conforme observado na primeira década deste século. No bojo dessas mudanças, os novos arranjos familiares (famílias com número reduzido de filhos), as novas configurações demográficas (aumento dos arranjos monoparentais), a maior inserção da mulher no mercado de trabalho e um maior reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por exemplo, vão redefinir a relação entre a infância e os sistemas de ensino.

Embora, conforme apresentado, já tenhamos trilhado um importante caminho na Educação Infantil, a relação de aproximação entre a criança e a escola básica é ainda um campo de tensões, disputas e desigualdades. A garantia do direito por meio da CF/ 88, da EC 59 e a possibilidade de investimentos mais robustos a partir da promulgação da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, vão incrementar as matrículas das crianças que se encontram na faixa etária entre 4 e 5 anos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (**Gráfico 1**).



Fonte: elaboração própria.

Entretanto, o aumento na oferta de vagas vai deslocar a demanda do acesso para a qualidade, pressionando os municípios para o necessário cuidado no atendimento, com adequação da infraestrutura, a formação específica e a valorização dos profissionais da Educação Infantil, o apoio pedagógico, entre outros. As demandas se situam também no campo da ampliação do direito, em uma perspectiva que reconheça a criança de 0 a 3 anos como portadora do direito à creche, um desafio que está longe de ser superado, conforme pode ser observado no gráfico abaixo (Gráfico 2).



Fonte: elaboração própria.

A análise dos dados apresentados nos **Gráficos 1 e 2** informa que as metas do PNE 2001-2010 para a Educação Infantil não foram cumpridas¹. Da mesma forma, a redefinição das metas para o Plano seguinte, o PNE 2011-2020 também não logrou êxito em seu cumprimento².

É importante ressaltar que, para além das metas quantitativas de matrícula, que se constituem em instrumento de validação da garantia do acesso, o cumprimento do direito subjetivo à Educação Infantil não se esgota no ingresso. Cabe considerar para sua efetivação, o enfrentamento das desigualdades que permeiam a etapa, que ainda apresenta desafios a serem vencidos, sobretudo, quando é analisada a sua capacidade em se constituir em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Educação infantil na perspectiva de uma Educação Inclusiva

No contexto da Educação Especial, é possível identificar avanços permeados por desafios no processo de cumprimento do direito de acesso e escolarização de crianças com deficiência na etapa da Educação Infantil. Muitos desses desafios podem ser identificados a partir das matrículas registradas para essa etapa de ensino na Educação Especial, cuja análise do movimento e comportamento dessas matrículas ao longo dos anos revela contextos políticos e históricos muitas vezes problemáticos no cenário nacional.

Nesse contexto, são apresentados nas **Figuras 3 e 4** o quantitativo de matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação infantil (creche e pré-escola), desde o registro no ano de 1998³ até o último disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referente ao ano de 2019. Como opção, fragmentamos o período em dois intervalos considerando o perfil de apresentação dessas informações pelo INEP. Na **Figura 3** são apresentadas as matrículas de estudantes do PAEE na Educação Infantil de 1998 a 2006, nesse período, considerando o tipo de atendimento, para o setor público as matrículas poderiam ocorrer entre as Classes Comuns (Integração), com Sala de Recursos e Classes Comuns (Integração), sem Sala de Recursos. Já os registros de natureza privada consideravam as matrículas Escolas Exclusivamente Especializadas e classes especiais. A partir de 2007, os registros ocorrem considerando a Educação Especial em classes comuns e classes exclusivas, conforme apresentado na **Figura 4**.

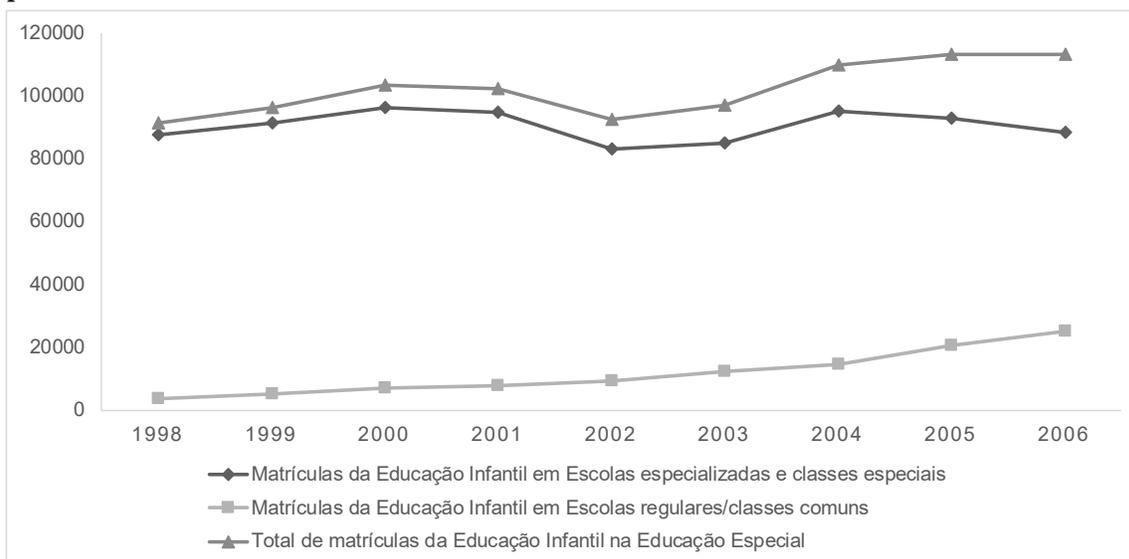
1 - Meta 1: "Ampliar a oferta da Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 03 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos ou 4 a 5".

2 - **Meta 1**: "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos".

3 - Há registros anteriores, no entanto, a partir de 1998 é possível desagregar os dados registrados para classes especiais e escolas exclusivas e para classes comuns.

Considerando o primeiro período de 1998 a 2006, nota-se a prevalência de matrículas de crianças do PAEE na Educação Infantil em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais. Sendo esse o mesmo comportamento que é observado em relação ao total de matrículas de estudantes da educação básica na Educação Especial (REBELO; KASSAR, 2018). Esse comportamento reforça a vinculação tradicional da Educação Especial como oferta prioritária do setor privado, consolidando a omissão do Estado em relação à atenção às pessoas com deficiência. Configuração essa que contribuiu com a marca do assistencialismo e a caridade na Educação Especial, além de fomentar a privatização dos serviços direcionados a essa população (MELETTI, 2008).

Figura 3 - Distribuição de matrículas totais, em classes/escolas comuns e em classes/escolas especiais de alunos do PAEE na Educação Infantil no período de 1998 a 2006



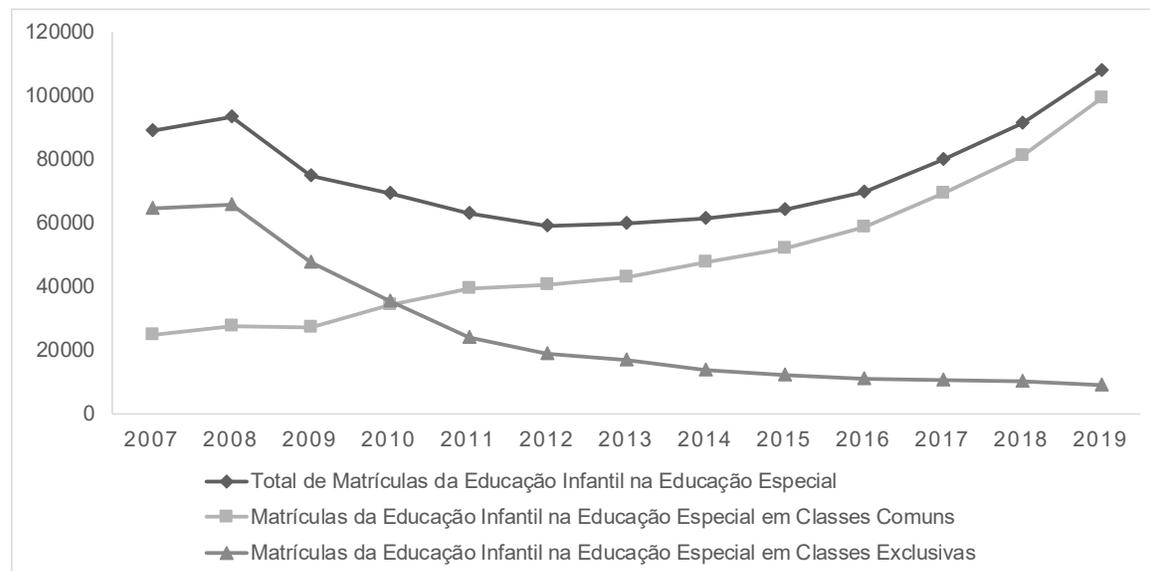
Fonte: Elaboração própria com base em: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (1998 a 2006).

Em relação aos anos posteriores a 2006, é possível verificar um comportamento distinto para a distribuição de matrículas, conforme apresentado no gráfico da Figura 4. Como de se esperar, as matrículas de estudantes do PAEE na Educação Infantil acompanham o comportamento das matrículas totais da Educação Especial na Educação Básica, os quais passam progressivamente a concentrar-se em maior quantidade nas classes do ensino comum (REBELO; KASSAR, 2018), cuja completa inflexão pôde ser observada entre os anos de 2007 e 2008, coincidindo com o período de discussão e aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008.

Já as matrículas da Educação Infantil na Educação Especial evidenciam que a mesma inversão ocorre a partir do ano de 2010, conforme pode ser observado na Figura 4. A predominância até então do registro nos espaços “segregados” (Figura 3) passa a pertencer aos espaços comuns. Esse cenário revela que as crianças do PAEE, às quais anteriormente frequentavam espaços de caráter segregado, agora conquistam o direito de ocupar os espaços comuns e experienciar a diversidade advinda desses ambientes. Conforme afirma Bruno (2008), a “educação infantil torna-se espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que viviam as crianças com deficiência” (p. 57).

Além disso, é importante dar destaque que essa mudança no número de matrículas é efeito de uma política educacional com foco em universalizar a educação no País (BAPTISTA, 2019), principalmente aos grupos com histórico de desvantagem, como é o caso das crianças do PAEE. Nesse sentido, a partir do ano de 2003, foram implementadas no País uma série de programas e ações no âmbito do Governo Federal com propósito de implantar uma política de “Educação Inclusiva”, na qual a prioridade era garantir a matrícula de estudantes do PAEE em salas comuns de escolas públicas (KASSAR, 2011) e que refletia a compreensão de que todos os estudantes com deficiência deveriam ser escolarizados em espaços comuns.

Figura 4 - Distribuição de matrículas totais, em classes/escolas comuns e em classes/escolas especiais de alunos PAEE na Educação Infantil no período de 2007 a 2019



Fonte: Elaboração própria com base em: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados (2007 a 2019).

Nota-se uma queda considerável nas matrículas na Educação Infantil por alunos do PAEE a partir do ano de 2009 até o ano de 2012, retornando com crescimento a partir do ano de 2013. Esse comportamento é problemático uma vez que é previsto e assegurado que a escolarização de crianças com deficiência ocorra em conjunto com as demais crianças (BRASIL, 2006, 2015), além da Educação Infantil ser reconhecida como etapa obrigatória da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Somente após o ano de 2018 que as matrículas de estudantes do PAEE nessa etapa de ensino voltam a registrar números similares aos registrados entre 2007 e 2008, ou seja, praticamente uma década em que o comportamento das matrículas da Educação Infantil na Educação Especial manteve-se com valores abaixo do ano base de 2008. Essa queda pode ter sido influenciada pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2006), hipótese essa reportada por outros autores (BUENO; MELETTI, 2011).

De maneira geral, até o ano de 2006 as crianças do PAEE tiveram oportunidades restritas de participação em espaços comuns de escolarização, visto que a prevalência de matrículas dessa etapa de ensino estava em escolas especializadas e especiais. Essa configuração diminuiu as oportunidades de desenvolvimento das crianças, visto que a literatura reporta que ambientes inclusivos oferecem mais estímulos ao desenvolvimento do que ambientes segregados (MENDES, 2010). No entanto, esse cenário começa a modificar-se a partir do ano de 2010, no contexto da Educação Infantil, quando o protagonismo recai nas escolas comuns de Educação Básica. Esses resultados, efeitos do movimento político já mencionado, embora possuam interesses econômicos têm marcado a ampliação do acesso e reforçam a garantia do direito à escolarização de crianças do PAEE em idade pré-escolar no ensino básico.

A conquista da garantia à escolarização de crianças do PAEE na Educação Infantil é um avanço inquestionável, dado a ampliação do acesso. No entanto, o desafio posto na atualidade é que se efetive também a permanência com qualidade dessas crianças nesse ambiente, para que assim se cumpra uma inclusão escolar que atenda a todos os pilares na busca do sucesso educacional de todos os estudantes.

Considerações finais

O caminho trilhado neste texto buscou evidenciar que, apesar da garantia do direito ao acesso em instituições educativas próprias, na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, ainda há desafios que se apresentam para a permanência e a qualidade. Apesar das conquistas dos movimentos de luta pela educação na infância

e dos avanços nas matrículas, incrementadas nesta última década, observam-se lacunas na cobertura do atendimento, sobretudo para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Para aquelas que se encontram atendidas, os desafios são de outra natureza, como a superação de modelos centrados na segurança, alimentação e higiene, distanciados de propostas pedagógicas reconhecedoras da infância como etapa de vivências e aprendizados. Outro aspecto a ser observado é o crescente processo de diferenciação escolar na infância, com a convivência de modelos diversificados de oferta que transitam entre o voluntário, o comunitário, o conveniado e as redes de ensino. Cabe reafirmar que, apesar dos avanços evidentes, não se pode perder de vista que é dever do Estado ofertar a Educação Infantil em instituições públicas, norteadas pelo princípio da qualidade social.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217423.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021. DOI: <http://orcid.org/0000-0001-6673-4574>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 216, p. 6, Seção 1, 2009.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 118, p. 7-12, Seção 1, 2007.
- BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Ambiente Educação**, v. 1, n. 2, p. 57, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/589/554> Acesso em: 20 jan. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos** (Online), v. 11, p. 65-80, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938/2036> Acesso em: 21 jan. 2021.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>, acesso em: 21 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

LOCATELLI, Arinalda Silva. **A emergência da Educação Infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no norte do Tocantins**. 2018. 266 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

MELETTI, Silvia. APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt15-4852-int.pdf> Consultado em: 21 jan. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3989/3576> acesso em: 21 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3989>

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. *In: SOUZA, Gizele de (Org). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.* São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da educação infantil brasileira contemporânea.** Brasília, Unesco, 2003.

SOARES, Ademilson de Souza. Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e64831, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/64831>. Acesso em: 10 dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.6483.1>.

VIEIRA, Lívيا Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.* Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. (Coleção EDVCERE).

CAPÍTULO 2

Crianças com síndromes raras: contribuições à formação docente

Rogério Drago
Israel Rocha Dias
Paulo da Silva Rodrigues

Introdução

Neste capítulo apresentaremos pesquisas que foram desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão – GEPEI – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo –, que dialogam com a educação de crianças de 0 a dez anos de idade.

Salientamos que outras pesquisas com foco em outras etapas da Educação Básica são produzidas pelo Grupo, entretanto, por entendermos que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental compõem um bloco quase indissolúvel, no qual as crianças entram em contato com o conhecimento científico produzido pela escola, optamos por trazer parte dos estudos: aqueles que tiveram como foco analítico processos de inclusão de crianças com síndromes raras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O GEPEI tem focado seus estudos em sujeitos com síndromes raras por entendermos que estas ainda são pouco conhecidas pelo público em geral e muitas vezes confundidas com outras síndromes, ou mesmo colocadas no bojo geral da deficiência intelectual, o que não é uma verdade, uma vez que nem todas as síndromes trazem como característica a deficiência intelectual. Algumas podem ter como característica preponderante a deficiência física, surdez ou cegueira, por exemplo, e algumas podem não ter comprometimento algum que requeira Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, nosso grupo tem se debruçado quase que exclusivamente naquelas que trazem comprometimentos de ordem intelectual, ou

seja, temos focado praticamente nosso olhar em crianças com deficiência intelectual, causada por síndromes, em processo de inclusão nas salas comuns da Educação Básica.

Salientamos, ainda, que o GEPEI tem ancorado suas pesquisas em Vigotski e seus colaboradores, como Luria, Leontiev, Mukina. E naqueles que entendem o ser humano como ser que produz cultura, história e conhecimento; sofre a influência da cultura, história e conhecimento de outrem; e deixa sua marca na sociedade à qual faz parte, independentemente de quaisquer características, sejam elas, por exemplo, físicas, sensoriais, sociais, culturais, étnicas.

Entendemos, ademais, que o conhecimento de sujeitos com síndromes peculiares e tão específicas pode trazer uma contribuição muito grande para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre uma vez que a formação inicial para docentes que atuam nessas etapas da educação no Brasil tem se dado essencialmente em cursos de Pedagogia – e em algumas realidades ainda com o curso de magistério de Ensino Médio – que possuem uma carga horária muito pequena para a área da Educação Especial, isso quando a disciplina é contemplada no currículo do curso.

Conhecer essa produção pode contribuir para a formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica. Existem particularidades tão específicas, entre outros aspectos, que podem fazer toda a diferença no cotidiano escolar de crianças que possuem uma síndrome rara (por exemplo, algumas que preferem ambientes mais silenciosos, ou têm predileção por música, por determinado tipo de jogo). E quando percebidos, podem ser usados como ferramenta para o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, traremos neste capítulo resumos de estudos desenvolvidos no GEPEI que focaram o processo educacional em uma perspectiva inclusiva de crianças com síndromes raras no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Crianças com Síndromes Raras na Educação Infantil e anos iniciais: o que revelam os estudos?

Nesta seção apresentaremos os trabalhos selecionados dentre o rol de estudos produzidos no âmbito do GEPEI com foco na temática do capítulo, esperando que sejam mola propulsora tanto para outros estudos quanto para a formação continuada de docentes que trabalham com crianças de zero a dez anos de idade. Acreditamos que a formação continuada não se dá somente a partir de cursos, palestras, eventos, que muitas vezes são momentâneos e não aprofundam temáticas importantes do cotidiano escolar.

Defendemos uma formação continuada que realmente dê conta de parte daquilo que a formação inicial não traz de modo aprofundado. Somos a favor de que a formação continuada de docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental também se dê a partir de leituras e estudos de interesse do próprio docente, como parte de seu processo formativo, para além daquilo que é oferecido pelo sistema ao qual este docente esteja vinculado.

Destacamos que os estudos aqui apresentados estão disponíveis no sítio eletrônico do banco de dissertações e teses do PPGE/CE/UFES e podem ser acessados na íntegra por qualquer pessoa que tenha interesse em aprofundar conhecimentos na área.

O primeiro estudo selecionado é o de Dias (2015), cujo título é “O bebê com Síndrome de Down: um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-Ufes”, e que apresentou levantamentos de dados produzidos em uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação.

Este estudo teve como objetivo principal: descrever e compreender o processo de inclusão de um bebê com Síndrome de Down no Centro de Educação Infantil CEI Criarte Ufes. Especificamente, pretendeu-se: (a) descrever as principais características, peculiaridades e particularidades da síndrome de Down; (b) compreender, no contexto da Educação Infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas com foco na inclusão do bebê com Síndrome de Down; (c) descrever e problematizar os modos de organização de uma escola de Educação Infantil federal para o atendimento e inclusão do bebê com Síndrome de Down, a partir da contribuição histórico-cultural.

Na elaboração do estudo de Dias (2015), o referencial metodológico adotado, a partir da natureza qualitativa, assumiu o panorama do estudo de caso com enfoque descritivo numa perspectiva histórico-cultural, dialogando essencialmente com Vigotski e seus seguidores.

O propósito desta pesquisa não foi levantar um único dado e, sim, descrever e compreender como o processo de inclusão de Lucas, sujeito da pesquisa, acontecia, a partir do envolvimento com o contexto *in loco*. Em suma, pode-se enfatizar que tais objetivos específicos conduziram plenamente ao alcance do objetivo geral, uma vez que permitiram entender, descrever e compreender o cotidiano inclusivo desse bebê. Além disso, o estudo revelou que quando a escola de Educação Infantil e seus profissionais entendem que o sujeito com ou sem deficiência é sujeito produtor de história e cultura, tendem a trabalhar no sentido de que esse sujeito pode e deve fazer parte de todo o cotidiano como membro ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Dias (2020) deu continuidade ao estudo de crianças com síndromes em processo de inclusão e desenvolveu o estudo “O aluno com síndrome de Smith-Lemli-Opitz no atendimento educacional especializado: um estudo descritivo”, no qual apresentou levantamentos de dados produzidos em uma pesquisa no curso de Doutorado em Educação.

Este estudo teve como objetivo principal: descrever e analisar o processo vivenciado por um aluno com a síndrome de Smith-Lemli-Opitz no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Com isso, pretendeu-se: conhecer as principais características, particularidades e peculiaridades da síndrome de Smith-Lemli-Opitz; descrever e analisar as práticas pedagógicas no contexto do Atendimento Educacional Especializado de um aluno com a síndrome de Smith-Lemli-Opitz; e investigar como se dava o processo de desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção e imaginação) de um aluno com a síndrome de Smith-Lemli-Opitz no âmbito educacional, a partir da contribuição histórico cultural.

Na elaboração do estudo, o referencial metodológico adotado, a partir da natureza qualitativa, assumiu o panorama do estudo de caso com enfoque descritivo numa perspectiva histórico-cultural, dialogando essencialmente com Vigotski e seus seguidores. Em suma, o autor salientou que os dados obtidos permitiram entender, descrever e analisar o cotidiano inclusivo do sujeito em processo de inclusão tendo uma síndrome rara e pouco estudada no contexto acadêmico educacional. Mostrou, ainda, que quando são planejadas atividades pensadas para o sujeito a partir do que os estudos já revelaram, pode-se obter êxito no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado, indo além daquilo que o sujeito já domina, incidindo diretamente em sua zona de desenvolvimento iminente.

Outro estudo de mestrado que julgamos necessário ser publicizado, pois trata do processo de alfabetização – que ainda é um gargalo na escola para alunos sem deficiência e, mais ainda, com deficiência intelectual – foi o desenvolvido por Mesquita (2015), intitulado, “O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental”. O trabalho analisou como aconteceu a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual causada pela síndrome de Rubinstein-Taybi matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observou o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontecia o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs).

A perspectiva teórica adotada nesse estudo está fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, que defendeu uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vigotski, que aborda as questões da aprendizagem por meio

da mediação com o outro, contemplando, também, outros autores que trazem uma abordagem histórico-cultural, tecendo seus discursos sobre a Educação Especial e alfabetização.

Na análise realizada nesta pesquisa, foi observado que a criança fazia as atividades de leitura e escrita acompanhada pelo professor e por uma estagiária. A criança também identificava e escrevia o seu nome, reconhecia as letras do alfabeto, sabia contar história dos livros fazendo leitura de imagens, realizava atividades no caderno e livro didático, participava de todos os eventos, lia e escrevia algumas palavras.

A pesquisa apontou que a Sala de Recursos Multifuncionais contribuiu muito na aprendizagem da criança e a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, consequentemente, na aprendizagem. Destacou ainda que existia um elo de comunicação entre profissionais de sala comum e de SRMs, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. Constatou que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais, como a linguagem escrita, pela criança com deficiência intelectual.

Em sala de aula, a criança acompanhava utilizando a oralidade para interagir em todas as atividades, participava das atividades coletivas, respondia às perguntas feitas pelo professor; mas, quando precisava escrever o que já aprendeu, ainda necessitava de um tempo maior para finalizar a tarefa e precisava de orientação individual do professor, estagiária ou da professora do AEE. Todo o trabalho educativo dos profissionais envolvidos contribuiu para que a criança conseguisse obter os resultados de leitura e escrita relatados. Os resultados mostraram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Lellis (2015), por sua vez, desenvolveu o estudo de mestrado, “O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola Comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação”. Esse estudo teve por objetivo entender como se dava o processo de inclusão de um aluno subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi, no contexto do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória/ES.

Especificamente, o estudo pretendeu: (i) investigar características comportamentais da Síndrome de Prader-Willi; (ii) conhecer o sujeito com Síndrome de Prader-Willi a partir da contextualização deste sujeito na sala comum; (iii) identificar se há articulação entre os panoramas legislativos da Educação Inclusiva e as práticas educativas perante ao

contexto escolar; (iv) entender os processos de subjetivação do sujeito subjetivado como tendo síndrome; (v) conhecer as práticas educativas desenvolvidas com tal sujeito, no âmbito da escola comum e no AEE, a partir das contribuições sócio históricas. A partir da realização de um estudo de caso do tipo etnográfico, concluiu-se que o sujeito foi além de um diagnóstico patologizante e foi capaz de construir a partir dos seus diversos diálogos, processos de ensino e aprendizagem com o outro, para além da subjetivação da Síndrome de Prader-Willi.

Intitulado “A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso”, Gonring (2014), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES, visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil. Contou com as contribuições teóricas dos estudos da matriz histórico-cultural e de autores dedicados a estudar a infância, como Kramer, Sarmiento, Aries, entre outros, bem como de pesquisadores interessados em investigar os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

O trabalho de pesquisa foi realizado em uma unidade municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, envolvendo uma criança com Síndrome de Asperger, professores, pedagogos, dirigente escolar e responsável pelo estudante investigado. Para a organização do estudo, o autor trabalhou com quatro eixos: a) ações implementadas em favor do processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Asperger no contexto da Educação Infantil; b) proposta pedagógica do CMEI Alegria da Cinderela: espaços de planejamento, formação e utilização dos apoios pedagógicos para a inclusão escolar; c) concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa e da família sobre a inclusão escolar da criança com Síndrome de Asperger; d) principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem da criança com Síndrome de Asperger.

Como resultados, a pesquisa apontou a importância de pensar nessas crianças como sujeitos de direitos e capazes de aprender; a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que os estudantes tenham maiores possibilidades de aprender; a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana; a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um rico espaço para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares e por meio das mediações pedagógicas dos professores.

Em 2014, Braga realizou o estudo de mestrado cujo título foi “O aluno com deficiência causada pela síndrome de Williams na escola comum: processos inclusivos pela fala daqueles que os vivenciam”. Este estudo buscou entender como vem se dando o processo de inclusão do aluno com deficiência causada pela Síndrome de Williams no contexto da escola comum.

Como metodologia, a pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa a partir da perspectiva metodológica das narrativas, que utiliza como fontes de informação sujeitos, em relatos escritos ou falados, cujas experiências de vida estejam diretamente relacionadas com o tema de estudo. Esta pesquisa buscou realizar a caracterização da Síndrome de Williams e o conhecimento produzido acerca da temática de estudo.

O estudo apresentou como resultados das escutas realizadas em campo, as narrativas dos sujeitos envolvidos que direcionaram as reflexões acerca da inclusão escolar e do papel do professor no processo, bem como os modos de utilização do diagnóstico clínico pelos profissionais da educação e os processos de aprendizagem do aluno com deficiência causada pela Síndrome de Williams.

A pesquisa demonstrou que, apesar de muitos profissionais buscarem a inovação da prática, muitos outros desafios, como a formação inicial e continuada de professores, permeiam esse processo na luta pela implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em 2020 Braga deu continuidade aos seus estudos defendendo a tese de doutorado em educação intitulada “A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas”. Nesse estudo, a autora teve como objetivo geral investigar como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Como objetivos específicos, buscou-se analisar o papel da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar; conhecer as características e potencialidades dos sujeitos com deficiência intelectual no que diz respeito a sua aprendizagem e desenvolvimento; identificar e analisar práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. Para tal, foram utilizados, como aporte teórico, os estudos de Vigotski e seus colaboradores.

Para alcance dos objetivos propostos, por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizou-se a análise microgenética, que consiste na compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, com um olhar voltado para o particular, sem perder de vista o objeto em sua totali-

dade. Foram sujeitos desse estudo uma criança de dois anos com diagnóstico clínico de deficiência intelectual, a professora de Educação Infantil, a Assistente de Educação Infantil, a estagiária, a professora de Arte, a professora especialista em Educação Especial e a pedagoga. Como resultados, percebeu-se que o diagnóstico clínico, quando bem interpretado, pode se tornar instrumento de potência no trabalho pedagógico. Além disso, notou-se que as práticas pedagógicas se constituíram em ações mediadoras capazes de alavancar o processo educativo do sujeito.

No caso da criança com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas cumprem, ainda, o papel de conduzir por caminhos indiretos o curso do desenvolvimento, colocando em movimento as funções psicológicas superiores. Observou-se que as funções psicológicas superiores atuam de modo interfuncional em um sistema de (re)subordinação e reestruturação. Por fim, percebeu-se que o aprendizado, quando organizado de maneira adequada, pode resultar em desenvolvimento mental, possibilitando à criança com deficiência aprender e se desenvolver como sujeito social, histórico e cultural.

Bravo (2014) defendeu a dissertação de mestrado intitulada “O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso”, cujo objetivo central foi entender como tem se dado o processo de inclusão de uma criança com deficiência intelectual, causada pela síndrome de Noonan, no contexto da escola comum.

Com a finalidade de alcançar esse objetivo, a autora utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, evidenciando que a aprendizagem da criança com deficiência intelectual não se diferencia da dos demais alunos, porém necessita de outras vias para se realizar, cabendo à interação o papel de renovar, compartilhar e ressignificar conhecimentos no ambiente escolar.

Considerando o objetivo central, o estudo revelou que o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual causada pela síndrome em questão surge do resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social. Nesse contexto, os dados obtidos revelaram que é no cotidiano escolar que se manifestam as diferenças, realidade na qual poderia haver ações curriculares para um currículo flexível adaptado às necessidades das crianças com e sem deficiência, em uma prática pedagógica estimulante e atrativa conforme as particularidades de cada criança. Por fim, ressaltou-se que a apropriação do conhecimento pela criança, independentemente de suas condições orgânicas, é possível desde que o sujeito seja vislumbrado como um ser social e cultural e não apenas um ser biológico.

Em 2020, Bravo apresentou sua tese de doutorado tendo como temática “A criança com síndrome de Moebius na educação infantil: inclusão,

aprendizagem e desenvolvimento”. Nesse estudo a autora teve como objetivo geral analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se tecer compreensões e apontamentos sobre os conceitos de inclusão, educação infantil e infância, que emergem do cotidiano da Educação Infantil; compreender a teoria de Vigotski e sua relação com a problemática central do estudo; analisar a prática pedagógica voltada ao processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com a Síndrome de Moebius na Educação Infantil.

No que tange ao desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por assumir como aporte, os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotski que concebia o sujeito como possuidor de história e cultura, capaz de produzir e reproduzir a sociedade e novos conhecimentos, respeitando a individualidade e subjetividade do outro e de si próprio.

Como principais resultados, a autora evidenciou que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, a partir das relações vividas/estabelecidas entre as práticas pedagógicas, por meio da mediação que ocorrem na esfera social, desenvolvem-se. Nesse sentido, as relações interpessoais, no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano, possibilitaram: perceber que sentimentos como o respeito, o afeto e a amizade uns pelos outros são fundamentais para que ocorra a mediação e a constituição de práticas educativas; entender que as situações de brincadeira são imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando avanços sociais e cognitivos; compreender que o protagonismo infantil faz com que a criança desenvolva sua identidade pessoal, construindo assim seu mundo social.

Considerando o objetivo geral, enfatizou-se que os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Moebius surgem do resultado da combinação da história do sujeito com o meio social, da mediação realizada e das adequações para o ensino que tangenciam novas/outras possibilidades de se pensar e desenvolver práticas pedagógicas. Partindo dessa concretude, advoga que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, podem aprender e se desenvolver como quaisquer outras crianças e, quando o meio educacional é pensado e planejado para a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento acontecem de modo equânime, quando associado aos objetivos da educação.

Por fim, o estudo revelou que, quando a escola de Educação Infantil e seus profissionais entendem que a assimilação do conhecimento pela criança depende de estímulos desafiadores, provocativos, instigantes e criativos, é possível que o sujeito seja conjeturado como um ser social que produz e reproduz história, cultura e conhecimento.

Intitulada “A criança com síndrome de West na educação infantil: inclusão e práticas pedagógicas”, a dissertação de mestrado de Trento (2020) teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de inclusão da criança com Síndrome de West na Educação Infantil. Como objetivos específicos, buscou-se conhecer a Síndrome de West, suas características, particularidades e peculiaridades; identificar e analisar as práticas pedagógicas voltadas para a criança com Síndrome de West, e quais suas implicações na inclusão e aprendizagem dessa criança; analisar as estratégias de ensino e recursos pedagógicos que os professores utilizaram para o processo de inclusão dessa criança na Educação Infantil.

Ancorado na teoria socio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, esse estudo utilizou da proposta metodológica da pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso. Como resultados, percebeu-se que o processo de inclusão da criança com síndrome de West (SW) somente ocorreu porque essa foi vislumbrada para além de suas marcas biológicas, como um sujeito produtor de história e de cultura; que ao planejar suas práticas pedagógicas, as professoras buscavam partir das particularidades e singularidades dessa criança, oportunizando experiências significativas e desafiadoras, reforçando suas potencialidades; que as estratégias de ensino e recursos pedagógicos que as professoras utilizavam para o processo de inclusão do sujeito com SW eram simples e corriqueiros, porém, facilitadores no seu processo de ensino e aprendizagem; que a criança com SW apresentou-se em constante movimento de aprendizagem e desenvolvimento, que por meio das interações com o outro e com o conhecimento sistematicamente organizado, ela se “reequipou”, adquiriu outras habilidades, se transformou e se humanizou.

Por fim, tendo em vista o processo de inclusão da criança evidenciada na pesquisa, a autora salientou que não se pode conceber a ideia de que as limitações biológicas sejam impeditivas de a criança com deficiência participar dos eventos da vida comum, de interagir com os diversos sujeitos nos mais variados contextos, e, sobretudo, de ter acesso à educação formal, e nesse movimento, apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, aprender e desenvolver características superiores especificamente humanas.

Já a dissertação de Perovano (2020) versou sobre a temática “A criança com síndrome de Cornélia de Lange na educação infantil: um estudo de caso”. E teve por objetivo geral investigar o processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de uma criança com síndrome de Cornélia de Lange (SCdL) na Educação Infantil.

A pesquisa usou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico e foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Vitória/ES. Para fundamentação teórica e análise

e discussão dos dados, apoiou-se nos pressupostos de Vigotski e seus interlocutores, depreendendo alguns de seus conceitos (brincar, funções psicológicas superiores, internalização, mediação, relações interpessoais e zona de desenvolvimento iminente).

A pesquisa permitiu conhecer a síndrome de Cornélia de Lange por meio de uma criança na última etapa da Educação Infantil. Percebeu-se que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) tem tentado ao máximo incluir a criança em todas as atividades em que a turma está inserida, mesmo em meio às dificuldades biológicas encontradas na síndrome. Compreendeu-se que as mediações e interações entre crianças-crianças e crianças-adultos têm contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito da pesquisa, bem como sua inclusão no processo educacional como sujeito que aprende e ensina ao mesmo tempo em que se desenvolve.

Por fim, mas não menos importante, Santos (2020) desenvolveu a dissertação nomeada “A criança com Síndrome de Joubert na escola comum: um estudo exploratório”, que teve como objetivo central investigar a Síndrome de Joubert (SJ) em seus aspectos genotípicos, fenotípicos e bibliográficos em conjunto com relatos de pessoas que vivenciam o cotidiano de uma criança com esta síndrome. Assim buscou-se: conhecer e descrever por meio da bibliografia e entrevistas as principais características, peculiaridades e particularidades do sujeito com Síndrome de Joubert e analisar a produção científica sobre o tema numa perspectiva inclusiva; refletir teoricamente, a partir dos objetivos, em práticas pedagógicas pensadas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por entender que todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver independentemente de suas características físicas, mentais ou sensoriais, optou-se por assumir a perspectiva histórico-social.

Como resultados, identificou-se que a SJ é rara. Ela foi descrita pela primeira vez em 1969 e ocorre 1 em cada 100.000 nascidos vivos. A partir das análises já investigadas, foi possível notar que, ainda nos dias de hoje, existem poucos estudos que exploram a SJ. Até o fim da pesquisa, não foram encontrados outros trabalhos, do Brasil, que abordam esta temática. Além disso, a maioria das pesquisas encontradas são da área da saúde, por isso, percebeu-se que há a necessidade de mais trabalhos acerca deste tema no âmbito educacional para que os profissionais da educação possam oferecer um ensino que atenda às necessidades educativas desses estudantes e proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

No que tange ao processo de escolarização de uma aluna com diagnóstico de SJ, foi possível constatar que as profissionais que atuam com a discente a veem como sujeito sócio-histórico e planejam atividades que objetivam a promoção da aprendizagem e desenvolvimento. Os relatos da

autora ressaltaram que durante o período da estudante na unidade escolar, foi notório o seu avanço no desenvolvimento. O que comprova a teoria preconizada por Vigotski de que a deficiência não é um impeditivo ao processo de aprendizado e desenvolvimento de alunos com deficiência, desde que atividades sejam planejadas e a formação continuada de profissionais da educação seja pensada com foco em sujeitos concretos.

Para além das pesquisas apresentadas, outras três desenvolveram estudos com foco em sujeitos com síndromes raras, entretanto, tais estudos tiveram como foco sujeitos jovens/adultos. Assim optamos por apresentar o autor e o título, entendendo que tais estudos também podem contribuir para a formação continuada de profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois trazem relatos enriquecedores e pistas de como agir no cotidiano escolar.

As pesquisas são de Araújo (2020), com a tese de doutorado, “Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner”, e com a dissertação (2014) nomeada, “Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter”. E de Ferrari (2017), com a tese “O sujeito com síndrome de Christ-Siemens-Touraine ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade”.

Referências

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner**. 167 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 156 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRAGA, Livia Vares da Silveira. **A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas**. 116 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRAGA, Livia Vares da Silveira. **O aluno com deficiência causada pela síndrome de Williams na escola comum: processos inclusivos pela fala daqueles que os vivenciam**. 127 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **A criança com síndrome de Moebius na educação infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.** 155 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso.** 137 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DIAS, Israel Rocha. **O aluno com síndrome de Smith-Lemli-Opitz no atendimento educacional especializado: um estudo descritivo.** 122 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DIAS, Israel Rocha. **O bebê com síndrome de Down: um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-Ufes.** 168 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FERRARI, Marlinda Gomes. **O sujeito com síndrome de Christ-Siemens-Touraine ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade.** 222 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GONRING, Vilmara Mendes. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso.** 139 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

LELLIS, Marcella Gomes de Oliveira. **O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola Comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação.** 204 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 154 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PEROVANO, Maycon de Oliveira. **A criança com síndrome de Cornélia de Lange na educação infantil: um estudo de caso.** 117 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SANTOS, Yasmin Rocha dos. A criança com Síndrome de Joubert na escola comum: um estudo exploratório. 133 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

TRENTO, Sabrina da Silva Machado. A criança com síndrome de West na educação infantil: inclusão e práticas pedagógicas. 183 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

CAPÍTULO 3

Abordagem sobre a inclusão escolar numa experiência pibidiana de revisão de um projeto político pedagógico de Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19

Ana Julia Lopes Souza
Ana Letícia Rocha
Ellen Jenifer Alves de Sousa
Raquel Abood Rodrigues

Introdução

No segundo semestre de 2020, nós, estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial, acompanhamos o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da capital Belo Horizonte. Essa foi uma das atividades incluídas no Programa que se relacionou ao estudo sobre as Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, com foco para o debate sobre as questões de inclusão escolar.

Este capítulo tem como objetivo principal discutir a importância das experiências teórico/práticas adquiridas pelos bolsistas, durante essa revisão do PPP da EMEI, para a formação inicial de cada um. Nesse contexto, ao participar efetivamente da atualização do PPP, tornou-se nítido que o documento auxilia de forma concisa a gestão e a organização de uma instituição de ensino que almeja uma educação democrática, eficiente e de qualidade.

Com base nisso, este capítulo contemplará, ainda, uma apresentação geral do PIBID, uma introdução à proposição da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para a Educação Infantil, com destaque para os aspectos da Educação Inclusiva, e uma análise das aproximações entre o PPP da EMEI e as proposições da PBH.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica somada às impressões dos bolsistas, adquiridas ao participar de maneira ativa, da atualização do Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Apresentação geral do PIBID Pedagogia/UFMG 2020

No segundo semestre do ano de 2020, iniciou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que selecionou 08 bolsistas e 04 voluntários que estivessem realizando o curso de Licenciatura em Pedagogia, contemplando vagas nas subáreas de Educação Infantil e Educação Especial, conforme chamada pública da Capes Edital nº 02/2020. É importante mencionar que foi a primeira vez que o PIBID contemplou o eixo da Educação Especial, abordando discussões a respeito da Inclusão Escolar, com o apoio de docentes especializados na área.

Esse grupo faz parte de um dos Núcleos do PIBID da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), chamado “Núcleo Diversidade”. Nesse núcleo estão ainda inseridas as Licenciaturas em Educação do Campo (LE-Campo); e a Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI).

O núcleo apresentou como objetivos principais: promover discussões e problematizações sobre a construção intencional de processos educativos que considerem a aprendizagem de conteúdos escolares e saberes tradicionais que garantam a formação humana para todos os alunos; contribuir para a construção da autonomia e da profissionalidade dos licenciandos, considerando questões ligadas ao território, às culturas indígena e do campo, saberes tradicionais de cada grupo e diferentes formas de aprendizagem que contemplem as diferenças^{1, 2}, a inclusão escolar e a construção de uma escola inclusiva; e elaborar produtos contemplando temas relacionados às diferenças interculturais e à inclusão escolar.

1 - Neste capítulo foi priorizado o uso da palavra “diferença” em detrimento da palavra “diversidade”, baseando-se primeiramente em Candau (2011) que dentre os assuntos discutidos, é discorrido sobre as “diferentes concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas” (p.240), que muitas vezes visam a homogeneização. Mas o que nos orientou foi, principalmente, o recorte feito por Candau (2011) de um livro de Silva (2000), em que Silva (2000) diferencia diversidade e diferença, sendo a primeira um termo usado pensando-se na tolerância e respeito às diferenças, sem se levar em conta, diferentemente da segunda, a produção das diferenças e a sua associação com as relações de poder.

2 - O segundo embasamento para o uso preferencial da palavra “diferença” foi o texto de Silva (2000), em que ele propõe uma pedagogia da diferença, na qual “a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política.”(p.99) Além disso, a pedagogia proposta deveria questionar os dois termos (p.100). Em seu texto, Silva (2000) diz ser necessário “aproximar [...] a diferença do múltiplo e não do diverso” (p.100), pois “a multiplicidade é ativa, [...], é produtiva” (p.100) e “a diversidade é estática” (p.100). Além disso, Silva (2000) expressa que o diverso visa a “tolerância e respeito” e só isso não é suficiente, sendo necessário ver “a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvam relações de poder.”(p.96).

As proposições curriculares para Educação Infantil da PBH com destaque para os aspectos da Educação Inclusiva

As Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte são as “diretrizes que norteiam a organização pedagógica das escolas públicas e instituições parceiras do município” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 13). A construção do documento teve início em 2007 com participação de mais de 2300 profissionais da educação e está organizado em dois volumes voltados para os fundamentos e eixos que estruturam e fundamentam a prática das Escolas Municipais da Educação Infantil. Além disso, há também um volume sobre as linguagens nas Proposições (BELO HORIZONTE, 2016), e um documento sobre o processo de avaliação, disponível no site³ da Prefeitura de Belo Horizonte junto aos dois primeiros volumes das proposições.

A construção das Proposições Curriculares para a Educação Infantil contou com a participação de profissionais da área de educação com o “objetivo de registrar as construções pedagógicas nas instituições da Educação Infantil da rede Municipal” (BELO HORIZONTE, 2016, p.11), visando aprimorar as práticas pedagógicas e o atendimento de qualidade (BELO HORIZONTE, 2016). Em 2009, houve a apresentação de uma primeira versão aos profissionais da cidade, mas a versão final do documento foi apresentada apenas em 2012, depois de muito debate coletivo. Um dos objetivos dessas Proposições é orientar o sistema de ensino da Educação Infantil para a construção e reformulação de seus projetos político pedagógicos (BELO HORIZONTE, 2016).

Sob essa perspectiva, a partir do primeiro volume das Proposições Curriculares de Belo Horizonte, buscou-se analisar os princípios que orientam a prática pedagógica de uma instituição, dando enfoque às questões que tangenciam a Educação Inclusiva. Nesse contexto, ao analisar o primeiro volume das Proposições, identificaram-se alguns desafios que devem ser superados pela sociedade no que se refere à visibilidade e atuação da Educação Infantil. Entre os desafios, encontram-se: as lacunas existentes na formação do profissional que atua nessa etapa, a garantia de que a criança de 0 a 5 anos tenha o seu desenvolvimento integral e a superação do modelo antigo da Educação Infantil como um lugar de guarda, visto que, ainda hoje, muitos acreditam que essas instituições são secundárias e apenas fornecem um serviço de atendimento aos pais. Desse modo, é preciso apresentar à sociedade civil o acesso a uma Educação Infantil de qualidade que contribua para o seu desenvolvimento de forma íntegra.

3 - PREFEITURA BELO HORIZONTE. PBH / Prefeitura de Belo Horizonte, 18 de nov. de 2020. Início. Educação. Publicações. Publicações da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Proposições Curriculares da Rede. Educação Infantil. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/publicacoes>. Acesso em: 01 mar. 2021.

É pautada também pelas Proposições a necessidade da realização de um trabalho educativo comprometido com as diferenças, e os critérios para a distribuição das vagas definem a pluralidade do público a ser atendido: matrícula compulsória das crianças com deficiência e crianças sob medidas de proteção judicial, 70% das vagas para o público mais vulnerável inscrito e 30% para sorteio. Deste modo, as Proposições buscam efetivar e reconhecer as crianças como sujeitos de direito que constroem cultura, buscando inserir no seu bojo crianças historicamente excluídas dessas oportunidades.

Além disso, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil possuem um tópico a respeito da “Promoção da Igualdade Étnico-Racial” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 54), que trata da identidade de cada sujeito, como um detentor de ideias próprias que é influenciado pelo meio. Acerca disso, é notório no documento que esse é um ponto que exige a atenção dos profissionais da educação (BELO HORIZONTE, 2016), visto que o Brasil é um país marcado por um preconceito enraizado, isto é, historicamente construído (CANDAUI, 2011). Assim, o documento estabelece como necessário um trabalho de desconstrução, por parte dos educadores, com o objetivo de cessar práticas discriminatórias e o padrão eurocêntrico presentes no cotidiano escolar (CANDAUI, 2011).

Vale salientar, ainda, a presença do tópico denominado de “Inclusão de Crianças com Deficiência” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 56), que discorre sobre a necessidade do rompimento de práticas educativas voltadas ao mérito e à homogeneização (CANDAUI, 2011). Desse modo, as Proposições (2016) têm a pretensão de incluir, citando estratégias para que isso ocorra, as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, o público-alvo da Educação Especial. É importante mencionar que o documento aborda que a Educação Inclusiva não se resume somente às crianças com deficiência, sendo imprescindível a inclusão de todas as crianças. Ademais, discute-se no tópico “Interação com Famílias e Comunidades” (BELO HORIZONTE, 2016, p. 59) acerca da necessidade de conhecer as raízes e o meio das crianças, para que seja possível promover uma educação integral e significativa para elas.

Finalmente, podemos observar que as Proposições Curriculares da PBH abordam diferentes campos da organização escolar e curricular. A compreensão e a concretização do trabalho educativo busca conceder o desenvolvimento integral da criança e, por isso, precisa se originar e atender as concepções de diferentes setores da sociedade. Moreira (2007), citado pelas Proposições Curriculares da PBH (2016, p. 18), afirma que:

A pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade

frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.

As Proposições destacam, também, que nos contextos social e político dos últimos anos ocorreram várias mudanças na realidade da Educação Infantil, sendo elas: “o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica” (p.19); a reformulação de conceitos como “educação, escola, família” (p.19); mudanças nas áreas de conhecimento “que sustentam as concepções das linguagens” (p.19); “o reconhecimento da abrangência das vivências formativas na infância” (p.19); e o grande uso das tecnologias. Todas essas mudanças, acrescentando a presença de uma perspectiva de Educação Inclusiva, apresentam-se como grandes desafios, por isso as Proposições se constituíram no intuito de trazer respostas e caminhos (BELO HORIZONTE, 2016).

Aproximações entre o Projeto Político Pedagógico da EMEI e as Proposições da PBH

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser elaborado por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tratando-se de uma forma de organização do trabalho pedagógico em busca da identificação e superação dos dilemas da instituição, o PPP define diretrizes, metas e métodos para o alcance de objetivos propostos.

Seu caráter político pode ser compreendido na medida em que se define o compromisso da instituição com os indivíduos e a sociedade, enquanto o caráter pedagógico está relacionado com a definição de ações que possibilitem a efetivação desse compromisso, sendo essas duas características indissociáveis (VEIGA, 1998). Segundo Veiga (1998)

o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p.11).

Já em uma análise mais técnica acerca do PPP, Silva e Soares (2017) destacam a importância do projeto político pedagógico como centro da gestão democrática assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Considerando que os princípios da gestão democrática são “Art. 14. [...] I – participação dos profissionais da educação

na elaboração do Projeto Político Pedagógico [PPP] da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Id., 2014, p. 15), o PPP se coloca como eixo principal na manutenção de uma organização escolar democrática.

Por isso, a construção deste documento centra-se na pauta de que todos os membros envolvidos na comunidade escolar precisam ter acesso ao projeto, de modo que haja espaço para participação e intervenção, se julgar necessário. Leva-se ainda em consideração a trajetória da comunidade escolar, sua história e cultura. Ao participarmos da atualização do Projeto Político Pedagógico da EMEI situada na capital de Minas Gerais, pudemos perceber seu grande acordo com as Proposições Curriculares da PBH, falhando em apenas um ponto que será mostrado adiante.

Em relação às Proposições Curriculares da PBH, no que tange à garantia do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, vê-se no PPP da escola citada, a abordagem dos diversos campos de vivência e de formação das crianças: como a exploração das interações dos sujeitos entre si e com os profissionais da escola, das relações criança e natureza, criança e as questões da comunidade que as rodeiam, entre outros. Portanto existe uma diferenciação entre a vivência familiar e vivência escolar, citada nas Proposições da PBH, sem, no entanto, a interação entre escola e casa deixar de ser um eixo essencial para a EMEI. Outro ponto das Proposições Curriculares da PBH marcante no PPP da EMEI é a intencionalidade com que os projetos e as aulas são desenvolvidos, demonstrando a verdadeira função da Educação Infantil, o educar cuidando e o cuidar educando; se diferenciando, portanto, da visão historicamente desenvolvida de que a Educação Infantil seria apenas um lugar de guarda das crianças cujos pais trabalham fora, visão essa também abordada nos documentos supracitados.

Na questão sobre a Educação Inclusiva ligada às diferenças étnicas e raciais e sobre a Educação Especial, é possível observar um certo hiato na configuração do PPP da EMEI, não havendo indícios específicos sobre como é realizado o trabalho ligado a essas temáticas na escola. O que se pode ligar a esses temas são os princípios da escola: a dignidade humana, a igualdade de direitos, a valorização de todos os alunos e, sobretudo, o respeito às diferenças individuais e culturais de cada aluno, visando o fim último da transformação social e também um mundo melhor. Além disso, é nítido que o documento valoriza todos os aspectos de constituição da criança e vai de antemão às ações homogeneizadoras presentes na educação brasileira (CANDAUI, 2011).

A relação com família e com a comunidade é abordada no PPP da EMEI como ponto de destaque, sendo uma presença primordial em eventos da instituição, isto é, momentos de comemorações e apresentações das crianças,

estando de acordo com as Proposições da PBH. Nesse sentido, atua na valorização da cultura e dos sujeitos familiares de cada aluno e, também, na contínua participação da família nas decisões da escola. No momento atual, infelizmente, resultante da pandemia da COVID-19, não foram proporcionados encontros presenciais, mas o contato se desenvolveu de modo remoto.

Por fim, é possível observar que o PPP da EMEI também se relaciona com o que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ao abordar em seu documento as metas, as finalidades, os métodos, a organização pedagógica, administrativa e física da escola. E ainda se relaciona com o que diz Veiga (1998), ao fazer do documento a verdadeira identidade da escola, vivenciando-o e interagindo com ele “em todos os momentos” (p. 11). Entretanto, ainda que se trate de uma adequação do Projeto Político Pedagógico da EMEI, priorizar a abordagem dessas diretrizes e concepções sobre o documento é importante citar que não existia menção clara sobre conteúdos consistentes sobre a Educação Inclusiva ou, ainda, de maneira mais específica sobre a Inclusão Escolar.

Experiência na atualização do PPP da EMEI

O processo de atualização deste documento em uma Escola Municipal de Educação Infantil, residida em Belo Horizonte, ocorreu no segundo semestre de 2020 e consistiu em um processo composto por profissionais e bolsistas do PIBID. Nesse contexto, é interessante destacar que essa instituição elaborou seu primeiro Projeto Político e Pedagógico em 2014, a partir da criação de uma comissão formada por representantes da escola e das famílias. Essa comissão organizou vários momentos coletivos, como a criação de um “marco referencial” com a comunidade escolar, conversa com as crianças, divisões em grupos para discussão e escrita dos diversos tópicos, com o intuito de avaliar a escola.

De maneira análoga, no ano de 2020 o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição foi reformulado em parceria com os docentes e bolsistas. Vale mencionar que não ocorreu a participação direta dos pais e das crianças nos encontros para revisão do PPP, em razão da pandemia da COVID-19. Entretanto, eles foram inseridos no processo por meio de um questionário virtual, que foi aplicado a todos os indivíduos que constituem o contexto da EMEI.

Ao adentrar neste âmbito, é necessário dizer, também, que inicialmente os bolsistas receberam instruções acerca do que é o Projeto Político Pedagógico, mediante a leitura de textos e discussões feitas na plataforma do Google Meet, em encontros com supervisores, integrantes do PIBID e profissionais da escola. Assim sendo, a primeira etapa de elaboração da reconstrução do documento centrou-se em três áreas, sendo: Caracterização da Comunidade, Processo de Organização do PPP e Organização das Crianças, Tempos e Es-

paços. À vista disso, os bolsistas foram distribuídos para colaborar com os respectivos tópicos de seu docente referência em determinada área. Dessa forma, cerca de duas vezes por semana, durante o período de um mês, foram realizadas reuniões virtuais para discutir a respeito dos tópicos supracitados, com reuniões em dois grupos (um geral e outro específico).

Sob essa perspectiva, é importante frisar que diversos bolsistas do programa, principalmente, aqueles que estão em períodos iniciais do curso de Pedagogia na UFMG, ou desconheciam completamente o próprio PPP, ou ainda tinham dúvidas acerca da sua importância e efetivação no âmbito escolar. No entanto, por meio de recursos textuais e de reuniões promovidas com a intenção de esclarecer acerca desse documento, foi possível elucidar os conteúdos que eram abordados.

Paralelamente, é importante mencionar uma reunião especial que, infelizmente, ocorreu online devido à pandemia da COVID-19, em que a supervisora da Escola Municipal de Educação Infantil nos apresentou o local por meio de slides que contemplavam a história, a estrutura espacial, a dinâmica das aulas, os projetos e a organização das crianças. De maneira análoga, remete-nos, nitidamente a lembrança de que quando tivemos a oportunidade de ler o Projeto Político Pedagógico desta EMEI, conseguimos observar todos os aspectos que tinham sido abordados na reunião de apresentação acerca da escola. Ademais, com base nisso, iniciou-se a oportunidade de poder participar da revisão deste documento. Ao longo das reuniões promovidas, era sempre frisado que todos tinham o direito de se pronunciar quando julgassem necessário, incluindo os bolsistas, sendo então, momentos de muito aprendizado.

A partir dessas considerações, nos momentos de interação entre bolsistas do PIBID e profissionais da EMEI, houve um consenso de que a Educação Especial ou aspectos sobre a Inclusão Escolar estavam pouco presentes no Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, partindo da premissa de que a Inclusão Escolar preocupa-se, especificamente, com o processo de escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Especial, torna-se imprescindível que sejam contempladas, de maneira mais clara, essas questões. Os professores do PIBID se atentaram para a necessidade de incluir sobre esse âmbito no documento, e os profissionais da instituição mostraram-se abertos a essa necessidade.

Para complementar a exposição dessa experiência, consideramos importante definir o que é a Educação Especial. Por conseguinte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que passa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o aten-

dimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Além disso, fazem-se presentes no supracitado documento as definições, regulamentações e mecanismos para que esta modalidade possa se concretizar, além da definição de seu público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, para chegar em tais condições na legislação, a Educação Especial no Brasil teve um longo caminho a percorrer e, observa-se que, por séculos, essa história foi marcada por uma série de violências físicas e institucionais, desigualdades e exclusão, além de ser permeada de avanços e retrocessos (DINIZ, 2007).

Assim sendo, de acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), vale salientar que o movimento da Educação Especial inserido na Educação Inclusiva se fortaleceu a partir dos anos 90 no Brasil. Atualmente, estamos sob a égide da Política Nacional⁴ de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que confirmou e fortaleceu políticas anteriores, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização e que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e, por isso, com perspectiva inclusiva, ainda que preserve características um pouco mais conservadoras no que se refere aos serviços de apoio presentes na escola regular.

Em vista da importância de abordar aspectos da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico e na prática docente, obteve-se como implicação direta da intervenção do PIBID sobre esse tema na EMEI apresentada, a ideia de uma formação para os professores desta escola. A formação abordará esse aspecto específico da Inclusão Escolar e será construída pelos bolsistas do Programa com amplo apoio e orientação dos docentes responsáveis pelo PIBID, especialmente aqueles ligados à Educação Especial, e será iniciada no primeiro semestre de 2021.

Considerações finais

Propusemos, neste capítulo, relatar a experiência pibidiana iniciada no segundo semestre de 2020, em meio à Pandemia da COVID-19. Os estudantes do Programa Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) experienciaram a atualização no processo de (re)construção de um Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil, dando enfoque para a abordagem da Inclusão Escolar.

4 - Em 30 de setembro de 2020 foi lançada a nova Política de Educação Especial, por meio do Decreto 10.502/20 (BRASIL, 2020). Essa nova política foi suspensa pelo Superior Tribunal Federal, por conter vários pontos inconstitucionais. Por isso, ao longo desse texto, faremos referência somente ao texto de 2008.

Nesse sentido, tentamos explicitar acerca do PPP, bem como acerca do PIBID, além de discutir e refletir sobre a importante experiência teórico/prática adquirida durante a construção do PPP (PACHECO, BARBOSA, FERNANDES, 2017). Além disso, foi apresentado, de modo geral, aspectos das Proposições da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para a Educação Infantil, com destaque para a Educação Inclusiva, além de aproximações feitas entre o PPP de uma EMEI e as Proposições da PBH.

Ao longo das exposições é primordial reiterar a surpreendente impressão que tivemos com o fato de que na elaboração e execução de um PPP, as escolhas, decisões e ações possuem um caráter político, pautado no princípio de uma gestão democrática, ou seja, uma construção coletiva com participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Dessa forma, acreditamos que essa experiência adquirida teria sido ainda mais proveitosa em moldes de reuniões presenciais, contudo, o contexto pandêmico impossibilitou tais encontros, embora não tenha diminuído a sua relevância.

Sob essa perspectiva, vale salientar, ainda, que experienciamos durante a construção da atualização do PPP, um momento terno de comprometimento dos docentes em tentar obter a participação de todos que compõem o contexto escolar. Nesse contexto, durante as modificações sugeridas e os questionamentos feitos relacionados à necessidade de abordagem acerca da Inclusão Escolar, tornou-se perceptível que a pauta foi discutida e considerada. No entanto, paralelamente, durante as reuniões e estudos feitos em outros encontros do PIBID, percebemos que as vivências adquiridas durante a atualização deste PPP, não representam uma realidade absoluta e unânime, uma vez que diversas instituições não constroem esse documento de forma democrática e centrada nos alunos e desconhecem sua relevância (SILVA, SOARES, 2017).

Assim, para os futuros pibidianos, nós almejamos uma participação no programa que não seja feita de modo remoto e a oportunidade de participar efetivamente da (re)construção de um Projeto Político Pedagógico, tal como a que nós tivemos. Esperamos que esses encontros sejam tão engrandecedores e significativos como o foram para esse grupo. Por fim, ensejamos que os próximos pibidianos consigam entender que construir um PPP exige um trabalho democrático incessante, que será capaz de fornecer, futuramente, mudanças significativas para o desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, para a constituição de um cidadão, de fato.

Referências

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 1 - Fundamentos, Desafios da formação.** Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte, 2. ed., 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LCb9OupWJlUKtmIWYQQajkyd7pDMs2m2/view?usp=sharing>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** Coleção Primeiros Passos, 324. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: http://www.museuaccessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_defic%C2%A9ncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PACHECO, Willyan R. S.; BARBOSA, João Paulo da S.; FERNANDES, Dorival G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/380/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira; SOARES, Ademilson de Sousa. Contextos do projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – RBEB**, Belo Horizonte [online], v. 2, n. 4, 2017. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/06/08-Otavio-Henrique-Projeto-pedagogico-RBEE.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, p.73-102. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Cultu-**

rais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferença.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CAPÍTULO 4

A Educação Inclusiva nas proposições curriculares de Belo Horizonte e na BNCC no contexto da Educação Infantil

Adriano Liocádio Gonçalves de Oliveira
Alice Biondi Lugon
Talia Vieira e Silva
Fernando Augusto de Moura Costa

Introdução

Este capítulo pretende fundamentar e complementar a “Abordagem sobre a inclusão escolar numa experiência pibidiana de revisão de um Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19”, descrita também neste livro.

A partir das reuniões de formação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo Diversidade, tivemos a possibilidade de aprofundar discussões sobre o que é o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o que são as Proposições Curriculares de Belo Horizonte para a Educação Infantil, documento em que os PPPs das escolas da cidade se baseiam. Nesse sentido, a partir da experiência da construção do PPP de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da capital, entendemos que é importante esse documento também conter elementos que abordem a Educação Inclusiva. Assim, investigamos nas Proposições Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como se dá essa abordagem, considerando a etapa da Educação Infantil, a fim de saber quais os subsídios que os profissionais da educação têm na construção do PPP.

Com isso, o objetivo principal deste capítulo foi analisar a presença da Educação Inclusiva nas Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte e na BNCC, considerando os pilares que essas definem para a Educação Infantil.

Dessa maneira, o texto se apresenta da seguinte forma: inicialmente foi elaborado um breve histórico da Educação Infantil e da Educação Espe-

cial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Em seguida, fizemos uma análise da presença da Educação Inclusiva na perspectiva das proposições curriculares da PBH e da BNCC. Por fim, relacionamos aspectos convergentes e divergentes entre os documentos.

A metodologia utilizada foi a revisão narrativa com análise documental acerca dos assuntos a serem discutidos, pesquisa em documentos oficiais, além da experiência proporcionada pelas reuniões do PIBID.

Breve contextualização histórica sobre a Educação Infantil

Para compreendermos melhor o contexto da Educação Infantil no Brasil, faremos aqui uma reflexão sobre as transformações na concepção de infância que tivemos ao longo dos últimos anos no país. À primeira vista, é necessário salientar que a “infância” tal como vemos atualmente, que coloca a criança como um ser dotado de todo cuidado e direitos, não é a mesma infância observada na antiguidade. Essa perspectiva da infância como pura e o reconhecimento dessa fase como importante, é algo construído historicamente, principalmente entre os séculos XIX e XX.

Conforme a história indica, é possível observar por meio das obras da antiguidade o modo em que a pureza infantil foi apagada. Ao serem retratadas apenas como “mini adultos” (PHILIPPE ARIÉS; 1981), a infância foi por muito tempo reduzida a algo “irrelevante” em relação às outras fases da vida. Nesse contexto, a criança era apenas uma complementação da renda familiar, já que o trabalho infantil foi durante muitos anos considerado como algo comum e necessário, podendo revelar que apesar de a criança precisar ser ativa para o trabalho e disposições do dia a dia, ainda não existiam órgãos que pensassem na infância como uma fase de extremo cuidado e zelo.

Em meados dos anos trinta, no governo de Getúlio Vargas, fica instituída, a partir da criação das Consolidações das Leis de Trabalho (CLT) em primeiro de maio de 1943, a criação de espaços denominados como creches. Mesmo que essa ideia não tenha se concretizado, existiram discussões acerca dos espaços.

Com caráter basicamente assistencialista, a creche mantinha as crianças para que as mães pudessem trabalhar, já que com idade inferior a 6/7 anos, não poderiam frequentar a escola, sendo esse seu objetivo primordial (KUHLMANN, 2003; MARIOTTO, 2003 *apud* ARAGÃO, KREUTZ, 2010, p.28).

Nesse sentido, o direito às creches surge como uma forma assistencialista para amenizar os impactos da mortalidade infantil, em uma perspectiva sanitária, e como uma demanda do mercado para melhorar a produção das mães trabalhadoras. Porém, a partir de 1980, os estudos

(ARIÉS,1981; HEYWOOD 2004) começam a se voltar para as múltiplas infâncias e suas potencialidades como momento único da vida. Dessa forma, surge a importância de haver uma educação voltada às crianças, que visasse o seu desenvolvimento, o brincar e a importância do reconhecimento da educação dessa fase como parte importante do desenvolvimento da criança.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988, que confere à criança o título de sujeito de direitos, a educação é trazida como direito subjetivo da criança e dever do Estado. Apesar de a educação ser conferida como direito, a Educação Infantil ainda era oferecida de forma precarizada e ofertada diretamente à população de classes desfavorecidas, demarcando desigualdades sociais.

Nesse ínterim, podemos trazer à tona que a ideia assistencialista que surge a partir da criação das creches em 1930, não se torna inexistente, mesmo após a concretização dos direitos das crianças em 1990 a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que protege a criança e o adolescente de modo integral, preservando a necessidade de haver cuidados diferentes com cada fase da vida, valorizando e buscando sempre a instauração de direitos retirados e encobertos pela história.

A ideia de escola, já existente desde o Brasil Colônia, não abarcava preceitos de uma educação inclusiva, ou seja, uma educação adequada à população como um todo, isso só foi possível ser pensado a partir de 1994, com a declaração de Salamanca. Pensando nesse contexto, a Educação Infantil também passou por dificuldades para que houvesse um pensamento diretamente dela e, também, permaneceu em invisibilidade por muitos anos no contexto da educação brasileira, tornando-se etapa obrigatória apenas a partir de 2014 (BRASIL, 2014).

Apesar de ter tido um reconhecimento de sua obrigatoriedade tardiamente, hoje ocupa espaço em Proposições Curriculares, como as de Belo Horizonte, que destacaremos aqui. Nessas proposições é destacada a importância de haver uma educação que coloque a criança como foco de seu aprendizado e a valorização das múltiplas infâncias como pontos prioritários.

Em contrapartida, mesmo que desde o ano de 1996 tenha sido instituída uma Educação Inclusiva a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Especial perpassa problemas devido a uma precarização estatal em relação aos corpos que foram e são negligenciados, mesmo após a institucionalização de diversas leis que descrevem a importância da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Aliado a isso, segundo Braga *et al.* (2020) a partir de uma pesquisa sobre a estrutura das EMEIS de Belo Horizonte, apenas 1,57% das escolas possui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) adequado e 67,73% delas estão abaixo do adequado. Sendo assim, é importante discutir quais são as condições de trabalho da

Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na etapa da Educação Infantil:

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.16).

Mas, conforme informações citadas, torna-se necessário refletir como esses direitos estão sendo assegurados.

Breve contextualização histórica sobre a escolarização de pessoas com deficiência

Ademais, é necessário também entender um pouco sobre o contexto da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no país. Atualmente, o número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares vem crescendo:

O Censo da Educação Básica de 1998 registrou 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência. Desses alunos, 13% estavam em classes comuns do ensino regular. Em 2012, o censo apontou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa crescimento de 143% (LORENZONI, 2013).

No entanto, esse cenário foi conquistado com muita luta. Entre os anos 70 e 80, prevalecia uma visão biomédica da pessoa com deficiência, que centrava no indivíduo a falha e a culpa pela falta de adaptação ao mundo. Essa concepção influenciou com que as pessoas com deficiência fossem deixadas à margem da sociedade, e, no contexto da educação, isso não foi diferente.

Nesse sentido, as primeiras instituições que acolheram as pessoas com deficiência, apesar de terem sido importantes historicamente, eram construídas e desenvolvidas sem a participação efetiva desses sujeitos, além de os manterem segregados. Em Minas Gerais, conforme Borges e Campos (2018), os alunos com deficiência frequentavam as chamadas “classes especiais”, dentro de escolas regulares. Com o tempo, percebeu-se que o público das classes especiais não era bem definido: também agregava crianças pobres e com outras dificuldades de aprendizagem, e outras necessidades educacionais foram se desenvolvendo (BORGES; CAMPOS, 2018).

Esse período foi marcado ainda pelo movimento da criação de Escolas Especiais, geralmente instituições filantrópicas ou privadas financiadas pelo governo, como o Instituto Pestalozzi, a Fazenda do

Rosário e a Escola Estadual Yolanda Martins Silva, em Minas Gerais, lugares que também permitiram o crescimento do campo de estudos sobre a Educação Especial no país.

Por conseguinte, o movimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se iniciou no Brasil principalmente a partir dos anos 90, muito influenciado por mudanças conceituais sobre a deficiência, com movimentos internacionais de luta dessas pessoas que vinham de décadas anteriores.

Uma dessas mudanças conceituais foi o surgimento do Modelo Social de Deficiência, que coloca a pessoa com deficiência como sujeito histórico e social, propondo que deficiência seria, na verdade, a opressão e a segregação causada pela incapacidade da sociedade de aceitar a diversidade (DINIZ, 2017). Apesar de o Modelo Social ter sido repensado, questionado e reformulado, no Brasil, essa mudança de perspectiva permitiu que as pessoas com deficiência se organizassem e alinhassem suas pautas, além de motivar, incentivar e possibilitar a criação de várias leis, estatutos e convenções.

Como resultado, podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) as mudanças do conceito de deficiência avançam um pouco mais com essa tendência maior do Modelo Social e já com grande influência de uma concepção do Modelo Biopsicossocial. Esses modelos indicam o deslocamento da perspectiva da inclusão para uma ideia em que o estudante não deve se adaptar à escola regular, mas sim a escola atender a diversidade presente nela.

Ademais, entende-se que a luta das pessoas com deficiência pelo direito à educação perpassa a reflexão acerca de qual tipo de educação deve ser oferecida, e entender que esse direito não é apenas de acesso, mas da garantia de permanência e aprendizagem do indivíduo. Nesse sentido, as mudanças realizadas em âmbito legislativo no Brasil fazem com que a escola necessite repensar suas atitudes diante dessas pessoas, sua concepção de deficiência, seu mobiliário, suas salas, a formação de professores, a garantia de mediação e o acompanhamento dos estudantes com deficiência, a partir de instrumentos e serviços, tais como: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 1996, 2007, 2008, 2009, 2011, 2015). Não obstante, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico da escola estabeleça as suas práticas voltadas para o público-alvo da Educação Especial (PAEE), pois o apoio especializado será também necessário, em algum momento desse processo de escolarização, para muitos desses sujeitos.

Assim, a partir da nossa experiência pibidiana com a EMEI, percebemos a importância de um PPP bem definido e construído de maneira democrática para a consolidação das práticas escolares. Ao definir sua concepção de infância, criança e clarear seus objetivos, enquanto instituição educacional, essa escola possibilitou a existência de vivências e atividades com as crianças centradas nos eixos que queriam desenvolver, uma vez que os professores tinham pleno conhecimento de todo o processo proposto e eram participantes ativos deste. Dessa maneira, podemos inferir que, para uma inclusão efetiva no ambiente escolar, é necessário, primeiramente, que esteja explicitado no Projeto Político Pedagógico quais são as diretrizes do trabalho com as crianças do PAEE.

Outrossim, a Constituição Brasileira de 1988 não tem um espaço específico para tratar de pessoas com deficiência, mas há, em todos os seus capítulos, a inclusão e o reconhecimento dos direitos desses sujeitos. Isso foi um ganho do ponto de vista social, pois, assim, a Constituição não trataria pessoas com deficiência como indivíduos que demandam assistencialismo, mas como cidadãos capazes de estar inseridos na sociedade, promover cultura e usufruir de seus direitos e deveres. Da mesma forma, consideramos que a inclusão escolar, no Projeto Político Pedagógico não deve necessariamente possuir um capítulo exclusivo, mas deve perpassar por todos os âmbitos e esferas existentes no documento, abrangendo, portanto, uma perspectiva de Educação Inclusiva.

Por conseguinte, as Proposições Curriculares da Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte são um dos subsídios que as EMEIs têm para a construção de seu Projeto Político Pedagógico. Assim sendo, analisaremos a seguir as Proposições Curriculares da Educação Infantil do município de Belo Horizonte e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dois documentos oficiais e importantes no âmbito educacional, sob a ótica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Articulações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Proposições Curriculares da prefeitura de Belo Horizonte

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial do Ministério da Educação que orienta os parâmetros curriculares da Educação Básica das instituições públicas e privadas do Brasil. Seu principal objetivo é fornecer uma base curricular mínima, como seu próprio nome indica, para a qualidade da educação para todos os estudantes.

O pensamento sobre uma base educacional para o Brasil vem desde a promulgação da constituição de 1988, que estabelece em seu artigo 210 que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL,1988).

Após isso, a ideia da criação da BNCC passou por grandes mudanças ao longo de 20 anos baseada em diversos documentos curriculares que orientaram a educação nacional, até ser completamente aprovada no ano de 2018 contemplando todas as etapas da Educação Básica.

Não obstante, vale ressaltar que a versão final da BNCC, no ano de 2018, foi feita em um contexto pós impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015) e sem a participação dos conselhos responsáveis pela construção do documento antes do golpe de 2016. Dessa maneira, o documento atribuiu à parte que se refere ao Ensino Médio, uma reforma em que suprimiu algumas das áreas de conhecimentos ligadas às relações humanas e aboliu as palavras gênero e/ou orientação sexual de seu texto.

Assim como a BNCC, as “Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2013) é um documento oficial que serve para orientar os parâmetros curriculares das escolas desse município. As Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) têm seu foco para Escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e seu principal objetivo é promover a melhoria da qualidade do atendimento educacional no município.

No que se refere à construção das proposições curriculares para Educação Infantil, a capital mineira deu início a esse processo, nos anos de 2007 e 2008 com uma Rede de Formação e a elaboração coletiva da versão preliminar do documento Proposições Curriculares (BELO HORIZONTE, 2013). Sua versão preliminar se deu em 2009 para ser finalizada em 2010, no entanto, só em 2012 sua primeira versão foi apresentada oficialmente. Para a construção das proposições, o documento informa que foi priorizada a participação de forma horizontal dos profissionais envolvidos no contexto da Educação Infantil.

Nesse contexto, podemos observar que a versão final das Proposições Curriculares da PBH antecede a criação da BNCC. Isso se dá devido à conquista da Educação Infantil no ano de 1996, que foi a lei da incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e leis complementares. Cabe dizer que a LDBEN, assim como outros documentos relacionados à educação brasileira, foi considerada como parâmetro para a construção da BNCC.

Na sessão seguinte vamos adentrar ao que concerne às Proposições da PBH para a Educação Infantil em diálogo com a BNCC, buscando compreender como ambas abordam a Educação Inclusiva e os pilares da Educação Infantil.

As Proposições Curriculares da PBH e a BNCC no contexto da Educação Inclusiva

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta “conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p.40) como os seis direitos de aprendizagem fundamentais para a Educação Infantil, e a interação e a brincadeira como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Paralelamente, a Educação Infantil de Belo Horizonte estabelece o brincar, o cuidar e o educar como seus três pilares principais.

Consideramos aqui o entendimento de que esses pilares e direitos são bastante amplos e generalizados e, por isso, este texto propõe, ainda, mencionar os seus elementos mediadores, a exemplo da linguagem/comunicação e da própria mediação pedagógica, pois eles são facilitadores da implementação desses direitos e do processo de escolarização de crianças com ou sem deficiência na Educação Infantil regular.

Quanto aos elementos facilitadores, é realizada uma interessante relação entre estes pela BNCC, que sustenta que as interações, o brincar e a cultura-sociedade-natureza são o que estrutura o desenvolvimento das diversas linguagens trabalhadas na Educação Infantil (BRASIL, 2018). Já nas Proposições da PBH, considerando que a relação entre a criança e o mundo dentro do espaço escolar deve ser mediada pela ação pedagógica do professor, pode-se encontrar nesse documento a consciência de que brincadeira, mediação pedagógica e linguagem/comunicação são pontos importantes na garantia de uma Educação Infantil inclusiva e acessível.

Por conseguinte, no que se refere especificamente à Inclusão Escolar, as Proposições apresentam um tópico denominado “Inclusão da criança com deficiência” (BELO HORIZONTE, 2013), cuja existência já demonstra uma preocupação por parte da Prefeitura em orientar as instituições escolares a se atentarem às crianças com deficiência. Logo em seu primeiro parágrafo o documento esclarece:

A educação inclusiva propõe a superação do modelo educacional baseado no mérito, no desempenho acadêmico dentro de níveis pré-determinados criados a partir de modelos homogeneizadores que o sistema educacional impõe às crianças (BELO HORIZONTE, 2013, p.56).

As Proposições, não só no tópico de inclusão, incentivam a valorização da diversidade com a consciência de que toda criança é única com suas especificidades e individualidades, independentemente de terem deficiência ou não. Ademais, o documento chama atenção para a necessidade de tornar acessível todas as atividades pedagógicas e recursos para as crianças de acordo com cada uma de suas particularidades, incluindo a diversidade de idade, etnia, estrutura familiar, classe sociais, deficiência e gênero.

Este documento compreende que as crianças, mesmo pequenas, chegam às instituições educativas “com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia [...]” (ARROYO, 2007, p.23). Essas identidades fundamentais são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, da ciência, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações em seu contexto social e cultural (BELO HORIZONTE, 2013, p.48).

No que se refere à abordagem dos PPPs em relação à inclusão, as Proposições indicam que as:

Instituições de Educação Infantil precisam considerar, na elaboração de suas propostas pedagógicas, estratégias de organização de redes de apoio, de formação continuada, identificação de recursos e serviços, o desenvolvimento de práticas colaborativas, a inserção das famílias das crianças com deficiência, meios de interlocução com os diversos serviços de saúde que atendem a essas crianças, e tantas outras ações de tal forma a criar uma teia que contribuirá com a instituição educativa no desempenho de seu papel (BELO HORIZONTE, 2013, p.59, v.1).

Não obstante, o documento aponta para algumas dificuldades que devem ser superadas para a implementação de uma Educação Infantil de qualidade, sob a perspectiva de inclusão. Dentre essas dificuldades estão:

a crença de que a criança não sabe nada [...], A rotina centrada na organização dos adultos e não na necessidade das crianças [...]; a preocupação com o produto e não com o processo vivenciado pela criança (BELO HORIZONTE, 2013, p.56).

Tais dificuldades tendem a serem superadas uma vez que as Proposições buscam orientar sobre a perspectiva das questões acerca da profissionalização dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Reconhecer estes profissionais e suas competências indicam para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Compreender a perspectiva da educação inclusiva pressupõe retornar-se ao propósito primeiro de uma instituição educativa. Ao ingressar numa escola de Educação Infantil ou numa creche, todas as crianças estão, em primeiro lugar, usufruindo de um direito humano fundamental que é o direito à educação. [...] Uma perspectiva educacional voltada para o direito de todas e de cada uma das crianças (BELO HORIZONTE, 2013, p.57).

No que se refere à BNCC, notamos que ela orienta seguir as normas no:

§ 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que se orienta pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017, p. 7).

No entanto, pouco se diz sobre como deveria se dar o processo de inclusão de pessoas com deficiência e, além disso, a palavra gênero ligada à sexualidade e orientações sexuais foram suprimidas do texto, o que parece nos demonstrar um viés ideológico conservador que ganhou força no contexto pós golpe de 2016 e que reverberou na escrita da BNCC e sua publicação em 2018. Assim, o que encontramos relacionado à Educação Inclusiva na BNCC está ligado às leis e conquistas históricas de povos que foram marginalizados e excluídos ao longo da história.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2017, p.15-16).

Com isso, notamos que há um direcionamento que orienta para o cumprimento das leis constitucionais que garante o direito à educação de todas as crianças, no entanto, a Inclusão Escolar não se apresenta como parte fundamental na escolarização.

Considerações finais

A partir dessas considerações, este capítulo pretendeu fazer um histórico da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, com o objetivo de entender o cenário atual dessa etapa e modalidade da Educação Básica. Nesse sentido, é perceptível que tanto a Educação Infantil quanto a perspectiva de Educação Inclusiva no Brasil têm sido políticas públicas conquistadas a partir de grandes lutas. A Educação Especial, apesar de avanços, teve, por outro lado, recentes retrocessos como o Decreto 10.502/2020 que instituiu uma nova “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), ainda que esteja suspensa.

Além disso, a perspectiva da Educação Inclusiva considera a necessidade ligada às mais diversas causas e lutas sociais. Não seria possível promover uma Educação Inclusiva se não pensarmos também em uma educação antirracista, uma educação que inclua a comunidade LGBTQIA+, uma educação antimachista, uma educação que promova e busque uma cultura de paz e respeito às diferenças de cada indivíduo, tenha ele uma deficiência ou não. A discussão dessa perspectiva é mais ampla e deve perpassar considerações sobre concepções de diferenças presentes na escola inclusiva com a inserção desses conceitos no Projeto Político Pedagógico.

Por conseguinte, discorreremos sobre as Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte, a Base Nacional Comum Curricular e as relações entre elas, estreitando um diálogo sob a perspectiva da Educação Inclusiva em ambos os documentos. Dessa maneira, ao analisá-los notamos que na BNCC no que se refere a essa perspectiva, ainda há muito o que melhorar, pois em nenhum momento é abordada a Educação Especial, ou se discute sobre a Inclusão Escolar, Diversidade de uma maneira direta e com intencionalidade educativa. Além disso, em sua última versão, a palavra gênero e a expressão orientação sexual foram suprimidas de seu texto, sob a alegação que poderia causar confusões de interpretação. Por isso, reiteramos que o contexto da conclusão de seu texto em 2018, pós golpe, influenciou diretamente na construção da BNCC.

Diferentemente disso, compreendemos que o processo de construção das Proposições Curriculares da PBH para Educação Infantil se debruçou para implementar uma orientação para uma Educação Inclusiva compreendendo a diversidade de nossa sociedade em uma perspectiva mais ampla que a BNCC.

Por fim, notamos que as Proposições da PBH demonstram maior aprofundamento neste campo de discussão em detrimento do documento nacional, a BNCC, mas que é necessário que as escolas se apropriem dos conceitos acerca da Educação Inclusiva em seu projeto pedagógico, para que esta se concretize como algo estruturante nas práticas escolares.

Referências

- ALMEIDA, Ana Maria. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2009. p. 30- 52.
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 25-44, jan./abr. 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: desafios da formação**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru , v. 24, p. 69-84, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2021.
- BRAGA, D. S.; GONÇALVES, M. C. C.; ARAÚJO, C. P. F. de; SILVA, S. C. M. dos S. O direito à educação infantil em Belo Horizonte: acesso, oferta e trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 23, n. 41, p. 315-335, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i41.4453>.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 [internet]. Diário Oficial da União. 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 fev. 2021
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/sef/fundef. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L13146.htm. Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-59.

LORENZONI, Ionice. **Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação.** Portal do MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19296-aluno-com-deficiencia-celebra-acesso-mais-amplo-a-educacao>. Acesso em: 20 fev. 2012.

ROCHA, R. C. L. da. História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002.

SEÇÃO 2

LEITURA E LITERATURA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

CAPÍTULO 5

Literatura infantil numa perspectiva inclusiva

Celina Bezerra da Silva

Introdução

Todo ser humano é capaz de aprender. Com essa afirmativa, pretendo discorrer sobre o tema que dá título a este capítulo. Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, uma criança com deficiência é uma criança com muitas potencialidades e apesar da limitação imposta pelo seu impedimento em interação com outras barreiras sociais, a ela pode-se e deve-se oportunizar o aprendizado (BRASIL, 2015). Deste modo, é necessário que as pessoas enxerguem as crianças pelas potencialidades e não pela limitação. E isso fará toda a diferença para essa criança que, dentro das suas possibilidades, seu tempo e oportunidades efetivas de desenvolvimento, irá aprender e muito.

Quando apresentamos um livro a uma criança na sua fase pré-leitora, entre um e três anos de idade, ela irá correlacioná-lo a algo prazeroso, pois nesta fase, o livro terá muitas ilustrações e, provavelmente, será lido por pessoas de seu convívio diário. A criança vai ligar este momento a uma sensação de prazer que ficará gravada em sua memória afetiva. Por exemplo, enquanto seus pais leem a história “Os três porquinhos”, a criança reage, se esconde embaixo do lençol, dá risadas ao ver o pai ou a mãe imitando a voz do lobo, entre outras manifestações que mostram que mesmo não sabendo ler, ela já interage com o livro.

A criança, por volta de três anos, terá no livro um prazeroso brinquedo. Nesta fase, é importante disponibilizar nos espaços de aprendizagem e brinquedotecas, livros com ilustrações grandes e coloridas, o texto deverá ser de letras grandes e frases curtas, que facilitam a assimilação da história; e, melhor ainda, as crianças criarão suas próprias histórias através das ilustrações. Nesta recriação da história, as crianças ampliam

seu vocabulário e adquirem mais articulação na produção oral. E com o passar dos anos, as crianças ligarão os livros infantis a estes momentos de prazer, afeto e diversão.

Quando colocamos no livro infantil personagens com alguma deficiência, a criança com deficiência se sentirá representada e, conseqüentemente, sua autoestima será elevada, pois se reconhecerá naquele personagem. Ao mesmo tempo, as crianças sem deficiência vão reconhecer no personagem um colega da escola, um vizinho ou um familiar que tenha alguma deficiência, ou seja, vai compreender a diversidade de forma natural.

O livro como instrumento lúdico no contexto da Educação Inclusiva

Acessar o mundo infantil e passar informações de um mundo real que o cerca não é tarefa fácil. Em grande parte dos livros infantis, o mundo fantasioso e os personagens são fadas, super-heróis, animais e objetos falantes (no caso das fábulas). E quando a tarefa é trazer personagens com deficiência para a Literatura Infantil, a tarefa é mais difícil ainda.

É claro que a fantasia, o fantástico e o lúdico são essenciais para desenvolver a criatividade das crianças, porém, é importante trazer para esta literatura pitadas de realidade. Sem dúvida, as crianças, curiosas que são, vão perguntar aquilo que não entenderem e esta será uma oportunidade ímpar para que se explique a diversidade do mundo.

Não é raro que uma criança observe um colega de escola com alguma deficiência e pergunte aos seus pais ou professora o porquê de um amiguinho não conseguir andar, falar ou escrever como os outros. Neste momento, a resposta do adulto fará grande diferença para essa criança. É importante ser sincero e explicar sobre a deficiência que seu colega tem e, certamente, a criança entenderá. E o mais incrível, isso não fará nenhuma diferença na amizade com seu colega de escola. Pelo contrário, será na interação com este colega que ela irá desenvolver valores nobres e inclusivos como cooperação, compreensão, solidariedade e empatia.

A criança é naturalmente inclusiva, e seus responsáveis são espelho para ela. Ou seja, se eles não souberem dar uma resposta adequada ao questionamento de seu filho, e responderem com alguma carga de preconceito, é isto que esta criança levará para a escola e até que tenha discernimento de diferenciar o que é ideal para sua vida, vai seguir reproduzindo o que foi aprendido em casa.

Os livros infantis com temas inclusivos, trabalhados em sala de aula ou em casa, ou rodas de contação de histórias, trarão às crianças oportunidades de avaliar e correlacionar um personagem com alguma característica com aquele colega de escola, familiar ou vizinho que têm alguma

deficiência, por exemplo. Este personagem pode ser uma criança, ou animalzinho ou um ser fantástico, não importa, será na diferença que estarão os melhores ensinamentos inclusivos.

Quando pais, professores e responsáveis disponibilizam para a criança livros infantis com temas inclusivos, no qual personagens apresentam alguma deficiência, eles estarão abrindo um mundo de possibilidades no campo cognitivo e social da criança. Pois, como já dito anteriormente, essas crianças com alguma deficiência se sentirão representadas naquele personagem e as sem deficiência entenderão que tem muito a aprender com o/a colega.

Com a construção coletiva de um espaço inclusivo e acolhedor, até mesmo sem a solicitação de um adulto, uma criança ajudará naturalmente a outra a segurar no lápis, a empurrar uma cadeira de rodas, a fazer o passo de dança que uma coreografia pede, basta dar essa oportunidade a elas. E vão inclusive ajudar a professora ou cuidadora a identificar quando o colega com deficiência precisa de alguma ajuda específica.

A Literatura Infantil como recurso para o trabalho pedagógico inclusivo: algumas possibilidades

A fim de exemplificação, trago meu livro “Bruna, uma amiga Down mais que especial” em que a história se passa no ambiente escolar, e a Bruna, protagonista da história, é uma menina com síndrome de Down. No desenrolar da história, algumas características desta criança, com trissomia do 21, são apresentadas ao leitor, como a simpatia, o abraço e o bom relacionamento com as colegas da turma, que formam o “Clube das meninas que brincam” (BEZERRA, 2019).

Na história, as crianças brincam de roda de forma igualitária, não há hierarquia nesta brincadeira. A Bruna, sente-se bem na companhia das colegas, já que não é tratada de forma diferenciada. E na brincadeira de pega pega, todas correm e se divertem. E aí aparece a diferença da Bruna, quando ela, ao invés de apenas dar uma tapinha e passar a vez para a outra colega, abraça quem ela pegou. Abraço esse interminável e feliz. Porém, aos olhos da professora, cuidadosa e atenta, este abraço pode terminar em alguém se machucando e, assim, pede a Bruna que se sente num banquinho. Nesta situação, Bruna apenas responde: “Tá certo professora” (BEZERRA, 2019).

Este episódio mostra a Bruna como uma menina obediente e que respeita a professora. Assim como o episódio apresentado, várias outras situações no livro trazem essas características da criança protagonista da história com Síndrome de Down (BEZERRA, 2019). Aqui pode-se trabalhar vários valores inclusivos como o respeito, a igualdade e empatia. E, ainda, a premissa de que independentemente da condição de deficiência de uma criança, ela terá suas características próprias, como as demais, que marcam a sua identidade como um sujeito social.

“Bruna, uma amiga Down mais que especial” (BEZERRA, 2019) traz a possibilidade de tratar de vários aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança, por exemplo, o respeito aos professores a partir do comportamento de Bruna perante a professora retratada no livro como uma senhora idosa, negra, com cabelos grisalhos e obesa. Entre as colegas da Bruna, há uma loira, uma ruiva, uma negra com a pele mais clara e uma negra com a pele mais escura, e todas brincam de igual para igual. Pode-se aqui trabalhar também a inclusão no que diz respeito à diversidade, trabalhando a origem étnica das crianças de forma igualitária.

O livro “Bruna, uma amiga Down mais que especial” (BEZERRA, 2019) foi pensado de uma forma a ser lido também por crianças com baixa visão, portanto, apresenta letras em caixa alta em tamanho 18 e páginas com contraste (letras pretas, fundo amarelo, por exemplo) para facilitar a leitura por essas crianças.

Com relação às ilustrações, elas são suaves, sem cores fortes, com traços leves e limpos, facilitando a identificação dos personagens e suas expressões faciais, pois, ilustrações com muitos detalhes confundem uma criança com autismo, Asperger ou outras síndromes, por exemplo. Sem dúvida, essas características do livro o tornam ainda mais inclusivo, não apenas pelo tema, mas pela sua materialidade pensada com cuidado da concepção à edição.

Outro livro, também de minha autoria, “Sabrina, a menina albina” (BEZERRA, 2019), traz a questão do albinismo, tão pouco explorado na Literatura Infantil. O grupo populacional de pessoas com albinismo é invisível ao Censo Demográfico (IBGE, 2010) e ao Estado brasileiro. E vive em uma luta por reconhecimento público de suas demandas sociais e do gozo pleno de direitos (HONNETH, 2003; SOUZA, 2012).

Sobre este tema, sabe-se que poucas pessoas têm conhecimento de que o albinismo, por exemplo, é uma característica genética que ocorre em todas as etnias. Logo, existem indígenas albinos, negros albinos, orientais albinos e brancos albinos. O albinismo ocorre quando um pai e uma mãe carregam o gene do albinismo em seu DNA. Isso pode ocorrer quando os dois tiveram um ancestral albino, ou mesmo quando um dos pais ou os dois são albinos, e esta marca genética está no DNA. Nesta família, a probabilidade de a criança nascer albina é alta, porém não é determinante, podendo o bebê nascer sem o albinismo. Temos negros com um filho albino e outro não, ou pessoas albinas com filhos negros. Vai depender de sua etnia.

Quando trago o tema do albinismo para o livro infantil, penso nas crianças albinas e em todo o preconceito e tabu que envolvem o tema. Em vários países do continente africano, por exemplo, ter um amuleto de uma parte de uma pessoa albina, é sinal de sorte. Imaginem crianças com um dedo mutilado por pessoas que querem fazer um chaveirinho de seu dedi-

nho. Cruel, sim, para nossa cultura isso é inadmissível. É uma triste realidade, que deveria levar a todos a conhecerem e combaterem crenças, como a apresentada no parágrafo anterior, e outras como a de que as pessoas albinas são dotadas de poderes extrassensoriais, que são bruxas ou que são doentes.

Em nossa realidade brasileira, por termos em nossa formação étnica os povos escravizados trazidos da África, o gene do albinismo ocorre mais na população negra. Porém, como já foi dito, o gene do albinismo ocorre em todas as etnias.

Outra informação que acho importante compartilhar é a de que no Censo brasileiro não são contadas as pessoas albinas. Isso significa que não sabemos quantos albinos temos no Brasil. Se a pessoa albina nasce numa família negra, é contada como negro, e se nasce numa família branca, é contada como branca.

Com estas informações, a partir do livro “Sabrina, a menina albina”, os pais ou professores poderão tratar de amizade e amor fraternal, além de trazer o tema para falar da diversidade humana e, principalmente, diminuir o preconceito para com as pessoas albinas.

Como já foi dito neste capítulo, as crianças são espelhos dos pais, e se estes tratarem uma criança albina com apelidos pejorativos, seus filhos irão repetir este comportamento, causando uma dor, muitas vezes, irreparável na outra. Assim, é imprescindível observar quando a criança perde o sorriso espontâneo e brilho no olhar. Características como estas indicam que a criança pode estar, por exemplo, sofrendo *bullying*.

Quando se trabalha em sala de aula um livro que traz a diversidade como tema, ampliam-se as possibilidades de compreensão pelas crianças acerca da importância do respeito mútuo, independentemente das características individuais, sejam elas genéticas ou não. Algumas crianças, por exemplo, se tornam pessoas com deficiência física, por traumas causados por acidentes, cirurgias, doenças degenerativas, entre outras. Isso, por si só, já é doloroso para estas crianças; logo, o trabalho com o respeito à diversidade é um dos valores inclusivos primordiais para se evitar o *bullying* lá na frente.

Voltando à temática retratada no livro “Sabrina, a menina albina” (BEZERRA, 2019), considera-se que as crianças com albinismo, ao se verem representadas num livro infantil, se sentirão muito felizes por se reconhecerem na personagem principal. No caso deste livro especificamente, várias crianças me deram retorno dizendo: “Agora poderei explicar aos meus colegas da escola por que tenho a cor diferente da cor de meus pais: é porque sou albina como a Sabrina.” Ou devolutivas de famílias de criança albina como de uma mãe que me disse: “O livro Sabrina vai me ajudar a explicar à minha filha que o albinismo vem de nossos ancestrais e que ela é linda como um raio de sol.”

Na perspectiva da inclusão, o livro apresenta elementos importantes como o combate ao preconceito, a aceitação da diversidade, a amizade e o amor fraterno, já que o Lucas, irmão da Sabrina, ao olhar sua irmãzinha, imediatamente abre um sorriso e diz: “Que linda minha irmãzinha, parece um raio de sol.”

Em contrapartida, vizinhos e familiares ao visitarem a menina recém-nascida disparam frases como: “Não se parece nada com o pai”, “Essa menina não tem cor”, “Parece filha de alemão”. Frases que vêm dos adultos, o que confirma a hipótese de que a criança é naturalmente inclusiva e o preconceito está nos adultos.

De modo geral, é importante aceitar o albinismo como uma característica genética que está presente em todo o reino animal. Além de seres humanos, temos leões albinos, cobras albinas, papagaios albinos, tubarões albinos, baratas albinas, enfim em todas as espécies. No âmbito social, defende-se aqui o combate a qualquer tipo de preconceito, sobretudo às pessoas que nascem com albinismo. E, neste caso, a Literatura Infantil seria um excelente instrumento para esta luta, trazendo o tema para as crianças numa perspectiva lúdica e inclusiva.

Com relação à aquisição da leitura, sabemos que as crianças se desenvolvem naturalmente em fases diferentes: algumas crianças começam a falar antes do que outras da mesma idade; e outras começam a andar bem depois do que de outras da mesma idade. Com a aquisição da leitura, ocorre o mesmo com crianças com ou sem deficiência.

Cada criança se desenvolve no seu tempo, porém, com o acesso aos livros, desde a fase pré-leitora, as crianças se habitam a manusear os livros, a tê-los como brinquedos entre seus brinquedos, e, certamente, esta exploração facilitará a identificação de letras e palavras quando começar o seu letramento.

A Literatura Infantil será uma perfeita aliada para o desenvolvimento do hábito da leitura, sobretudo às crianças com deficiência, que terão, assim como as que não têm deficiência, oportunidades iguais de acesso a esse bem cultural.

Em outras palavras, é fundamental que as oportunidades de aprendizagem não sejam restritas, do mesmo modo que não se negue o direito de aprender a nenhuma criança. Ninguém pode dizer que a criança não vai aprender, se não se oportunizar a ela o contato com os livros e as letras. As crianças vão se desenvolver de acordo com o estímulo que recebem. Se elas não forem apresentadas aos livros bem cedo, vão demorar a adquirir o hábito da leitura. A fórmula é simples. Menos acesso aos livros, menor interesse pelo hábito da leitura.

Existem histórias da Literatura Infantil Clássica que trazem temas ligados à diversidade, por exemplo, a história do Patinho Feio. Neste con-

to, o patinho feio é muito rejeitado, chega a ser cruel o que os outros patinhos falam para ele. Inclusive, observo em minha trajetória com a contação de histórias, que muitas crianças não gostam desse enredo por conta da crueldade na maneira de falar e agir dos outros patinhos.

Isso nos leva a refletir sobre o uso que fazemos das histórias na sala de aula, por exemplo. Quando uma criança com deficiência lê esta história, pode sentir-se igual, rejeitada, diminuída. Isso pode afetar grandemente a sua autoestima. Embora no fim da história o Patinho Feio se transforma num belo cisne negro, o que mostra a superação de todos aqueles problemas que ele passou, para a criança com deficiência que lê essa história, em seu subconsciente, a rejeição pode já ter tomado um lugar de destaque, o que pode, conseqüentemente, prejudicar o seu desenvolvimento afetivo.

Com isso, quero dizer que a contação de histórias para as crianças é essencial. Esta prática estimula e muito o desenvolvimento cognitivo da criança. As histórias com seres fantásticos, fadas, duendes, super-heróis, dinossauros povoam o universo infantil que ressignifica e traz ao mundo a sua criatividade com ações como: uma criança pega uma toalha, amarra no pescoço e já vira super-herói; uma caixinha de fósforo vazia em poucos minutos pode se transformar num móvel na sala das bonecas ou em um carrinho, entre tantas outras ações oriundas da imaginação.

Como afirma a estudiosa da cultura da infância: “A cultura da criança é a cultura da alma. Os meninos têm a alma na frente. Depois é que ela vai pra dentro. Vai botando pano, papel, livro em cima. Brincar é o maior exercício de liberdade que o ser humano pode fazer” (HORTÉLIO). Cabe a nós adultos dar livros e contarmos histórias com valores positivos de amor, amizade e respeito.

Desde 1997 a Associação Viva e Deixe Viver virou modelo para outras iniciativas sociais, principalmente ONGs ligadas a crianças e adolescentes. Seus voluntários participam de um extenso e qualificado curso de capacitação. Só permanecem na Associação Viva aqueles que se comprometem a realizar a sua missão, lutar por sua causa, partilhar a mesma visão e submeter-se aos mesmos princípios. Por meio da arte de contar histórias, a Associação Viva e Deixe Viver tem como missão formar cidadãos conscientes da importância do acolhimento e que produzem bem-estar a partir de valores humanos como empatia, ética e afeto. O voluntário no ambiente hospitalar desempenha um papel comprovadamente eficiente. As barreiras iniciais foram quebradas e os voluntários foram integrados às equipes de profissionais de saúde. Contadores e profissionais provam que, além de remédios e dos procedimentos utilizados para curar e aliviar a dor e o

sofrimento, existe espaço para o exercício do trabalho voluntário. Pessoas que dedicam parte do seu tempo e de seus esforços para humanizar o ambiente hospitalar (GOUVEIA, 2005).

A criança internada, ouvindo histórias, transcende do momento de dor, porque o olhar não quer perder nenhum gesto e nenhuma fala da contadora de histórias que está ali na sua frente. E como é importante que esse profissional tenha uma vasta gama de histórias para contar, ela precisa de livros infantis com as mais variadas histórias, inclusive que possam representar estas crianças que estão em tratamento. A contação de histórias dá movimento ao livro infantil. Se uma contadora de histórias pegar um lenço de tecido leve, tipo organdi ou organza, e passar de um lado para o outro e disser que aquilo é uma fada, a criança verá uma fada.

Recentemente, vivenciei uma situação semelhante durante uma contação de história para crianças residentes em uma instituição de acolhimento. Esta história, também de minha autoria, publicada na Coletânea Pirlimpimpim e intitulada “Você é semente de que?” (BEZERRA, 2020) é sobre uma formiga saúva chamada Saul, de família muito numerosa que leva uma sementinha nas costas, sementinha esta que veio no vento e não conhece sua origem. A história foi contada por meio de plataformas online, devido ao contexto de pandemia. Durante a contação, peguei meu gatinho preto e coloquei uma bolinha nas suas costas, passei pela frente da câmera e perguntei, “alguém viu um gatinho?”. E as crianças logo disseram: “não, vimos a formiga Saul”.

A representatividade é tão essencial quanto é imperativo que a faça presente na Literatura Infantil. Crianças sem ou com deficiência precisam entender a diversidade do mundo de maneira lúdica e divertida. E a inclusão será um valor desenvolvido na sua base educacional e fará a diferença em toda a sua vida.

No caso da sementinha da história contada, nota-se que era representativa de cada uma das crianças moradoras daquela instituição de acolhimento que, em muitos casos, desconhecem suas famílias de origem. A história da semente faz uma analogia à vida dessas crianças que são acolhidas nesta instituição e ganham uma nova família. De forma análoga, o livro traz como desfecho a formiga Saul levando a semente para conhecer sua numerosa família que a acolhe e a recebe com muito amor e carinho.

Considerações finais

Com contos e histórias instigantes da Literatura Infantil, as crianças vão aprender não apenas a viajar na leitura, mas vão aprender a se relacionar de forma mais igualitária quando percebem através dos personagens a

diversidade do mundo, as possibilidades de relacionamentos, as várias formas de se valorizar os amigos, olhando-os mais por suas potencialidades e respeitando as limitações próprias e dos outros.

Portanto, a afirmação do início deste capítulo, de que “todo ser humano é capaz de aprender”, não faria sentido se a Literatura Infantil não incluísse o “aprender a aprender” a ser mais empático, a aceitar a diversidade, e a trazer a representatividade para suas linhas e, assim, tornar o mundo cada vez mais inclusivo através do olhar de uma criança.

Referências

- BEZERRA, Celina. **Bruna, uma amiga Down mais que especial**. 2. ed. Curitiba: Inverso, 2019.
- BEZERRA, Celina. **Sabrina: a menina albina**. 1. ed. Curitiba: Inverso, 2019.
- BEZERRA, Celina. *Você é semente de quê?* In: **Coletânea Pirlimpimpim**. 1. ed. São Paulo: Versejar, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em:
- GOUVEIA, Maria Helena. **Viva e deixe viver: histórias de quem conta histórias**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. 296 p.
- HORTÉLIO, Lydia. Brincar é o maior exercício de liberdade que o ser humano pode fazer. **Revista Brincante**, p. 22-23. Disponível em: https://issuu.com/rosanebrincante/docs/lydia_hort__lio. Acesso em:
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Brasília, IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- ONU - Organização das Nações Unidas. **Pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em:
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2. ed. Belo Horizonte: EdUFMG, 2012. 212 p.
- UNESCO. Os principais eixos da educação para o Século XXI. In: **Aprender a ser e aprender a conviver**. 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359_por. Acesso em:

CAPÍTULO 6

Leitura, literatura infantil e estratégias de compreensão leitora para crianças surdas

Simara Pereira da Mata
Valéria Rosa Farto Lopes
Neusa Teresinha Rocha dos Santos

Introdução

Pensar o ensino da leitura sob a perspectiva de educação literária e dialógica que priorize a compreensão e atribuição de sentidos é essencial, sobretudo na Educação Infantil. Para tanto, compartilhamos neste capítulo dos pressupostos que compreendem a literatura infantil como instrumento da cultura humana fundamental para constituição do homem como sujeito social:

Assim, discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 169).

O trabalho com a literatura infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças precisa ultrapassar o caráter moralista e pedagógico e priorizar as obras provocadoras e, de fato, literárias (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012); em outras palavras, obras que despertem nas crianças o interesse pela leitura e possibilitem o desenvolvimento da compreensão, transformando-as em boas leitoras.

Nesta perspectiva de educação literária para o ensino da leitura e da compreensão leitora para as crianças, especialmente as crianças surdas falantes da Língua de Sinais, que pautaremos as nossas discussões.

Discutir e refletir acerca da leitura, do espaço da literatura infantil nas escolas e do ensino da compreensão leitora não é, de modo geral, tarefa fácil. Transpor esta discussão para o contexto das crianças surdas, falantes da Língua de Sinais, torna-a, sem dúvida, ainda mais complexa. Contudo,

há de se concordar que tal discussão se constitui como urgente, visto que os dados educacionais demonstram grandes dificuldades na trajetória escolar dos estudantes surdos, especialmente na área da leitura.

Em relação à educação dos surdos, o que se observa, nas escolas, é que o ensino da leitura não tem sido significativo. As crianças surdas não têm interagido, de maneira funcional com a língua escrita, e nem tão pouco construído conhecimentos necessários para todas as etapas da sua aprendizagem (PINHEIRO, 2013, p. 195).

Deste modo, defendemos que as práticas pedagógicas, sobretudo na Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, impregnadas de intencionalidade educativa, devem aproximar os estudantes da literatura para que, progressivamente – considerando as diferentes faixas etárias (bebê, criança bem pequena e criança pequena) –, ampliem e enriqueçam seus recursos de expressão e de compreensão (BRASIL, 2010, 2018; SÃO PAULO, 2020).

Nessa perspectiva, ler, em especial, literatura infantil não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural (ARENA, 2010, p. 39).

Pelo contato com a obra literária, como um gênero de criação que lida de maneira intensa com o gênero da imaginação, a criança apropria-se dos aspectos culturais da sociedade na qual está inserida (ARENA, 2010). Tal apropriação se dará pela linguagem e pela língua, contudo, em modalidades de expressão que lhe sejam acessíveis.

No caso das pessoas surdas, a modalidade de expressão de linguagem acessível é a Língua de Sinais. Concebida aqui como a língua matriz¹, a Língua de Sinais assumirá papel central na constituição dos sujeitos surdos e possibilitará a apropriação da cultura e o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (LACERDA; LODI, 2009).

No entanto, além da Língua de Sinais, o estudante surdo tem o direito de apropriar-se da língua majoritária da comunidade na qual está inserido, no nosso caso o Português, na modalidade escrita, concebida aqui como língua adicional. Deste modo, pensaremos em um contexto educacional permeado por duas línguas de modalidades diferentes e composto por crianças que chegam, muitas vezes, com pouco ou nenhum domínio da língua matriz.

1 - Considerando que nem sempre a Língua de Sinais será a primeira língua do sujeito surdo e/ou o Português a segunda, e que ainda os recursos linguísticos de uma língua interferem, naturalmente, na aquisição da outra, optamos pela utilização dos termos "língua matriz" para a Língua de Sinais e "língua adicional" para o português na modalidade escrita (NOGUEIRA, 2018).

De acordo com Leffa e Irala (2014), a apropriação de uma língua adicional pressupõe a existência de outra língua – a matriz –, pois, ao contrário da língua materna que se desenvolve a partir da própria língua por meio das interações sociais naturais com parceiros falantes da mesma língua, a adicional será balizada pelos conhecimentos que o sujeito possui da matriz. No caso dos estudantes surdos há de se ressaltar o aumento da complexidade já que são línguas de modalidades diferentes.

Observamos neste contexto, inicialmente, duas problemáticas. Como favorecer a apropriação da língua adicional, desde a Educação Infantil, para crianças surdas que muitas vezes não têm o domínio da língua matriz? E como pensar o ensino da leitura e da compreensão leitora a partir da literatura infantil para essas crianças?

Pesquisadores que atuam na temática de leitura e literatura infantil destacam as habilidades de utilização de conhecimentos prévios, realização de inferências, previsões e estabelecimento de relações com outros textos lidos para que o sujeito seja considerado bom leitor (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012).

Contudo, compreendemos que para tais ações, faz-se necessário o domínio de uma língua, no caso dos estudantes ouvintes, a língua oral, dos estudantes surdos, a Língua de Sinais. Deste modo, para que os estudantes surdos se tornem bons leitores na língua adicional, é fundamental a criação de um ambiente linguístico favorável à apropriação da língua matriz, por meio de práticas educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento integral desses sujeitos. Isso só será oportunizado mediante a interação, o mais precocemente possível, com interlocutores falantes da Língua de Sinais.

Deste modo, buscaremos neste capítulo iniciar discussão acerca dos processos de apropriação linguística das crianças surdas, relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão leitora em perspectiva de educação literária bilíngue.

Apropriação da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelas crianças surdas: primeiros passos

Para Vygotsky (2008), a linguagem é o mais complexo sistema de signos criado pelo ser humano, possibilitando a comunicação e a formação de conceitos. É por meio dela que o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo, transformando-o ao mesmo tempo em que é transformado. Ela traz consigo a fonte do conhecimento da humanidade, que são os conceitos generalizados e funciona como instrumento social com papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010).

Segundo Vygotsky (1956), a linguagem inicia-se na comunicação da criança com as pessoas que convive. Esta comunicação, inicialmente pautada na imitação do outro é, mais tarde, convertida em linguagem interior, à qual proporciona os meios fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e o uso da linguagem gradativamente mais autônomo (VYGOTSKY, 2008).

A linguagem, em suas variadas modalidades de expressão – fala, língua de sinais, escrita convencional ou Braille – torna-se, igualmente, uma das diversas formas de comunicação (NUNES, 2003). E é por meio do conjunto de signos denominado língua que é possível a interação entre os diferentes sujeitos de uma comunidade e o compartilhamento de uma mesma cultura (LACERDA; LODI, 2009).

Para as crianças surdas, a Língua de Sinais será a que permitirá a sua constituição enquanto sujeito linguístico, sendo, portanto, “[...] a única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno [...]” (LACERDA, 2006).

Sabemos que a apropriação da língua se dá pelas interações entre a criança e seus diferentes interlocutores, naturalmente, desde os primeiros dias de vida. Contudo, o que ocorre na maioria das vezes, é que as crianças surdas não têm as mesmas oportunidades de desenvolvimento da língua que as ouvintes, devido ao contexto familiar majoritariamente ouvinte e a escassez de interações em Língua de Sinais, o que resulta em atraso no processo de desenvolvimento da linguagem.

Dessa forma, mesmo que os pais ouvintes façam um esforço para se comunicarem com elas em língua de sinais, por não serem fluentes nessa língua, a comunicação estabelecida acaba sendo fragmentada, marcada pela dificuldade no uso de estratégias visuais, pelo uso restrito de vocabulário e pela incompletude de enunciados em língua de sinais (LACERDA, 2006, p. 47).

Assim, com o atraso no desenvolvimento da linguagem para a criança surda, já que a língua a que ela está exposta com maior ou total intensidade não é acessível (língua oral), o seu desenvolvimento, de modo geral, pode ser comprometido, especialmente em relação à construção e atribuição de significado e sentido, o que reflete diretamente no seu desempenho escolar:

[...] observa-se que as crianças surdas, devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, encontram-se defasadas também no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado/desejado para a idade. Vem daí a necessidade de

criação de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, a fim de favorecerem o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2013).

Nesta perspectiva, a escola será um dos principais espaços para o desenvolvimento linguístico da criança surda. Ela deverá, para tanto, pausar-se numa abordagem de educação bilíngue, na qual a Língua de Sinais ocupa espaço prioritário, de forma que a sua apropriação ocorra naturalmente sem condições especiais de aprendizagem e, ainda, seja ensinada ao estudante surdo o português na modalidade escrita, como língua adicional.

Sobre a apropriação dessas línguas, Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014) destacaram que o desenvolvimento do surdo na cultura letrada em ambas as línguas – Língua de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita – pressupõe, como primeira condição, a imersão do sujeito em interações verbais em Língua de Sinais.

Nesse sentido, ao se pensar em processos educacionais para alunos surdos, torna-se fundamental que eles participem de diferentes espaços onde a Libras se constitua língua de interlocução e que nestes haja a participação de adultos surdos, responsáveis por inseri-los na corrente viva e ininterrupta de comunicação verbal em Libras, discursos que, materializados nos enunciados, constituirão determinados gêneros do discurso nesta língua, vivência discursiva que pode vir a ser posta em diálogo com a linguagem escrita da língua portuguesa (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014, p. 134).

Considerando que a Língua Portuguesa será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da Língua de Sinais, entendemos que o processo de desenvolvimento da compreensão leitora das crianças surdas deve ser iniciado em sua língua matriz, por meio de práticas de expressão e compreensão em Língua de Sinais, para que a partir desta apropriação seja possível a atribuição de sentido e significado na modalidade escrita da língua adicional.

Leitura literária e a compreensão leitora na Língua Matriz e na Língua Adicional para as crianças surdas

Na perspectiva da educação bilíngue para estudantes surdos, considera-se fundamental a construção de um ambiente linguisticamente favorável com interlocutores (surdos e ouvintes) adultos fluentes na Língua de Sinais, pares falantes da mesma língua (outros estudantes surdos) e professores bilíngues com formação para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua adicional.

De modo geral, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, a língua matriz assume demasiada importância. No caso dos estudantes ouvintes, a própria língua materna (oral) será a base para a apropriação da linguagem escrita numa correspondência direta fonema-grafema. Já para os estudantes surdos, por serem línguas de modalidades diferentes – uma gesto-visual e outra oral-auditiva – a relação entre ambas ocorrerá de outras maneiras, o que exigirá, conseqüentemente, práticas pedagógicas e procedimentos metodológicos diferenciados.

Para o desenvolvimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua adicional para estudantes surdos, faz-se necessário, além de práticas sociais de letramento em Língua de Sinais (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014), práticas de letramento em Língua Portuguesa, por meio do uso de estratégias, prioritariamente visuais, diferentes das que são comumente utilizadas nas escolas de cultura *ouvintista* que priorizam a relação fonema-grafema para a aprendizagem da leitura.

Tais pressupostos vêm ao encontro da discussão realizada por Souza, Giroto e Silva (2012) sobre o ensino da leitura aos estudantes ouvintes, quando apontam uma concepção de linguagem equivocada pelos professores, o que resulta em práticas tradicionais que funcionam como rituais e consideram a leitura como mera verbalização oral de textos em detrimento da compreensão. Se para os estudantes ouvintes estas práticas são equivocadas, para os surdos falantes da Língua de Sinais, muito mais.

Sobre este público singular e o ensino da leitura, Pinheiro (2013, p. 195) discute que as escolas:

[...] têm oferecido experiências de leitura restritas e descontextualizadas para os alunos surdos, baseando-se na valorização do léxico, com foco nas regras gramaticais e no ensino de vocábulos isolados; o que faz com que, apresentem um baixo desempenho e um quadro de fracasso escolar.

Por outro lado, as práticas de ensino com foco na educação literária – por exemplo, seqüências didáticas, oficinas de leitura e círculos literários – podem potencializar as oportunidades de desenvolvimento da comunicação e a interação (SOUZA; GIROTO; SILVA, 2012), o que é fundamental para o sujeito surdo. Tais práticas, no contexto da educação de surdos, devem priorizar, inicialmente, a compreensão e a produção em Língua de Sinais (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETTI, 2014).

Martins, Giroto e Trenche (2013, p.159), ao tratarem do uso de seqüência didática para o ensino da leitura aos estudantes surdos na escola, defendem que a utilização de diferentes gêneros textuais em Língua de

Sinais “[...] certamente propiciará a esses alunos, usuários da modalidade de linguagem sinalizada, elementos para que possam entender, e posteriormente, utilizá-los na Língua Portuguesa”.

Neste contexto, destaca-se ainda o uso da Literatura Surda² como fundamental no processo de desenvolvimento da compreensão e expressão em Língua de Sinais de estudantes surdos. De acordo com Nichols (2016, p. 52), a disponibilização de materiais em Língua de Sinais, produzidos em livros de papel ou vídeos, tem como característica basal “[...] a presença de uma identidade atribuída ao surdo pelo surdo”.

Deste modo, o uso da Literatura Surda é de grande relevância para a aquisição da língua matriz e, conseqüentemente, para a língua adicional, além de fundamental para o desenvolvimento da cultura e da identidade da criança surda. Este conhecimento em Língua de Sinais subsidiará o processo de apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita permitindo aos estudantes surdos dar sentido ao que é lido na língua adicional, por meio, por exemplo, de livros de literatura infantil.

O livro é um instrumento da cultura humana que, por meio da mediação e interação da criança com o autor, constitui o seu discurso interior e, conseqüentemente, seu próprio pensamento. Assim, se acessível desde a tenra idade, desencadeará a constituição do estatuto de leitor (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012; GIROTTO, 2015).

Este instrumento, entre outras coisas, favorece o desenvolvimento da comunicação, que ocorre pela interação com o adulto (familiares ou profissionais) e pela sua própria materialidade por meio da exploração, concentração, escolha e experimentação (GIROTTO, 2015).

Para a criança surda a mediação do adulto fluente em Língua de Sinais com o instrumento livro é fundamental. Por meio da interação e exploração do livro, com suporte, se necessário, de outros recursos, é possível a criação de situações de faz de conta que favoreçam o uso da imaginação e, conseqüentemente, o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo em todos os aspectos, inclusive de ampliação lexical.

Sobre a experiência da leitura e a mediação do adulto, Solé (1998) destaca como fundamental para o desenvolvimento das crianças, de modo geral, as vivências de leitura no contexto familiar. Contudo, na maioria das vezes, a família que recebe uma criança surda desconhece a Língua de Sinais, logo, estas possibilidades de desenvolvimento ficam comprometidas.

2 - Considera-se como Literatura Surda os materiais de acesso à leitura para a criança surda produzido em língua de sinais. A utilização desse material permite que as crianças surdas desenvolvam maior autonomia na leitura (NICHOLS, 2016).

Deste modo, a escola será o espaço que proporcionará oportunidades significativas capazes de favorecer a apropriação da Língua de Sinais em primeiro plano e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como língua adicional.

Sobre a apropriação da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, Brayner, Cavalcanti e Almeida (2017, p. 15) defendem que “[...] ao realizar uma aproximação dos surdos com os materiais escritos, proporcionando-lhes uma leitura contextualizada, haverá a possibilidade de visualizar uma luz no fim do túnel, colhendo frutos positivos do incentivo a atividades de leitura em língua portuguesa”.

Assim, uma das primeiras estratégias a serem utilizadas seria a disposição do acervo, no qual a criança – surda ou ouvinte – tivesse acesso direto e o espaço fosse organizado de forma atrativa em quantidade e qualidade (GIROTTI, 2015). Além disso, é fundamental que o ambiente esteja organizado de modo que as crianças surdas consigam dialogar em Língua de Sinais com os seus pares, ou seja, diferente do formato tradicional de carteiras enfileiradas.

Para os estudantes surdos, destaca-se, ainda, a importância de o professor analisar os aspectos visuais do livro (ilustração), pois estes serão recursos importantes para inferência e atribuição de sentido. A seleção criteriosa da obra para leitura na Educação Infantil torna-se evidente e uma das opções que favorece o ensino de estratégias de compreensão leitora, a partir dos aspectos visuais, é o livro ilustrado.

Concebido inicialmente para os não leitores, por intermédio de mediadores (que o compra, seleciona e lê), o livro ilustrado contemporâneo é considerado como “[...] um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes” (LINDEN, 2011, p. 9). E “[...] quando se trata de livros com textos menores que a ilustração, esta tem um papel fundamental na leitura da história e deve ser trabalhada com todos os seus detalhes básicos para a compreensão da narrativa e dos elementos secundários que a completam” (FARIA, 2004, p. 92), o que requer atenção e interpretação.

É importante considerar que a leitura de uma imagem, rica em detalhes, as deduções, explorações e conexões estabelecidas pelo leitor, requerem temporalidade específica e “[...] é aí, sem dúvida, que ocorre um dos verdadeiros prazeres da leitura, nessa exploração duradoura, concentrada, de todos os elementos óbvios ou tortuosos contidos numa imagem, que se revelam graças a essas explorações” (LINDEN, 2011, p. 119). Deste modo, a seleção de bons livros para o ensino de estratégias de compreensão leitora, considerando a análise das imagens, atribui à criança não leitora um *status* privilegiado, promovendo e valorizando comportamento ativo e inteligente para a construção de significados.

Souza e Giroto (2011), balizadas pelo pensamento de Bakhtin, destacam que o ato de ler é um processo discursivo no qual leitor e autor produzem sentido, cada um em um determinado contexto histórico cultural. Nesta perspectiva, o texto deixa de ser rígido a partir do sentido atribuído pelo autor no momento da sua produção e passa a ser transformado pela compreensão do leitor de acordo com os seus pensamentos, conhecimentos e experiências. O ensino e a aprendizagem da leitura literária, nesta perspectiva, se constituem como processo de objetivação e apropriação do sujeito em sua constituição de leitor.

Contudo, sabemos que a atribuição de sentido pelo leitor e, consequentemente, um nível de leitura não superficial, dependerá de alguns conhecimentos prévios, entre eles o linguístico. Logo, considerando que a Língua de Sinais será fundamental para a constituição do sujeito surdo, inclusive para a apropriação da língua adicional – português na modalidade escrita – é imprescindível o trabalho com práticas discursivas na língua matriz.

Ensino de estratégias para a compreensão leitora no contexto da educação de crianças surdas

No que concerne à aprendizagem da compreensão leitora, de acordo com Martins, Giroto e Trenché (2013), a mediação do adulto dará suporte para que a criança surda consiga fazer uso social e cultural da leitura como uma ferramenta da linguagem. Na escola, o professor terá papel primordial no planejamento das atividades de leitura e na oferta dos textos escritos, especialmente os livros.

Para o bom êxito da mediação do professor, faz-se necessário um planejamento criterioso, a seleção de bons textos e a elaboração de questões que oportunizem aos seus estudantes fazer uso das estratégias de compreensão leitora antes, durante e após a leitura da obra literária (ALVES, 2010).

A apropriação e o processo de compreensão leitora demandam a construção de sentidos, conforme a experiência, a intenção, as perguntas e o projeto de vida dos leitores (ARENA, 2010). Portanto, é possível perceber o quão fundamental é o papel do professor enquanto mediador de leitura e o ensino de estratégias para a compreensão leitora, desde a Educação Infantil.

O ensino para a compreensão é mais efetivo quando as ideias e pensamentos dos estudantes são explicitados e considerados, em situações de aprendizagem nas quais eles têm oportunidades de ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar – pedras angulares do letramento ativo (GIROTO; SOUZA, 2010). Consideramos que tais pressupostos embora pensados para estudantes ouvintes, são pertinentes ao contexto da educação de

crianças surdas, contudo, enfatizamos a necessidade destas oportunidades serem oferecidas em Língua de Sinais, e, ainda, que sejam disponibilizados recursos e estratégias que favoreçam a apropriação da língua matriz.

O desenho, por exemplo, de acordo com Araújo e Lacerda (2010), no contexto da educação de surdos, é um recurso facilitador para o desenvolvimento da Língua de Sinais, especialmente às crianças surdas com aquisição tardia da linguagem, pois se constitui como ferramenta que possibilita a atuação da criança no mundo simbólico mesmo sem a aquisição completa de uma língua.

Ao desenhar, a criança pode se expressar e o profissional interpretar o que ela pretende. Nessa interação, o profissional insere o sinal/palavra, favorecendo a circulação da linguagem nesse espaço. Ao desenhar, a criança guia-se pelos significados que se impõem ao campo perceptivo. O deslocamento efetiva-se pela linguagem, mais especificamente, pelos sinais que a criança surda possa fazer e apreender. Neste movimento, a criança pode expressar algo que conhece (a partir de sua memória, percepção), mas que ainda não poderia “dizer”, pela restrição de não conhecer a língua (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 07).

Araújo e Lacerda (2010) destacaram que ao atribuir sentido ao desenho produzido pela criança associando-o a um sinal ou palavra, o professor cria oportunidades para a construção da Língua de Sinais e, ao mesmo tempo, oferece possibilidades para que a criança possa dizer e ser compreendida. Deste modo, consideramos que a produção de desenho pelas crianças surdas no trabalho com as estratégias de compreensão leitora favorecerá o seu processo de significação em Língua de Sinais e, posteriormente, em Língua Portuguesa.

Ainda sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora, Souza e Girotto (2011) destacaram que o ensino da leitura, por meio de estratégias, contribui para a constituição de bons leitores que são capazes de utilizar os seus pensamentos em uma conversa interior que possibilita a criação de sentido. Deste modo, ler ultrapassaria os limites da extração de significados prontos e lineares, sendo, então, fonte de sentidos atribuídos pelo próprio leitor.

Neste contexto, cabe ao professor criar situações adequadas para que os estudantes, desde a Educação Infantil, surdo e/ou ouvinte, tenham a possibilidade de ativar explicitamente seus conhecimentos prévios e “[...] fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 55). O repertório de estratégias de compreensão inclui, além do conhecimento prévio e do estabelecimento de conexões, fazer inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses.

O conhecimento prévio, também conhecido como estratégia guarda-chuva por agregar todas as outras estratégias, é fundamental para a compreensão do que se lê. Em outras palavras, quanto mais conhecimento prévio, mais bagagem cultural, menos dificuldades na compreensão leitora (SOUZA, 2014). Ao ativar o conhecimento prévio, “[...] ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 65).

Transpondo esta discussão para o contexto da educação de surdos, embora esta metodologia não tenha sido pensada inicialmente para este público, ressaltamos a importância da imersão da criança na língua matriz com adultos fluentes em Língua de Sinais e pares surdos, afinal, a leitura em Língua Portuguesa será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos pela criança em Língua de Sinais. Em outros termos, a bagagem cultural e, conseqüentemente, ampliação de conhecimentos prévios, só será possível com a apropriação da língua matriz.

Além disso, é primordial que o professor ofereça condição para que as crianças surdas ampliem os seus conhecimentos prévios sobre os variados gêneros literários, por meio, por exemplo, de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que despertem o interesse das crianças.

Especificamente sobre a Língua Portuguesa, para que a criança surda descubra a necessidade social da apropriação desta língua, é fundamental a criação de oportunidades significativas de contato com os textos escritos. Para tanto, é imprescindível que, desde a Educação Infantil, a escola seja um espaço privilegiado para o contato direto com os diferentes livros literários, bem como para que, em Língua de Sinais, as crianças possam questionar, fazer conexões, inferir e discutir com o autor e os demais participantes do seu processo de aprendizagem.

Depois de vivenciar a experiência de relacionar o texto lido com outros conhecimentos, as crianças conseguem mobilizar os conhecimentos, realizar ações de leitura e ampliar a habilidade de atribuir sentido ao texto. Para instrumentalizar as ações de pensamento do aluno, é fundamental que haja a possibilidade dele dialogar, comunicar seu pensamento, tomar posição conscientemente, confrontar ideias, fazer previsões, escolhas, ampliar significados, assim como é necessário haver uma reflexão consciente das ações de leitura, para que ele possa avançar em seu aprendizado, realizando enfrentamentos que possibilitem seu desenvolvimento (SOUZA, 2014, p.71).

A conexão é uma estratégia que permite à criança ativar o conhecimento prévio e estabelecer relações com o que está lendo. Estas conexões

podem ser com lembranças de episódios de sua vida, de outros textos conhecidos e/ou situações externas que ocorreram em nível mundial, nacional e/ou local (SOUZA; GIROTTO, 2011).

No contexto da educação de crianças surdas, podemos destacar como possibilidade de trabalho a modelagem do professor por meio da sinalização da história e externalização do pensamento durante a leitura, em Língua de Sinais, apresentando as suas próprias conexões com o texto lido; ou apresentação de Literatura Surda com externalização do pensamento do professor durante a visualização, em Língua de Sinais, apresentando as suas conexões.

Outra possibilidade para o ensino desta estratégia seria a manipulação e exploração do livro pelas crianças e o compartilhamento coletivo, em Língua de Sinais, das suas conexões a partir dos recursos oferecidos pelo texto (imagens e/ou palavras, por exemplo) e os seus conhecimentos prévios. Neste caso, o trabalho incluiria ainda o ensino da estratégia de inferência que permite à criança realizar uma suposição (interpretação ou conclusão) acerca de algo que não está explícito no texto (SOUZA; GIROTTO, 2011).

Neste trabalho de ensino das estratégias de conexão e inferência, o professor, visando o ensino da Língua Portuguesa como língua adicional, pode assumir o papel de escriba, fixando no texto notas em destaque em formato de balões de pensamento, por exemplo, com a escrita das conexões apresentadas pelas crianças. A manifestação das conexões realizadas pelas crianças pode ser impulsionada pela expressão “isso me faz lembrar...”. No caso das crianças menores ou se o foco da atividade for especificamente na compreensão em Língua de Sinais, as conexões realizadas podem ser representadas por meio da produção de desenhos.

De modo geral, é imprescindível a oferta de oportunidades para que as crianças surdas expressem as suas conexões e inferências, o que proporcionará a ampliação dos seus conhecimentos linguísticos sobre a língua matriz (consequentemente, base linguística para a apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita) e, assim, se desenvolverem como bons leitores.

Considerações finais

Sabemos que reflexões acerca da leitura, literatura infantil e o ensino da compreensão leitora constituem-se como necessárias e urgentes nas escolas, sobretudo no contexto da educação de crianças surdas, falantes da Língua de Sinais.

Assim, pautados por questões do tipo: “Como favorecer a apropriação da língua adicional, desde a Educação Infantil, para crianças surdas que muitas vezes não têm o domínio da língua matriz? E como pensar o ensino da leitura e da compreensão leitora a partir da literatura infantil para essas crianças?”, buscamos, neste capítulo, iniciar uma discussão

acerca dos processos de apropriação linguística das crianças surdas, relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão leitora em perspectiva de educação literária bilíngue.

De modo geral, considerando que a Língua Portuguesa será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da Língua de Sinais, entendemos que o processo de desenvolvimento da compreensão leitora das crianças surdas deve ser desenvolvido inicialmente em sua língua matriz, por meio de práticas de expressão e compreensão em Língua de Sinais, para que a partir desta apropriação seja significado na modalidade escrita da língua adicional.

Como contribuição para a temática, com base nas estratégias de leitura, especialmente do conhecimento prévio e conexões, buscamos estabelecer paralelo com o contexto da educação de surdos e as possibilidades no trabalho voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Este trabalho deve pressupor o respeito à singularidade linguística da criança surda por meio de oportunidades para a sua própria constituição como sujeito e para o conhecimento de mundo. Além disso, não menos importante, o reconhecimento e valorização do professor como mediador de leitura, daquele que busca situações que mobilizem, nas crianças surdas, novos interesses e necessidades de leitura e compreensão em Língua de Sinais que serão a base linguística para a apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita. E, assim, possibilitem a essas mesmas crianças surdas se desenvolverem como bons leitores.

Referências

ALVES, Gilvania Francisca. **As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4022>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: considerações acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 13, n. 20, p. 1-18, 2017.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3745>. Acesso em: 19 fev. 2021.

GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Desenvolvimento do Narrar em Crianças Surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 15, n. 85-56, p. 45-53, 2006. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=205>. Acesso em: 19 fev. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdez e linguagem: implicações para as práticas Educacionais. *In*: MELETTI, S. M.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Escolarização de Alunos com Deficiências – Desafios e Possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. v. 1. p. 171-202.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-32.

LEFFA, Vilson Júnior; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA,

- Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Título original: Lire l'album.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETTI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; TRENCHÉ, Maria Cecília Bonini. O ensino da leitura de gêneros textuais na formação de leitores surdos. In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. v. 1. p. 123-147.
- NICHOLS, Guilherme. **Literatura surda: além da língua de sinais**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321136/1/Nichols_Guilherme_M.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.
- NOGUEIRA, Aryane Santos. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 673-694, set./dez. 2018.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.
- PINHEIRO, Lucineide Machado. Práticas de leitura e compreensão para o desempenho do aluno surdo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 193-208, 2013.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEE-SP, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, Almería (Espanha), v. 4, n. 10, p. 1-23, 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e Formação de

Leitores: da Leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. 203 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110463/000794606.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 fev. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Escritos escogidos de psicología. Moscou, 1956. p. 438-452.

VYGOSTKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 7

Paratextos e narrativa da obra *Romeu e Julieta*: descrição, análise do livro e proposta de trabalho com crianças cegas ou com baixa visão

Karen Regiane Soriano
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto

Introdução

Os livros de literatura infantil abordam, por infinitas vezes, temáticas envolvendo animais, um recurso para chamar a atenção dos leitores mirins, já que a relação com esses seres, comumente, faz parte do desenvolvimento infantil (FARIA, 2007).

Especificamente na obra literária *Romeu e Julieta*, de autoria de Ruth Rocha e ilustrações de Mariana Massarini, a temática da amizade e, indiretamente, da inclusão, é abordada por meio da relação de duas borboletas diferentes, que não querem continuar vivendo cada uma “só no seu canteiro”. Pois, em cada canteiro, numa forma de segregação, habitam borboletas de uma mesma cor.

Diante desse primeiro indício, já surge uma forma de trabalhar com valores voltados às diferenças, à inclusão e à amizade com crianças com desenvolvimento típico. Em outras palavras, o livro possibilita que temas complexos sejam trabalhados de forma simples e prática na Educação Infantil.

Levando-se em consideração que um dos temas da narrativa é a diversidade e que cada vez mais crianças do público-alvo da Educação Especial têm frequentado a Educação Infantil, é preciso destacar a participação delas na exploração e na leitura dos livros de Literatura Infantil.

Especificamente neste estudo, foram abordadas práticas de exploração e leitura com crianças cegas ou com baixa visão, condições bastante diferentes entre si e que podem apresentar maior dificuldade na compreensão de alguns elementos literários (BARRAGA, 2010; BRUNO, 2009; CARDEAL, 2009; OLIVEIRA; BRAGA, 2013).

De modo geral, o objetivo deste trabalho foi descrever e analisar os paratextos e os elementos narrativos do livro **Romeu e Julieta** e, de forma secundária, sugerir uma possibilidade de prática de leitura e exploração destes elementos com crianças cegas ou com baixa visão.

Os paratextos

Os paratextos, segundo Faria (2007), são elementos essenciais para a compreensão literária, pois apresentam elementos importantes e complementares à própria narrativa.

Deste modo, o formato da obra, o gênero ao qual pertence, a capa, as guardas, a página de rosto, as informações sobre autor e ilustrador e todos os outros elementos chamados de paratextos são importantes para a compreensão da obra literária como um todo.

O suporte

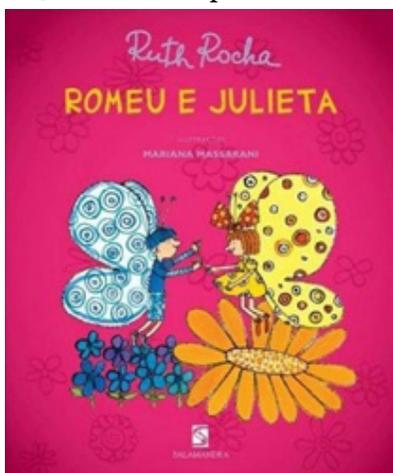
A edição analisada neste estudo apresenta o formato 23 cm x 28 cm; contém 40 páginas; é encadernada em brochura com capa brilhante, colorida e com papel mais grosso do que o miolo; apresenta ainda lombada com o nome da autora, o título da obra e o selo editorial; a maioria dos enquadramentos são de páginas simples, mas também há alguns de páginas duplas; além disso, nenhuma ilustração apresenta borda própria, ou seja, todas elas estão delimitadas à própria borda das páginas.

Faria (2007) destacou que alguns autores fazem a opção por janelas sem nenhum tipo de enquadramento, algo bastante comum.

A capa

A capa apresenta várias cores vibrantes, sobreposições e alto-relevo em alguns itens, conforme disposto na **Figura 1** e descrita logo em seguida:

Figura 1 - Capa do livro Romeu e Julieta



Fonte: ROCHA (2009).

A descrição da capa foi realizada de acordo com a ordem de apresentação dos elementos, ou seja, de cima para baixo. Sendo assim:

- a) *cor de fundo*: rosa (magenta), com desenhos de diferentes tipos de flores em tom mais escuro e levemente perceptíveis ao tato, como uma forma de destaque;
- b) *autoria*: lilás, escrito em letra cursiva, com tamanho da fonte maior que os demais elementos e em alto-relevo; localizada no alto da capa, de forma a chamar bastante a atenção;
- c) *título*: amarelo, com letras em caixa alta, também com fonte maior que outros elementos;
- d) *ilustrações*: o nome da ilustradora, embora apareça em caixa alta e com a mesma cor que o da autora (lilás), apresenta tamanho da fonte muito menor que os demais elementos e dá a impressão de “sumir” no meio deles;
- e) *personagens*: apresentados na capa, sendo o Romeu uma borboleta azul e a Julieta uma borboleta amarela, ambos com características humanas, além disso, abaixo de cada um dos personagens que dão nome à história, há flores desenhadas com as mesmas cores de seu respectivo personagem, como uma pista do tema e do desenvolvimento da narrativa;
- f) *editora*: selo editorial da Salamandra apresentado com letras brancas em caixa alta.

De modo geral, a capa do livro chama bastante a atenção em diversos aspectos, mas alguns deles podem ser discutidos, como a separação entre o nome da autora e o da ilustradora e a evidência ao nome da primeira, o que nos remete às críticas de que se dá mais importância aos escritos do que ao ilustrador, quando, na verdade, ambos compõem a obra literária, já que textos e imagem se complementam (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Outro aspecto que nos chama bastante a atenção é que a capa já traz indícios do cenário e do tema da narrativa, ou seja, das borboletas e flores separadas de acordo com suas cores. É importante destacar aqui, que se parte das definições de Lins e Silva e Spinillo (2000), Spinillo (2001) e Ferreira e Spinillo (2003), os quais defendem que as narrativas apresentam quatro elementos: cenário (lugar, tempo e personagens), tema ou problema, enredo ou desenvolvimento (ações que serão realizadas) e resolução, criando o desfecho da narrativa.

A quarta capa

Também chamada de contracapa, a quarta capa desta obra literária apresenta o Romeu e a Julieta no cabeçalho, com a seguinte síntese, inclusive em caixa alta:

Um reino colorido e cheio de flores,
onde as coisas são separadas pelas cores.
Tudo muito lindo para cheirar e ver,
mas quem mora ali nem pode se conhecer!
Será que a cor das asas de Romeu e Julieta
vai mesmo separar essas crianças borboletas?
(ROCHA, 2009, s. p.).

Nesta síntese há outro elemento que merece destaque: o uso de rimas, algo não usual nestes espaços, mas que de alguma forma podem chamar a atenção dos leitores mirins para outro gênero literário.

Em seguida, há um quadro com a “Biblioteca Ruth Rocha”, obras pertencentes à série “vou te contar”, são elas: *A arca de Noé*; *A cinderela das bonecas*; *A escolinha do mar*; *A fantástica máquina dos bichos*; *A primavera da lagarta*; *Borba, o gato*; *Elefante?*; *Eugênio, o gênio*; *Faz muito tempo*; *Lá vem o ano novo*; *Macacote e porco pança*; *Mil pássaros pelos céus*; *Nosso amigo ventinho*; *O amigo rei*; *O coelhinho que não era de páscoa*; *O trenzinho do Nicolau*; *Pedrinho pintor*; *Romeu e Julieta*; *Uma história com mil macacos*; *Um macaco pra frente*. Destaca-se aqui que a obra **Nosso amigo ventinho** faz alusão a outro personagem de **Romeu e Julieta**: o Ventinho.

No rodapé da página, há o *International Standard Book Number (ISBN)* e o selo editorial da Salamandra, alinhados à esquerda e à direita, respectivamente.

As guardas

As guardas deste livro apresentam página dupla no início e página simples, ou terceira capa, ao final. Além disso, possuem relação intrínseca com a história, com mais indícios sobre o desenvolvimento desta narrativa.

Por um lado, as guardas são apresentadas em fundo azul claro, com desenhos dos personagens realizando tarefas como cozinhar e ler em azul mais escuro, o que vai de encontro com Nikolajeva e Scott (2011), que defendem que guardas brancas ou neutras são as mais comuns nos livros ilustrados. Por outro lado, esses autores também destacam que as ações apresentadas nas páginas de guardas podem ser “cenas introdutórias” da história, exatamente como acontece nesta obra.

A página de rosto

A página de rosto é dupla, ilustrada com flores de diferentes espécies e cores. Em uma das páginas há apenas essas ilustrações e na outra, há também o nome da autora; a série à qual o livro pertence; o título do livro; nome da ilustradora e, no rodapé da página, o selo da editora Salamandra.

Foi possível observar que estes dados apresentam o mesmo tipo de fonte utilizado na capa, entretanto, com cores diferentes e, desta vez, com fundo branco. Assim, ainda de acordo com Nikolajeva e Scott (2011), as ilustrações da página de rosto obedecem ao estilo tradicional de anteceder alguns elementos do miolo, sendo, neste caso, as flores. Por fim, no rodapé da página de rosto, há o selo editorial da editora Salamandra, desta vez na cor preta.

Os dados editoriais

Os dados editoriais são de grande relevância, mas, infelizmente, os educadores não têm o costume de dar atenção a estes elementos.

De forma geral, essa obra apresenta todos os dados de edições anteriores, sendo destacado que esta edição de 2009 da Editora Salamandra foi a primeira reformulada novamente, de acordo com as novas normas ortográficas.

Além disso, traz também informações sobre a coordenação editorial, assistente, revisores; projeto gráfico, digitalização das imagens e impressão. Com essas informações é possível ter uma dimensão da quantidade de pessoas envolvidas no projeto gráfico-editorial e estético-literário (GIROTTO, 2016), algo relevante para ser discutido e valorizado com as crianças.

Em seguida, tem-se os Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), também conhecida como “ficha catalográfica”, e os dados de contato da Editora Moderna, à qual pertencem os direitos de publicação da obra.

Informações sobre a série “vou te contar”

Esta obra apresenta, ao final da narrativa, algo não tão comum segundo Nikolajeva e Scott (2011): uma página sobre a série escrita por Ruth Rocha, chamada “vou te contar”.

Esta página, de autoria de Anna Flora, traz informações sobre as obras escritas por Ruth Rocha entre os anos de 1969 a 1981 em várias revistas para crianças, as quais foram dirigidas por ela e tinham um alto índice de comercialização.

Outra informação desta página é a de que a Editora Salamandra está publicando todas essas obras, citadas anteriormente na análise da quarta capa. Um trecho que merece ainda mais destaque é:

[...] Elas mostram situações e personagens que valorizam a independência de pensamento e a ousadia: um coelho que não

queria ser coelho de Páscoa e escolhe outra profissão, um menino fazendeiro que se torna amigo de um menino escravo, um macaco e um porco que são companheiros de aventuras e saem pelo mundo ajudando as pessoas... e muitas outras coisas mirabolantes, que a gente lê, relê e sempre dão muito o que pensar! Há muitos personagens que são bichos, mas todos têm qualidades, defeitos, sentimentos e pensam que nem gente. São parecidos com muitas pessoas que conhecemos e até mesmo conosco! (ROCHA, 2009, p. 39).

Este trecho corrobora a análise sobre a presença de personagens animais com características humanas citada no início do presente estudo.

Biografia da autora e da ilustradora

Na última página do miolo, é apresentada a biografia da autora e a da ilustradora, de forma sucinta, contendo foto de ambas e redigidas por elas mesmas, isto é, em primeira pessoa.

Ruth Rocha destaca a importância das histórias em sua infância, de vários gêneros literários, tendo como principal interlocutor o avô, por isso, Rocha (2009) cita que “a história entrou em minha vida pelo caminho mais efetivo: o caminho afetivo” (p. 40). A autora descreve também que foi a partir de uma pergunta realizada pela filha que escreveu **Romeu e Julieta**, seu primeiro conto publicado na revista **Recreio**. Termina a breve biografia ressaltando a felicidade de ver seus textos reunidos e publicados pela série “vou te contar”.

Mariana Massinari destaca que desenha para diferentes veículos: livros, jornais, revistas, papéis de presente e estampa para lençóis, sendo ilustradora de cerca de oitenta livros e autora de outros oito. Ressalta ainda que, embora tenha um *blog* de desenhos e adore computador, prefere desenhar e pintar de forma tradicional, com papel e tinta. Outro aspecto importante é que a parceria com Ruth Rocha é antiga, desde 1993. Por fim, a ilustradora conta um pouco sobre o processo de criação das ilustrações de **Romeu e Julieta**:

Romeu e Julieta é “mamão com açúcar” para um ilustrador, dá para inventar muita coisa. Primeiro, fiquei pesquisando fotos de borboletas e até comecei a fazer uns desenhos mais realistas, mas depois resolvi criar minhas próprias borboletas. Gostei de bolar as estampas das asas e a forma como as famílias morariam nas plantas (ROCHA, 2009, p. 40, grifo do autor).

Embora não apresente muitos aspectos biográficos, essa página oferece elementos importantes que podem ser discutidos com as crianças, como o processo de criação, por exemplo.

Aspectos da narrativa

Soriano (2017) realizou uma pesquisa de mestrado voltada à produção de narrativas de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar. Nessa pesquisa, elencou alguns estudos sobre a importância do gênero de histórias, ou narrativo, em razão da frequência que estes aparecem nas mais diversas atividades e estratégias de ensino, sejam voltadas ou não para o público-alvo da Educação Especial, como os estudos de Koch e Elias (2010), Oliveira e Braga (2012) e Deliberato (2013), e de estarem presentes, como já citado, durante todo o desenvolvimento infantil.

Neste estudo de Soriano (2017), algumas definições sobre estruturas narrativas foram destacadas:

Morrow (1996) apresenta um modelo de estrutura constituído de cinco categorias, a saber: a) *cenário*: enunciados que descrevem os contextos físico e social, nos quais a história se desenvolve; b) *tema*: evento inicial que leva o personagem principal a reagir, normalmente para solucionar um problema que surge; c) *enredo*: eventos ou tentativas nos quais o personagem principal se engaja, para atingir o objetivo ou a solução do problema; d) *resolução*: atendimento do objetivo ou a solução do problema; e e) *sequência*: analisa a ordem apresentada pelos elementos anteriores.

Colomer (2003) cita quatro tipos possíveis dessa estrutura:

- a) O modelo clássico do herói, que caracteriza um tipo de narrativa regida por uma relação causal e hierarquizada entre os acontecimentos e característica, por exemplo, dos contos populares.
- b) A viagem realizada através de mundos extraordinários na narrativa fantástica, ou no mundo real da descrição de um personagem que viaja, física ou emocionalmente, de seu lar originário a outro novo. Neste modelo combinam-se relações episódicas e progressivas entre os acontecimentos.
- c) *O modelo de problema-solução, caracterizado pela presença de um perigo pessoal para o protagonista, a formulação de um plano de sobrevivência, a implementação do plano e a resolução da situação de perigo.*
- d) As aventuras cotidianas nas quais se produz uma estrutura episódica sem progressão dos acontecimentos em direção a um único clímax (COLOMER, 2003, p.187, grifo nosso).

Esta terceira estrutura de Colomer (2003) é a mesma utilizada por um programa de intervenção metatextual chamado PRONARRAR (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), utilizado por Soriano (2017) durante a pesquisa de mestrado e desenvolvido com base nos estudos de Lins e Silva e Spinillo (2000), Spinillo (2001) e Ferreira e Spinillo (2003).

A análise da obra **Romeu e Julieta** foi realizada com base nesta estrutura (OLIVEIRA; BRAGA, 2012), por carregar parte do histórico da pesquisadora. Para tanto, o **Quadro 1** apresenta a caracterização de cada um dos elementos que constituem essa estrutura:

Quadro 1 - Caracterização dos elementos que compõem uma história

Elementos que compõem uma história	Caracterização de cada um dos elementos
Cenário	O lugar no qual se passa a história O tempo em que aconteceu a história Um ou mais personagens da história
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema

Fonte: Oliveira e Braga (2012, p. 23).

Diante desses elementos e a partir da análise realizada quanto à estrutura narrativa da obra, é possível indicar que se trata de uma história completa, “com uma estrutura narrativa elaborada, na qual o desfecho da trama é explicitado com sequência adequada de todos os elementos constituintes da história” (OLIVEIRA; BRAGA, 2012, p. 35).

É importante destacar também a utilização de letras em caixa alta e com fonte maior, o que poderia ser um importante elemento para crianças com baixa visão terem acesso à essa obra, além das cores vibrantes.

De um modo geral, **Romeu e Julieta** traz características que colaboram para a prática pedagógica. Por isso, a seguir, encontra-se uma proposta de trabalho voltada para crianças cegas ou com baixa visão, com base em estudos sobre a temática (NUERNBERG, 2012; OCHAITA; ESPINOSA, 2004; OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2006; OLIVEIRA; MIURA, 2015; PRETO, 2009; SOLOVIJOVAS; BATISTA, 2003; VALENTE, 2014).

Proposta de trabalho com crianças cegas ou com baixa visão

Romeu e Julieta, como destacado pela própria ilustradora, possibilita diversas formas de ser apresentado, como por meio da utilização de recursos como “as caixas que contam histórias” (LIMA; GIROTTO, 2007), de materiais com características viso-táteis, por exemplo.

O uso desses recursos tem como objetivo possibilitar que crianças cegas ou com baixa visão explorem mais a obra literária em questão e que as crianças com desenvolvimento típico, ou com outra necessidade específica, possam ter acesso à obra literária de forma mais lúdica e com experiências viso-táteis, o que é bastante relevante, principalmente na Educação Infantil.

Por tratar-se de uma obra na qual uma das temáticas é a diversidade, este trabalho com todas as crianças pode auxiliar em atitudes inclusivas e cooperativas.

Na confecção da “caixa que conta histórias”, foram utilizados: materiais diversos, com ou sem características viso-táteis, E.V.A.; feltro para a confecção das borboletas; agulha e linha para a diferenciação dos personagens; papéis de várias texturas e cores; além de cola “em relevo” e outros materiais de destaque visual, contemplando todas as crianças. Ainda foram utilizadas diversas flores de tecidos e borboletas de diferentes formatos e cores que compunham o interior da caixa e jardim.

Esta proposta de trabalho foi testada por Soriano *et al.* (2015) e os resultados indicaram que as crianças experienciaram mais empatia, interagindo com todos da turma. A seguir, das Figuras 2 a 8, há algumas fotos da história adaptada no formato de “caixas que contam histórias”.

Figura 2 - Adaptação da capa de **Romeu e Julieta**



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 3 - Adaptação da página de rosto de Romeu e Julieta



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 - Adaptação de duas cenas referentes ao cenário da história



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 - Adaptação de duas cenas referentes ao tema da história



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 - Adaptação de duas cenas referentes ao enredo da história



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 - Adaptação de duas cenas referentes à resolução da história



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 8 - Surpresa de dentro da caixa



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Essas figuras podem auxiliar no desenvolvimento de outros recursos, assim como de outras formas de desenvolver práticas pedagógicas e de leitura.

Considerações finais

De um modo geral, a obra analisada é bem estruturada, tanto do ponto de vista dos elementos chamados de paratextos, quanto da narrativa em si.

As adaptações com características viso-táteis e a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico com todas as crianças na Educação Infantil abrem possibilidades para que os educadores reflitam sobre a temática e meios de trabalhar de forma mais exploratória.

Indica-se que em estudos futuros também sejam realizadas adaptações dos paratextos, assim como a descrição das fotos da autora e da ilustradora e utilização de grafia braile, comunicação alternativa e Libras.

Referências

- BARRAGA, N. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. España: Ed. ONCE, 2010.
- BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009. 198 p.
- CARDEAL, M. *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças cegas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Artes – CEART, Florianópolis, 2009.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DELIBERATO, D. Sistemas Gráficos na comunicação alternativa: aquisição da competência comunicativa. *In: PASSERINO, L M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Orgs.) Comunicar para Incluir*. 1. ed. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 425-437.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERREIRA, A. L.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In: MALUF, M. R. (Org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 119-148.
- GIROTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 4, p. 35-48, 2016.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 220 p.
- LIMA, E. A.; GIROTTO, C. G. G. S. Leitura e Leituras na Educação Infantil: reflexões sobre as caixas que contam histórias. *In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil e V Seminário de Linguagens e Educação Infantil*, 2007, Campinas. **Anais do 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil e V Seminário de Linguagens e Educação Infantil**. Campinas: UNICAMP, 2007. v. 1. p. 1-9 [?].
- LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.
- MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. **Journal of Reading Behavior**, Chicago (EUA), v. 18, n. 2, p. 135-152, 1986.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Paratextos dos livros ilustrados. *In: NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. (Orgs.). Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosaic Naisy, 2011.
- NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 12 maio 2012.
- OCHAITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In: COLL, C.; MARCHESE, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 151-170.
- OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados**. [s.l.: s.n.], 2006.
- OLIVEIRA, F. I. W.; MIURA, R. K. K. Elaboração e adaptação de recursos e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e com deficiência visual. *In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p. 139-156.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão. *In: MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). Diferentes olhares sobre a inclusão*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. v. 1, p. 87-105.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **PRONARRAR: Programa de Intervenção Metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização.** Curitiba: CRV, 2012. 70 p.

PRETO, V. de O. **Adaptação de Livros de Literatura Infantil para Alunos com Deficiência Visual.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

ROCHA, R. **Romeu e Julieta.** São Paulo: Salamandra, 2009.

SOLOVIJOVAS, A. R.; BATISTA, C. G. A importância da contação de histórias para o desenvolvimento humano: uma experiência envolvendo crianças com deficiência visual. *In: XI Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP.* Campinas, 2003, p.1.

SORIANO, K. R. **Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

SORIANO, K. R. *et al.* **Livro adaptado para crianças cegas e com baixa visão na Educação Infantil: relato de experiência.** (Texto não publicado). Marília, 2015.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. *In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade.* Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001. p. 73-116.

VALENTE, D. Novos livros multissensoriais para crianças deficientes visuais. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 57, p. 5-20, 2014.

CAPÍTULO 8

A literatura infantil, o ensino de estratégias de leitura e a perspectiva inclusiva na Educação Infantil

Valéria Rosa Farto Lopes
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Keli dos Santos Guadagnino

Introdução

A literatura é instrumento poderoso de instrução e de educação intelectual, emocional e afetiva. Além de “[...] fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo [...]” (FARIA, 2004, p. 12), a literatura “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 1995, p. 243). Ademais, a fruição literária e artística é um direito inalienável, resguardado a todos pelo respeito aos direitos humanos, e o acesso à arte e à literatura deve ocorrer em todas as modalidades e níveis (CÂNDIDO, 1995) numa perspectiva inclusiva.

Considerando o papel significativo da escola na formação de leitores e a importância da utilização da literatura infantil em prol do letramento (GIROTTTO; SOUZA, 2010), cremos que o processo de inserção e participação na cultura escrita deve iniciar-se na Educação Infantil, por meio de vivências dialógicas adequadas, colocando as crianças no fluxo desse processo (SILVA; GIROTTTO; BALÇA, 2020), oportunizando a elas “[...] uma multiplicidade de linguagens e de formas de expressões sociais, a fim de que a criança possa conhecer o mundo” (GIROTTTO; FRANCO; BARROS; TAMURA, 2016, p. 2-3).

Percebemos que a organização de um trabalho pedagógico com a língua viva resulta da compreensão de que é essencial a imersão das crianças no mundo da cultura escrita e o seu acesso direto ao livro de literatura

infantil já na Educação Infantil. “Nossa preocupação está centrada no ensinar e aprender a ser ‘leitor’” (GIROTTI; FRANCO; BARROS; TAMURA, 2016, p. 2-3) mediante este acesso.

O ensino da leitura por meio da literatura infantil “[...] transcende intenções singelas de ‘dar asas à imaginação e provocar prazer’, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento” (ARENA, 2010, p. 32), visto que o leitor cria, recria e se apropria da cultura humana por meio da imaginação e da razão (ARENA, 2010). O professor da Educação Infantil, como leitor experiente, tem papel importante na mediação do ato de ler com vistas à formação do pequeno leitor, por meio da escolha criteriosa das obras e do ensino de estratégias de leitura.

Neste nível de ensino, as histórias ganham relevância e, por meio delas “[...] as crianças reconhecerão o mundo e desenvolverão suas capacidades imaginativas” (OLIVEIRA, 2019, p. 25). Elas ampliam e enriquecem, pouco a pouco, seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna a partir da escuta de histórias e da elaboração de narrativas (BRASIL, 2017). Os personagens, os espaços em que se passam a história e os diálogos, são alguns dos componentes básicos que estimulam a capacidade de observação dos alunos e que merecem atenção (FARIA, 2004; LINDEN, 2011).

Creemos que este seja momento oportuno para um trabalho pedagógico promissor com o livro ilustrado, explorando os “pequenos saberes” e a criatividade dos alunos, motivando-os a dialogar sobre o que leem a partir do texto escrito e das imagens. A propósito, “na infância, as crianças têm preferências pelos chamados livros literários ilustrados” (OLIVEIRA; GIROTTI; RODRIGUES, 2020, p. 112).

Outrossim, a atuação docente, na perspectiva inclusiva, leva em conta a diversidade dos alunos, garantindo a todos o acesso ao conhecimento oriundo da literatura infantil e, para isso, cuida para que o espaço, a linguagem, os recursos e os materiais utilizados jamais tornem-se barreiras para a aprendizagem das crianças.

Visando valorizar o uso da literatura infantil para o ensino sistematizado de estratégias de leitura, organizamos este texto em quatro seções. A primeira apresenta a composição do livro ilustrado contemporâneo, considerando sua leitura com as crianças da Educação Infantil. Na segunda seção, discute-se a mediação do professor e o ensino das estratégias de leitura e sua importância na formação de leitores desde a Educação Infantil. A terceira seção dedica-se a apreciar uma obra literária e a possibilidade de leitura desta com os pequenos leitores. Por

fim, a quarta seção instiga o (re)pensar do conjunto de elementos apresentados visando o ensino de leitura às crianças com deficiência visual numa perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

O livro ilustrado no contexto da Educação Infantil

A literatura infantil originou-se nos contos transmitidos oralmente, por gerações, em sociedades ágrafas, os quais foram recolhidos e registrados por Perrault (no fim do século XVII) e pelos irmãos Grimm (no início do século XIX). Desde então, as pesquisas e registros de contos populares não cessaram e, por vezes, estão presentes em livros ilustrados¹ (FARIA, 2004).

No Brasil, a história da ilustração no livro infantil tem início em meados de XIX (BORELLI, 1996) em meio a inúmeras transformações, entre elas, a demanda de escolaridade em ascensão dos filhos da classe média. Livros ilustrados em cores compuseram as obras infantis de Lobato, nas décadas de 1920 e 1930, praticamente únicas no cenário nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988). Somente a partir do final da década de 1970 é que, apesar da repressão, surgem obras inovadoras, com “[...] ênfase aos aspectos gráficos, enquanto elementos autônomos e não mais como subsidiários do texto. Os livros têm o visual como centro e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal” (FERREIRA, 2012, p. 155).

Em 1990 o livro ilustrado dialoga com o universo das artes plásticas e em 2000 “[...] revela-se como obra pós-moderna, híbrida e intertextual” (FERREIRA, 2012, p. 155), tornando-se objeto de pesquisas e estudos. As características culturais, históricas e sociais dos pequenos leitores e dos mediadores de leitura têm contribuído à delimitação, especificidade e consolidação da literatura infantil como gênero literário (ARENA, 2010). Entre as obras estão os livros ilustrados, importantes na iniciação literária para o trabalho com as narrativas e a aquisição da leitura (FARIA, 2004).

O livro ilustrado contemporâneo é um conjunto coerente de interações – consolidando-se como um todo – e sua leitura amplia o repertório de conhecimentos do leitor, ativando sua memória afetiva, emocional e intelectual, possibilitando estabelecer diferentes tipos de relações (ARENA, 2010; FERREIRA, 2012). Ante a literatura, o pequeno leitor precisa aprender a posicionar-se e expressar-se, como sujeito dialógico, criativo e sensível (BRASIL, 2017) em relação interativa, jamais passiva, apropriando-se e atribuindo sentido ao que lê.

1 - Livros ilustrados ou livros de imagem: “Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (LINDEN, 2011, p. 24).

A produção do livro contemporâneo dispõe de grande variedade de tamanhos, materialidade, estilos, técnicas e dimensões. A qualidade de sua reprodução – acompanhada de perto por muitos dos autores – depende da combinação de vários elementos. Os formatos, capas, guardas, folhas de rosto e páginas do miolo formam um conjunto coerente e tornam-se determinantes na organização das mensagens, na disposição, encadeamento e tamanho de textos e imagens. “A organização em página dupla favorece a fruição da leitura [...], o discurso completo é percebido na escala do livro, na sequência das páginas viradas” (LINDEN, 2011, p. 87).

Os autores e os ilustradores do livro ilustrado contemporâneo preocupam-se com o destinatário, geralmente jovens leitores, e contam com sua cumplicidade e sagacidade, com seus “pequenos saberes” sobre literatura e com suas vivências de narrativas, antes mesmo da alfabetização (FARIA, 2004; LINDEN, 2011). Deste modo, a Educação Infantil constitui-se momento oportuno para exploração do livro ilustrado.

Na condição de mediador de leitura, ao docente cabe organizar seu trabalho para ampliar esses saberes e promover a compreensão dos alunos sobre a obra e todos os seus elementos. A seleção dos livros, inclusive dos livros ilustrados, para as crianças da Educação Infantil, firmada em conhecimentos teóricos e práticos, contribui “[...] tanto com a formação do leitor literário quanto na constituição humana e enriquecimento cultural” (OLIVEIRA; GIROTTO; RODRIGUES, 2020, p. 98).

Nesta perspectiva, revela-se, sobretudo, a importância da formação literária básica do professor, para saber analisar e selecionar os livros, o quê e como deve realizar seu trabalho, para “[...] decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo [...]” (FARIA, 2004, p. 21) de todas as crianças de sua turma. Ao professor prescinde o ‘deleitar-se’ como leitor,

para a posteriori, compartilhar suas vivências com as crianças [...]. O professor mediador da leitura literária deve saber que ao escolher textos para serem lidos pelas/para as crianças está selecionando obras de arte, talvez as primeiras que elas terão acesso (OLIVEIRA; GIROTTO; RODRIGUES, 2020, p. 112).

É necessário também conhecer as instâncias do discurso e a relação que os diferentes elementos estabelecem entre si no desenrolar da narrativa, para perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler as obras. Ademais, “[...] a escolha certa do livro, a previsão do tempo de cada ação, a decisão pelos materiais gráficos que serão utilizados e a disposição da sala, ajudam na adequação do entorno, voltado à formação do leitor estratégico” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 58-59).

A Base Nacional Comum Curricular, valorizando a imersão das crianças da Educação Infantil na cultura escrita, destaca que

as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p. 42).

Considerando a importância de um trabalho sistematizado a partir da Educação Infantil e percebendo possibilidades de aplicação neste nível de ensino, apresentamos sucintamente, com sugestões de adequações, algumas das propostas apresentadas por Girotto e Souza (2010) para o ensino de estratégias de leitura.

As estratégias de leitura e a mediação do professor na Educação Infantil

Por atribuir à leitura prazerosa a ausência de atividades planejadas, lamentavelmente, as estratégias de leitura não têm sido ensinadas (MENNIN, 2010). Porém, desde pequenas, as crianças precisam aprender a utilizá-las visto que os leitores experientes lançam mão de diferentes estratégias antes, durante e após a leitura. Portanto, é premente que o docente crie situações colaborativas para mediar leituras e, de forma sistematizada, ensine as estratégias aos seus educandos.

A proposta de ensino das estratégias de leitura segue uma estrutura modular de oficinas, considerando a cuidadosa seleção de diferentes obras, de gêneros diversos, para oportunizar aos alunos a ampliação de seu repertório de leitura e a mobilização e apropriação de tais estratégias (FARIA, 2004; GIROTTTO; SOUZA, 2010). Cabe ao docente – mediador e modelo de leitor – ler para as crianças, explicitando os pensamentos e estratégias que mobiliza para interpretar textos escritos e imagéticos e processar cognitivamente as informações.

As autoras sugerem atividades grupais, individuais, compartilhadas com toda a turma e o professor (antes, durante e depois da leitura), discussões orais, uso de *post-it* e de anotações às margens dos textos, desenhos e atividades escritas para sistematização e síntese do que foi aprendido. O uso de “[...] ‘cartazes âncoras’, ‘folhas do pensar’, ‘teias de personagens’, roteiros, ‘gráficos organizadores’, ‘mapas das histórias’ [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 62), bloco de notas e quadro recapitulativo

tulativo para inferências é previsto. Para a Educação Infantil, deve-se considerar o papel de escriba, exercido pelo professor, nas atividades que envolvem registros escritos.

Acreditamos que o ensino de estratégias de leitura por meio da literatura infantil seja o meio adequado para, progressivamente, criar condições de aprendizagem do ato de ler que elevem as crianças ao nível de leitores experientes e autônomos, visto que apenas quando compreendem o que leem é que se envolvem, de fato, com a leitura. Trataremos, portanto, do conjunto de estratégias necessárias à compreensão leitora, a saber: “[...] conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 47). E nesse repertório está uma estratégia essencial, em que ficam evidentes todas as demais estratégias: o conhecimento prévio.

Conexões

A compreensão do texto relaciona-se às conexões que o leitor faz com sua bagagem cultural e experiências pessoais, com suas vivências e conhecimentos prévios. O propósito é amplificar o entendimento, evitando que o pensamento da criança escape para outros âmbitos completamente alheios ao texto, estabelecendo conexões rápidas e descontextualizadas.

O leitor pode estabelecer três tipos de conexões: texto para texto (conectar ideias de uma mesma autoria ou livros de um mesmo tema); texto para o leitor (com episódios de sua própria vida); e texto-mundo (com acontecimento mais global). Além disso, podem fazer “[...] conexões com a natureza dos textos e as características literárias [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 69). No entanto, vale considerar que este tipo de conexão só é possível quando a eles são apresentados, com certa frequência e de modo sistematizado, diferentes tipos de textos.

Inferência

Os leitores inferem em diversas situações: pela capa e pelas ilustrações; sobre o significado das palavras e dos paratextos – usando as dicas do próprio texto ou imagens e considerando o trecho em que a palavra desconhecida aparece; acerca dos temas e das grandes ideias da narrativa; quando leem nas entrelinhas, deduzem, ajustam ou confirmam suas previsões, interpretam o que não está explícito.

Assim, utilizam e relacionam seus saberes com as pistas fornecidas, a fim de chegar a uma conclusão a respeito do que leem, do que o texto irá conter ou do que acontecerá. Aprender a fazer inferências é

importante visto que “os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Visualização

As visualizações são disparadas a partir das sensações e sentimentos que o texto e as imagens, presentes no suporte, criam em nossa mente. Ao visualizar, os leitores elaboram “[...] significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85).

É interessante que professor e alunos partilhem os filmes que “rodam em suas mentes”, parando, pensando e entendendo as informações. A visualização constitui-se da junção entre conhecimentos prévios e detalhes importantes apresentados pelo texto e percebidos pelo leitor. Já na Educação Infantil é possível exercitá-la em situações diversas: a partir da leitura compartilhada de livros ilustrados; propondo às crianças para que, enquanto ouvem um texto, falem sobre suas imagens mentais; utilizando obras que foram adaptadas em filmes para visualizar, comparar e compartilhar opiniões sobre os livros e suas respectivas adaptações.

A visualização personaliza a leitura e engaja o leitor evitando “[...] que ele abandone um livro prematuramente” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 91). O interesse pela obra deve aumentar quando este percebe que a leitura também é um ato de composição que pressupõe antecipação, indução e estabelecimento de relações, num trabalho intelectual exigente, para preencher os “brancos” deixados pelo autor (FARIA, 2004). O sentido do texto é construído graças a ele, em um entrelaçamento entre os elementos internos do livro e o leitor (BARBOSA, 2014).

Sumarização

Ao focar e determinar o que é realmente importante e essencial no texto, articulando-o com o que já sabe, o leitor está utilizando a sumarização para ampliar seu entendimento sobre o que lê. O que ele determina como sendo importante em um texto, depende do propósito de sua leitura e as inferências que realiza são distintas frente a um texto narrativo e a um texto não-ficcional. É preciso saber como utilizar as dicas oferecidas pelo texto ou imagem para obter a informação fundamental.

No caso da Educação Infantil, com a participação oral das crianças, o professor examina os detalhes das informações presentes para chegar à ideia principal. Uma prática comum seria ler e sublinhar para destacar apenas as palavras ou frases sinalizadoras, além de fazer anotações sobre

os pensamentos da turma a respeito do que leem. É importante que as crianças elaborem o significado do texto, parando a cada página para pensar, refletir e sintetizar, antes de prosseguir com a leitura.

Síntese

A sintetização requer que o leitor mobilize, interconecte e articule algumas destas estratégias, acionando seus conhecimentos prévios, estabelecendo conexões, fazendo inferências e visualizando (MENIN, 2010; GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Mais que lembrar-se de fatos, repeti-los ou resumir, a síntese é a capacidade de questionar, relacionar e conectar a informação com o próprio pensar, adicionando novas informações, modelando os conhecimentos e o pensamento. “Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

É possível propor que as crianças parafraseiem para resumir o texto, reconhecendo e anotando, ainda que com auxílio do professor, as informações mais importantes em contraposição às interessantes. Outra sugestão é de que elas recontem para resumir a informação. Os resumos orais possibilitam verificar “[...] como um mesmo conto pode ser resumido de diferentes maneiras” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 106). Por fim, propor para que deixem explícitas suas opiniões sobre a narrativa, posicionando-se e integrando seu pensamento ao conteúdo do texto.

O ensino das estratégias de leitura, iniciado na Educação Infantil, pressupõe um trabalho interativo e cooperativo entre leitores, a partir de atividades cada vez mais complexas, propostas ao longo do percurso escolar, visando a superação da “dependência” de auxílio do parceiro mais experiente para uma situação de leitura autônoma. No caso da mediação da leitura do livro ilustrado, a riqueza das ações colaborativas reside na percepção dos “brancos”, deixados pelo texto verbal ou pela imagem, a serem preenchidos na interlocução com os leitores, na interpretação das expressões fisionômicas dos personagens, na compreensão da organização do enredo em torno de uma lógica temporal e o encadeamento sucessivo dos fatos.

O livro ilustrado e as estratégias de leitura: uma apreciação

Com base nos elementos apresentados, compartilhamos algumas de nossas apreciações acerca do livro **Conta de novo a história da noite em que eu nasci** (2005, 2. ed.), de autoria de Jamie Lee Curtis e Laura Cornell e traduzido por Clô Franklin, publicado, no Brasil, pela Editora Salamandra. Entendemos que a obra em questão apresenta valor estético verbal e ima-

gético. Em formato horizontal, o livro é organizado praticamente em sua totalidade em páginas duplas, o que favorece “[...] a expressão do movimento e do tempo, e a realização de imagens sequenciais” (LINDEN, 2011, p. 53).

Observamos que esta obra possibilita que a adoção, tema bastante complexo, seja abordada de forma simples e prática, desde a Educação Infantil. Seu texto é formado por frases curtas, distribuídas ao longo do livro. A ilustração adquire um papel relevante na estruturação da narrativa e é predominante do ponto de vista espacial.

Em relação de colaboração, texto verbal e imagem, alternadamente, conduzem a narrativa, de modo que cada um preenche as lacunas deixadas pelo outro, numa dupla narração. Há interação entre as duas linguagens e o sentido da narrativa emerge, justamente, da relação entre elas, numa função completiva. Nesta obra, a leitura se elabora por idas e vindas entre as mensagens de ambas, em um ritmo equilibrado. Entretanto, em alguns momentos, uma das linguagens passa a desempenhar função de amplificação com relação à outra, “[...] trazendo um discurso suplementar ou sugerindo uma interpretação” (LINDEN, 2011, p. 125).

Por vezes, as imagens dizem pelos detalhes, pelo gestual, pelas expressões faciais e corporais das personagens, aquilo que o texto omite, e formam um *continuum* que conduz o olhar em várias direções, “[...] imprimem dinamismo pelas cores, pelos fundos e despertam a curiosidade pela riqueza de detalhes representados” (FERREIRA, 2012, p. 157).

A primeira e a quarta capas formam uma única imagem. Uma menina vestida em tons rosa e lilás, virada de costas, tendo a seu lado direito um cachorro. Ambos, sobre uma cama, entre álbuns de fotografias, debruçam-se sobre uma janela aberta – ladeada por cortinas que balançam à possível brisa – e observam o céu. A imagem representa o quarto da menina.

Na quarta capa, colados na parede, há três desenhos com características de traços infantis, além de um abajur aceso que mantém o quarto na penumbra. Já na capa, associando ilustração e título, revela-se que a menina, antes de dormir, aguarda que seus pais, embora ainda não revelados, contem-lhe uma história. O pequeno leitor é convidado a estabelecer conexões entre sua vida e o texto, a levantar hipóteses e a fazer inferências, criando expectativas acerca da história.

Há uma coroa disposta sobre a cabeça da menina, o que pode instigar o leitor a deduzir de que ela é a protagonista da história. A repetição da solicitação da menina de que “contém de novo”, desde a capa até o final do enredo, e a ausência de numeração das páginas, criam um efeito de certa insatisfação e revela uma história circular, que pode recomeçar a qualquer momento.

A diagramação do livro apresenta os textos e as imagens articulados numa composição geral. Em algumas situações, aquele, literalmente, integra a imagem, como no caso da página dupla em que ambos revelam conjun-

tamente a árvore genealógica da menina e, em paralelo, a de Alf, seu animal de estimação. Ou seria uma relação próxima de uma adoção, em que a menina figura como a mãe do cão? A organização da página permite questionar. Nela a temática da adoção se revela totalmente, com naturalidade.

A composição das páginas duplas não contém bordas e propõe uma sucessão de imagens sangradas. O ângulo de vista das imagens é percebido em, ao menos, três planos distintos. Quando a narrativa revela o passado da personagem e de sua família, as ilustrações apresentam-se em um plano geral, revelando as personagens e objetos e uma parte do cenário onde se desenrolam as ações. Em duas circunstâncias em que são retratadas o momento presente, os pais aparecem em plano americano, desenhados a meio-corpo, conforme a visão de mundo do pequeno leitor, num enquadramento chamado de *contra-plongée*. Somente no final do enredo, praticamente nas últimas páginas, é que o plano médio é utilizado, destacando todos os personagens de corpo inteiro, deitados num gramado, observando o céu.

A montagem do livro parece ser pensada em função do seu folhear e do encadeamento das páginas, da primeira à última. Este encadeamento, contudo, é transgredido uma única vez, quando a ilustração de um bebê ocupa praticamente todo o espaço da página dupla, contendo conjuntamente a inscrição “Eu bebê (em tamanho original)”. Ao leitor, com o suporte aberto em suas mãos, é proporcionada a sensação de ter um bebê em seu colo. Esta impressão, ativa o lúdico e amplia o imaginário do leitor, favorecendo que se forme ou aperfeiçoe estratégias de leitura (SOUZA, 2016). Neste caso, o livro torna-se

um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de narratividade, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas (SOUZA, 2016, p. 51).

A página dupla em que a ilustração apresenta a cena dos pais chegando ao hospital expressa aspectos relacionados ao espaço e ao tempo e é o único momento da leitura em que é preciso segurar o suporte na vertical. As imagens pinçam um instante característico reduzindo ao mínimo o tempo representado: o olhar dos pais como que à procura de uma indicação do local para onde devem se dirigir, o pé esquerdo da mãe pairando no ar, a enfermeira ao lado esquerdo do casal com olhos arregalados, boca aberta, saia esvoaçante e pernas distantes, representando a urgência de seu deslocamento, são alguns dos detalhes que figuram este instante movimento. Sugerir movimento por meio de uma imagem imóvel constitui-se “[...] uma parte determinante na arte

da ilustração. Longe de representarem uma parada qualquer em meio à ação, devem ser escolhidos instantes muito precisos do desenrolar de uma ação” (LINDEN, 2011, p. 104).

As reflexões por nós realizadas até o momento incidem sobre a ação docente que, na perspectiva inclusiva, atenda às peculiaridades das crianças da Educação Infantil ante a leitura e compreensão. Neste sentido, é preciso assegurar diferentes metodologias de ensino e providenciar adaptações de recursos, de linguagens e de suportes para a apropriação da literatura infantil, sempre que necessárias.

A leitura do livro ilustrado na perspectiva inclusiva: é possível?

Ante toda a beleza poética, plástica e artística e a riqueza de detalhes e informações presentes nos livros ilustrados, surge um incômodo que nos instiga a questionar: Como oportunizar o acesso às crianças com deficiência visual a este tipo de obra? É certo que não podemos privá-las e algumas reflexões podem nos dar pistas que norteariam ações em prol da Educação Inclusiva.

É premente considerar as peculiaridades da turma, de modo que os recursos eleitos promovam oportunidades para que todos possam ler, escrever e falar sobre suas leituras. Porém, a falta de um material adaptado ou seu uso inadequado podem tornar-se barreiras² à aprendizagem, cujo processo integra todos os sistemas sensoriais e cognitivos.

Entre os recursos que favorecem a acessibilidade para crianças com deficiência visual, em se tratando da leitura do livro ilustrado, destacamos o audiolivro e a audiodescrição. Levando-se em conta os avanços da tecnologia, percebemos como possível apropriar-se dos aparatos tecnológicos para compor um livro em formato sonoro (LOPES, 2019), composto pela narração do texto verbal e a audiodescrição do texto imagético presentes no livro ilustrado.

O audiolivro é gravado com voz humana, repleto de marcas de dramaturgia, dependendo da intencionalidade do autor. Armazenado em diferentes suportes e disponível em meios diversos, permite ao áudio-leitor³ o acesso ao seu conteúdo em variadas situações e locais.

A audiodescrição não se restringe à mera descrição das imagens presentes no livro ilustrado. Enquanto tecnologia assistiva, segue critérios específicos que visam oportunizar às crianças com deficiência visual as mesmas informações visuais relevantes que um vidente receberia ao olhar para tais ilustrações; nem mais, nem menos. Ela “[...] descreve da forma

2 - O Decreto 5.296/04, em seu Artigo 8º, considera como barreiras nas comunicações e informações qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite o acesso, a expressão ou o recebimento de mensagens (BRASIL, 2004).

3 - O termo *áudio-leitor* aqui utilizado refere-se à criança que recebe a mensagem por meio do audiolivro e a compreende.

mais objetiva possível o evento imagético, para que a pessoa com deficiência visual possa formar uma imagem mental desse evento e, assim, fazer o seu próprio julgamento” (SEEMANN, 2019, p. 3).

Neste contexto, o audiolivro modifica a forma de ler, substituindo a

leitura absolutamente ‘visual’, no uso do impresso ou texto digital, para uma plenamente ‘auditiva’, com o texto sonoro. Não queremos dizer que vemos os dois usos como iguais, mas desejamos, no momento, tirá-los dessa concepção fixa, pré-determinada, e colocá-los em condições de incerteza (BARBOSA, 2014, p. 33).

O audiolivro e a audiodescrição configuram-se como a continuidade da oralização da literatura e importantes ferramentas pedagógicas de acessibilidade. À criança é oferecida uma outra experiência de leitura, em função de sua materialidade diversa, por meio da qual o texto escrito e a imagem se apresentam. Tendo em conta que a aquisição da leitura vai além da simples decodificação, a apresentação da literatura neste formato, cumpre seu papel.

O livro ilustrado, elaborado com base em conhecimento científico e empírico, é mais que receptáculo ou repositório de conteúdo, visto que tal aquisição só é possível quando o leitor considera todo o conjunto coerente de interações entre seus textos e suas imagens, “[...] sua tipografia, seu design de capa, seu tipo de papel, o tamanho do suporte etc, que levam o leitor a estabelecer uma relação, de certa forma, interativa e multissensorial no ato de leitura” (BARBOSA, 2014, p. 33).

Numa reflexão paralela, todos os elementos e efeitos de sonoplastia que compõem o audiolivro devem formar um conjunto coerente que, posteriormente, serão acionados pela pessoa com deficiência visual para a aquisição e compreensão da narrativa.

Consideramos que a criança com deficiência visual, nesta leitura auditiva, contando com a mediação docente, poderá ativar seus conhecimentos prévios, aprender e lançar mão de todas as estratégias de leitura, inclusive fazer visualizações (a depender dos estímulos que recebeu até então) a fim de melhor atribuir sentido ao que foi escutado e, assim, melhor compreender e reorganizar seus conhecimentos. Deste modo, entendemos não haver passividade na áudio-leitura.

Para provocar o imaginário do áudio-leitor e tornar a audição agradável, ao adaptar um livro ilustrado em audiolivro, convém cuidar da seleção de vozes com timbres diferentes, a representar cada personagem e garantir a qualidade da trilha e dos efeitos sonoros - musicalização, ruí-

dos, silêncios e pausas – que ambientarão a narrativa, além de atentar-se à entonação, ao ritmo, à clareza na pronúncia e aos demais elementos que constituem a linguagem sonora (LOPES, 2019).

A ordenação das narrações e das audiodescrições deve respeitar as relações estabelecidas entre as linguagens no livro impresso. A qualidade, objetividade e quantidade de informações disponibilizadas, a respeito das imagens, precisa ser garantida. A própria imagem apresenta aspectos descritivos da cena, com detalhes do ambiente e dos personagens, de ações, de momentos-chave e de ritmo, de gestos e de expressões motivadoras (FARIA, 2004), além da linguagem corporal, de mudanças de tempo e espaço, nuances de cores, de contrastes e de sombras. Portanto, a audiodescrição possibilita ampliar conceitos e aumentar o repertório imagético e simbólico das pessoas com deficiência visual.

Ante tantas particularidades, a obra a ser descrita deve ser estudada, visando a produção de um pré-roteiro com as unidades descritivas necessárias, para que não facilite o entendimento das pessoas com deficiência visual: o objetivo é a colaboração conjunta da mediação de leitura e não a simples facilitação. Ela explica ou antecipa informações somente nos casos em que, devido à importância da ação subsequente, a ausência da descrição, impeça a compreensão do fato ocorrido (MACHADO, 2015).

Consciente do valor da literatura infantil, das notáveis contribuições do livro ilustrado e do papel significativo do professor na formação de todos os leitores, as reflexões aqui propostas tiveram a intenção de provocar os docentes e pesquisadores videntes a admitir a importância de se (re) pensar práticas, adaptar recursos e utilizá-los com a finalidade de promover meios para a aquisição da leitura de crianças com deficiência visual, na perspectiva inclusiva. Nosso compromisso com um país literário e humanizador está articulado às práxis que considerem questões reflexivas dessa natureza, como as aqui postas em discussão.

Considerações finais

As reflexões que nortearam este capítulo pressupõem um trabalho sistematizado e dialógico com a literatura infantil, desde a Educação Infantil, que contribua para o êxito na formação dos pequenos leitores, ampliando as possibilidades de apropriarem-se da cultura escrita e de diferentes informações, ativarem conhecimentos variados, além de explorarem ideias e sentimentos.

As discussões por nós iniciadas são amplas e apontam a necessidade de outros estudos que investiguem, na perspectiva inclusiva, o ensino de estratégias de leitura na Educação Infantil, o importante papel de mediação do docente e as contribuições do audiolivro e da audiodescrição na for-

mação dos leitores com deficiência visual. O aprofundamento acerca das questões que envolvem tais recursos didáticos e as implicações que deles podem decorrer nas diferentes práticas de leitura das crianças, como leitores em construção, sejam elas com deficiência visual ou videntes, experientes ou iniciantes, é essencial e urgente num país ainda tão excludente.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.
- BARBOSA, Rafael de Oliveira. **Literatura para os ouvidos?** Uma análise comunicacional de práticas de leitura com audiolivros. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BARROS, Marta Silene Ferreira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; TAMURA, Ana Lúcia Hermosilla. A leitura na Educação Infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 44, p. 1-19, 2016.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil.** São Paulo: EDUC, Estação Liberdade, 1996.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regula as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BRASIL. BNCC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 maio 2018.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos.* 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63.
- CURTIS, Jamie Lee; CORNELL, Laura. **Conta de novo a história da noite em que eu nasci.** Tradução de Clô Franklin. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- FERREIRA, Eliane A. G. R. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. *In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v.1. p. 153-190.

- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução de Dorotheè de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Título original: Lire l'album.
- LOPES, Valéria Rosa Farto. **Educação Financeira e alunos com baixa visão: audiolivro enquanto proposta de recurso didático adaptado.** 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.
- MACHADO, Isabel Pitta Ribeiro. **A parte invisível do olhar – audiodescrição no cinema: a constituição das imagens por meio das palavras – uma possibilidade de educação visual para a pessoa com deficiência visual no cinema.** 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- MENIN, Ana Maria da Costa Santos. Avaliar atividades de leitura para quê? *In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 115-146.
- OLIVEIRA, Andreia dos Santos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; RODRIGUES, Zélia Inez Lázaro. Uni, duni, tê, o escolhido foi você: seleção de obras literárias na educação infantil. **Frontería - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 98-115, 2020.**
- OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. **Novo Pronarrar: suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis.** Curitiba: CRV, 2019.
- SEEMANN, Paulo Augusto Almeida. A produção de roteiros de áudio-descrição de vídeos feita por iniciantes: dificuldades comuns e sugestões para evitá-las. **Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019.**
- SILVA, Greice Ferreira da; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; BALÇA, Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva. Leitura e leitores na Educação Infantil: as histórias em quadrinhos e a apropriação do ato de ler. **Debates em Educação, v. 12, p. 116-131, 2020.**
- SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Revista Fronteiraz - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, São Paulo, n. 17, p. 43-59, 2016.**

SEÇÃO 3

LINGUAGEM INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR

CAPÍTULO 9

Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD)

Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta de instrumento que vem sendo utilizado para traçar perfis comunicativos funcionais de crianças que não utilizam a fala como principal forma de se comunicar, ou que apresentam dificuldades no momento de se expressarem por meio dela.

Esse instrumento tem sido utilizado, também, para complementar as análises de outros aspectos da linguagem, por exemplo, relacionados ao seu conteúdo. No entanto, reiteramos que sua finalidade principal é a de caracterizar as funções comunicativas durante uma atividade de interação social, com brincadeiras livres ou planejadas. Trata-se de uma proposta utilizada, inicialmente, por Oliveira (2004) e Oliveira e Marques (2005) e revisada a partir do uso com outros perfis de sujeitos (MENDES; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2021).

Esse instrumento pode ser útil tanto em contextos clínicos, quanto educacionais. Em contextos clínicos, podemos pensar na possibilidade de identificar e sistematizar quais funções são desejáveis ou passíveis de promoção, no momento no qual estão sendo trabalhados aspectos da comunicação e da interação com as crianças. E esse planejamento pode se estender também para orientações em relação às interações em ambiente domiciliar. No contexto escolar, esse perfil pode ser útil para escolher ou planejar atividades educacionais ou práticas pedagógicas que também priorizem o uso de algum tipo específico de função comunicativa durante as interações, tais como: perguntas, comentários, pedidos, nomeações etc.

Ao falar sobre comunicação funcional, estamos nos referindo às funções pragmáticas da linguagem, enfatizadas em abordagens funcionalistas de aquisição linguística (AUSTIN, 1962; HALLIDAY, 1975; BATES, 1976).

Sem dúvida, uma das principais contribuições dessa perspectiva pragmática da linguagem foi o fato de incluir nas análises sobre a aquisição da linguagem infantil, o período que antecede a fala, propriamente dita. Nessa fase de aquisição, esses autores concordam que temos o início do uso da linguagem durante as interações e, portanto, esse seria o período de construção das bases funcionais da comunicação. Essa compreensão forneceu a possibilidade de pensar nas situações nas quais era necessário analisar a linguagem sem dar um foco maior para os seus aspectos de forma, mas sim de intenção comunicativa. Além disso, essa análise prioriza mais as atividades interacionais responsáveis pela emergência das funções comunicativas, em detrimento das análises que focam as características das emissões, independentemente da situação na qual elas aconteceram.

Considerando a literatura fonoaudiológica do Brasil, Fernandes (2004) é uma das pesquisadoras que conduzem estudos com essa perspectiva, considerando também as pesquisas no campo do Autismo Infantil. Esse estudo de 2004 foi um dos que forneceram base para a construção do instrumento ora proposto.

As funções pragmáticas da linguagem também têm sido relacionadas às habilidades de comunicação referencial, que são aquelas que envolvem a competência comunicativa para fornecer e compreender informações específicas durante uma interação (RESCHE; PÉREZ-PEREIRA, 2007). Utilizamos, de maneira informal, a expressão “emissões contextualizadas” (grifo nosso). Nessas habilidades, as mais comuns são: fornecer e seguir instruções, perguntar e explicar. Observem que elas estão também relacionadas ao “jogo”. Nesse caso específico, jogo deve ser compreendido como a participação da criança numa brincadeira (COOLAHAN *et al*, 2000) ou numa atividade, ainda que seja sem a intenção de interagir diretamente com o interlocutor, conforme é descrito na categoria com esse nome presente no protocolo, apresentado a seguir.

Desse ponto de vista, Resches e Pérez-Pereira (2007), assim como outros autores, apontam a necessidade de dar uma perspectiva mais ecológica ao estudo da comunicação referencial e de usar critérios de análise que estejam mais relacionados às interações dialógicas entre os participantes, em vez de critérios centrados no sucesso ou fracasso na identificação ou da fala isolada da criança.

O desenvolvimento da “Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD)”

A Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência - PAFCCD apresenta um quadro inicial no qual é possível observar as principais formas de comunicação utilizados

pela criança. Em seguida, são indicados outros quadros, nos quais são apresentadas as categorias relacionadas às funções comunicativas, com base naquelas que remetem a um perfil funcional. Reiteramos que esse termo está sendo utilizado aqui para se referir a um perfil que valoriza mais o uso da comunicação em detrimento dos seus aspectos de forma ou de estrutura (OLIVEIRA, 2004).

Esse protocolo (PAFCCD) foi construído com base em estudos anteriores, especialmente os de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001), Fernandes (2000, 2004) e Wetherby e Rodriguez (1992). Oliveira (2004) utilizou sua primeira versão para traçar o perfil comunicativo de crianças com cegueira e baixa visão. A autora apontou que a literatura indica controvérsias nos mais variados aspectos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual. A tendência é a de que nas abordagens desenvolvimentistas, as dificuldades advindas da ausência de visão sejam mais enfatizadas. O mesmo pode ser inferido em relação aos atrasos em processos de aquisições motora e cognitiva.

Por outro lado, considerando que se trata de um desenvolvimento diferente da criança que enxerga, alguns autores não consideram significativas essas diferenças nas interações entre díades mãe-bebês que enxergam e as díades mãe-bebês com deficiência visual.

Alguns dos dados da pesquisa de Oliveira (2004) foram publicados em Oliveira e Marques (2005), estudo no qual as autoras concluíram, também, que não houve diferença significativa em relação às funções emitidas por crianças com deficiência visual, quando comparadas ao desempenho das crianças sem alteração visual. Seguindo ainda esses pressupostos, uma investigação centrada na interação verbal de três crianças com deficiência visual e uma sem alteração visual, com especial atenção para o uso de diretivos maternos, Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001) concluíram não haver diferenças significativas.

No estudo de Oliveira (2004), os dados indicaram um desempenho esperado para a idade das crianças, em relação aos meios utilizados por elas, durante a emissão das funções comunicativas. Houve uma ressalva em relação a algumas particularidades, a exemplo do uso elevado do meio *ação motora* pelas crianças com baixa visão (OLIVEIRA; MARQUES, 2005).

Em relação às funções comunicativas, em situação livre, chamou a atenção a diferença entre o alto número (85) de funções emitidas por uma das crianças cegas, em relação ao baixo número (41) emitido por uma das crianças com baixa visão. As autoras inferiram que esse dado poderia estar relacionado ao fato de a criança cega iniciar mais diálogo, por causa do número de *pedidos de ação* (16) dela.

Mendes e Oliveira (2018) também utilizaram uma versão da *Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PA-FCCD)* para traçar o perfil comunicativo de uma criança com Paralisia Cerebral. Nesse estudo, as autoras, após obterem um perfil comunicativo funcional, concluíram que a criança conseguia se comunicar de maneira eficaz, considerando suas especificidades (apraxia de fala). Ela conseguiu realizar *pedidos de objetos* por meio de emissões orais, bem como, pedidos de ação por meio de gestos. Também chamava a atenção de sua mãe e do segundo interlocutor da interação, requerendo objetos presentes na atividade. *Jogo compartilhado, repetição, vocativo, respostas*, entre outras, também foram funções observadas.

Nesse momento, estamos propondo uma versão, na qual constam as formas ou os tipos de meios comunicativos utilizados durante uma interação, num total de cinco, sendo três isolados (Gestos, Vocalizações e Fala Inteligível) e dois associados (Gestos com Vocalizações e Gestos com Fala Inteligível), e as funções comunicativas, divididas em 5 categorias e 20 subcategorias.

Sobre as formas ou meios de comunicação, apresentamos, a seguir, definições de gestos que circulam na literatura fonoaudiológica, de psicologia do desenvolvimento e da área de linguística. Privilegiamos as definições de Tomasello (2003) e Tomasello *et al.* (2005) e Haynes (1994), entre outros.

Haynes (1994) menciona que os gestos simbólicos são utilizados em atos comunicativos e que eles são construídos com base nas características dos objetos ou ações que os representam. Exemplos: estender os braços na lateral do corpo, para indicar um “avião” ou apontar com o polegar estendido em frente à boca aberta, para indicar “bebida”. No caso do uso entre adultos, em algumas regiões do Brasil, este último exemplo, pode indicar também “embriaguez”.

Todos esses autores são concordantes ao dizerem que os sentidos ou significados dos gestos são atribuídos pelos adultos, já que estes gestos são adquiridos por meio da imitação em trocas comunicativas, também, com esses adultos. Por isso, em muitas situações é possível atribuir-lhes um sentido de autorregulação durante a comunicação, como é pontuado por Rodríguez e Palacios (2007).

Lima e Cruz-Santos (2012) realizaram uma revisão de literatura sobre a aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística e exemplificaram alguns expressivos, citando os autores Nelson (1985) e Haynes (1994):

É possível identificar quatro tipos de gestos utilizados antes dos dez meses de idade: os gestos expressivos, utilizados para expressar emoções (e.g. bater palmas, bater com os pés no chão); os gestos instrumentais, usados para controlar o com-

portamento do outro (e.g. estender os braços para pedir colo, abrir e fechar a mão para tentar agarrar um objeto enquanto alterna o contacto ocular entre o interlocutor e o objeto); os gestos enactivos*, que representam ações com algum nível de simbolismo (e.g. mão ao lado da cara representando a ação “dormir”); os gestos deícticos, utilizados para mostrar aos outros os objetos (e.g. apontar) (p. 496).

De um modo geral, as autoras também comentam que a literatura indica que os gestos parecem estar mais associados a funções comunicativas adquiridas mais precocemente, relacionadas com a satisfação das necessidades. Nesse sentido, é importante destacar que na *Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD)* esse meio comunicativo foi privilegiado, levando-se em consideração que os gestos são importantes preditores de uma expressão refinada da linguagem.

Alguns estudos indicam relações importantes entre seu uso e o processo de desenvolvimento da linguagem, a saber: eles podem indicar uma intenção de se comunicar; podem se configurar como a maneira principal de participar de uma interação comunicativa; e os gestos das crianças pequenas podem induzir a emissão da fala dos interlocutores, numa tentativa de modelar e/ou ampliar essa interação. E, no caso dessa última relação, Hoff (2008) ressalta que esta seria uma das melhores formas de explicar a estreita relação entre os aspectos semânticos dos gestos da criança e o conteúdo de sua linguagem em fases posteriores de desenvolvimento.

Essa parte foi mais enfatizada aqui, para reforçar que os gestos considerados na PAFCCD são aqueles que possuem intenção comunicativa ou interativa, pois estes podem ser também traduzidos em ações motoras do tipo: a criança arrastar um brinquedo para o seu lado, pegar a mão do adulto e conduzi-lo a um determinado objeto, com a intenção de pedi-lo, entre outros exemplos. Em relação aos demais meios, constam definições simplificadas e exemplos nos quadros da PAFCCD.

A proposta inicia com a apresentação dos tipos de meios comunicativos utilizados pela criança. Durante a análise deve-se indicar Presença (P) e Ausência (A) desses meios em, pelo menos, dois contextos, para que se tenha uma noção mais fidedigna desse uso em lugares e situações diferentes e, portanto, considerando também interlocutores diferentes. Sugerimos que sejam considerados os seguintes contextos: domiciliar, institucional (escola) e um contexto de uma atividade específica, como, por exemplo, uma brincadeira livre ou planejada. No contexto domiciliar é possível pensar nas mais distintas situações: banho, alimentação, interação com um irmão ou um par de referência (primo/a por exemplo) para a criança.

Após a indicação dos meios, passamos então para as categorias e subcategorias referentes às funções comunicativas emitidas pela criança nesses contextos considerados.

Em relação às funções, todas as categorias e subcategorias foram definidas e submetidas às análises de conteúdo e semântica para aferição e o instrumento encontra-se em fase de testagem para validação. Por meio desta categorização pode-se obter um perfil fidedigno das funções comunicativas de crianças que possuem algum tipo de dificuldade em sua comunicação. A seguir, são apresentados os quadros dos meios de comunicação, assim como as categorias e subcategorias do instrumento.

Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência - (PAFCCD)

Quadro 1 - Formas de comunicação ou meios comunicativos utilizados pela criança

Tipos isolados	Alguns exemplos e definições complementares.
Gestos	Dar tchau; mandar beijo; ação motora de um bebê abrindo os braços em direção ao interlocutor (e/ou mediador) para que ele o pegue no colo; puxar um brinquedo para perto de si; pegar a mão do interlocutor (e/ou mediador) com a intenção de levá-lo até um brinquedo ou até um objeto, entre outros.
Vocalizações	Emissões comuns de bebês (“gugu”, “dá”, “mama”, “ti”); emissões verbais ininteligíveis (sem gestos) de crianças pequenas; fala (sem gestos) de crianças maiores que não são passíveis de compreensão por todos os adultos, entre outras.
Fala Inteligível	Emissões de palavras, frases simples e frases compostas que todos ou a maioria das pessoas compreendem.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Formas de comunicação ou meios comunicativos utilizados pela criança

Tipos associados	Alguns exemplos e definições complementares.
Gestos com Vocalizações	A criança emite “adá” apontando para um brinquedo ou objeto; a criança emite “té” fazendo o gesto de sim com a cabeça, entre outros.
Fala Inteligível com Gestos	Emissões de palavras, frases simples ou compostas acompanhadas de gestos e passíveis de compreensão por todos. Exemplos: a criança emite a expressão “vou pintá com esse lápis” apontando ou indicando o lápis para o interlocutor (e/ou mediador).

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 - Descrição da categoria e das subcategorias referentes a *Pedidos*

Categoria	Subcategorias
Pedidos: emissões pelas quais a criança requer de outra pessoa um objeto, uma informação, a realização de uma ação, ou ainda, permissão para realizar uma ação. Essa categoria subdivide-se em quatro subcategorias.	<i>Pedido de objeto (PO):</i> emissões usadas pela criança para requerer do interlocutor (e/ou mediador) um objeto concreto presente ou não na interação. Exemplo: “dá a boneca?”.
	<i>Pedido de ação (PA):</i> emissões usadas pela criança para solicitar ao interlocutor (e/ou mediador) que execute ou realize uma ação. Exemplo: “vem aqui, pu favô?”. Nessa emissão há um marcador de cortesia (pu favô) e um pedido de ação (vem aqui).
	<i>Pedido de permissão (PP):</i> emissões pelas quais a criança requer consentimento ou permissão do interlocutor (e/ou mediador) para realizar uma ação. No caso de expressões, normalmente, estas apresentam entonação interrogativa. Exemplo: “posso pegar a boneca?”.
	<i>Pedido de informação (PI):</i> emissões usadas pela criança que requerem do interlocutor (e/ou mediador) uma informação acerca de alguém, de um objeto ou de um evento. Assim como no caso dos pedidos de permissão, normalmente estas possuem entonação interrogativa. Exemplos: “que cô é a rôpa?”. A criança aponta para uma imagem (ou foto) e emite “dê?”.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 - Descrição da categoria e das subcategorias referentes a *Centradas na Criança*

Categoria	Subcategorias
<p>Centradas na Criança: emissões pelas quais a criança expressa ações, sentimentos, reações ou intenções de autoestimulação. Essa categoria subdivide-se em cinco subcategorias.</p>	<p><i>Reativos (RE):</i> emissões produzidas enquanto a criança examina ou interage com um objeto, parte do corpo, direciona o olhar¹ para um evento externo. O comportamento da criança deverá evidenciar que sua atenção está focalizada no objeto, em parte do seu corpo ou em um evento externo. Isso será confirmado por meio do tempo que ela permanece com um objeto ou manipula parte do seu corpo. Essa subcategoria também inclui reações ao toque de outra pessoa. Essas expressões ou emissões não possuem conotação de reação negativa ou de resistência, como nos protestos. Exemplos: “xiiii!” (enquanto o brinquedo cai de sua mão); “ai” (reação ao barulho produzido pelo seu toque em um dos botões da filmadora).</p>
	<p><i>Protesto (EP):</i> emissões usadas pela criança para interromper uma ação indesejada, desempenhada pela criança ou pelo interlocutor (e/ou mediador). Inclui resistência de modo verbal, gestual ou motor à ação do outro e rejeição de objeto oferecido pelo outro ou ainda rejeição a um pedido do outro. Exemplos: “não quero pintar!” (largando o pincel); choro como reação a um barulho diferente; grito (com ou sem choro) acompanhado de uma expressão facial negativa ou gesto negativo.</p>
	<p><i>Exigência (EG):</i> emissões usadas pela criança para cobrar de forma enfática (e sem polidez ou refinamento no diálogo) alguma ação do interlocutor (e/ou mediador), ou ainda, para expressar de modo exigente uma ação que será realizada por ela. Exemplos: “só quero brincar de bola”; “quero esse daqui”.</p>
	<p><i>Autorreferência de ação (ARA):</i> emissões utilizadas pela criança normalmente para descrever ou se referir a ações próprias desempenhadas no momento da interação ou brincadeira. Exemplo: “estou fazendo uma bola”. A única coisa que a diferencia de uma descrição de ação é o fato de estar relacionada especificamente a sua própria ação.</p>

Continua

1 - No caso das crianças com deficiência visual, de modo particular as cegas, esse comportamento não pode ser aplicado, porém, isso não significa que a criança não possa emitir tal categoria de outra maneira, o que deve ser minuciosamente analisado nas funções emitidas por elas, em razão dos objetivos da pesquisa ou do uso do protocolo em outros contextos (clínicos e educacionais).

Jogo (JO): atividades motoras organizadas ou específicas, incluindo performances (dança, por exemplo); sonorizações enquanto manipula um brinquedo ou objeto; emissão de onomatopeias; investigação ou exploração de um objeto, brinquedo ou parte do corpo com função de autoestimulação. Algumas dessas ações transmitem a impressão de uma brincadeira isolada (individual) e é possível observar a presença de espontaneidade e motivação/engajamento durante seu desempenho.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 - Descrição da categoria e das subcategorias referentes a *Centradas em Objetos, Eventos Pessoas/Personagens e Ações*

Categoria	Subcategorias
<p>Centradas em Objetos, Eventos, Pessoas/ Personagens e Ações: emissões estritamente ligadas a objetos, eventos, ações, entre outros. No caso de objetos, deverão ser considerados aqueles com os quais a criança está interagindo ou manipulando-os. No caso de ações ou eventos, ela pode descrevê-los com ou sem apoio (imagem, por exemplo). Essa categoria subdivide-se em quatro subcategorias.</p>	<p><i>Nomeação (NM):</i> emissões pelas quais a criança fornece ou identifica o nome de um determinado objeto ou nome de uma pessoa. Isso ocorre, normalmente, após visualizá-los, após manipulá-los ou após ser solicitada tal resposta por meio de uma pergunta ou um pedido específico do interlocutor (e/ou mediador); trata-se de emissões isoladas, normalmente, de apenas uma palavra ou indicação de um símbolo específico (no caso de um contexto de uso de pictogramas de Comunicação Alternativa) ou de um sinal (no caso de contexto de uso de Libras).</p>
	<p><i>Procura (PC):</i> emissões ou ações utilizadas pela criança para procurar um determinado objeto que já é do seu conhecimento e, eventualmente, tenha saído do seu campo visual durante a interação. Ou ainda, pode ser um objeto que a criança já tem conhecimento, mas não se encontra presente no momento da interação. Essa categoria é comum em algumas atividades, tais como a da “Caixa Surpresa”, em que a criança tem acesso ao interior da caixa por meio de um orifício externo e tem que adivinhar o objeto que ela alcança, antes de trazê-lo para o seu campo visual ou para o lado de fora da caixa.</p>
	<p><i>Indicação (IN):</i> emissões utilizadas pela criança para indicar ou mostrar ao interlocutor um determinado objeto, personagem (diante de uma imagem ou de um livro), podendo vir acompanhada de gestos ou ações motoras. Diferencia-se de outros tipos de respostas, por ter iniciativa da criança e não ser emitida em resposta à ação ou pergunta, imediatamente, precedente do interlocutor (e/ou mediador).</p>

	<p><i>Descrição de ações, pessoas/personagens e objetos (DAPO):</i> emissões pelas quais a criança indica características particulares dos objetos (formas, cores, tamanhos), de personagens (alto, bonito, esperto), de ações isoladas com frases soltas, mas que indicam ações (“caiu”); nessas descrições, a criança pode indicar também o local no qual se encontra um determinado objeto, mesmo que este não esteja dentro do seu campo visual ou o local onde se encontra alguém ou um personagem. Essa categoria é muito importante para o desenvolvimento de inferências e deve ser sempre favorecida em qualquer tipo de atividade.</p>
--	--

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 - Descrição da categoria e das subcategorias referentes a *Comentários, Apreciação e Avaliação*

Categoria	Subcategorias
<p>Comentários, Apreciação e Avaliação: emissões usadas para informar, criticar, julgar, aprovar, confirmar uma determinada ação ou evento externo. Essa categoria é subdividida em cinco subcategorias.</p>	<p><i>Sugestão (SG):</i> emissões pelas quais a criança fornece uma alternativa diferente ao interlocutor (e/ou mediador), para que ele realize uma ação, ou ainda, para que ambos a façam. Trata-se de uma proposta de iniciativa da criança e não de uma resposta. Exemplo: “vamo brincá de bola?”. Pode se tratar de uma emissão que indique uma escolha (diante de opções de brinquedos, por exemplo) sem um tom de cobrança, como acontece na subcategoria <i>Exigência (EG)</i>.</p>
	<p><i>Admiração (AD):</i> emissões pelas quais a criança mostra surpresa diante de um evento externo, de um objeto ou de uma ação do interlocutor. Exemplo: “Que linda!” – ao olhar para uma imagem.</p>
	<p><i>Confirmação ou resposta simples (CRS):</i> emissões pelas quais a criança aprova uma ação ou concorda em realizá-la, mudar de atividade, ou ainda, realizar uma atividade conjunta (como um jogo de regras). Uma proposta do interlocutor (e/ou mediador) deve anteceder essa resposta. Podem ser também expressões ou emissões que têm o objetivo de responder a uma pergunta ou solicitação precedente. Normalmente, são consecutivas a uma solicitação ou pergunta imediatamente anterior do interlocutor (e/ou mediador) e não podem se enquadrar em <i>nomeação, indicação ou descrição</i>.</p>

Continua

<p><i>Advertência (AV):</i> emissões utilizadas pela criança que indicam aviso, observação ou censura em relação a uma ação do interlocutor (e/ou mediador), de outra pessoa envolvida na interação, ou de um evento externo. Exemplos: “Eu não gostei disso!”; “Eu só vou fazer uma!”. “Para com isso, agora!”.</p>
<p><i>Justificativa/explicação (JE):</i> emissões utilizadas pela criança que expressam razões, causas ou previsões em relação a ações individuais dela, do interlocutor (e/ou mediador), ou ainda, de eventos externos. Exemplo: “Porque ele quer tomar banho”. Grande parte dessas emissões vem acompanhada da conjunção “porque”.</p>

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 - Descrição da categoria e das subcategorias referentes à Organização da Comunicação, Nível de Diálogo, Narrativas e Relatos

Categoria	Subcategorias
<p>Organização da Comunicação, Nível de Diálogo, Narrativas e Relatos: emissões pelas quais a criança pode iniciar, manter, prolongar ou interromper a interação com o interlocutor.</p>	<p><i>Marcadores de cortesia (MC):</i> emissões pelas quais a criança expressa polidez ou refinamento durante o diálogo. Normalmente aparecem junto de uma segunda função comunicativa. Exemplo: “por favor, me dá a boneca”. Nesse exemplo, há duas funções: marcador de cortesia (por favor) e pedido de objeto (me dá a boneca); estender a mão em sinal de dar a passagem ao outro.</p>
	<p><i>Vocativo (VO):</i> emissões utilizadas pela criança para obter a atenção do outro. Essa emissão pode vir acompanhada de uma segunda função comunicativa. Exemplo: “mãe, vamos brincar?”. Aqui há duas funções comunicativas, a primeira refere-se ao vocativo (mãe) e a segunda ao pedido de ação (vamos brincar). O vocativo pode ser ainda um título, um nome próprio, um sobrenome, um termo carinhoso ou até ofensivo ou um apelido do interlocutor (e/ou mediador) ou da pessoa que se quer chamar a atenção.</p>
	<p><i>Termos devolutivos (TD):</i> expressões ou emissões pelas quais a criança passa a vez ao interlocutor (e/ou mediador) por meio de uma pergunta retórica ou de uma afirmação específica da situação (num jogo, por exemplo). Exemplos: “O que você acha?”. “Agora é você” (passando a vez num jogo).</p>

Continua

<p>As narrativas são específicas, por conter sequência de ações e marcadores típicos de começo de história, por exemplo. Essa categoria subdivide-se em cinco subcategorias.</p>	<p><i>Narrativas e relatos (NR)</i>: as narrativas podem ser emissões específicas, por conter uma sequência de ações e marcadores típicos de começo de história (era uma vez). Podem ser feitas diante de apoio (imagem, por exemplo) ou pode ser um relato a partir de uma contação anterior do interlocutor (e/ou mediador). Os relatos referem-se a emissões que indicam fatos que ocorreram com a criança ou com outra pessoa. Exemplo: “Ontem, eu fui passear com minha mãe!”.</p>
	<p><i>Repetição ou ecolalia (RPE)</i>: emissões parciais ou totais da criança originadas de falas que o interlocutor (e/ou mediador) produziu em situações anteriores ou imediatas. Não há evidência de intenção de interagir com o interlocutor (e/ou mediador), mesmo que a criança esteja focando sua atenção nele ou em algum objeto. Trata-se, portanto, de uma emissão sem relação com a situação específica na qual a criança e o interlocutor (e/ou mediador) estão inseridos ou estão compartilhando. Inclui ecolalias imediatas e/ou tardias. As repetições que não se enquadram nessa subcategoria devem ser analisadas do ponto de vista de um tipo de resposta requerida anteriormente.</p>
	<p><i>Interrupção (IP)</i>: emissões pelas quais a criança interrompe a ação ou a fala do interlocutor (e/ou mediador). Exemplo: a criança pega o pincel da mão da mãe, enquanto ela pintava o desenho. Emissões que cortam ou completam a fala do interlocutor (e/ou mediador).</p>

Fonte: elaboração própria.

Considerações finais

A *Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência - (PAFCCD)* pode ser utilizada em duas situações: a) em avaliações clínicas e educacionais do dia a dia, com o intuito de verificar se essas funções estão presentes ou ausentes na comunicação da criança. Com isso, será possível planejar situações para promover a emergência dessas funções ou reduzir suas frequências. E, b) ela pode ser utilizada, também, como instrumento de pesquisa. Nesse último caso, é interessante que essas funções sejam identificadas, passando por análise de fidedignidade, com a presença de juízes da área ou pessoas treinadas para usar o instrumento.

E o que seria, então, um perfil comunicativo funcional de uma criança que não utiliza a fala como seu principal meio para se comunicar? Não é possível responder a essa pergunta sem um amplo uso do instrumento para diferentes perfis de crianças, e para diferentes contextos, que é exa-

tamente o que estamos fazendo nesse momento, para aperfeiçoá-lo e fazer inferências como esta. Por isso, nesse momento, o que podemos sugerir é o estabelecimento de considerações mínimas em relação a esse desempenho.

Sobre os meios, por exemplo, é desejável que eles sejam os mesmos em diferentes contextos de interação e com diferentes interlocutores e ou mediadores. Se isso não ocorrer, é necessário dar uma atenção especial a este aspecto. Em relação às funções comunicativas, há algumas atividades que possuem uma previsibilidade mínima de funções relacionadas a elas. Se for proposta uma atividade que envolva descrição de figuras ou narrativas simples, é muito provável que as funções mais frequentes estejam relacionadas a: Centradas em Objetos, Eventos, Pessoas/Personagens e Ações; Organização da Comunicação, Nível de Diálogo, Narrativas e Relatos, entre outras. Esse mapeamento também tem sido feito em nossas pesquisas, considerando brincadeiras livres e planejadas, tais como as de produção de histórias com o uso do PRONARRAR (OLIVEIRA, 2019).

De um modo geral, nas interações com adultos, sejam elas livres ou planejadas, os interlocutores e/ou mediadores tendem a fazer muitas perguntas, então, naturalmente, é esperado que na comunicação da criança, sejam observadas muitas respostas, nomeações e confirmações. E por falar nisso, essa pode ser uma das mais importantes dicas para quem estiver traçando esse perfil. Antes de emitir características sobre ele, observem, com muito cuidado o perfil comunicativo do interlocutor. Podemos estar diante de interlocutores e/ou mediadores que também precisam de orientações específicas e até mesmo de um treinamento, para que possam modelar a comunicação da criança, nos momentos de interação, da forma mais satisfatória possível.

Adicionalmente, temos nos empenhado e indicamos, também, uma análise do engajamento das crianças nas atividades que são propostas para traçar esse perfil funcional, pois esse engajamento é um importante indicador de que a atividade foi aceita pela criança e, portanto, promoveu um momento satisfatório de interação. Sendo assim, esse momento é interessante para se fazer a análise das funções comunicativas emitidas (OLIVEIRA, 2021).

Sobre os profissionais indicados para usarem a PAFCCD, não há nenhuma restrição ou recomendação específica, a não ser um conhecimento mínimo sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, com especial atenção para uma perspectiva funcional de análise desse processo. Ademais, temos um núcleo de estudos e pesquisas (NEPLIDE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem Infantil, Deficiência e Escola)¹ sempre à disposição, tanto para apresentar quanto para treinar o uso desse instru-

2 - Mais informações sobre esse núcleo e sobre o instrumento, também podem ser obtidas por meio dos contatos sociais (Instagram: @nep_lide) e diretamente no e-mail da autora.

mento. Ao final deste capítulo, disponibilizamos também uma sugestão de fichas para registros. As imagens utilizadas nessas fichas são de sites livres, tais como o Freepik e Pixabay.

Enfim, esperamos que a PAFCCD possa se configurar como um importante instrumento para fornecer um perfil comunicativo de crianças que usam meios distintos da fala para se comunicar ou que utilizam a fala com muita dificuldade.

Referências

ACREDOLO, L.; GOODWYN S. Symbolic gesturing in normal infants. *Child Dev.*, v. 59, n. 2, p.450-66, 1988.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Basil Blackwell, 1962.

BATES, E. **Language in context**. New York: Academic Press, 1976.

COOLAHAN, K.; FANTUZZO, J.; MENDEZ, J.; MCDERMOTT, P. Interações entre pares na pré-escola e prontidão para aprender: relações entre brincadeiras com os colegas de sala de aula e comportamentos e conduta de aprendizagem. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, n. 3, p. 458-465, 2000.

HAYNES, W. Single word communication: a period of transitions. In: WH, Shulman (Ed.). **Communication development: foundations, processes and clinical applications** New Jersey: Prentice-Hall, 1994. p. 230-256.

HOFF, E. **Language development**. 4. ed. Belmont CA: Wadsworth Publishing, 2008.

LIMA, E. R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 495-501, 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 dez. 2020.

NELSON, K. **Making sense: the acquisition of shared meaning**. New York: Academic Press; 1985.

OLIVEIRA, E. K. S. S. **Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias**. Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2021.

OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 11, n. 3, p. 409-428, 2005. Dispo-

nível em: www.scielo.br. Acesso em: 10 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000300007>.

OLIVEIRA, J. P. **Novo PRONARRAR**. Suporte estruturado para a emergência e o Desenvolvimento de Histórias Infantis. Curitiba: CRV, 2019.

RESCHES, M.; PÉREZ-PEREIRA, M. Referential communication abilities and Theory of Mind development in preschool children. **Journal of Child Language**, v. 34, p. 21–52, 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17340937>. Acesso em: 12 fev. 2021.

RODRÍGUEZ, C.; PALACIOS, P. Do private gestures have a self-regulatory function?: a case study. **Infant Behav Dev.**, v. 30, n. 2, 180-194, 2007.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T. *et al.* Understanding and sharing intention: The origins of cultural cognition. **Behav Brian Sci.**, v. 28, n. 5, p. 675-691, 2005.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

Anexo – Sugestão de Fichas para Registro

PAFCDD
Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência

FICHAS PARA REGISTRO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____
 Data de nascimento: _____
 Idade atual: _____
 Possui irmãos: sim não
 Escola: _____
 Ano de escolaridade atual: _____
 Idade de ingresso na escola: _____
 Frequente Atendimento Educacional Especializado (AEE): sim não
 Motivo(s): _____

Outras observações: _____

FORMAS DE COMUNICAÇÃO OU MEIOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS PELA CRIANÇA

GESTOS SIM NÃO
 VOCALIZAÇÕES SIM NÃO
 FALA INTELIGÍVEL SIM NÃO
 GESTOS COM VOCALIZAÇÕES SIM NÃO
 FALA INTELIGÍVEL COM GESTOS SIM NÃO

PEDIDOS

PEDIDO DE OBJETO (PO)
 PEDIDO DE AÇÃO (PA)
 PEDIDO DE PERMISSÃO (PP)
 PEDIDO DE INFORMAÇÃO (PI)

Outras observações: _____

CENTRADAS NA CRIANÇA

REATIVOS (RE)
 PROTESTO (EP)
 EXIGÊNCIA (EG)
 AUTORREFERÊNCIA DE AÇÃO (ARA)
 JOGO (JO)

CENTRADAS EM OBJETOS EVENTOS PESSOAS PERSONAGENS E AÇÕES

DESCRIÇÃO DE AÇÕES, PESSOAS/PERSONAGENS E OBJETOS (DAPO): _____
 NOMEAÇÃO (NM)
 PROCURA (PC)
 INDICAÇÃO (IN)

Outras observações: _____

COMENTÁRIOS APRECIÇÃO E AVALIAÇÃO

CONFIRMAÇÃO OU RESPOSTA SIMPLES (CRS)
 SUGESTÃO (SG)
 ADMIRAÇÃO (AD)
 ADVERTÊNCIA (AV)
 JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO (JE): _____

ORGANIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÍVEL DE DIÁLOGO NARRATIVAS E RELATOS

MARCADORES DE CORTESIA (MC)
 VOCATIVO (VO)
 TERMOS DEVOLUTIVOS (TD)
 NARRATIVAS E RELATOS (NR)
 REPETIÇÃO OU ECOLALIA (RPE)
 INTERRUÇÃO (IP): _____

Outras observações: _____

CAPÍTULO 10

A presença da comunicação alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para autistas em dissertações e teses

Emely Kelly Silva Santos Oliveira
Karen Regiane Soriano
Fernanda Damasio Castilho

Introdução

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência e do envelhecimento. Recursos que favorecem a comunicação, a adequação postural e a mobilidade, o acesso independente ao computador, a escrita alternativa, o acesso diferenciado ao texto, são alguns exemplos das inúmeras modalidades e possibilidades da Tecnologia Assistiva (SCHIRMER, 2012).

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007) a Tecnologia Assistiva pode ser conceituada como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

No campo da Tecnologia Assistiva, encontra-se a Comunicação Alternativa, definida pela *American Speech Language Hearing Association* (ASHA), como um conjunto de técnicas para o desenvolvimento da oralidade e letramento em sujeitos que apresentam déficits de linguagem. Na literatura é definida com os termos: Comunicação Alternativa e Ampliada (NUNES, 2003), Comunicação Suplementar e Alternativa (DELIBERATO *et al.*, 2006), ou ainda Comunicação Alternativa e Facilitadora (GONÇAL-

VES *et al.*, 1997), com o objetivo comum de suplementar a fala quando há um impedimento para que a linguagem oral seja desenvolvida (ÁVILA; PASSERINO; TAROUÇO, 2013).

A Comunicação Alternativa é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Mais especificamente, envolve o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada por meio dos quais pessoas sem fala articulada, devido a fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face (NUNES, 2003; SOTO; VON TETZCHNER, 2003).

Para Nunes (2003) muitas pessoas são incapazes de se comunicar por meio da fala, entre elas, pessoas com autismo e que para estes casos, assim como outros, os sistemas alternativos de comunicação baseados em sinais e símbolos pictográficos se tornam formas viáveis de comunicação. Sendo assim, a Comunicação Alternativa e Suplementar possibilita e auxilia a comunicação de crianças, jovens e adultos com necessidades complexas de comunicação.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresenta um conjunto de condições marcado pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, interacionais e de comunicação. As especificidades que permeiam esse transtorno têm sido cada vez mais um desafio no ambiente escolar e as alterações comportamentais, de comunicação e interação social, manifestadas, levam a criança com autismo a apresentar necessidades educacionais especiais, principalmente relacionadas ao currículo (NEVES *et al.*, 2014).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar dissertações e teses, produzidas entre 2009 e 2019, que abordaram a temática de Comunicação Alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva para promover a comunicação e a aprendizagem de alunos com o TEA no contexto escolar. De modo específico, este estudo buscou caracterizar as dissertações e teses identificadas de acordo com o título, autor, ano de defesa, materiais e instrumentos utilizados e tipo de estudo (descritivo ou interventivo).

Aspectos metodológicos

A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão sistemática de literatura relacionada ao tema do presente estudo, tendo como base de buscas a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) indicaram que a revisão sistemática de literatura pode colaborar para o desenvolvimento de novas pesquisas na área da educação e identificar práticas que vêm sendo utilizadas com ou sem sucesso em diferentes campos de atuação.

Inicialmente foram elencados alguns descritores de busca, todos relacionados ao uso de Tecnologia Assistiva e de Comunicação Alternativa com sujeitos com TEA. Sendo assim, os descritores selecionados para a pesquisa foram: Transtorno do Espectro do Autismo; Autismo; Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva.

Ressalta-se que em virtude da nomenclatura “Transtorno do Espectro do Autismo” ter sido adotada recentemente (APA, 2014) e do fato de que ainda existem muitas pesquisas que trazem somente o termo “autismo”, ambos foram utilizados no presente estudo.

Enfim, para a busca realizada na BDTD, foi utilizado o operador booleano “AND” para restringir a busca de acordo com o tema abordado. Desta forma, foram pesquisados: a) Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa; b) Transtorno do Espectro do Autismo AND Tecnologia Assistiva; c) Autismo AND Comunicação Alternativa; d) Autismo AND Tecnologia Assistiva; e e) Comunicação Alternativa AND Tecnologia Assistiva.

Após esta primeira etapa de busca, deu-se início ao processo de filtro dos resultados, sendo estes: primeiro Filtro (F1) a tese ou dissertação ter sido publicada entre 2009 e 2019; segundo Filtro (F2) a exclusão dos resultados obtidos em mais de um descritor, por estarem repetidos; terceiro Filtro (F3) conter, no título ou nas palavras-chave, relação explícita com o público-alvo.

Em seguida, as teses e dissertações foram selecionadas para análise do resumo, com o objetivo de identificar questões relacionadas ao contexto escolar.

A análise final deste *corpus* foi pautada em uma discussão voltada para o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Infantil.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados de acordo com os filtros realizados e as frequências absolutas (*n*) e relativas (*f*) obtidas em cada um deles. Logo em seguida, as teses e dissertações selecionadas para leitura dos resumos serão caracterizadas da seguinte forma: título do estudo, autor, ano de publicação, tipo (dissertação ou tese), materiais e instrumentos utilizados e tipo de estudo (interventivo ou descritivo).

a) *Frequência dos textos obtidos nas buscas sem filtro.*

Tabela 1 - Distribuição dos descritores encontrados sem filtro

Descritor	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (f)
Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa	11	13,25%
Transtorno do Espectro do Autismo AND Tecnologia Assistiva	6	7,23%
Autismo AND Comunicação Alternativa	27	32,53%
Autismo AND Tecnologia Assistiva	18	21,69%
Comunicação Alternativa AND Tecnologia Assistiva	21	25,30%
Total	83	100%

Fonte: elaboração própria.

Na primeira tabela é possível observar que o descritor Autismo AND Comunicação Alternativa é o que aparece com maior frequência nas pesquisas (32,53%), enquanto a expressão atualizada Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa aparece em menor frequência (13,25%) em relação ao primeiro. Um indicativo para esse resultado é o fato de que a nova definição foi publicada pela *American Psychiatric Association* em torno da metade do tempo definido para as buscas (APA, 2014).

b) *Frequência dos textos obtidos após o Filtro 1, ou seja, entre 2009 e 2019.*

Tabela 2 - Distribuição dos descritores encontrados após o Filtro 1 (F1)

Descritor	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (f)
Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa	11	13,92%
Transtorno do Espectro do Autismo AND Tecnologia Assistiva	6	7,60%
Autismo AND Comunicação Alternativa	24	30,38%
Autismo AND Tecnologia Assistiva	18	22,78%
Comunicação Alternativa AND Tecnologia Assistiva	20	25,32%
Total	79	100%

Fonte: elaboração própria.

Os dados da Tabela 2 indicaram que houve pouca alteração nos resultados, permanecendo uma margem similar à da Tabela 1.

c) *Frequência dos textos obtidos após o Filtro 2, correspondente à exclusão de resultados repetidos.*

Tabela 3 - Distribuição dos descritores encontrados após o Filtro 2 (F2)

Descritor	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (f)
Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa	11	23,40%
Transtorno do Espectro do Autismo AND Tecnologia Assistiva	3	6,38%
Autismo AND Comunicação Alternativa	12	25,53%
Autismo AND Tecnologia Assistiva	7	14,89%
Comunicação Alternativa AND Tecnologia Assistiva	14	29,80 %
Total	47	100%

Fonte: elaboração própria.

Os dados da **Tabela 3** indicaram de forma bastante clara a repetição dos resultados obtidos, uma vez que diversas dissertações e teses estavam presentes em mais de um dos descritores utilizados para a busca. Ainda assim, foi possível observar que a Comunicação Alternativa está mais relacionada ao TEA ou ao Autismo do que a Tecnologia Assistiva de modo geral.

d) Frequência dos textos obtidos após Filtro 3, correspondente à análise do título e das palavras-chave.

Tabela 4 – Distribuição dos descritores encontrados após o Filtro 3 (F3)

Descritor	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (f)
Transtorno do Espectro do Autismo AND Comunicação Alternativa	8	50%
Transtorno do Espectro do Autismo AND Tecnologia Assistiva	0	0%
Autismo AND Comunicação Alternativa	6	37,5%
Autismo AND Tecnologia Assistiva	2	12,5%
Comunicação Alternativa AND Tecnologia Assistiva	0	0%
Total	16	100%

Fonte: elaboração própria.

Os dados da **Tabela 4** indicaram que após a análise do título e das palavras-chave, 31 dos estudos foram excluídos. Com isso, somente 16 estudos (dissertações e teses) foram selecionados para análise dos resumos e verificação da relação explícita entre a utilização de recursos de Comunicação Alternativa com estudantes com TEA e ambiente escolar. E por fim, a classificação destes estudos conforme apresentado no **Quadro 1**, a seguir.

Quadro 1 - Caracterização e classificação dos trabalhos analisados

Título	Autor	Ano	Tipo	Materiais e instrumentos	Tipo de estudo
A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação	Cláudia Miharuru Togashi	2014	Dissertação	PECS-Adaptado	Interventivo
A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde	Márcia Mirian Ferreira Corrêa Netto	2012	Dissertação	Roteiros de observações, questionários, entrevistas e diário de campo	Interventivo
A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades	Emília Lucas Ribeiro	2014	Dissertação	Roteiro de entrevista e Observação	Descritivo
A intencionalidade de comunicação mediada em autismo: um estudo de aquisição de gestos no sistema SCALA	Ana Carla Foscarini	2013	Dissertação	Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo (SCALA)	Interventivo
Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo	Bárbara Gorziza Avila	2011	Dissertação	Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo (SCALA)	Descritivo
Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras	Maria Rosângela Bez	2010	Dissertação	Roteiros de entrevista e observação	Descritivo

Continua

Design inclusivo: processo de desenvolvimento de prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo utilizando Realidade Aumentada	Valéria Ilsa Rosa	2018	Tese	Pranchas de Comunicação Alternativa e aplicativo de Realidade Aumentada (RA)	Descritivo
Efeitos do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Viviane Rodrigues	2018	Tese	PECS associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM)	Interventivo
Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo	Fabiana Lacerda Evaristo	2016	Dissertação	PECS-Adaptado	Interventivo
Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA: uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares maranhenses	Francisca Keyle de Freitas Vale Monteiro	2016	Tese	Observações, questionários, formação presencial "Tech Educ. Especial",	Interventivo
Instrumento de avaliação de linguagem utilizando a Comunicação Suplementar e Alternativa: elaboração e aplicação em crianças com Transtornos do Espectro do Autismo	Luciana Maria Galvão Wolff	2018	Tese	CSA_Linguagem	Descritivo
O "LIA": uma tecnologia assistiva no processo de construção de narrativas para alunos com autismo	Vilma Mussilene de Araújo	2018	Dissertação	Letramento Interativo para Autistas (LIA)	Descritivo
Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	Barbara Terra do Monte	2015	Dissertação	Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo (SCALA)	Descritivo

Continuação

SCALA: Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web	Maria Rosângela Bez	2014	Tese	Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo (SCALA)	Descritivo
Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal	Flávia Ramos Cândido	2015	Dissertação	Software GRID2	Descritivo
Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia	Renata Costa de Sá Bonotto	2016	Tese	Roteiro de observações, diário de campo e a Matriz de Comunicação (ROWLAND, 2006)	Interventivo

Fonte: elaboração própria.

Seguindo a caracterização e análise dos resultados, foi possível observar que o tipo de estudo desenvolvido foi equiparado com sete estudos de cunho interventivo e nove descritivos. Isso pode ser um indicativo de que, ao menos com sujeitos com TEA e com a utilização de recursos de Comunicação Alternativa, houve uma importante alteração no tipo de estudo realizado, principalmente nos últimos anos.

Tal caracterização foi objeto de estudo de Glat, Omote e Pletsch (2014), no qual os autores realizaram um levantamento dos trabalhos de quatro importantes congressos na área da Educação Especial e indicaram, de forma bastante objetiva, uma predominância absoluta de estudos descritivos e teóricos sobre as pesquisas de intervenção nesta área.

Dentre os estudos foram identificadas 10 dissertações e seis teses que contemplaram a temática do uso da Comunicação Alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva no TEA. Vale mencionar os estudos de Bez (2010, 2014), que apresentou uma continuação em suas pesquisas com a relação entre o uso de recursos de Comunicação Alternativa e o autismo, identificada nos trabalhos de dissertação e tese desenvolvidos pela autora.

A partir dos resultados foi possível verificar um aumento no número de estudos (teses e dissertações) nos últimos anos. No entanto, há ainda uma baixa produção científica, tendo em vista, por exemplo, o crescente número de alunos com esse diagnóstico nas escolas.

No que diz respeito aos instrumentos e materiais utilizados, pode-se mencionar, com maior frequência, o PECS-ADAPTADO, adaptado por Walter (2000), considerado um sistema consistente de Comunicação Alternativa que contribui para o processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas e voltado ao programa de ensino funcional, especificamente das pessoas com autismo, alvo desta pesquisa.

Outro material que se destacou foi o Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento no Autismo (SCALA), que tem sido considerado um recurso simples, prático e objetivo, próprio para o apoio da comunicação e da interação, e ainda, materiais e recursos como *softwares* e aplicativos, que também merecem destaque.

Estudos como o de Ávila (2011), Bez (2014) e Cândido (2015), indicaram possibilidades de confecção e uso de recursos de alta e baixa tecnologia para favorecer a comunicação dos sujeitos com TEA. Esses recursos foram utilizados, ora para avaliar a evolução dessa comunicação, ora para favorecer a sua emergência.

Os resultados demonstraram ainda que, o maior número de estudos identificados está relacionado com a Comunicação Alternativa e o TEA, como demonstrado na Tabela 3, na qual é possível observar que a Comunicação Alternativa está mais relacionada ao TEA ou ao Autismo do que à

Tecnologia Assistiva de modo geral. Segundo Bez (2014), pesquisas diversificadas na área do autismo com o uso da Comunicação Alternativa tem sido cada vez mais frequentes e se apresentado como potencializadoras no desenvolvimento de sujeitos com o TEA.

Diante dessas observações, é importante destacar, ainda, que a Tecnologia Assistiva tem sido utilizada no contexto escolar para criar ambientes mais propícios à aprendizagem e, para isto, seus serviços, recursos e estratégias possibilitam aos alunos com deficiência ampliar suas habilidades e desenvolver um sentimento de controle sobre o processo de aprendizagem (DELIBERATO, 2009; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

O acesso efetivo a serviços e recursos da Tecnologia Assistiva e mais especificamente da Comunicação Alternativa é fundamental no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, notadamente, daqueles com dificuldades acentuadas de comunicação que, de forma crescente, estão presentes nos bancos escolares (NUNES; WALTER; SCHIRMER, 2013; SCHIRMER, 2012).

Publicações voltadas à faixa etária da Educação Infantil e aquisição de linguagem

Foram destacados, de acordo com os objetivos do texto, alguns estudos voltados especificamente para a faixa etária correspondente à Educação Infantil e à aquisição da linguagem, por tratar-se de um período que vem sendo discutido na literatura nacional e internacional e alvo de muitas dúvidas e anseios entre profissionais da educação e da saúde.

Bez (2010) teve como foco propor ações mediadoras com o uso de recursos e estratégias de Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) para promover o desenvolvimento da comunicação em sujeitos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). As ações mediadoras foram focadas nas interações, visando a comunicação por meio da CSA de baixa e alta tecnologia. Para alcançar esse objetivo, foi feito um estudo de caso com dois participantes com TGD nas séries iniciais de alfabetização. O primeiro participante era uma criança com TGD e TEA e o segundo com TGD e uma síndrome chamada Cornélia de Lange (CdLS). Vale ressaltar que, para o presente estudo, foram destacados os resultados de apenas um participante (P1 – TGD e TEA).

A pesquisa de Bez (2010) foi dividida em três etapas: 1) anamnese sobre a criança, com base em conversas com os pais e a escola, como um estudo de caso; 2) observação da criança em sala de aula; e 3) intervenção com o uso da CSA iniciando com a baixa tecnologia e posteriormente introduzindo a alta tecnologia de forma individual e dentro de sala de aula. Os resultados indicaram que o participante 1 (P1) antes de iniciar a pesqui-

sa tinha pouca intencionalidade, os momentos de atenção compartilhada eram raros. Ele se desregulava facilmente, era completamente não-verbal e que, com o uso da CSA, melhorou todos os aspectos relatados, embora ainda apresentasse um pouco de resistência com símbolos. Além disso, o participante começou a balbuciar, algo que não fazia antes (BEZ, 2010).

Avila (2011) realizou um estudo sobre CSA para o desenvolvimento da oralidade em pessoas com TEA, no qual construiu o SCALA para auxiliar nessa comunicação. Para a construção do SCALA, foram realizadas 3 etapas: 1) modelagem do sistema e as suas interfaces; 2) introdução da CSA na vida de uma criança com TEA não oralizada, com 5-6 anos de idade, iniciando-se pela baixa tecnologia e depois passando-se para alta tecnologia com o uso do sistema SCALA, permitindo verificar se esse recurso era mesmo eficaz para crianças não oralizadas; e 3) testagem da usabilidade do sistema, na qual foram selecionadas algumas tarefas e aplicadas em momentos diferentes com a criança: primeiro pela própria criadora do SCALA e depois feito pelas professoras para usá-lo em sala de aula.

De modo geral, os resultados do estudo de Avila (2011) indicaram que, ao longo do processo, a criança participante do estudo foi adquirindo algumas funções como melhor atenção compartilhada, autocontrole para não chorar e significado dos símbolos. Depois da adaptação da criança com o *software*, chegou o momento de a CSA começar a fazer parte do cotidiano e da família da participante. E a maneira que isso começou a ser introduzido foi quando foi exigido numa situação de alimentação que a criança não somente apontasse para o local onde estava o que ela queria, e sim que ela apontasse no *software* o símbolo do alimento que ela desejava para que aí sim uma pessoa da família entregasse o alimento. Por fim, os resultados indicaram que o SCALA ajudou no desenvolvimento da criança, a importância da CSA para melhorar a interação e participação social além de como a parceria família, escola e terapeutas faz diferença na evolução diária do indivíduo (AVILA, 2011).

O último estudo destacado com a faixa etária referente à Educação Infantil é o de Foscarini (2013), que também utilizou o SCALA, mas com o objetivo de investigar de que forma o uso de um sistema de CSA pôde promover o desenvolvimento de gestos que proporcionam o desenvolvimento da intencionalidade em três crianças com autismo de idades entre 3 e 5 anos não-verbais. Com o uso do aplicativo SCALA, os usuários puderam criar pranchas de comunicação, narrativas e estratégias para letramento, como uma forma de aumentar a possibilidade de comunicação e interação.

As crianças participantes da pesquisa de Foscarini (2013) tinham pouca ou nenhuma interação, e durante a sua realização foi utilizada a estratégia de associar a alta e a baixa tecnologia para escolhas, além de trazer

situações reais como comer uma fruta, escolher a fruta no *tablet* e depois pegar a fruta concreta. Já a segunda criança participante, ao demonstrar interesse em pintar, indicou isso no *tablet* por meio de gesto expressivo, ou seja, demonstrando o que queria no *tablet*. Por último o terceiro participante usou o gesto dêictico declarativo ao apontar os símbolos que representam as frutas esperando que a outra pessoa começasse a nomear.

Por fim, os resultados da pesquisa indicaram que as crianças melhoraram os gestos. Mas um fator contribuiu bastante para isso, foi o vínculo entre os aplicadores e sujeitos de pesquisa, pois assim pôde-se dar início ao melhor entendimento do sistema SCALA e de como ele poderia beneficiar a sua comunicação, interação e trazer gestos mais ricos para o repertório comunicativo da criança (FOSCARINI, 2013).

Considerações finais

A Comunicação Alternativa como recurso de Tecnologia Assistiva tem sido cada vez mais objeto de estudo no âmbito escolar, uma vez que tem sido considerada uma possibilidade fundamental e efetiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos com o TEA.

Em geral, é possível afirmar que os objetivos deste estudo foram alcançados, bem como observado que, apesar do aumento no número de pesquisas realizadas nos últimos anos, ainda se faz necessário o desenvolvimento de mais estudos que contemplem a temática aqui identificada e que contribuam para as áreas da Educação Especial e da Comunicação Alternativa. Assim como disponibilizem recursos e estratégias eficientes a fim de viabilizar a comunicação deste público com seus colegas, professores e demais profissionais envolvidos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, V. M. O. **LIA: uma tecnologia assistiva no processo de construção de narrativas para alunos com autismo**. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores), Universidade Estadual da Paraíba, Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Campina Grande, 2018.

AVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

ÁVILA, B. G.; PASSERINO, L. M.; TAROUÇO, L. M. R. Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicação alterna-

tiva para crianças com autismo. **Revista Latino Americana de Tecnología Educativa**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.115-129, 2003.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. 2010.161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

BEZ, M. R. **SCALA: Sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web**. 2014. 286f. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BONOTTO, R. C. S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata da Reunião V, de agosto de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>. Acesso em: 16 set. 2009.

CÂNDIDO, F. R. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2015.

CORRÊA NETTO, M. M. F. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. 289.f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

DELIBERATO, D. **Comunicação Alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita**. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: MEMNON Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

DELIBERATO, D.; PAURA, A. C.; MASSARO, M.; RODRIGUES, V. **Comunicação Suplementar e ou Alternativa no contexto da música: Recursos e procedimentos para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência**. São Paulo: Unesp, 2006.

EVARISTO, F. L. **Formação de aplicadores e interlocutores na utilização do PECS-Adaptado para crianças/adolescentes com autismo**. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FOSCARINI, A. C. **A intencionalidade de comunicação mediada em autismo: um estudo de aquisição de gestos no sistema SCALA**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCHE, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. *In*: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Orgs.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: M&M Editora, ABPEE, 2014. p. 25-44.

GONÇALVES, M. J. *et al.* Fatores relevantes à comunicação alternativa pictorial e semantográfica em paralisia cerebral. **Cadernos das Faculdades Integradas São Camilo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 3-16, 1997.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: M&M Editora, ABPEE, 2014. p. 105-126.

MONTE, B. T. **Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

MONTEIRO, F. K. F. V. **Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA: uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares maranhenses**. 2016. 155f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114203>. Acesso em: 20 jul. 2014.

NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L. R. O. P.; WALTER, C. C. F.; SCHIRMER, C. R. Comunicação Alternativa: passaporte para a inclusão escolar. *In*: LEITE, C. M.; GUERREIRO, A. M.; MEDEIROS, R. (Orgs.). **Tecnologias Assistivas – Experiên-**

cias e Desafios. Mossoró: Editora da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2013. p. 17-24.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades.** 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, 2012.

RODRIGUES, V. **Efeitos do PECS associado ao Point-of-view Video Modeling na comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2018.225f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ROSA, V. I. **Design inclusivo: processo de desenvolvimento de prancha de Comunicação Alternativa e Aumentativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo utilizando Realidade Aumentada.** 2018. 229f. Tese (Doutorado em Design), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Arquitetura, Porto Alegre, 2018.

ROWLAND, C. **Matriz de Comunicación.** Manual para padres. Oregon: Design to learn, 2006.

SCHIRMER, C. **Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa.** 2012. 215f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SOTO, G.; VON TETZCHNER, S. Supporting the development of alternative communication through culturally significant activities in shared educational settings. *In: VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Orgs.). **Augmentative an alternative communication developmental issues.*** London: Whurr, 2003. p. 287-299.

TOGASHI, C. M. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação.** 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

WOLFF, L. M. G. **Instrumento de avaliação de linguagem utilizando a Comunicação Suplementar e Alternativa: elaboração e aplicação em crianças com Transtornos do Espectro do Autismo.** 2018. 83f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAPÍTULO 11

Perspectivas inclusivas na Educação Infantil: percepção de professores acerca das dificuldades de aprendizagem

Silvia Fernanda de Souza Lordani

Marília Bazan Blanco

Roberta Negrão de Araújo

Flaviane Pelloso Molina Freitas

Introdução

Nas últimas décadas, estudos sobre Dificuldades de Aprendizagem (DA) têm tido grande interesse entre os pesquisadores. Observa-se a preocupação iminente em se compreender o porquê de algumas crianças apresentarem dificuldades em aprender; já que, atualmente, a educação formal associada ao bom desempenho escolar, torna-se indicativo de sucesso social.

As DA têm um impacto em diversas áreas, principalmente no que tange ao aspecto escolar. Elas resultam em um nível de dificuldades inesperadas quando considera-se a competência intelectual e acadêmica do aluno (MCDOWELL, 2018).

Nesse contexto, nota-se que em torno de 14% a 20% das crianças, no início da escolarização, demonstram dificuldade em aprender e, conseqüentemente, apresentam mau desempenho escolar. Esses índices podem chegar a 30%, 50%, quando verificados os seis primeiros anos de escolaridade (SIQUEIRA; GIANNETTI, 2011).

No Brasil, o Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que tem o objetivo de avaliar as crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental quanto ao desempenho em leitura, escrita e matemática – demonstrou que, no ano de 2014, apenas 11% dos escolares participantes da ANA apresentaram habilidades desejáveis em leitura para o ano de escolarização no qual se encontravam, 10% apresentaram em Escrita e 25% em Matemática (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, Aquino *et al.* (2012) enfatizam que os professores da Educação Infantil têm papel crucial no processo que antecede a alfabetização. É necessário, portanto, que estejam preparados e capacitados para trabalhar o desenvolvimento das potencialidades e/ou diminuir as defasagens de aprendizagens dos estudantes.

Para Fonseca (2008, p. 534), “[...] durante a idade pré-escolar, deverão ser identificados problemas de desenvolvimento que possam mais tarde comprometer a aprendizagem escolar”. Dessa forma, fica evidente a necessidade de oportunizar práticas que promovam o desenvolvimento integral da criança durante a Educação Infantil. Tal etapa configura-se como alicerce para o bom desempenho dos escolares nos anos seguintes, sendo que a sala de aula é o lugar onde a prática construída no cotidiano pode promover a inclusão.

Dessa forma, o presente capítulo apresenta a percepção de professoras da Educação Infantil no que se refere às possíveis causas das dificuldades de aprendizagem. Ele é parte integrante do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de Lordani (2020) do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

Aporte teórico

O atendimento da criança pequena em instituições é um direito social, afirmado na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado. Tal fato desencadeia a construção de uma nova identidade para a citada fase, já que esta assume caráter educacional.

Como integrante da Educação Básica (EB) – juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir de 1996 – a Educação Infantil, de acordo com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, passou a ser a primeira etapa deste nível. A lei, ao reconhecer o direito da criança pequena à educação, superou o aspecto meramente assistencialista que permeava sua trajetória.

Barbosa e Ritcher (2015) sinalizam que a LDBEN e, conseqüentemente, a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da EB, possibilitou a expansão das instituições que atendem crianças de zero a 5 anos. Assim, como etapa primeira, ocupa lugar primordial no desenvolvimento infantil, haja vista possibilitar trabalho preventivo no sentido de minimizar dificuldades nos anos posteriores, conforme afirmam Oliveira (2015), Alves (2016), Fonseca (2012), Ciasca *et al.* (2015), De Meur e Staes (1989).

O compromisso com a formação integral do estudante e seu desenvolvimento global é contemplado tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, em seu Art. 3º, determina que o currículo desta etapa deve

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Já a BNCC, homologada em 22 dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 02/2017 e do Parecer nº 15/2017, em seu Art. 1º, apregoa que é um

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (grifos nossos) (BRASIL, 2017).

No âmbito do Estado do Paraná, o documento elaborado a partir da BNCC, intitulado: Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP), ratifica o compromisso com a educação integral e apresenta a Educação Inclusiva como um princípio que permeia toda a EB. Segundo o RCP, a relevância da função pedagógica na Educação Infantil é recente, já que, ao considerar a história do atendimento da criança, este era desprezioso (PARANÁ, 2018).

No que tange ao citado referencial, este traz discussão sobre a concepção de criança, aborda os eixos norteadores da Educação Infantil e os Campos de Experiência; orienta a organização dos currículos nesta etapa e considera, nesta organização, a Educação Inclusiva, como também a flexibilização do currículo para as adaptações que atendem às especificidades das crianças.

O princípio que estabelece a educação como inclusiva está pautado no direito à educação para todos, ou seja, numa educação que se traduz pelo combate à desigualdade, à exclusão, que se consolida no acesso, na permanência e aprendizagem com participação de todos os estudantes (PARANÁ, 2018, p. 17).

Nos documentos consultados, a criança é concebida como “[...] sujeito ativo que se desenvolve continuamente, à medida que estabelece relações sociais nas quais há a apropriação de conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural” (PARANÁ, 2018, p.38). Entre esses conhecimentos está a aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura, de acordo com Capellini, César e Germano (2017), necessita do desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas desde o período pré-escolar. Estas habilidades, consideradas como preditoras, são, basicamente: (1) identificação e manipulação dos fonemas; (2) trabalho com rimas; e (3) nomeação automática rápida (capacidade de nomear, rapidamente, letras, dígitos e/ou objetos). As dificuldades encontradas nessas habilidades indicam possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; BECKER; SALLES, 2018).

As dificuldades de aprendizagem (DA) estão se tornando cada vez mais frequentes no âmbito escolar, sejam na leitura, na escrita ou na matemática, e causam cada vez mais preocupação entre os professores e estudiosos. Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) relatam que, assim como o fracasso escolar, o crescente número de casos de DA, evidenciados em diversos trabalhos e em vários países, ocasionou o interesse nessa área, tanto de especialistas da medicina e da fonoaudiologia, como na área social e também educacional.

Em relação à terminologia, são encontrados na literatura tanto o termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) como Transtorno de Aprendizagem (TA) para descreverem problemas de aprendizagem de uma criança. Nota-se que, muitas vezes, esses termos são empregados como sinônimos, o que é um equívoco. A utilização inadequada dos termos dificulta até mesmo a compreensão destes. A esse respeito, Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 107) afirmam

A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no processo de aprendizado da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada. As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de percurso, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança.

No Brasil, Schirmer *et al.* (2004) ressaltam que cerca de 40% das crianças nos anos iniciais demonstram dificuldades escolares. Lima e Ciasca (2015) elucidam que estas dificuldades podem ser geradas por diferentes fatores, e podem ser relacionados à escola, à família ou à própria criança.

De acordo com Lima e Ciasca (2015), o grupo que abrange as DA envolve as denominadas Dificuldades Escolares (DE), decorrentes de dificuldades na alfabetização, inadequação do método pedagógico ou problemas escolares diversos. Também envolve os problemas neurológicos, deficiên-

cias ou fatores psicossociais, bem como os Transtornos de Aprendizagem (TA), resultantes de falhas no processamento da informação em decorrência de uma disfunção do sistema nervoso central.

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), os fatores relacionados à escola abrangem as condições físicas da sala de aula, as condições pedagógicas e as condições do corpo docente. Os fatores relacionados à família, por sua vez, envolvem a escolaridade dos pais, os hábitos de leitura e as condições socioeconômicas. Por fim, os fatores relacionados à criança envolvem problemas físicos, psicológicos e neurológicos.

Ao conceituar DA, deve-se considerar que não existe uma definição aceita universalmente devido à sua heterogeneidade. O termo dificuldades de aprendizagem envolve um grupo heterogêneo de problemas que se manifestam ao tentar realizar tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas sem comprometimentos visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção, memória e raciocínio, entre outros, ou se manifestar concomitantemente a eles. Ressalta-se ainda que possam ocorrer dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006).

De acordo com o DSM-V, o transtorno específico da aprendizagem pode ser diagnosticado por meio de

[...] déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas está bastante abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário.

Com relação ao termo TA, este pode ser definido como uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC), sendo os mais comuns associados às dificuldades de aprendizagem verbal, como a dislexia, a disgrafia e a discalculia.

Segundo Ciasca (2015), atualmente os TA estão presentes em 5% de toda a população escolar, pública e privada, inclusive nos países desenvolvidos, independentemente da classe ou nível socioeconômico da criança. Esses transtornos podem envolver dificuldades em várias áreas, como a leitura, a escrita e a matemática, bem como nas habilidades sociais, distúrbios emocionais e comportamentais.

Importante ressaltar que tanto o aluno com DA como TA precisam de um olhar atento por parte da escola e principalmente do professor, buscando atender suas necessidades e favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento. Ação esta que caminha em conformidade com a perspectiva de direito universal da educação, que foi assumida no Brasil desde meados dos anos de 1990 (UNESCO, 1994) chegando à possibilidade atual de inclusão escolar, em que todos os alunos coabitam o mesmo espaço da sala de aula, independentemente de suas diferenças.

Assim, a inclusão escolar possui como base a presença de todos os alunos na escola, somada a participação desse alunado de forma efetiva e com construção de conhecimentos. Para que esses requisitos se efetivem é importante buscar a parceria com o leque de saberes teóricos e práticos já desenvolvidos pela Educação Especial, incluindo estudos médicos, psicológicos e terapêuticos, que se torna um suporte indispensável para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Importante também é se “criar um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas” (CRUZ, 2008, p. 17) e, portanto, que o professor esteja instrumentalizado para garantir os objetivos de aprendizagem a todos os alunos de forma inclusiva. A responsabilidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos, incluindo alunos com DA e TA, é de toda a escola (CRUZ; GLAT, 2014).

O papel do professor, a sua formação e o conhecimento acerca da inclusão são de suma importância, uma vez que é o professor quem possui nas mãos o desempenho de uma Educação Inclusiva, com o ensino e a aprendizagem para todos os alunos (OMOTE, 2003). Também na Educação Infantil, conhecer o desenvolvimento da criança e reconhecer limites nesse desenvolvimento para poder intervir auxiliando na aprendizagem, o faz agir em prol da educação para todos (BRANDÃO; FERREIRA, 2013). Inclusão escolar, também na Educação Infantil, traz como base a ideia de que cada aluno é único, com sua experiência, interesses e atitudes. A educação escolar nessa faixa etária precisa se adaptar aos alunos, aproveitando da diversidade existente como um enriquecimento e oportunidade de desenvolvimento (MORATO, 2003).

Encaminhamento metodológico

Para a coleta de dados, utilizou-se o instrumento questionário com os professores da Educação Infantil, participantes do curso de capacitação para a implementação da Produção Técnica Educacional de Lordani e Blanco (2020), organizado a partir de discussões elencadas na dissertação de Lordani (2020), elaborados no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN/UENP).

Participaram da pesquisa dez professoras, sendo duas de uma Escola Indígena, em um município do norte do estado do Paraná, codificados pela consoante P seguida de numeral cardinal: P1, P2 ... P10 (indicando o número de participantes). O período de realização foi de setembro a outubro de 2019.

Inicialmente todos os participantes tomaram ciência do conteúdo ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao iniciar o curso, responderam a um questionário individual. Esse instrumento tinha o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos prévios dos participantes com relação ao conceito “Dificuldades de Aprendizagem”.

A partir desse instrumento, originou-se o *corpus* da pesquisa, sendo os dados analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016).

Para a análise, foi elencada uma categoria a priori, a partir da base teórica que a fundamenta, cujo objetivo pauta-se em identificar a percepção dos professores participantes em relação ao conceito “Dificuldades de Aprendizagem” e se conseguem identificar possíveis causas destas nos alunos, conforme apresentado na **Figura 1**.

Figura 1 - Categoria de análise: Dificuldades de Aprendizagem



Fonte: Os autores.

Resultados e discussões

O curso de capacitação contou com a participação de dez professores da rede pública de ensino, instância municipal, todos do gênero feminino, com tempo de atuação na Educação Infantil entre um e vinte e três anos. Entre as participantes, 70% (07 participantes) são pedagogas, sendo que uma possui segunda graduação em Letras e outra possui segunda graduação em História; 20% (2 participantes) possuem graduação em Educação Física, sendo que uma delas possui segunda graduação em Pedagogia; e 10% (1 cursista) não possuem nível superior, porém essa cursista é acadêmica do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física.

Todas as participantes com formação em nível superior (nove) possuem pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Ressalta-se que sete participantes apresentam Especialização (*lato sensu*) em Educação Infantil e duas em Educação Especial Inclusiva, entre outras que declararam ter.

No **Quadro 1** apresentam-se os excertos das participantes quanto à Categoria de análise: Dificuldades de Aprendizagem: Possíveis Causas. Os relatos demonstram a percepção das participantes com relação às possíveis causas apresentadas pelos alunos.

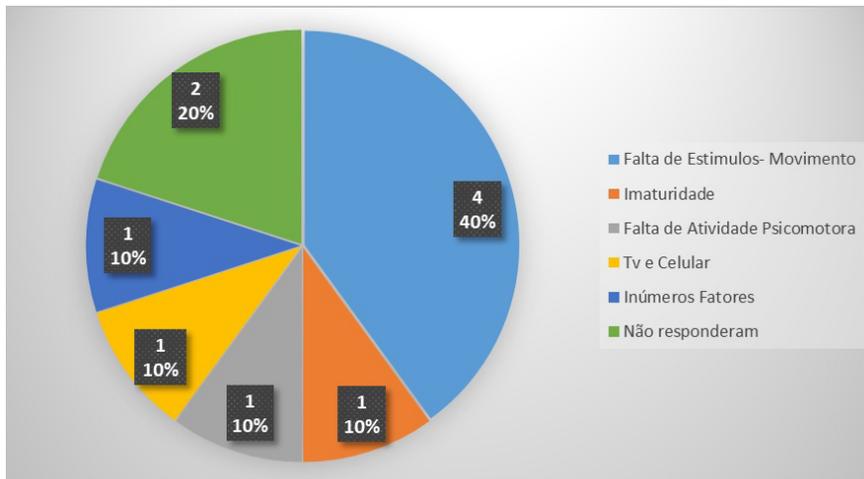
Quadro 1 - Dificuldades de Aprendizagem, Possíveis Causas

Categoria	Unidade de Análise	Excertos
Dificuldades de Aprendizagem	Possíveis causas	<p><i>“Algumas crianças apresentam dificuldades por não serem estimulados, com brincadeiras, jogos, circuito etc.” (P2)</i></p> <p><i>“Por não serem estimulados. Se a criança não fazer uso de jogos, brincadeiras e outros materiais, elas não terão um bom desenvolvimento” (P3).</i></p> <p><i>“Sabemos que as crianças de hoje não têm muito estímulo por parte da família, não brinca, não sobe em árvore, não pula corda, e chega na escola sem saber se movimentar” (P4).</i></p> <p><i>“Imaturidade. Atualmente exige-se muito a escrita a alfabetização e esquece-se da importância do brincar e da infância (P5).</i></p> <p><i>“A forma como pega no lápis – o traçado das letras – a postura – raciocínio lógico. Estas dificuldades apresentadas são devido a falta de atividades de psicomotricidade” (P6).</i></p> <p><i>“Tem alguns alunos que quando vem para escola não tem noção nem de correr, pular, segurar no lápis, crianças que não sabem brincar, se movimentar e isso muitas vezes faz com que o aluno tenha alguma dificuldade na aprendizagem” (P8).</i></p> <p><i>“Encontramos hoje crianças que passam maior tempo em TV e celulares, onde alguns não conseguem controlar seus membros para uma simples brincadeira de pega-pega” (P9).</i></p> <p><i>“As dificuldades de aprendizagens têm inúmeros fatores, entre eles hiperatividade, TDAH, autismo, fatores psicossociais e ambientais entre outros” (P10).</i></p>

Fonte: Lordani (2020, p.110).

Para ilustrar os excertos do **Quadro 1**, o **Gráfico 1** apresenta as percepções das participantes quanto às possíveis causas das “Dificuldades de Aprendizagem” evidenciadas em alguns estudantes.

Gráfico 1 - Possíveis Causas das Dificuldades de Aprendizagem



Fonte: Lordani (2020, p. 111).

Das participantes, 80% (8 participantes) elencam algum fator para a possível causa das Dificuldades de Aprendizagem. As participantes P2, P3, P4 e P8 assemelham-se nos relatos quando dizem que alunos que apresentam alguma DA não foram estimulados adequadamente no que se refere ao aspecto motor, pois apontam a falta de estímulos, “jogos e brincadeiras”, como a possível causa das DA. As participantes P4 e P8 enfatizam ainda que muitos alunos chegam à escola sem saber movimentar-se, pois a família não proporciona estímulos para que a criança possa realizar atividades de “movimento corporal”.

As crianças de hoje não têm muito estímulo por parte da família, não brinca, não sobe em árvore, não pula corda, e chega na escola sem saber se movimentar (P4).

Têm alguns alunos que quando em para escola não têm noção nem de correr, pular, segurar no lápis, crianças que não sabem brincar, se movimentar e isso muitas vezes faz com que o aluno tenha alguma dificuldade na aprendizagem (P8).

A P5 relaciona as causas das DA à imaturidade da criança:

Imaturidade. Atualmente exige-se muito a escrita a alfabetização e esquece-se da importância do brincar e da infância (P5).

A importância da maturação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é discutido por Oliveira (2016, p. 22)

A maturação desempenha um papel muito importante no desenvolvimento mental, embora não fundamental, pois se tem que levar em consideração outros fatores como a transmissão social, a interação do indivíduo com o meio, através de exercícios e de experimentação em um processo de autorregulação.

Oliveira (2016) ainda aponta a imaturidade como uma frequente causa das DA. A autora discute e dialoga com diversos autores sobre a falta de maturidade da criança para iniciar o processo de alfabetização.

A P6 sinaliza a falta de atividade psicomotora como possível causa das DA:

A forma como pega no lápis – o traçado das letras – a postura – raciocínio lógico. Estas dificuldades apresentadas são devido à falta de atividades de psicomotricidade (P6).

O relato da P6 conduz à reflexão das ideias propostas por De Meur e Staes (1989); Borghi e Pantano (2010); Fonseca (2008, 2012, 2014); Oliveira (2016) e Alves (2016). Estes autores afirmam, em seus estudos, que as atividades psicomotoras devem permear as ações desenvolvidas em instituições de Educação Infantil no sentido de estimular e ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança. Para Fonseca (2012, p. 270), “a psicomotricidade, quando bem elaborada e bem estruturada, pode constituir um meio privilegiado de prevenção e intervenção nas DA”. Pode ser um meio adequado para otimizar os potenciais de aprendizagem das crianças, corroborando assim a percepção da P6 quanto às possíveis causas das DA.

A P9 sinaliza a interferência dos meios digitais, como o uso da TV e do celular, como instrumentos que geram a imobilidade corporal.

Encontramos hoje crianças que passam maior tempo em TV e celulares, onde alguns não conseguem controlar seus membros para uma simples brincadeira de pega-pega (P9).

Por fim, a P10 relata que são inúmeros os fatores que possivelmente causam as DA.

As dificuldades de aprendizagens têm inúmeros fatores, entre eles hiperatividade, TDAH, autismo, fatores psicossociais e ambientais entre outros (P10).

Vale ressaltar que nenhuma participante mencionou que uma das possíveis causas das DA pode decorrer de disfunções neurológicas ou de algum transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares; apenas a P10 aponta o TDAH e Autismo. No entanto, Lima e Ciasca (2015) apontam tais elementos como possíveis causas das DA.

As DA têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores nos últimos anos. Para Cosenza e Guerra (2011) e Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), um número considerável de escolares pode apresentar dificuldades nos seis primeiros anos de escolarização. Já Lima e Ciasca (2015) afirmam que as DA podem ser decorrentes de diversos fatores, como dificuldades na alfabetização, disfunções neurológicas, deficiências ou fatores psicossociais. Tais afirmações corroboram o relato da participante P10, à qual menciona que as DA podem ocorrer devido a “inúmeros fatores”.

Considerações finais

Embora os estudos relacionados tanto à Educação Infantil quanto à Inclusão Escolar sejam recentes no âmbito educacional, muitos educadores têm se dedicado a pesquisar a referida etapa e modalidade. Desta forma, há muita produção no meio acadêmico abordando tais temáticas.

No entanto, a questão da inclusão na Educação Infantil ainda não é tão pesquisada, o que poderia minimizar problemas na fase escolar. As dificuldades de aprendizagem manifestam-se desde cedo e requerem olhar atento do professor da primeira etapa da Educação Básica.

Como resultados, a fim de mapear o objetivo desse artigo, que visou analisar a percepção de professoras da Educação Infantil no que se refere às possíveis causas das Dificuldades de Aprendizagem, evidenciou-se que essas dificuldades podem ser decorrentes de diversos fatores, como dificuldades na alfabetização, disfunções neurológicas, deficiências ou fatores psicossociais. No entanto, as professoras investigadas não identificam todos estes fatores. Oito, das dez respondentes, alegam que as dificuldades têm origem na falta de estímulos, sobretudo os relacionados ao movimento e, ainda, a outros fatores, tais como a imaturidade, a ausência de atividades psicomotoras e a utilização, desde muito pequenos, de aparelhos eletrônicos, como o celular. Destaca-se que as professoras não indicam alterações neurobiológicas, como aquelas presentes nos Transtornos de Aprendizagem e outros Transtornos do Neurodesenvolvimento, como possíveis causas das dificuldades de aprendizagem.

Referências

ALVES, F. **A infância e a psicomotricidade: a pedagogia do corpo e do movimento**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. C; RITCHER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARRIA, A. L. G. (Orgs). Campos de Experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BERNARDI, J.; STOBÄUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. *Rev. Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011

BORGHI, T.; PANTANO, T. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de Crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL/CNE/CP. **Resolução n. 2/2017**. De 22 de dezembro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União. Seção 1, pp. 41 a 44, 2017.

BRASIL/CNE. **Resolução n.05/2009**. De 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996

CARVALHO, M. C.; CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D. Há relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem? Estudo comparativo de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade escolar e transtorno de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 293-301, 2015.

CIASCA, S. M. *et al.* **Transtornos de Aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto-SP: Book Toy, 2015.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de Professores para Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciaturas. *In: OLIVEIRA, J.*

- P. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas e Contribuições da educação especial para a inclusão escolar**. Curitiba: CRV, 2014.
- DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação: níveis maternal e infantil**. São Paulo: Manole LTDA, 1989.
- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, V. da. **Dificuldades de coordenação psicomotora na criança: a organização práxica e a dispraxia infantil**. Rio de Janeiro. RJ: Editora Wak, 2014.
- FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora: significação psico-neurológica dos fatores psicomotores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.
- GIFFONI, S. D. Neuropsicologia da Dislexia do Desenvolvimento. *In*: CIASCA, S. M. *et al.* (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2015. p. 25-38.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. Neuropsicologia da Dislexia do Desenvolvimento. *In*: CIASCA, S. M. *et al.* (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2015. p. 215-238.
- LORDANI, S. F. S.; BLANCO, M. B. Manual Ilustrado. Atividades Psicomotoras para a Educação Infantil: prevenindo dificuldades de aprendizagem. Produção Técnica Educacional. Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas de da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Cornélio Procópio PR, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/571675>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- LORDANI, S. F. S. **Psicomotricidade na Educação Infantil: uma proposta para a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem**. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas de da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Cornélio Procópio PR. 2020.
- MCDOWELL, M. Specific learning disability. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 54, n. 10, p.1077-1083, oct. 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MORATO, P. Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 10, n. 1, p. 7-11, 2003.

OLIVEIRA, A. M.; CARDOSO, M. H.; CAPELLINI, S. A. Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, v. 17, n. 2, p. 201-207, 2012.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp. p. 153-169, 2003.

PARANÁ/SEED. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba: SEED, 2019 (documento impresso).

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SIQUEIRA, C. M.; GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

VIEIRA, E. Transtornos na aprendizagem da matemática: número e discalculia. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 35, p. 109-119, 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE/UFMG). Professora Permanente (Voluntária) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Pesquisadora do Grupo “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/CNPq), com interesse nas temáticas relacionadas ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência, práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva e formação permanente de professores no contexto da inclusão escolar.

Contato: jaima.ufmg@gmail.com

MARÍLIA BAZAN BLANCO

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicologia. Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio.

Contato: mariliabazan@uenp.edu.br

SIMARA PEREIRA DA MATA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen). Professora de Educação Básica I e de Educação Básica II – Educação Especial no município de Rio Claro, atualmente na função de suporte pedagógico de vice-diretora de escola.

Contato: simaraps@yahoo.com.br

SOBRE OS COLABORADORES

ADRIANO LIOCÁDIO GONÇALVES DE OLIVEIRA

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: adrianoliocadio@gmail.com

ALICE BIONDI LUGON

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: ecilalb@gmail.com

ANA JÚLIA LOPES SOUZA

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: analopesjulia@outlook.com

ANA LETÍCIA ROCHA

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: leticiarocha33761@gmail.com

ANA MARIA SARAIVA

Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE/UFMG). Pesquisadora nas temáticas de “Desigualdades educacionais” e “Trabalho docente e vulnerabilidade social”. Integra o grupo de pesquisa sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO/FAE/UFMG).

Contato: anasaraiva.ef@gmail.com

CELINA BEZERRA DA SILVA

Celina Bezerra é formada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas (UCSAL) com Especialização em Educação Inclusiva (UCSAL), Educação da Infância com Ludicidade (UCSAL) e MBA em Gestão de RH (UNIFACS), Salvador - Bahia. Educadora da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. Escritora com temas voltados à Inclusão. Tem contos, crônicas e poemas publicados em várias antologias e coletâneas. Em 2019, seu projeto “Oficina Literária - A Casa Colorida” para o Criança Esperança foi financiado pela UNESCO e prefaciado por Ivete Sangalo. Atualmente é Educadora contratada da Rede Pública Estadual de Sergipe e é Membro Correspondente da Academia Lítero Cultural de Sergipe.

Contato: celina.bezerra@gmail.com

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp/Marília) (1992). Desde 2000 é professora da mesma Universidade, onde integra o PPGE.

Contato: cyntia.girotto@unesp.br

ELLEN JENIFER ALVES DE SOUSA

Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: ellenjsoousaa@gmail.com

EMELY KELLY SILVA SANTOS OLIVEIRA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Especialização e Aprimoramento Profissional em Reabilitação e Tecnologia na área de Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de Marília (Unimar). Membro do grupo de pesquisas - Deficiências Físicas e Sensoriais (Defsen) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília).

Contato: emelyk.oliveira@outlook.com

FÁTIMA BOERI

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Rio Claro e em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR. Atua como profissional de apoio de estudantes do público-alvo da Educação Especial no município de Rio Claro, SP. Escritora e ilustradora de livros infantis

Contato: fatimaboeri4@gmail.com

FERNANDA DAMASIO CASTILHO

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Especialização em andamento em Neuropsicologia pela Universidade FUMEC. Atualmente é Fonoaudióloga autônoma, com experiência na área Comunicação Suplementar e/ou Alternativa e Neuropediatria.

Contato: fernandadamasiocfono@gmail.com

FERNANDO AUGUSTO DE MOURA COSTA

Graduado em Teatro, Bacharel (2017) e Licenciado (2019) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG. Bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Contato: audmouc@gmail.com

FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS

Professora Colaboradora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio. Possui Graduação em Direito e Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

Contato: fmolinafreitas@gmail.com

FRANCILENE MACEDO ROCHA

Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Membro do Grupo de Pesquisa-Ação sobre a Universidade (Universitátis/FAE/UFMG) e Bolsista Capes. Graduada em Pedagogia (2013) – FAE/UFMG e Mestre em Educação (2017) – FAE/UFMG. Empreende estudos, pesquisas e publicações na área de Educação, com ênfase nas temáticas de Políticas Públicas em Educação, Trabalho e Luta Docente, Educação Superior, Carreira e Remuneração dos professores da Educação Básica e Universitários.

Contato: francilenemrocha@gmail.com

ISRAEL ROCHA DIAS

Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Especialista em Educação Especial e Inclusiva FACI/ES. Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Geraldo. Professor do Atendimento Educacional Especializado do município de Viana/ES. Membro do GEPEI.

Contato: isrocha30@gmail.com

JOSIANE PEREIRA TORRES

Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/UFMG). Desenvolve pesquisas nas temáticas de inclusão escolar, políticas de educação especial e inclusiva e formação de professores. Integra o grupo de estudo sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO/FAE/UFMG).

Contato: jtfisica@gmail.com

KAREN REGIANE SORIANO

Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília). Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva e Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil pela mesma Universidade (Unesp/Marília). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) e colaboradora do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp).

Contato: karensoriano@fai.com.br

KELI DOS SANTOS GUADAGNINO

Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília). Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI) da Prefeitura Municipal de Assis/SP. No momento atua na Coordenação Pedagógica do mesmo município em escola de Ensino Fundamental (EMEF) e integra o Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen), CNPq.

Contato: kelistos@hotmail.com

NEUSA TERESINHA ROCHA DOS SANTOS

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus de Porto Velho. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia de Rondônia – GET/IFRO e do Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen), CNPq.

Contato: neusa.santos@ifro.edu.br

PAULO DA SILVA RODRIGUES

Doutorando e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Graduado em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José/Cachoeiro do Itapemirim e Licenciado em Matemática pela UNIG/RJ. Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO/RJ e em Gestão Escolar pela Escola de Gestores da Educação Básica e MEC/UFES/SEME/PMV. É docente concursado do município de Vitória na área de Matemática. Membro do GEPEI.

Contato: diretor.paulo@gmail.com

RAQUEL ABOOD RODRIGUES

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Bolsista CAPES do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: raquelabood@gmail.com

ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio. Possui Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Contato: robertanegrao@uenp.edu.br

ROGÉRIO DRAGO

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorado em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio (2005) e Pós-Doutorado em Educação pelo PPGE-UFES (2013). É professor Associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão.

Contato: rogerio.drago@gmail.com

SILVIA FERNANDA DE SOUZA LORDANI

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É professora efetiva no Ensino Fundamental no Município de Santa Amélia, Paraná.

Contato: fernandalordani@gmail.com

TALIA VIEIRA E SILVA

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subáreas de Educação Infantil e Educação Especial.

Contato: taliaviei16@gmail.com

VALÉRIA ROSA FARTO LOPES

Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (Unesp/Marília); Integra o Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen); Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília). Desde 1995 é professora efetiva da Educação Básica I, da rede municipal de Assis/SP.

Contato: valfarto@gmail.com

