



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA LINS DE CARVALHO ROCHA

**INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA  
VÍRUS (SCZV) NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE RECIFE**

Recife-PE  
2023

MARINA LINS DE CARVALHO ROCHA

**INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA  
VÍRUS (SCZV) NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Recife-PE  
2023

Catálogo na fonte:  
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

R672i	Rocha, Marina Lins de Carvalho Inclusão escolar da criança com a síndrome congênita do Zika Vírus (SCZV) no 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Recife / Marina Lins de Carvalho Rocha. – 2023. 120 f.  Orientação de: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023. Inclui Referências e apêndices.  1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Doenças congênitas. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva (Orientação). II. Título.  371.9 (23. ed.)	UFPE (CE 2024-073)
-------	--	--------------------

MARINA LINS DE CARVALHO ROCHA

**INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA  
VÍRUS (SCZV) NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA  
MUNICIPAL DE RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Linguagem.  
Área de concentração: Educação

Aprovado em: 27/12/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico esta dissertação a todos que acreditam na educação libertadora, emancipadora e inclusiva.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus pelo milagre da vida, por me permitir chegar até aqui.

Aos anjos, espíritos de luz que nos acompanham todos os dias, durante toda a minha vida.

À minha orientadora querida, professora Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, por toda a sabedoria de vida, conhecimento, compreensão, paciência e amizade durante todos esses anos. Meu coração será eternamente grato por tudo!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

À toda minha família, especialmente minha mãe e irmã, pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, que caminham juntos comigo nesta existência, especialmente: Mariana Camilo, Ricardo Cunha, Rennan Oliveira, Gabriela Chagas, Mariana Barros, Lyvia Gabrielle, Marcela Clericuzi e todos os outros que sempre acreditaram e torceram por mim.

Às amigas e aos amigos que tive a oportunidade de conhecer durante a minha jornada na Secretaria de Educação do Estado, na qual estivemos juntos no Programa Criança Alfabetizada, em especial, toda a equipe de Educação Infantil, que me ensinaram muito sobre a educação das nossas crianças pernambucanas e, principalmente, sobre respeito, carinho, admiração e amizade no ambiente de trabalho e para toda a vida.

A todos os professores que acreditam em uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva para todos os brasileiros.

## RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar como uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem percebido a inclusão escolar da criança com a Síndrome Congênita do Zika vírus na rotina escolar, nas atividades pedagógicas na escola, nas relações sociais entre as crianças e os adultos, estando matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em uma escola municipal de ensino de Recife. Nessa perspectiva, os objetivos específicos se constituíram, em: (i) compreender qual é a concepção de inclusão escolar da professora do AEE; (ii) identificar como a professora do AEE planeja a rotina da criança com SCZv nos espaços da escola; (iii) analisar como as crianças e os adultos estabelecem relações e interações sociais com a criança com SCZv; e (iv) observar como se dão às práticas pedagógicas em sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com essa criança. Dessa forma, nossa pesquisa se fundamentou nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1997, 2001, 2007, 2011, 2019), em que o desenvolvimento biológico e social são processos indissociáveis do desenvolvimento humano. Além disso, os estudos deste teórico sobre a Defectologia nos ajudaram a compreender a constituição da pessoa com deficiência na sociedade, reconhecendo-a como um sujeito sócio-histórico-cultural, ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Apoiamo-nos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na atual legislação brasileira, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146/2015; dentre outros documentos, de modo a afirmar a escola como um espaço de promoção e desenvolvimento da criança com deficiência no contexto de inclusão escolar. A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, tratando-se de uma abordagem histórico-cultural (Minayo, 2007). Dessa forma, optamos pelo estudo de caso (Gil, 2009), por se tratar de um delineamento de estudo e de coleta de dados que nos orientou na construção dos dados empíricos, tendo sido realizado por meio da observação participante da rotina escolar da criança com SCZv, de anotações em um caderno como suporte dos registros escritos e de videografia para registrar o cotidiano escolar da criança com SCZv na sala de aula regular. Além disso, realizamos uma entrevista guiada com a professora do AEE para compreender o universo da inclusão escolar dessa criança. As análises e interpretações dos dados foram divididas em duas propostas de análise, sendo a primeira a Análise Temática (Minayo, 2014) e a

segunda, a Análise do Discurso (Charaudeau, 2019). Em linhas gerais, os resultados revelaram um complexo processo de inclusão escolar que se iniciou durante a pandemia de Covid-19 e nos mostrou como a Educação Especial tem um longo caminho para remover as barreiras atitudinais e físicas que dificultam o pleno desenvolvimento da criança com deficiência na escola, uma vez que, a partir das reflexões de Vigotski, vimos que os caminhos alternativos do desenvolvimento da criança com SCZv não foram considerados na condução da sua aprendizagem. Evidencia-se assim a importância de um trabalho articulado e colaborativo entre os professores da sala de aula regular e do AEE, por meio de um planejamento pedagógico que, de fato, possibilite à criança o acesso ao currículo e que considere as suas especificidades de aprendizagem nas atividades escolares, para que, dessa forma, estas sejam significativas, e a criança, de fato, seja incluída na escola.

Palavras-chave: inclusão escolar; crianças com SCZv; prática pedagógica; AEE; ensino fundamental - anos iniciais.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate how the teacher in the Specialized Educational Service (SES) classroom perceives the school inclusion process of a child diagnosed with Congenital Zika Virus Syndrome (CZVs), enrolled in the 1st year of Elementary School - Early Years from a municipal school in Recife. From this perspective, we seek to understand the conception of school inclusion of this teacher who works in school spaces, identifying how she planned this child's school routine, as well as analyzing how other children and adults established relationships and social interactions with her, observing how pedagogical practices took place in the classroom and in the Multifunctional Resources Room (MRR). Our research was based on the contributions of Vygotsky's Historical-Cultural Theory (1997, 2001, 2007, 2011 and 2019), in which biological and social development are inseparable processes of human development. This theorist's studies on Defectology helped us understand the constitution of people with disabilities in society, recognizing them as a socio-historical-cultural subject active in their own learning process. We rely on current Brazilian legislation, such as the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities - Law No. 13.146/2015 and in the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008) among other documents. The school should be a space for the promotion and development of children with disabilities in the context of school inclusion. Our research is qualitative in nature, taking a historical-cultural approach (Minayo, 2007). We opted for the case study (Gil, 2009) that guided us in the construction of empirical data, being made through participant observation of the school routine of the child with CZVs, notes in a notebook and videography to record the daily school life of the child with CZVs in the regular classroom. Furthermore, we carried out a guided interview with the SES teacher to understand the universe of this child's school inclusion. Data analyzes and interpretations were divided into two analysis proposals, the first being Thematic Analysis (Minayo, 2014) and the second Discourse Analysis (Charaudeau, 2019). In general terms, the results revealed a complex process of school inclusion that began during the Covid-19 pandemic and showed us how Special Education has a long way to remove the attitudinal and physical barriers that hinder the full development of children with disabilities at school. Based on Vygotsky's reflections, the alternative paths of development of children with CZVs were not considered when conducting their learning. This highlights the importance of articulated and

collaborative work between regular classroom and SES teachers, through significant pedagogical planning that allows children access to the curriculum and considers their learning specificities in school activities, so the child is in fact included in school.

Keywords: school inclusion; children with Congenital Zika Virus Syndrome; pedagogical practice; elementary education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos com o descritor “SCZv” no catálogo da CAPES entre 2017 e 2021 .....	19
Quadro 2 – Publicações encontradas no Google Acadêmico com relação ao nosso objeto de estudo.....	20
Quadro 3 – Dissertações e teses publicadas por região, entre 2017 e 2021, sobre o tema “Síndrome Congênita do Zika vírus” .....	22
Quadro 4 – Trabalhos identificados nos Programas de Pós-Graduações.....	23
Quadro 5 - Modos de organização do discurso.....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT- NBR 9050	Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos
AD	Análise do Discurso
AADEE	Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90)
FPS	Funções Psicológicas Superiores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.334/1996)
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGPC	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SES - PE	Secretaria de Saúde de Pernambuco
SCZV	Síndrome Congênita do Zika Vírus
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>19</b>
2.1 Estado da arte entre dissertações e teses publicados na CAPES e nos repositórios das universidades federais de 2017 até 2021 .....	19
2.2 Pesquisas identificadas nos repositórios das universidades federais de Pernambuco .....	23
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
3.1 A mediação cultural como determinante para a construção do sujeito em Vigotski .....	26
3.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski no trabalho pedagógico com crianças com deficiência .....	30
3.3 O que é a Síndrome Congênita do Zika vírus? .....	33
3.4 A concepção de criança fundamentada em Vigotski .....	36
3.5 A escola como um importante agente de desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança com SCZv .....	42
3.6 A escola como espaço de promoção do desenvolvimento de crianças com SCZv amparadas pela legislação.....	45
3.7 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	46
3.8 O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	49
<b>4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>51</b>
4.1 Desenho da pesquisa.....	51
4.2 Local da pesquisa .....	53
4.3 Participantes.....	53
4.4 Instrumento de coleta de dados .....	53
4.5 Procedimentos para coleta de dados .....	55
4.6 Aspectos éticos .....	56
4.7 Análise e interpretação de dados .....	57
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>63</b>
5.1 Análise Temática - Eixo 1: Contexto escolar .....	63
5.2 Eixo 2 - Contexto de inclusão escolar .....	67
5.3 Eixo 3 - Prática pedagógica.....	73
5.4 Eixo 4 - Atendimento Educacional Especializado.....	79

5.5 Análise do discurso .....	86
<b>6 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO 2 – PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No ano de 2015, foi observado um aumento significativo em ocorrências de crianças nascidas com a Síndrome Congênita do Zika vírus (SCZv), sendo declarada, na época, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, pela Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, com base nas notificações da Secretaria de Saúde de Pernambuco (Brasil, 2019). Durante o período de 2015 a 2022, foi notificado um total de 21.196 casos suspeitos de crianças com alterações no desenvolvimento, possivelmente relacionados à SCZv e a outras infecções, dos quais 3.732 casos foram confirmados (Brasil, 2023). Conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2023), a região brasileira com o maior número de casos notificados foi no Nordeste, com 11.369 casos notificados, seguido da região Sudeste, com 5.981 casos. Em Pernambuco, conforme o Informe Técnico nº 01/2023, da Secretaria de Saúde, foram notificados 3.059 casos suspeitos de crianças com SCZv entre 2015 e 2023. Segundo a Secretaria de Vigilância em Saúde de Pernambuco (Pernambuco, 2015), foi a partir de outubro de 2015 que ocorreram as primeiras notificações dos casos de nascidos com microcefalia, a partir de uma expressiva mudança no registro do padrão de ocorrências até aquele momento.

Tratava-se, então, de crianças com o perímetro cefálico menor ou igual a 33 centímetros, e 29 casos já tinham sido notificados naquele ano. Observava-se, então, uma mudança no padrão de nascidos com essa condição, pois, até então, os casos de crianças com microcefalia eram muito menores: em 2011, 5 casos; em 2012, 9 casos; em 2013, 10 casos; em 2014, 12 casos; e em 2015, um salto expressivo como vimos (Pernambuco, 2015). Por se tratar de um evento incomum, ficou definido que caso suspeito de microcefalia seria o “nascido vivo com perímetro cefálico igual ou menor a 33 cm ao nascimento” (Pernambuco, 2015), para aquele momento.

A relação inclusão e escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com a SCZv nos trouxe alguns questionamentos, entre os quais: como os professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm promovido a inclusão escolar da criança com a SCZv? Quais têm sido os êxitos e as dificuldades pedagógicas durante o processo de aprendizagem dessas crianças? Como se estabelecem as relações e interações sociais entre a criança com SCZv e as outras crianças, entre elas e os adultos na escola?

Diante de tais questionamentos, originou-se o nosso seguinte problema de

pesquisa: durante o processo de inclusão escolar, os professores da sala de aula regular e do AEE de crianças com a SCZv percebem que a rotina, as interações sociais e as atividades pedagógicas contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança com múltiplas deficiências?

Nesse sentido, considerando a importância sobre estudos de inclusão escolar, a partir da compreensão interdisciplinar entre as áreas de Educação e Saúde, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem percebido a inclusão escolar da criança com a Síndrome Congênita do Zika vírus na rotina escolar, nas atividades pedagógicas na escola, nas relações sociais entre as crianças e os adultos, estando matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em uma escola municipal de ensino de Recife.

Diante disso, nessa perspectiva, os objetivos específicos da pesquisa se constituíram, em: (i) compreender qual é a concepção de inclusão escolar da professora do AEE; (ii) identificar como a professora do AEE planeja a rotina da criança com SCZv nos espaços da escola; (iii) analisar como as crianças e os adultos estabelecem relações e interações sociais com a criança com SCZv; e (iv) observar como se dão às práticas pedagógicas em sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com essa criança.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, dos quais, no capítulo 1, identifica-se o resultado de pesquisas realizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos científicos indexados no Google Acadêmico, nos repositórios das universidades federais do Brasil, entre outros, nos quais buscamos encontrar estudos que se relacionassem ao nosso tema. Dos trabalhos acadêmicos encontrados, após filtrar os que não tinham relação com o nosso objeto de estudo, selecionamos duas pesquisas, ambas do mestrado acadêmico. Dessa forma, buscamos descrevê-las observando as aproximações e os distanciamentos com a nossa pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica em que esta pesquisa está amparada. Com o intuito de nos aprofundarmos nos nossos conhecimentos, trouxemos as contribuições de Vigotski (2001), para falarmos sobre a mediação cultural como determinante na construção do sujeito; de Souza e Andrada (2013) e Capellini e Manzoni (2008), para nos ajudar a compreender as Funções Psicológicas Superiores (FPS); de Facci e Brandão (2008), que trouxeram o conceito do

materialismo dialético; de Leontiev (1978), que trouxe o olhar sobre como o contexto histórico do sujeito influencia o modo como ele constrói a sua identidade e compreende o mundo na sua própria subjetividade; de Almeida, Arnoni e Oliveira (2006), que falam sobre a mediação na perspectiva da educação, dentre outros.

O capítulo 3 traz o percurso teórico e metodológico deste estudo, em que utilizamos a abordagem de natureza qualitativa em uma perspectiva crítica de base histórico-cultural da construção do sujeito, sendo os resultados e as discussões apresentados no capítulo 4 deste estudo. Nossos achados revelaram que há um longo percurso na direção de uma inclusão escolar, de fato, significativa e comprometida em remover as barreiras atitudinais e físicas que impedem a criança com deficiência de se desenvolver de modo pleno, uma vez que a educação ainda apresenta falhas na condução do processo de inclusão escolar.

O nosso objeto de estudo encontra-se na particularidade do fenômeno social, tendo em vista a inclusão escolar da criança com a SCZv no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais de uma escola municipal de Recife. Fundamentamos a nossa visão de sujeito na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, tendo em vista os relatos dos professores sobre o processo de inclusão escolar da criança com SCZv, os quais nos ajudaram a aprofundar os nossos estudos na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para realizar as discussões e análises dos resultados encontrados, a base teórica e metodológica da pesquisa é a Defectologia de Vigotski, por conta das contribuições desse autor sobre o desenvolvimento humano, frente à visão do sujeito que pretende pensar a criança na sua integralidade, valorizando as suas potencialidades enquanto sujeito de direitos, não colocando a questão orgânica antes da sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, mas valorizando a sua capacidade de compensação social diante das dificuldades impostas pelas múltiplas deficiências.

Além disso, a pesquisa proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGEDU/UFPE), em nível de mestrado, se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, por nos possibilitar a aproximação a relatos subjetivos dos professores da rede municipal de ensino do Recife sobre a inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus, tendo como perspectiva uma abordagem histórico-cultural.

Para fundamentar a nossa visão de sujeito histórico-cultural, identificamos

algumas obras de Vigotski sobre o tema da deficiência que serão de valiosa contribuição aos nossos estudos sobre a Defectologia, tais como: *La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal* (1997), *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (1997), *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea* (1997), *Fundamentos da Defectologia* (2019), entre outros.

Visando justificar os estudos sobre o nosso objeto de pesquisa, foi realizada previamente uma breve investigação na plataforma de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na plataforma de artigos Scielo sobre o quantitativo de estudos acerca da temática proposta e a grande área de ensino.

Constatou-se, a princípio, que há uma preponderância de estudos da área de Saúde sobre as crianças acometidas com a Síndrome Congênita do Zika vírus (SCZv), tais como os estudos de Carvalho (2018), Duarte (2019), Eickmann *et al.* (2016), Farias, Ferreira e Villachan-Lyra (2018), Gonçalves e Fernandes (2019), Gonçalves e Fernandes (2020), Rocha (2018), UNICEF (2018), dentre outros.

Diante disso, os estudos na área de Educação precisam avançar. Não se pretende afirmar que se trata de uma pesquisa totalmente inédita ou sem aporte teórico e metodológico, na verdade, afirma-se que ainda há poucos trabalhos que se aproximam desse debate na área de Educação. Um exemplo disso são as nossas pesquisas na base Scielo, nas quais identificamos trabalhos em educação sobre crianças com a SCZv, mas não com os mesmos objetivos da nossa pesquisa.

Principalmente pelo fato de que, no repositório da UFPE, há poucos trabalhos sobre as crianças com SCZv, mas ainda não há pesquisas que relatem o que pensam e como pensam os professores de crianças com SCZv, sobre como percebem a inclusão escolar dessas crianças. Além disso, há alguns anos a pesquisadora vem se debruçando sobre os estudos acerca dessas crianças, desde a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), concluída no ano de 2018.

Diante da trajetória brevemente apresentada, Rocha (2018) desenvolveu um trabalho de pesquisa de conclusão de curso com o tema *Contribuição de documentos de orientação para acolhimento de bebês com Síndrome Congênita causada pelo Vírus da Zika (SCZv) e outras alterações do desenvolvimento: um olhar para o projeto Redes de Inclusão*. Dessa forma, a pesquisadora vem estudando sobre os mecanismos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com múltiplas

deficiências, como a criança com SCZv, buscando compreender como se dá a aprendizagem humana do ponto de vista dos principais teóricos da área.

Nesse sentido, com o desejo de continuar os estudos, de aprofundar os conhecimentos sobre as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento em Educação e de atualizar o acervo acadêmico com pesquisas sobre a inclusão escolar da criança com a SCZv, apresenta-se este estudo no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU/UFPE).

## 2 ESTADO DA ARTE

### 2.1 Estado da arte entre dissertações e teses publicados na CAPES e nos repositórios das universidades federais de 2017 até 2021

A partir da contextualização realizada, buscamos identificar quantos e quais estudos entre dissertações e teses foram realizados desde 2017 até 2021 e foram publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Google Acadêmico, em periódicos, na plataforma Scielo, em revistas científicas e nos repositórios das universidades federais do Brasil. Optou-se pelo levantamento de teses e dissertações de programas em Educação na modalidade acadêmica. Para refinar as buscas na CAPES, utilizamos inicialmente o descritor “SCZv” e identificamos 6 estudos, dos quais 4 eram dissertações de mestrado e 2 teses do doutorado, publicadas durante o período de 2017 a 2021.

Embora as dissertações e teses encontradas tenham uma relação mais ampla com a temática do nosso estudo, por se tratar da SCZv, não foram encontrados trabalhos que se relacionassem com o nosso objeto de estudo de modo mais aprofundado, uma vez que nosso interesse incide na Educação Inclusiva das crianças com a SCZv no contexto escolar, pois esses trabalhos têm como área do conhecimento as Ciências da Saúde, as Ciências Humanas e a área Multidisciplinar, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Estudos com o descritor “SCZv” no catálogo da CAPES entre 2017 e 2021

<b>Tipo Mestrado/ Doutorado</b>	<b>Área do conhecimento</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
Mestrado	Ciências da Saúde	2017 a 2018	3
Mestrado	Antropologia	2017	1
Doutorado	Ciências da Reabilitação	2019	1
Doutorado	Saúde Pública	2019	1
Total:	-	-	6

Fonte: Rocha (2021).

Quando utilizamos o descritor “Síndrome Congênita do Zika vírus” com o auxílio de alguns filtros, tais como: Grande área do conhecimento em Ciências Humanas, Área do conhecimento em Educação, Área de avaliação em Educação, Área de concentração em Educação e Nome do programa em Educação, o panorama de estudos publicados na CAPES mudou substancialmente e, de modo geral, observamos um total de 7.359 estudos na área de Educação, durante o período de

2017 até 2021. Curiosamente, a CAPES relaciona o uso desse descritor aos trabalhos publicados durante esse período, mas quando observamos os títulos das publicações, tal descritor não aparece explicitamente descrito em nenhum dos trabalhos mostrados.

Como estratégia para melhorar as nossas buscas, utilizamos outros descritores que pudessem se relacionar ao nosso objeto de estudo, tais como: “Inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus”, “Alfabetização de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus”, “Síndrome Congênita do Zika vírus” (com o uso dos mesmos filtros descritos acima), “Síndrome Congênita do Zika vírus” (sem o uso de tais filtros), e os resultados sempre se mostraram semelhantes, pois os trabalhos que a CAPES nos mostravam não tinham necessariamente relação com o nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, recorreremos ao Google Acadêmico para compreender o real panorama de estudos publicados em periódicos, em igual período de publicações (2017 a 2021), e os nossos achados foram mais expressivos. Utilizando os mesmos descritores citados anteriormente, encontramos resultados relacionados entre artigos na plataforma Scielo, em revistas científicas e nos repositórios das universidades federais.

**Quadro 2** – Publicações encontradas no Google Acadêmico com relação ao nosso objeto de estudo

<b>Descritores</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Resultados</b>
Inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus	Artigos, revistas científicas, repositórios das universidades federais.	712
Alfabetização de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus	Artigos, revistas científicas, repositórios das universidades federais.	150
Síndrome Congênita do Zika vírus (com o uso dos filtros: Grande área do conhecimento em Ciências Humanas, Área do conhecimento em Educação, Área de avaliação em Educação, Área de concentração em Educação e Nome do programa em Educação)	Artigos, revistas científicas, repositórios das universidades federais.	8
Síndrome Congênita do Zika vírus (sem o uso dos filtros: Grande área do conhecimento em Ciências Humanas, Área do conhecimento em Educação, Área de avaliação em Educação, Área de concentração em Educação e Nome do programa em Educação)	Artigos, revistas científicas, repositórios das universidades federais.	90

Fonte: Rocha (2021).

Nossas buscas revelaram os estudos de Avelino e Ferraz (2021), Batista e Moutinho (2019), Fernandes, Santos e Queiroz (2019) e Gonçalves e Fernandes (2019), que, por realizarem discussões sobre o processo de inclusão escolar da criança com SCZv na Educação Infantil, se aproximaram do objeto proposto nesta pesquisa. Gonçalves e Fernandes (2019) buscaram compreender as dimensões subjetivas das professoras da Educação Infantil na prática pedagógica com essas crianças. Já os estudos de Batista e Moutinho (2019) evidenciaram a prática pedagógica das professoras no processo de inclusão escolar, assim como Fernandes, Santos e Queiroz (2019) analisaram o processo de desenvolvimento da criança com SCZv a partir do brincar; e Avelino e Ferraz (2021) trouxeram uma análise sobre como se deu o processo de inclusão dessa criança em escolas de Educação Infantil.

As metodologias variaram entre estudo de caso, entrevista semiestruturada, questionário, videografia e análise descritiva, sendo todos os estudos identificados como pesquisas qualitativas. De modo geral, todas as pesquisadoras revelaram, entre outras coisas, as dificuldades que implicam o processo de inclusão escolar da criança com deficiência nas escolas públicas de Educação Infantil, pois em todos os artigos analisados, a falta de políticas públicas, materiais adequados na sala de aula e formação continuada dos professores da Educação Infantil contribuiu para que houvesse dificuldades e barreiras nesse processo.

No entanto, mesmo com tantas dificuldades, todas as pesquisadoras revelaram como os professores envolvidos durante o processo de inclusão escolar, assim como as famílias dessas crianças, apontaram de modo positivo a importância da escola no processo de desenvolvimento da criança com a SCZv. Como distanciamento com relação ao nosso objeto de estudos, nenhum dos artigos citados foi trabalhado na perspectiva da inclusão escolar no processo de alfabetização da criança com SCZv no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Nesse sentido, ao longo das nossas investigações, surgiu a necessidade de identificar quais os estudos que se aproximavam do nosso tema e que não estivessem no catálogo da CAPES. Decidimos, então, realizar uma busca nos programas de pós-graduações, entre mestrados e doutorados nas universidades públicas do Brasil, acessando os sites dos seus repositórios e realizando as buscas entre as cinco regiões brasileiras.

Iniciamos as buscas identificando os programas de pós-graduações na área de Educação existentes para cada universidade situada em todas as capitais das cinco

regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), para depois identificar os trabalhos. Para que pudéssemos encontrar tais estudos, utilizamos os descritores “Síndrome Congênita do Zika vírus” ou “SCZv” nesses repositórios.

Nossos achados revelaram que as universidades federais situadas na região Nordeste do país tiveram um maior quantitativo de pesquisas realizadas entre os estudos publicados nos repositórios das instituições universitárias, seguida da região Sudeste durante o mesmo período. A temática sobre a Síndrome Congênita do Zika vírus não foi aprofundada pelos pesquisadores das demais regiões do país, pelo fato de que os maiores indicadores de casos de infecção pelo vírus tenham ocorrido na região Nordeste e por não haver o devido interesse dos demais em investigar tal temática.

**Quadro 3** – Dissertações e teses publicadas por região, entre 2017 e 2021, sobre o tema “Síndrome Congênita do Zika vírus”

Região	Mestrado Dissertações	Doutorado Teses	Total de trabalhos
Norte	0	0	0
<b>Nordeste</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>17</b>
Centro-Oeste	0	0	0
<b>Sudeste</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Sul	0	0	0

Fonte: Rocha (2021).

Com base nos nossos achados, as regiões do Nordeste e do Sudeste tiveram um total de 20 trabalhos publicados nos repositórios das universidades federais durante o período de 2017 a 2021, tendo como destaques os estados de Pernambuco, com 6 dissertações e 2 teses. Paraíba, Bahia e Rio Grande do Norte, com 2 dissertações cada; e o Ceará com 1 dissertação. Com relação às teses, identificamos que Minas Gerais tem duas teses publicadas no mesmo período.

As grandes áreas do conhecimento se relacionaram com a Saúde, a Antropologia e a Educação, havendo um quantitativo muito maior para a área da Saúde, com 15 trabalhos entre dissertações e teses. A Antropologia teve duas dissertações e a Educação teve apenas 1 trabalho. Essa tendência foi semelhante para as teses, pois, de maneira geral, houve uma maior quantidade dos trabalhos oriundos da área da Saúde, com 4 teses; e 1 tese para Ciências da Linguagem. Para os trabalhos específicos em Educação, pesquisamos alguns programas de pós-graduações entre mestrados e doutorados nos nove estados do Nordeste, em seus respectivos repositórios das universidades federais, refinando ainda mais as nossas investigações.

## 2.2 Pesquisas identificadas nos repositórios das universidades federais de Pernambuco

Nossas buscas mostraram que apenas dois trabalhos poderiam ter pontos em comum com o nosso objeto de estudo, sendo uma dissertação para o mestrado em Educação e outra dissertação para o mestrado em Psicologia Cognitiva, ambos oriundos de universidades públicas de Pernambuco, como podemos observar no Quadro 4:

**Quadro 4** – Trabalhos identificados nos Programas de Pós-Graduações

<b>Programa de Pós-Graduação</b>	<b>Instituição de ensino</b>	<b>Mestrado ou Doutorado</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>
PPG em Psicologia Cognitiva	UFPE	Mestrado	2019	1
PPGECI	UFRPE	Mestrado	2019	1
Total:				2

Fonte: Rocha (2021).

As duas dissertações de mestrado foram realizadas, respectivamente, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva (PPG em Psicologia Cognitiva); e na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, associado à Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI/UFRPE). De modo a compreender qual o objeto de estudo por que se interessam os estudantes pesquisadores sobre as crianças com a SCZv, buscamos analisar os objetivos propostos em suas dissertações. Os achados nos ajudaram a compreender melhor o contexto de estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduações das universidades federais citadas.

Batista (2018) desenvolveu uma dissertação a fim de compreender como uma professora da Educação Infantil da rede pública de ensino de Pernambuco se vê como docente de crianças com a SCZv. Já Farias (2019) buscou investigar a inclusão das crianças com a SCZv que estivessem matriculadas nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) de Recife, despertando na pesquisadora o interesse em identificar o contexto educacional que envolvia os participantes do seu estudo naquele período. Algumas aproximações podem ser feitas com o nosso objeto de estudos, pois pretendemos identificar quais são os recursos pedagógicos utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizado das crianças com SCZv e

quais as atividades pedagógicas adotadas pelos professores que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, imergindo no contexto da educação escolar delas.

Ambos os trabalhos citados têm o mesmo objeto em comum, pois envolvem o universo escolar com os seus principais agentes de transformação, um campo de pesquisa rico em transformações na vida das pessoas, seja na vida dos professores, seja na vida das crianças com a SCZv, seja na vida dos demais que fazem parte de toda uma comunidade escolar. A Educação Infantil é o universo permeia a vida dessas crianças com a SCZv para ambos os estudos citados, os quais se baseiam na prática pedagógica diante dos principais desafios pedagógicos e de acessibilidade da criança com múltiplas deficiências, além das potencialidades observadas que tais experiências puderam proporcionar a essas crianças e também às pesquisadoras.

Com relação a outros trabalhos que não tenham necessariamente a ver com o nosso objeto de estudos, mas são temáticas de interesse da comunidade acadêmica, vimos que alguns objetos se relacionam com o contexto psicossocial e analisam as mudanças ocorridas na organização familiar após o nascimento de uma criança com a SCZv; outros buscam compreender a experiência das mães de crianças diagnosticadas com essa síndrome e que são acompanhadas em um centro de reabilitação especializado; outros ainda propõem refletir sobre quais ações educativas podem servir na estimulação precoce dessas crianças nas escolas, do ponto de vista da saúde.

A temática sobre a inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus ainda não se mostra substancialmente aprofundada até o momento pela área de Educação, necessitando haver mais trabalhos nessa perspectiva e, mais especificamente, na área de estudos sobre a inclusão escolar dessas crianças em idade escolar de alfabetização no Ensino Fundamental - Anos Iniciais em escolas públicas da cidade de Recife.

Além disso, é importante ressaltar que os estudos que identificamos em nossas investigações partem do ponto de vista de outras áreas do conhecimento. Tais áreas se relacionam substancialmente com a Psicologia, a Saúde Coletiva, a Biologia, a Medicina, a Saúde Pública, a Antropologia e a Enfermagem, mas os estudos em Educação precisam continuar e devem ser aprofundados à luz da Educação Inclusiva e da prática docente.

Como vimos em nossas buscas, identificamos poucas pesquisas que se

relacionassem com os nossos estudos, nos quais buscamos investigar a inclusão das crianças no contexto da Educação Infantil, as quais, por sua vez, estivessem na fase de desenvolvimento da primeiríssima infância no período de 2019.

Vale lembrar também, que o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014), continua em vigor, completando o seu primeiro decênio apenas em 2024. Para fundamentar os nossos estudos, a meta 4 do PNE (Brasil, 2014) nos localiza dentro do contexto da Educação Inclusiva, quando versa sobre a inclusão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, garantindo o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino:

Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2015).

Como poucas pesquisas se relacionem com os nossos estudos, trazendo aspectos da prática docente em um contexto de inclusão escolar na Educação Infantil, propusemos avançar os estudos e ir em busca de compreender atualmente como vem ocorrendo a inclusão de crianças com a SCZv no contexto do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pois, desde a emergência dos casos diagnosticados em 2015 até o momento, tais crianças devem ter ingressado nesta modalidade de ensino este ano, considerando nesse percurso o agravante de que enfrentamos a pandemia do novo coronavírus desde o primeiro semestre de 2020.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, especificamente o Capítulo IV, garante, em condições de igualdade, os direitos de inclusão escolar e de cidadania da pessoa com deficiência em nossa sociedade, sendo a educação um direito universal. De acordo com essa lei, deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o aprendizado durante toda a vida, de modo a contribuir para “o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos, e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 A mediação cultural como determinante para a construção do sujeito em Vigotski

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu na antiga União Soviética, no período entre 1920-1930, tratando-se de uma teoria psicológica que se baseia na relação da cultura com a sociedade na sua constante transformação ao longo do tempo, tendo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) como o seu principal autor e sendo posteriormente aprofundada por A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), como os seus maiores discípulos. A principal contribuição de Vigotski se situa no fato de que o desenvolvimento biológico e o social são processos imbricados da ontogênese humana, sendo o biológico transformado pelo sócio-histórico, elevando as funções psicológicas superiores (FPS).

As nossas investigações mostraram que, nesse período, operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança, cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem (Vigotski, 2001, p. 335).

O psicólogo russo denomina as FPS como sendo “memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção” (Souza; Andrada, 2013, p. 357), que encontram a sua gradual evolução relacionada ao uso dos artefatos históricos e mediadores da comunicação e da linguagem ao longo do tempo. Foi por esse caminho que Vigotski buscou, na corrente do Marxismo, o sentido para compreender o desenvolvimento humano na esteira do materialismo dialético, sendo a cultura e a linguagem como mediadoras no processo ontogenético do homem. Este, por sua vez, é um ser social que produz cultura, marcadamente histórico.

O materialismo dialético considera o desenvolvimento humano como sendo estreitamente modulado pela própria história da humanidade, indo em busca da compreensão dos fatos pela investigação dos “conflitos, contradições e superações, e a respectiva correspondência com a realidade material, concreta da vida em sociedade” (Facci; Brandão, 2008, p. 5). As relações humanas se constituem na convivência diária entre grupos heterogêneos, tendo como pano de fundo o arranjo cultural e social que nela se constitui. Sem dúvidas, o modo como construímos a nossa

subjetividade está baseada no que a sociedade nos oferece e como nós a experimentamos diariamente.

As interações sociais no ambiente escolar entre adultos e crianças e entre elas e seus pares têm um papel determinante no processo de constituição do sujeito e, ao mesmo tempo, na aprendizagem do conhecimento. Para além da própria escolarização baseada em um currículo pedagógico sistematizado, a escola oferece naturalmente um espaço ideal de socialização, no qual as interações sociais influenciam a constituição da criança e a sua compreensão de mundo em diferentes fases da vida, sendo o professor o agente mediador desse processo.

É importante destacar que estamos inseridos em um contexto histórico no qual experimentamos, na atualidade, as tecnologias e a internet, assim muito do que temos vivenciado está diretamente ligado à evolução tecnológica, que oferece estímulos visuais intensos a todo momento, mas que em termos de convivência humana, não substitui a importância das interações sociais. Esse é o mundo que as crianças do século XXI estão vivenciando todos os dias, mundo este onde não há mais a distância entre os povos e as diversas culturas espalhadas mundo afora; onde, ao internalizar o conhecimento, as crianças se constituem nas diferenças, mas contraditoriamente, se distanciam do convívio social.

Longe de um discurso ingênuo, ter acesso a tecnologia, educação, cultura, entre outros, tem a ver com a condição socioeconômica das pessoas e os acessos que elas podem ter. Toda a nossa cultura foi e é construída por todos nós, geração após geração, desde os primórdios dos nossos antepassados, que deixam marcas históricas, o que nos leva a uma apropriação do patrimônio social da humanidade da forma como a conhecemos, como o desenvolvimento da linguagem, a criação dos símbolos, o aprofundamento do conhecimento científico, as criações das leis dos homens e tudo o que já foi criado pelas sociedades até hoje. No entanto, a apropriação cultural diversificada é uma realidade diferenciada entre os grupos sociais, uma característica da desigualdade socioeconômica e cultural do Brasil.

De acordo com Capellini e Manzoni (2008), a mediação se relaciona com o conhecimento das gerações que são transmitidas adiante, ou seja, somos mediados pelo conhecimento de gerações anteriores, como a linguagem, os símbolos, os objetos, as ferramentas, entre outros, e dessa forma, nos relacionamos com o mundo de forma indireta, pelo uso do conhecimento acumulado ao longo das gerações. Todo esse conhecimento é internalizado, ocorrendo a mediação entre o indivíduo e o

mundo. Ao longo da vida, a criança vai aprendendo a relacionar os signos e os objetos, desenvolvendo as FPS (Capellini; Manzoni, 2008, p. 499). Durante esse processo de internalização do conhecimento, ocorre a maturação do organismo vivo na direção da aprendizagem, pois, como diz Vigotski (1991):

[...] desenvolvem-se também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos – na verdade, o seu organismo inteiro. Em consequência, o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos (p. 18).

Outro processo que devemos destacar é que, em uma perspectiva sócio-histórica do sujeito, a construção da identidade pessoal e da subjetividade perpassa as interações sociais que permitem significar a vida da pessoa durante toda a sua ontogênese, encontrando a sua estabilidade na fase adulta, tendo a mediação como o elemento central nesse processo. É preciso ampliar o conceito de interação para podermos compreender a importância da mediação em Vigotski, pois, para ele, a mediação ocorre de forma indireta, pois constantemente estamos mediados pelos símbolos, objetos e esquemas psicológicos, sempre havendo algum recurso de suporte para podermos desenvolver a nossa compreensão de mundo, internalizando o conhecimento pelo qual, por meio das FPS, possamos interagir com o meio.

Portanto, interagir não é somente uma comunicação dialógica entre os sujeitos que conduzem o comportamento humano, mas, fazendo uso da linguagem, há uma interação com os objetos e com tudo o que o ambiente acessível pode oferecer. Estes, por sua vez, funcionam como agentes mediadores, fruto de uma herança histórica do desenvolvimento da humanidade que foi transmitida e transformada entre as gerações, pois, como diz Vigotski (2007), trata-se de “ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” (p. 30). Portanto, o contexto histórico no qual o ser social está inserido influencia como este constrói a sua identidade e compreende o mundo na sua subjetividade, pois, em dado momento da existência humana, será possível experienciar as transformações sociais, políticas e científicas no percurso da evolução humana.

O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (Leontiev, 1978, p. 257).

A mediação, na perspectiva da educação, é a base didática do professor no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, pois, no uso das suas habilidades de ensino, estabelece o elo entre o conhecimento sistematizado e adquirido do patrimônio histórico da humanidade com os conhecimentos prévios dos seus alunos.

Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, perpetuando-se as culturas e o conhecimento científico das coisas.

Atribui-se à mediação uma característica não concernente a ela, que é a de harmonizar ou eliminar a diferença existente entre os polos ensino/aprendizagem, conhecimento científico/experiência cotidiana, ou ainda entre o professor e o aluno (Almeida; Arnoni; Oliveira, 2006, p. 2).

Leontiev (1978) destaca que tal conhecimento não é algo que ocorre espontaneamente na criança, mas que é necessário haver a mediação de outra pessoa para que se aprenda corretamente, ou seja, no contexto escolar, a transmissibilidade do conhecimento necessariamente perpassa a intencionalidade pedagógica do professor para que as crianças tenham acesso ao conteúdo previsto no currículo pedagógico. Considerando a especificidade da Educação Inclusiva, é necessário pensar as devidas adequações ao currículo e ao ambiente físico para que a criança com deficiência possa estar incluída no acesso ao conhecimento acumulado do nosso patrimônio histórico-cultural.

A mediação é, portanto, a base fundamental no processo de desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva da educação, tendo em vista que o trabalho pedagógico, orientado por um currículo educacional, deve considerar as diferentes fases da vida do ser humano, pois as atividades propostas na sala de aula devem considerar e respeitar a faixa etária da criança. O processo de aprendizagem envolve basicamente a mediação de outras pessoas, tendo em vista a necessidade das interações sociais na aquisição da linguagem e da manipulação de ferramentas e instrumentos. É nesta interação em que ocorre a estruturação das FPS das crianças, e o conhecimento adquirido por elas vai sendo refinado durante o processo de ensino nas escolas. Essa linha ontogenética ocorre para todas as pessoas com e sem deficiência e é o conhecimento pedagógico dos professores que orienta a mediação do ensino na perspectiva da inclusão escolar.

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização, apenas são

desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos (Capellini; Manzoni, 2008, p. 501).

O contexto social das crianças com SCZv, em sua grande maioria, tem suas implicações socioeconômicas excludentes pela condição da pobreza, sendo negados constantemente os direitos mais básicos de existência e de recursos para elas e suas famílias. O grande desafio das escolas é minimizar as diferenças sociais por meio da educação de qualidade na esteira da inclusão escolar, buscando superar as desigualdades e dificuldades impostas pela própria deficiência. Não ter os mesmos acessos socioeconômicos que as outras crianças de grupos sociais mais abastados implica desvantagens sociais que impedem a criança com deficiência de se desenvolver adequadamente, unicamente pela condição da pobreza.

Por outro lado, as instituições de ensino refletem os valores e as concepções de toda uma sociedade, assim não é incomum encontrarmos escolas que não valorizam a Educação Especial e nem colocam em prática o que diz a nossa legislação, a exemplo da própria LBI (Lei nº 13.146/2015) e da LDB (Lei nº 9394/1996).

A inclusão escolar é, sem dúvidas, um processo de construção que levará ainda algum tempo para ser efetivo nas escolas e garantir que as crianças com deficiência sejam atendidas.

Além disso, o estigma da deficiência reduz a criança à sua própria condição, sem que se olhe para ela como um ser social, também produtora de cultura e de conhecimento ao seu modo, sendo vista constantemente pelas suas dificuldades e não por suas potencialidades. A Psicologia Histórico-Cultural vem romper com essa visão como uma quebra de paradigma, enxergando a criança como um ser social de muitas possibilidades, capaz de realizar a sua compensação social e de aprender na escola ou em qualquer outro lugar.

### **3.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski no trabalho pedagógico com crianças com deficiência**

Até aqui destacamos como o ser humano se constitui como um ser social a partir das interações sociais e da relação estabelecida com o conhecimento acumulado entre as gerações até hoje. Esse movimento é uma característica marcadamente humana, que nos permite transformar constantemente a nossa

sociedade. A escola não é o lugar exclusivo para se ter acesso ao conhecimento acumulado entre as gerações passadas e presentes, mas é nela que as crianças serão mediadas pela intencionalidade pedagógica dos professores para ampliarem o seu conhecimento de mundo, baseado na interação social com o meio físico e intelectual, em um movimento dialógico. As interações sociais contribuem efetivamente nas aprendizagens significativas no ambiente escolar e é durante esse período que a criança faz descobertas importantes e aprende sobre a linguagem, o conhecimento científico e a conviver com pessoas para além do seu convívio familiar.

Os vínculos afetivos constituídos na escola são importantes para a própria constituição social do sujeito, pois é na convivência com o outro que nós nos constituímos no nosso modo de ser e de estar em sociedade. Sem dúvidas, a escola assume um papel importante que vai além da própria escolarização, ela se constitui como sendo um espaço sociointeracionista, no qual a criança estabelece vínculos com crianças da mesma faixa etária e com outras crianças de todas as idades.

Durante esse convívio, as crianças se comunicam, estabelecem acordos durante as brincadeiras, trocam informações, fortalecem a linguagem e as amizades, internalizam valores éticos, o respeito ao próximo e a empatia no coletivo. É também na escola onde vemos os professores terem diferentes concepções sobre a criança, no qual uns acreditam na criança cognoscente, aquela ativa no seu processo de aprendizagem; e outros acreditam na passividade do aprender e não valorizam a potencialidade das crianças nesse processo. Ambas as concepções orientam as ações dos professores. Nessas duas perspectivas, o professor é o responsável pela formação educacional do sujeito no percurso do seu desenvolvimento ontogênico. Como dito anteriormente, a linha de desenvolvimento humano é igual para as crianças com e sem deficiência, porém o que vai diferenciar o acesso ao patrimônio do conhecimento humano é como a criança será inserida nesse processo.

Vigotski traz contribuições importantes para a educação, pois, ao olhar para as crianças com deficiência como sendo apenas uma manifestação de desenvolvimento diferente, ele compreende que os estudantes precisam ser estimulados de forma correta desde a infância, e a escola deve se adaptar e utilizar os mais variados recursos educacionais para acomodar tais conhecimentos, pois o desenvolvimento humano é necessariamente um processo resultante do convívio social. Um conceito criado por Vigotski e que ganhou muita força no Brasil é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual se refere à aprendizagem das crianças em

grupo, em que estas se encontram em níveis diferentes na aquisição do conhecimento, mas que, no convívio, se ajustam. É na convivência em grupo que as crianças colaboram entre si, sem que necessariamente o professor esteja diretamente envolvido no processo, não nos esquecendo, todavia, de que a intencionalidade pedagógica deve estar envolvida.

De acordo com Vigotski, a ontogênese humana e a aprendizagem são vistas como processos que se relacionam de forma imbricada, pois a maturação do desenvolvimento dá ao ser humano possibilidades, e a aprendizagem efetiva a realização delas. Dessa forma, “se reconhece a dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem” (Vigotski, 2001, p. 298). Além disso, as experiências sociais repercutem no desenvolvimento pela via da aprendizagem, possibilitando à criança ampliar o seu enraizamento social e o conhecimento de mundo. O desenvolvimento da criança ocorre ao mesmo tempo em que ela aprende, não havendo uma dissociação durante esse processo, pois, para o autor, trata-se da mesma coisa: “O desenvolvimento segue passo a passo atrás da aprendizagem, como a sombra atrás do objeto que a projeta” (Vigotski, 2001, p. 304).

A maturação na ontogênese tem seus marcos de desenvolvimento, que ocorre sem que haja a necessidade de qualquer interferência, ela simplesmente acontece no decurso da vida. Mas, para que a aprendizagem aconteça, é preciso haver o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via das experiências sociais.

Tal ontogênese decorre de ciclos que devem se completar, passando por estágios da vida que marcam a existência humana e que viabilizam a própria aprendizagem.

Poderíamos dizer assim: existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 325).

Como professores, cabe a nós encontrar a via de aprendizagem das nossas crianças com deficiência, pois, observando como essas crianças aprendem, encontraremos a lógica que estrutura o seu pensamento e que sustenta o raciocínio, encontrando o caminho para podermos desenvolver as FPS. A ZDP é uma importante estratégia na prática pedagógica do professor, pois nela a criança conseguirá ir mais além do que estando sozinha para realizar as atividades escolares, pois, estando em

grupo, a criança realiza as tarefas com mais facilidade, aprendendo de forma mais significativa.

A ZDP também se caracteriza pelo desenvolvimento da capacidade intelectual das crianças quando estas se encontram inseridas em grupos na sala de aula e passam a fazer o que antes elas não conseguiam sozinhas, pelo simples fato de imitar o que as outras crianças. Conforme o estudioso, “nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2001, p. 331). A própria imitação é o norte central da ZDP, um campo de transição da aprendizagem no qual a criança, na tentativa de acertar, imita a outra criança que já internalizou um determinado conhecimento, realizando um percurso evolutivo na aquisição do conhecimento. Para o estudioso, a criança não precisa aprender o que ela já sabe fazer, pois o que ela ainda não sabe fazer é o que vai demandar a colaboração coletiva entre as crianças, com a mediação do professor.

Isso nos mostra o enorme potencial da escola na vida de uma criança com deficiência, já que é a partir das oportunidades que são dadas a esta que as suas possibilidades de desenvolvimento podem ser concretizadas, mas sempre tendo em vista que é a instituição que deve se adaptar a essa criança e não o oposto, como comumente vemos nas escolas. Os recursos metodológicos oferecidos às crianças com deficiência devem ir na direção da adequação das suas próprias necessidades educativas.

### **3.3 O que é a Síndrome Congênita do Zika vírus?**

Essa síndrome se constitui um conjunto de alterações neurológicas que comprometem, de forma grave, o cérebro da criança e que interferem no seu desenvolvimento. Segundo Farias (2018), as crianças podem nascer com a cabeça subdimensionada e com calcificações no cérebro, além de apresentar quadros como:

[...] paralisia cerebral, epilepsia, dificuldade de deglutição, irritabilidade, hiperexcitabilidade, choro excessivo, anomalias dos sistemas visual, auditivo e motor, déficits cognitivos, distúrbios do comportamento, além do crescimento prejudicado, dependendo da etiologia e da idade em que ocorreu a infecção (Farias, 2018, p.124).

A SCZv também apresenta outros sintomas, identificados como “displasia, subluxações, postura anormal de extremidades e déficits auditivos” (Duarte *et Al.*,

2019, p. 249). A microcefalia, por sua vez, é uma característica entre outras apresentadas dentro dessa síndrome, tratando-se de uma má formação craniana que compromete o desenvolvimento neurológico, ocasionando convulsões e dificuldades para engolir (Rocha, 2018).

Portanto, podemos compreender a SCZv como um conjunto de alterações neurológicas que se manifestam como deficiências as quais comprometem o desenvolvimento infantil, e a microcefalia é uma das características que fazem parte dessa síndrome. A criança com a SCZv apresenta um conjunto de deficiências que prejudicam o seu desenvolvimento físico, cognitivo e motor, então podemos compreender que essa criança é uma pessoa com múltiplas deficiências, sendo “uma condição que afeta em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos com essa deficiência” (Pletsch, 2015, p. 14); e que, na definição do Ministério da Educação (2006), comprometem o “nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem” (p.11).

Para podermos compreender como se repercute tal condição na vida de uma criança com a SCZv é importante conhecer e diferenciar essa síndrome do que é a microcefalia. A SCZv não se caracteriza como sendo a própria microcefalia em si, mas se caracteriza como sendo um conjunto de sintomas ocasionados pela infecção do vírus Zika, transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti* durante a gestação da mãe, os quais alteram substancialmente o Sistema Nervoso Central (SNC) do bebê, comprometendo o seu desenvolvimento motor, auditivo, da visão e outras alterações do seu neurodesenvolvimento, ocasionando múltiplas deficiências físicas e cognitivas (Ribeiro *et al.*, 2017).

Além disso, os estudos de Teixeira *et al.* (2020) apontam para uma calcificação no cérebro com uma diminuição do seu tamanho, o que vem a se tornar uma característica comum nas crianças infectadas pelo vírus da Zika. Como podemos observar, a SCZv é um conjunto de sintomas que afetam o desenvolvimento neuronal da criança, e a microcefalia pode ser apenas um desses sintomas. Como afirma Rocha (2018):

[...] a microcefalia sempre ocorreu em crianças, não sendo uma condição exclusivamente causada pela SCZv, mas podendo também ocorrer por outras causas para além da infecção causada pelo vírus da Zika. A diferença, neste caso, é que as crianças nascidas vítimas da SCZv podem ou não desenvolver a microcefalia, sendo um dos

sintomas causadas pela doença, geralmente ocorrendo de forma muito agressiva, apresentando sintomas característicos desta condição (p. 16).

Outra definição sobre a microcefalia como característica da SCZv é a da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016), que caracteriza tal condição com uma má formação craniana que compromete o desenvolvimento adequado do cérebro da criança, repercutindo gravemente em vários aspectos do seu desenvolvimento neurológico. A microcefalia ocorre quando o perímetro cefálico (PC) é menor do que o esperado para a idade e o sexo do bebê no seu nascimento, podendo ser causada por herança genética ou condições externas ambientais (OMS, 2016). Tal condição, entre outros sintomas, ocasiona convulsões e dificuldades de alimentação, repercutindo no desenvolvimento da criança ao longo da vida em variados níveis de dificuldades e transtornos (OMS, 2016).

Ainda segundo a OMS, não existe uma cura para a microcefalia, mas alguns cuidados específicos são muito importantes para a reabilitação, de modo a promover o seu desenvolvimento. Nesse sentido, acreditamos na importância da escola na vida da criança com a SCZv, pois é nesse espaço que ela vai experienciar atividades comuns à infância, contribuindo para seu desenvolvimento global, no sentido de que são ofertadas atividades pedagógicas e interações socioemocionais com os professores, com outras crianças e toda a comunidade escolar, já que tais experiências auxiliam em suas aprendizagens. A criança com alterações no desenvolvimento necessita de um acompanhamento escolar mais atento, pois tal condição repercute profundamente no seu desenvolvimento físico e cognitivo. Em momentos difíceis na vida de uma criança com deficiência, a escola é um espaço diferencial que também pode contribuir positivamente para seu crescimento e aprendizagem.

Sendo assim, diante das nossas colocações, compreendemos a importância de se realizarem estudos que abordem a inclusão escolar de crianças com a SCZv, para isso, foi realizado um levantamento das pesquisas relacionadas com essa temática no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios das universidades federais no Brasil, entre os anos de 2017 e 2021. Delimitamos esse período inicial (2017) em função da ocorrência de casos de bebês nascidos com a SCZV em 2015 e que, certamente em 2017, já havia a possibilidade de crianças com essa condição estarem

matriculadas em escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife (RMR), por ser o local de desenvolvimento da presente pesquisa, de modo a identificar a produção acadêmica em programas de pós-graduação na área de Educação, com vista a estabelecer a relação de outros estudos sobre o tema com o nosso objeto de estudo em questão.

### **3.4 A concepção de criança fundamentada em Vigotski**

Ao olhar a criança com deficiência, estamos adotando como o nosso referencial teórico-metodológico, a concepção de L. S. Vigotski sobre os estudos da Defectologia para compreender melhor a constituição da pessoa com deficiência na sociedade, olhando para ela como um sujeito histórico-cultural de plenos direitos constitucionais de ser e de estar no coletivo, ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Pretende-se, também, identificar qual percurso pedagógico é realizado pelo(a) professor(a) para que as potencialidades dessa criança sejam vistas e valorizadas e, a partir disso, criar as possibilidades pedagógicas no âmbito escolar.

A palavra “defectologia”, terminologia utilizada no final do século XIX e início do século XX por Vigotski, foi usada para indicar os estudos do desenvolvimento da pessoa com deficiência, que, na visão deste teórico, trata-se do sujeito mediado pela cultura e contextualizado pela dinâmica social, orientado pelas atividades cotidianas e inserido nas práticas sociais em que vive, sujeito este que interage com outras pessoas e que se desenvolve de forma diferente, que, por vias indiretas, encontra o seu caminho de aprendizagem por meio da compensação social.

A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante (Vigotski, p. 119-120, 2019).

Embora a palavra “defectologia”, que significa “estudo dos defeitos”, esteja desatualizada, a sua relevância para a nossa pesquisa se situa no fato de que Vigotski nos apresenta a pessoa com deficiência em sua integralidade e que se constitui no convívio social, visão esta considerada muito relevante e atual pelos estudiosos da área de Educação Especial, como Beatón e Guillermo (2019), Dainez e Smolka (2014) e Sales, Kohl e Marques (2011).

Além disso, Vigotski (2019) propõe olhar para a criança na sua totalidade, não a diferenciando da criança sem deficiência, pois, para o estudioso, ambas passarão pelas fases do desenvolvimento humanos, resguardados os contextos e as experiências sociais distintas, cada uma ao seu modo de viver e perceber o mundo à sua volta.

A concepção vigotskiana do sujeito fundamenta o nosso olhar de pessoa com deficiência, pois, em virtude dessa condição, a criança encontra caminhos diferentes para se comunicar, interagir e aprender no meio social. Além disso, Vigotski (2011) localiza a pessoa com deficiência como um sujeito cultural, estando o seu processo de desenvolvimento influenciado diretamente pelo contexto social em que se encontra inserido. O estudioso, quando na sua concepção sobre Educação na Defectologia, propõe olhar a criança com deficiência como um sujeito de possibilidades, trazendo a ideia de que o comportamento da criança com deficiência está estruturado em caminhos indiretos, já que, na impossibilidade de realizar operações diretas, ela busca adaptar-se, alcançando os seus objetivos à sua maneira. Dessa forma, Vigotski nos mostra que para a criança, quando se vê impedida pela deficiência, as ferramentas culturais criadas na sociedade assumem um papel importante, tornando-se um valioso aliado no percurso do seu desenvolvimento.

No caso da criança com a SCZv, podemos elencar algumas ferramentas culturais populares que servem como caminhos indiretos de aprendizagem e que auxiliam no seu desenvolvimento psicomotor na escola, tais como: sala de aula adaptada, cadeira adaptada, lupa portátil, quebra-cabeça geométrico, alfabeto e números móveis, dominó de percepção em braile, kit de percepção em braile, jogo da memória, quebra-cabeça com animais, fantoche com personagens do folclore brasileiro (Kit disponibilizado pelo Programa Um Olhar para as Diferenças, do Governo do Estado de Pernambuco). Tais recursos, entre outros, quando disponíveis na escola, contribuem pedagogicamente para que a criança com a SCZv, em seu percurso de desenvolvimento indireto, possa, pelo uso dessas ferramentas, aprender por meio do material planejado e adaptado para ela.

Considera-se também que, nesse processo de desenvolvimento escolar, as relações são vivas, e as experiências são compartilhadas entre todos, como a professora na sala de aula, os auxiliares de sala, os professores do AEE e os colegas da turma, todos esses agentes participam coletivamente das atividades social e escolar dessa criança. De acordo com Vigotski (2011):

A estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais que a resposta primitiva revela-se insatisfatória. Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adequação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (p. 864-865).

Isso nos mostra que a capacidade de compensação social do ser humano às próprias dificuldades se relaciona à própria sobrevivência. Esse caminho de adequação é comum a todos nós e se trata de um traço singular do desenvolvimento relacionado à nossa filogênese. Nesse sentido, Vigotski (2011) afirma que, ao se ver impedida diretamente de conseguir realizar as suas ações, a criança busca alternativas para conseguir alcançar os seus objetivos, tratando-se de uma aprendizagem por compensação social. Em suas palavras, diz também que “a função básica e o objetivo fundamental da forma superior de adequação consistem em fazer com que ela ocorra quando a adequação pelo caminho direto fica difícil para a criança” (p. 866). Sob essa perspectiva, a criança com a SCZv deve ser vista na sua capacidade de adequação diante das dificuldades impostas pela deficiência, pois, para o autor, a criança com deficiência tem um “aparato psicofisiológico completamente diferente” (p. 868), mas há formas alternativas que possibilitem a ela aprender, e a escola deve prover meios e possibilidades para que ela possa se desenvolver.

A educação tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem, pois é ela que promoverá um salto no desenvolvimento dessa criança, já que, além do papel pedagógico de ensinar, ela assume um compromisso socialmente importante. “Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las” (Vigotski, 2019, p. 67). Além disso, o estudioso nos mostra que o modo como a sociedade foi se estabelecendo privilegiou a pessoa sem deficiência, deixando à margem aquela que a possui.

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e

símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa (Vigotski, 2011, p. 867).

Nas palavras de Vigotski (2019), “a deficiência orgânica serve de causa da divergência” (p. 53), isso significa que o mundo como o conhecemos é pensado para aqueles que não têm deficiência, expondo a nossa fragilidade enquanto sociedade excludente e que não considera ou pouco o faz, para atribuir às ruas, às instituições, às atividades, os meios de acessibilidade e de adaptabilidade para que as pessoas com deficiência possam, da mesma forma que nós, utilizar de tudo que o mundo oferece. Vigotski (2019) afirma que:

Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal, adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode inserir-se na cultura de um modo diferente e indireto, como acontece para a criança normal (p.54).

Além disso, o estudioso afirma que a condição da deficiência é sentida pela criança não pela sua percepção consciente, mas pelo estigma social que se origina no preconceito das pessoas, e esse é o principal fator para que a criança tenha dificuldades no seu desenvolvimento. O desenvolvimento da criança com deficiência vai depender também dos acessos que são oferecidos a ela, no sentido de que, enquanto sujeito histórico-cultural, ter acesso aos diferentes meios de comunicação, tecnologias diversas, escolas inclusivas, laser, brinquedos, amigos, etc., vai fazer a diferença no desenvolvimento social dessa criança, possibilitando-lhe um contexto favorável. Como diz Vigotski:

O enraizamento da criança normal na civilização representa geralmente uma relação única com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e fundem-se um com o outro. Ambas as séries de variações convergem, penetram-se reciprocamente e formam, na essência, uma série única da formação sociobiológica da personalidade, já que o desenvolvimento orgânico realiza-se no meio cultural e converte-se em um processo biológico historicamente condicionado (Vigotski, 2019, p. 53).

O autor nos mostra que é possível criar caminhos alternativos que possam incluir a criança com deficiência no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, de modo a superar as dificuldades da deficiência e possibilitar que a inclusão escolar aconteça, no que ele vai chamar de “caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 868), referindo-se a métodos e

instrumentos capazes de auxiliar a criança na busca pela aprendizagem.

Além disso, ele amplia o seu olhar para a pessoa com deficiência a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considerando que todos nós somos seres históricos inseridos em uma cultura social que influencia diretamente na construção da subjetividade da pessoa, afirmando que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 2011, p. 864).

Em outras palavras, ele defende que não é possível olhar para a criança com deficiência sem considerar o desenvolvimento natural e o cultural, porque ambos estão imbricados e juntos formam a personalidade dessa pessoa, um ser único com as suas próprias percepções e capacidades de atuar ao seu próprio modo e de compreender a vida na sua própria subjetividade. Considerar a diversidade entre as pessoas também é um ponto importante nos estudos sobre a Defectologia de Vigotski (2019), pois é na diferença que encontramos a nossa singularidade e é a partir dela que compreendemos como os caminhos do desenvolvimento devem ser constituídos. Segundo o estudioso, a diferença entre a pessoa com e sem a deficiência está na “especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade” (p. 32).

Conforme o autor, a pessoa com deficiência é movida no sentido contrário da própria deficiência, e a criança vai buscar superar as dificuldades impostas pela sua condição. De acordo com Vigotski (2019), o processo de compensação se origina nos estímulos causados pela própria deficiência, mas não significa que, ao longo da vida, esse processo será exitoso, pois, “como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo a outro” (p. 38).

Vigotski (2019) buscou se distanciar do modelo médico de compreensão da deficiência, que basicamente resume a pessoa à própria deficiência como sendo uma incapacidade, desconsiderando as suas potencialidades e seu desejo de aprender. Além disso, o estudioso olha para a criança considerando as suas potencialidades e não a sua condição de ser “deficiente”. Essa forma de compreender o ser humano é determinante para podermos pensar a educação pelo viés da inclusão, compreendendo que cada criança é um ser único e singular no seu desenvolvimento e que os caminhos do ensino e da aprendizagem não necessariamente devem ser

iguais para todas as crianças.

Além disso, a educação é fundamental para podermos transformar a nossa sociedade em um coletivo que respeite as diferenças e as diversidades entre as pessoas, nivelando-nos pelos mesmos direitos de existir e de conviver, sem ignorar as nossas peculiaridades que nos tornam únicos. Dessa forma, é pela educação nas escolas que os caminhos indiretos da aprendizagem da criança com deficiência são desenvolvidos. O estudioso nos fala que nos “resta criar os instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais” (p. 61) para que possamos incluir essa criança com deficiência nas atividades escolares e na vida cotidiana dela. O papel mediador do(a) professor(a) é essencial nesse processo de inclusão escolar, é dele(a) que virá o conhecimento das práticas pedagógicas que incluem os instrumentos culturais especiais de que Vigotski nos fala. Essa mediação que considera a criança no centro do seu planejamento é realizado pelo(a) professor(a) na sala de aula, é a partir do seu olhar pedagógico e da sua avaliação que os caminhos indiretos de aprendizagem são considerados para serem disponibilizados para essa criança os meios para a aprendizagem, pois como Vigotski (2019) defende, a escola deve buscar superar a deficiência da criança, buscando alternativas viáveis.

Dessa maneira, o estudioso afirma que devemos criar os “instrumentos culturais especiais” para podermos, enquanto professores, contribuir pedagogicamente no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência.

Nesse sentido, acreditamos que o(a) professor(a) deve buscar agregar ao seu planejamento pedagógico e às suas intervenções em sala de aula meios e atividades adaptadas, como jogos, materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, entre outros, os quais já se encontram disponíveis atualmente e que podem, inclusive, ser confeccionados pelo(a) próprio(a) professor(a), com materiais de baixo custo, considerando as necessidades educativas e as singularidades de cada criança.

É importante ressaltar que tais recursos, planejados e viabilizados pelo(a) professor(a), devem ter os seus objetivos de aprendizagem claros e bem definidos, de modo que as habilidades pretendidas para serem trabalhadas pelo estudante sejam possibilitadas por essa via. Assim, tais recursos pedagógicos são meios que auxiliam na prática docente na Educação Especial e também na sala de aula comum e contribuem efetivamente na aprendizagem da criança, facilitando o ensino-

aprendizagem dos conteúdos previstos no currículo educacional dos estudantes com deficiência, o que, de certo modo, contribui também para ressignificar a prática pedagógica dos professores a todo momento e na escola, dessa forma, assumindo a sua função social de compensação.

Outro aspecto importante da Defectologia de Vigotski e que, para nós, é essencial para que a Educação Especial seja efetiva nas escolas é o fato de que a instituição escolar não pode se prender ao modelo médico de compreensão da deficiência, que considera objetivamente apenas a deficiência física e cognitiva da criança com SCZv, resumindo-a pela própria condição da deficiência e não apenas como sendo uma característica do indivíduo, não considerando as potenciais capacidades que a criança tem de se desenvolver no âmbito familiar, escolar ou qualquer outro meio social.

Acreditamos que é a partir da observação das potencialidades do estudante com deficiência que devemos possibilitar os caminhos indiretos da aprendizagem. Em suas próprias palavras, Vigotski (2019) afirma que “a escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos” (p. 63). Nesse sentido, buscar compreender como o estudante com deficiência aprende é o caminho para que o(a) professor(a) encontre a melhor forma para levar esse estudante a desenvolver as suas habilidades e FPS, tais como: memória, raciocínio, pensamento, atenção, percepção e, por conseguinte, avançar no desenvolvimento educacional e escolar diante das suas singularidades.

### **3.5 A escola como um importante agente de desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança com SCZv**

Na escola, as ferramentas histórico-culturais da linguagem e dos signos presentes nas atividades com adequações para os estudantes contribuem para atender as necessidades educativas da pessoa com deficiência para que este estudante possa estabelecer relações com o meio social em que se encontra inserido(a). Cabe aos professores conhecer a deficiência e buscar estimular na criança a força que a leve a vencer as suas dificuldades. Em suas palavras, Vigotski (2019) faz o seguinte questionamento: “Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no

defeito?” (p. 76). Nem sempre as nossas capacidades são exploradas, às vezes as nossas possibilidades ficam desconhecidas ao longo da vida; quando há algum obstáculo a ser superado, é como se a vida nos desafiasse e nos mostrasse outras possibilidades. Nesse sentido, é a vontade da criança em querer superar a sua deficiência que faz com que ela alcance o seu objetivo de compensação daquilo que ela ainda não tem, o que nos mostra o papel ativo dessa criança em querer vislumbrar novos direcionamentos e significados na sua vida. No entanto, observa-se que esse processo não depende somente da criança, pois se faz necessário que haja um contexto favorável de desenvolvimento para que ela possa se apropriar dos processos sociais e culturais. Para que tais possibilidades se concretizem, as crianças precisam compensar a deficiência, sendo necessário possibilitar o caminho do desenvolvimento removendo as barreiras que precisam ser superadas.

Vigotski (2019) afirma que a criança com deficiência nem sempre terá um caminho de compensações ao longo da vida, pois, de fato, é ingênuo pensar dessa forma. Porém, como professores, conhecer o caminho da aprendizagem que essa criança traz consigo é o ideal para podermos lidar com a sua deficiência e promover as vias indiretas de aprendizagem. A avaliação do(a) professor(a) precisa ser realista para que se possa pensar em possibilidades de intervenções para essa criança.

Enquanto professores, devemos possibilitar as oportunidades de aprendizagem para que essa criança não seja limitada, diversificando as atividades e acreditando na capacidade dessa criança em conquistar o seu próprio êxito na sua aprendizagem.

A educação deve possibilitar caminhos e acessos para que a criança com SCZv se desenvolva sem capacitismos, ou seja, deve-se romper com a ideia de que a deficiência seja algo negativo em nossa sociedade, pois a desvalorização da pessoa por conta da sua deficiência é estruturada socialmente e precisa ser combatido. Vigotski é contrário à ideia de que a deficiência seja uma condição inferior, na verdade, para o autor, a deficiência é apenas uma característica da pessoa que a tem. Além disso, para o estudioso, no processo de enraizamento da criança com deficiência na sociedade, pertence à educação o papel fundamental nesse processo de transmissão cultural e de sobrevivência, tornando-se assim essencial e transformador na vida dessa criança, pois é por essa via que a validação social desse estudante é viabilizado.

Dessa forma, afirma-se a importância do envolvimento de toda a comunidade

escolar para que a criança com deficiência seja, de fato, acolhida e inserida nas atividades escolares. Ocorrendo o contrário disso, negando à criança com deficiência a sua validação social por meio do não acesso à educação, estaríamos condenando-a ao fracasso escolar e social, pois, no polo oposto à compensação, está a negação de um direito fundamental (Vigotski, 2019). O estudioso afirma categoricamente que a criança com deficiência pode ser igualada àquela sem deficiência, desde que se compreenda que essa criança precisa percorrer outro caminho de aprendizagem, pelas vias indiretas, olhando para as suas especificidades e, a partir delas, compreender qual o melhor caminho para possibilitar e consolidar os objetivos de aprendizagem. É preciso que o(a) pedagogo(a) conheça bem o caminho de aprendizagem que a criança precisa fazer, pois a deficiência tem consequências na vida dela, e a escola precisa possibilitar meios para que essa aprendizagem realmente aconteça. Além disso, espera-se do(a) professor(a) que ele(a) envolva o(a) estudante nas atividades pedagógicas com objetivos de aprendizagem, estando consciente do seu papel de mediador(a) no ensino-aprendizagem da criança com deficiência, pois, fazendo uso dos seus conhecimentos e vivências pedagógicas, é o(a) professor quem observa as necessidades das adequações curriculares e é dele(a) o planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento em função da necessidade que a criança tenha, ainda que o protagonismo na aprendizagem seja dela.

No entanto, não poderia deixar de pontuar a dura realidade do(a) professor(a) no Brasil, onde essa categoria de trabalhadores se vê com salários baixos e jornadas de trabalho intensas e desmotivadoras. Portanto, não se pretende aqui culpabilizar os professores pela fragilidade escolar, sobretudo da Educação Especial no país, pelo contrário, pretende-se destacar que depende do(a) professor(a) e de toda uma comunidade escolar fortalecer o processo de inclusão escolar da criança com deficiência.

Ademais, mesmo em um cenário precarizado como o da educação pública neste país, devemos levar em consideração os direitos básicos garantidos pela nossa fragilizada democracia, pois estudar é um direito universal e nós, como professores, assumimos um papel social extremamente importante e transformador na vida dos nossos estudantes. As barreiras que se impõem no processo de inclusão escolar são muitas na vida de uma criança com deficiência e, considerando o abismo das desigualdades sociais e econômicas no Brasil atualmente, certamente as dificuldades impostas pela condição da deficiência fragilizam ainda mais o seu processo de

enraizamento na sociedade, uma vez que as necessidades geradas pela pobreza colocam essa criança à margem dos acessos sociais e econômicos, ao contrário da criança que conta com uma rede de apoio fortalecida, quando esta se encontra em um contexto socioeconômico melhor, pois o contexto da criança, com base nos acessos privilegiados, faz com que ela alcance mais êxito na sua vida.

### **3.6 A escola como espaço de promoção do desenvolvimento de crianças com SCZv amparadas pela legislação**

Atualmente a legislação ampara o direito de inclusão escolar, social e de cidadania da criança com deficiência, em condições de igualdade, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.334/1996 (LDB); do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90; e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. A LBI, como ficou conhecida esta última lei, no artigo 28, inciso II, fala sobre: “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

No entanto, na prática, observamos dificuldades que marcam a desigualdade no acesso de crianças com deficiência a uma educação de qualidade, pois faltam recursos e muitas escolas públicas não têm professores com conhecimentos na área de inclusão escolar, não contam com espaços adaptados e nem com as SRM. A inclusão escolar não é somente a garantia de matrícula em uma etapa de ensino, mas depende de um planejamento que inclui diferentes metodologias de ensino e adequações de atividades que contemplem o currículo escolar, além de contar com professores que tenham formação continuada em Educação Especial para atuarem nas SRMs no AEE. A inclusão escolar de uma criança com SCZv demanda um desafio ainda maior, pois, por se tratar de uma criança com múltiplas deficiências, a escola deve estar preparada para oferecer um acompanhamento educacional com professores e auxiliares de sala de aula.

O ambiente escolar é um espaço importante na promoção de estímulos ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, pois é na escola que ela vivencia experiências comuns à infância, convive e interage socialmente com outros estudantes e com outras pessoas que não sejam da sua família e participa de

brincadeiras e de atividades pedagógicas que ajudam no estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem (Rocha, 2018). No caso de crianças com SCZv, devem ser resguardadas as devidas adequações, pois devido às alterações neurológicas, elas necessitam de atividades que promovam o seu desenvolvimento auditivo, motor, visual, bem como de suas habilidades cognitivas e afetivas (Rocha, 2018).

### **3.7 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Observamos que nem a LDB (Lei n.º 9394/96) nem a Constituição Federal (1988) trazem uma definição clara do que se trata o Atendimento Educacional Especializado. Ambas trazem similarmente que tal atendimento deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino e deve ser ofertado para as pessoas com deficiência, porém, identificamos no Decreto nº 7.611/2011 as definições que procuramos. O AEE é definido pelo decreto como um conjunto de atividades pedagógicas que devem levar em conta os recursos de acessibilidade, integrando o currículo pedagógico da instituição escolar, com a participação da família, de modo a atender as necessidades específicas dos estudantes. Identificamos os seguintes objetivos do AEE:

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

Além disso, o AEE deve ocorrer no contraturno do ensino regular do(a) estudante e os professores devem ter uma formação específica para atuarem nas SRMs do AEE, pois precisam ser formados em Pedagogia e ter especialização em Educação Especial. Tendo em vista que a Educação Especial deve ocorrer em todos os níveis da Educação Básica, deve-se considerar o AEE como sendo parte integrante de todo o processo educacional que o estudante com deficiência deve percorrer para garantir o seu direito de aprendizagem (Brasil, 2009).

Dessa forma, o AEE cumpre uma importante função social que reconhece a

criança com deficiência como sendo um sujeito de direitos, garantindo o acesso à SRM para desenvolver a aprendizagem de forma adequada. A Resolução nº 4/2009 estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado em todas as etapas da Educação Básica, assim o AEE deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao estudante, disponibilizando um ambiente de aprendizagem diferenciado, que ofereça recursos e serviços de acessibilidade.

Tal espaço deve ter o envolvimento da intencionalidade pedagógica do professor da Educação Especial para promover as devidas estratégias de ensino, pois é dessa forma que as dificuldades impostas pela deficiência são minimizadas, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. É esse docente que, no art. 13 dessa Resolução, [...] identifica, elabora, produz e organiza serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009). São os professores das SRM que elaboram e executam o Plano de Ensino do AEE e são eles que devem se comunicar com os professores da sala de aula regular para envolver o currículo pedagógico, as famílias e os outros setores, como a saúde e a assistência social (Brasil, 2009). Além disso, são considerados recursos e serviços do AEE tudo aquilo que assegure reais condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência ao currículo pedagógico, como “materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (Brasil, 2009). O AEE se materializa nas SRM das escolas públicas ou dos Centros de AEE que sejam vinculadas às Secretarias de Educação dos municípios. O art. 6º desse Decreto também diz que:

Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2009).

Tendo em vista que as crianças com a SCZv têm sabidamente uma realidade de vida difícil, na qual há uma rotina diária intensa de consultas médicas e de reabilitação; que, muitas vezes, os pais em sua grande maioria são de uma classe econômica menos favorecida e o transporte muitas vezes se torna muito difícil, o AEE pode ser oferecido de forma domiciliar, desde que seja um complemento ou um suplemento das atividades escolares. Ou seja, o AEE não desobriga a criança com deficiência de ir à escola, mas pode ser ofertado no contraturno escolar e deve

considerar a possibilidade de atendimento à criança com deficiência também em sua residência ou no hospital, observando as especificidades de cada uma.

Por sua vez, as Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como sendo “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado” pelo mesmo Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011) e devem atender de forma individual o estudante que necessite do AEE, considerando as especificidades de cada um. A organização da SRM tem a sua própria estrutura e dinâmica de funcionamento, devendo ser feita pela escola regular e considerar pontos importantes para a sua utilização, viabilizando o seu funcionamento, tais como:

- I - Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

No entanto, mesmo com uma legislação específica como a que temos no Brasil, que favorece os(as) alunos(as) com deficiência, sabemos que, na prática, milhares de escolas espalhadas pelo país não contam com tais recursos de profissionais habilitados e não têm SRM, sequer promovem a inclusão escolar, havendo um longo caminho de conscientização a ser percorrido por essas instituições escolares e pelos governos locais. É com uma ação conjunta entre Estados e municípios, gestores escolares e famílias de pessoas com deficiência, que poderemos, de fato, ter tais legislações respeitadas e cumpridas.

Para que o AEE seja compreendido e implementado nas escolas, é preciso que os(as) professores(as) tenham em si o entendimento de que todos(as) os(as) alunos(as) têm o direito à educação, e que é nas diferenças que se encontram as nossas singularidades como seres humanos. Para além da deficiência, todos(as) nós temos o direito de aprender e de ser incluídos(as) em um projeto pedagógico que

contemple as nossas necessidades formativas, acolhendo as nossas necessidades como alunos(as).

Nesse sentido, o AEE cumpre um importante objetivo da escola: incluir por meio do acompanhamento especial aquele(a) aluno(a) com necessidades educacionais específicas, sendo eles(as) pessoas com altas habilidades e superdotação, transtorno global do desenvolvimento ou com deficiências. De acordo com Reis *et al.* (2017), a escola é o espaço ideal no processo educacional de todas as gerações, constituindo-se um espaço para discussões, reflexões e acolhimento às diversidades:

Pensar a escola num viés humanizante e libertador na perspectiva da diversidade é certificar-se de que a inclusão se legitima a partir das necessidades de que todos, sem discriminação, devem ser incluídos na escola regular, independente da sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural. A diversidade não se reporta, apenas, ao aluno com deficiência, mas a todos os indivíduos sem distinção (p. 1093).

Além disso, os autores também nos falam que ter em sala de aula um(a) aluno(a) com deficiência não garante a sua inclusão de forma objetiva, pois as atividades pedagógicas e na aprendizagem também devem contemplar as interações sociais dessa pessoa, de tal forma que seja possível a reciprocidade no ambiente da sala de aula, dessa forma, promovendo o respeito pelas diferenças (Reis *et al.*, 2017). Nesse sentido, a partir do entendimento de que a inclusão social é uma construção social de valores que devem ser promovidos no ambiente escolar, nós, professores, devemos acolher as diversidades dos nossos alunos e buscar incluí-los sob o mesmo aspecto da igualdade.

### **3.8 O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)**

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um documento de acompanhamento do(a) estudante que frequenta a SRM, cujo objetivo é registrar e planejar as atividades que serão realizadas especificamente para esse(a) aluno(a). Além disso, trata-se de um documento que pode ser construído coletivamente, com a participação do(a) professor(a) da SRM, com a colaboração do(a) coordenador(a) da escola, além de outros profissionais da instituição. Tal documento reserva espaços em que devem registradas as informações do(a) estudante, os dados de avaliação e do planejamento de intervenções pedagógicas que serão desenvolvidas pelo(a)

professor(a) da SRM (Poker *et al.*, 2013). Ainda segundo as autoras, “terá como base diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do aluno; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriormente realizadas etc.” (Poker *et al.*, 2013, p. 21). Desta forma, o PDI está organizado em duas partes, compreendendo a Avaliação e o Plano Pedagógico Especializado:

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recurso Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno; e Parte II – Plano Pedagógico Especializado (Poker *et al.*, 2013, p. 22).

A noção de avaliação das autoras se constitui no entendimento de que o PDI deve se adequar às necessidades educativas do(a) estudante, de modo a superar as dificuldades da deficiência sob três eixos de avaliação: área cognitiva, área motora e relação da pessoa com o social. De fato, avaliar nesse contexto significa partir de uma constatação do contexto singular desse(a) estudante, de modo a compreender primeiramente quais as implicações que inicialmente se mostram como barreiras de aprendizagem e, a partir de tal constatação, planejar as atividades que possam contribuir para a aprendizagem dos conteúdos dispostos no currículo pedagógico da escola. De modo geral, a segunda parte de um PDI refere-se ao plano pedagógico que será trabalhado com o aluno durante o ano letivo; partindo da avaliação inicial como base, deve-se dispor do currículo pedagógico de modo a contribuir para a aprendizagem desse(a) estudante (Poker *et al.*, 2013).

## 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

### 4.1 Desenho da pesquisa

A pesquisa proposta se configura como sendo uma investigação de natureza qualitativa, por permitir identificar e analisar resultados subjetivos, uma característica das Ciências Humanas e da área da Educação, tratando-se de uma abordagem histórico-cultural. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa é capaz de responder a questões particulares, permitindo o aprofundamento da realidade, que não é possível ser quantificado.

Compreende-se que o universo escolar é permeado por expectativas humanas, caracterizando-se por uma grande profusão de ideias e concepções diferenciadas de cada agente escolar sobre a própria prática pedagógica na escola e pelos anseios e expectativas dos pais dos estudantes. Nesse sentido, são os “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2007, p. 21) que permeiam o universo no qual se pretende aprofundar os nossos estudos sobre a inclusão de crianças com SCZv nas escolas municipais de Recife

Sendo assim, nesta pesquisa, optamos pelo estudo de caso, por se tratar de delineamento de estudo e de coleta de dados que “envolvem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para a coleta de dados, bem como dos modelos para a sua interpretação” (Gil, 2009, p. 5). O estudo de caso se mostra como um delineamento de pesquisa que oferece possibilidades de estudos e arranjos metodológicos em sua estrutura, o que permite ao(à) pesquisador(a) utilizar-se da sua versatilidade para criar estratégias que lhe possibilitem coletar dados e fazer análises. Assumindo a classificação de estudo de caso de Gil (2009), a nossa pesquisa é um estudo de caso único, considerando a especificidade de um único indivíduo inserido em um contexto escolar específico.

Nesse sentido, acreditamos que tal desenho de pesquisa esteja alinhado às nossas expectativas com relação ao alcance dos resultados, pois assumimos o enfoque interpretativista dos fatos registrados, buscando compreender e interpretar as vivências dos sujeitos inseridos em uma realidade social (Gil, 2009). Além disso, tal caminho metodológico mostra-se flexível para podermos realizar as nossas observações, questionamentos, entrevistas, análise dos dados e do objeto, assim nos

auxiliando no aprofundamento dos nossos estudos sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência.

Antes de ir a campo, precisamos definir o que é o estudo de caso e como este pode nos ajudar a organizar e estruturar a nossa pesquisa. Buscamos nos aprofundar na particularidade do fenômeno social em estudo, tendo em vista que a nossa pesquisa esteja direcionada pela observação de uma unidade individual. Esta, por sua vez, está inserida em um contexto social específico de uma sala de aula do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e do AEE. Tal método de pesquisa nos auxiliará no aprofundamento das nossas investigações sobre como o(a) professor(a) vem trabalhando na perspectiva da Educação Inclusiva com uma criança diagnosticada com SCZv.

Na perspectiva de Gil (2009), o estudo de caso está estruturado com características bem específicas. Para o autor, trata-se de um delineamento de pesquisa que não se confunde com outros métodos de coleta de dados, sendo por si o próprio método de pesquisa que analisa a unidade ou o fenômeno social, considerando os fatores que constituem o contexto a ser estudado, o que possibilita ao(à) pesquisador(a) se aprofundar em suas investigações. O autor especifica o fenômeno como sendo um acontecimento dado na atualidade, um recorte cronológico do espaço-tempo, algo que, mesmo que esteja influenciado por acontecimentos históricos, encontra-se no momento em que está sendo realizada a pesquisa.

Conforme o autor, o estudo de caso viabiliza ao(à) pesquisador(a) o aprofundamento na análise do fenômeno em si, o que nos permite compreender as variáveis que implicam o nosso objeto de estudo, ampliando o nosso olhar para as relações que se estabelecem entre elas, pois “esta ênfase na profundidade favorece a aproximação entre a abstração dos resultados da pesquisa e a concretude da prática social” (Gil, 2009, p. 15). Além disso, o estudo de caso nos permite a combinação de instrumentos de coleta de dados distintos, que, nesta pesquisa, será essencial para termos acesso a uma ampla observação do fenômeno social e as suas inter-relações, oferecendo uma fonte rica de informações sobre a realidade do (a) professor(a) e da criança com SCZv no âmbito escolar.

## **4.2 Local da pesquisa**

Na perspectiva de Minayo (2007), o trabalho de campo é o momento em que o pesquisador se apropria da realidade em que formulou o seu objeto de pesquisa, buscando estabelecer as devidas relações de estudos e o seu problema de pesquisa. Nesse sentido, visando compreender como os professores vêm percebendo a inclusão da criança com SCZv na escola, a nossa pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Recife, sob autorização da Secretaria Municipal de Educação para que a ela pudéssemos ter acesso para fins de estudos, documentalmente submetida e aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo em vista que este estudo envolve pessoas.

Dessa maneira, esta pesquisa se contextualizou no bairro da Várzea, em Recife, no qual encontramos uma escola pequena e adaptada para receber a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde o início e durante a realização deste estudo, a escola esteve em processo de reforma durante a pandemia da Covid-19, o que marcou profundamente a rotina escolar da instituição e de toda comunidade escolar.

## **4.3 Participantes**

Participaram deste estudo uma professora do AEE, uma professora da sala de aula regular, uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do turno da manhã e uma criança nascida com a Síndrome Congênita do Zika vírus matriculada nesta turma, a qual chamaremos de Íris, para preservar a sua identidade.

## **4.4 Instrumento de coleta de dados**

Para o levantamento de dados, foram utilizadas como técnica a observação participante em sala de aula na turma do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e uma entrevista com a professora do AEE da escola, ambas transcritas para análises no quarto capítulo desta pesquisa, além de outros registros, como fotos durante as cinco observações participantes na sala de aula regular e do material utilizado na sala do AEE.

Dessa forma, iniciamos o levantamento de dados pela observação participante, pois, na perspectiva de Minayo (2007), além de ser parte importante de um processo de investigação, trata-se em si de um método que possibilita a compreensão da realidade. O levantamento de dados se deu também pela realização de anotações sobre os acontecimentos na rotina escolar da criança, com base em um roteiro de observação (Apêndice A). Considerou-se uma forma de registrar e resgatar, a qualquer momento, dados importantes durante a pesquisa, de modo a avaliar constantemente todo o processo em um diário de bordo, tomando como base o que afirma Brandão (2007) em suas reflexões sobre o trabalho de campo:

Levo o meu projeto, levo as minhas anotações anteriores à pesquisa e durante a pesquisa. Leio, releio, tento ver até que ponto eu estou dentro de uma proposta de pesquisa preestabelecida, até que ponto meu material de campo está precisando ser modificado, ou se está precisando modificar meu projeto, e assim por diante. Então, este é o momento de estudo, de reflexão (p. 21).

Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), pois o objetivo era buscar informações importantes e que dialogassem com o nosso objeto de investigação. A escolha por esse instrumento de coleta de dados se deu pela definição de Minayo (2007), quando esta afirma que se trata de um meio para obter informações, como uma forma privilegiada de interação social.

[...] pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano (Minayo, 2007, p. 65-66).

De acordo com Gil (2009), a entrevista é uma importante ferramenta de coleta de dados, pois nos possibilita olhar detalhadamente para o nosso objeto de estudo pelo olhar do entrevistado, que resgata as suas próprias experiências. Em suas palavras, ele diz que “a entrevista é uma técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social. Aplica-se a praticamente todos os segmentos populacionais” (p. 63). Corroborando essa ideia, Richardson (2012) também resgata um aspecto muito importante sobre a entrevista guiada, pois ele considera que o entrevistador precisa ter a compreensão de que as vivências pessoais do entrevistado influenciam as ações deste, e partindo dessa

constatação, o entrevistador também precisa resgatar seus próprios conhecimentos acerca do tema para que se formulem perguntas que possibilitem o entrevistado expressar-se de forma livre, mas sem se desviar do tema proposto para as discussões, tendo o entrevistador como guia desse momento comunicativo.

Dessa forma, a entrevista guiada foi realizada com uma professora do AEE e posteriormente transcrita para subsidiar a análise do discurso descrita no capítulo 4. Assim, foi realizado um estudo exploratório, pois a inserção dessas crianças no Ensino fundamental ocorreu no segundo semestre letivo do ano de 2022.

#### **4.5 Procedimentos para coleta de dados**

Foi solicitado à professora do AEE que participasse de uma entrevista presencial para conversar sobre a temática da nossa pesquisa, investigando suas concepções sobre o processo de inclusão escolar da criança com SCZv, após as observações participantes da pesquisadora. Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados por meio de cinco observações participantes da rotina escolar da criança, em dias e horários alternados na escola. A pesquisa envolveu situações de observações da prática pedagógica no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, dessa forma, compreende-se que as relações sociais que se estabelecem na escola são importantes para que a criança encontre a sua via de desenvolvimento e ofereça aos professores as pistas ideais sobre como ela aprende.

Para registrar detalhadamente as situações humanas que envolvem interações sociais e de comunicação, o recurso de videografia foi um importante meio de levantamento de dados para esta pesquisa, tendo em vista a possibilidade de poder retomar sistematicamente a situação original da rotina escolar da criança com deficiência e como se estabeleceu a relação social entre ela e o grupo de crianças e adultos na sala de aula e nos demais espaços escolares. Para Kurt Kreppner (2001):

A situação original pode ser revisada várias vezes, sem nenhuma limitação. Isto é totalmente diferente de uma situação onde um observador, com um conjunto de categorias predeterminadas, tem que decidir, na hora, quais das categorias prévias são apropriadas para descrever o que está sendo observado naquele momento (p. 99).

A videografia nos possibilita realizar uma análise qualitativa da relação da criança com outras crianças e com os adultos, permitindo-nos registrar como se estruturam tais relações sociais e como o ambiente escolar contribui para o

desenvolvimento dessa criança. Tendo em vista que tais registros são fidedignos à situação original, os materiais foram analisados e descritos, as filmagens foram categorizadas em episódios temáticos, a fim de que fosse possível uma análise mais aprofundada e organizada dos dados. Além disso, ao recorrer a essa mídia digital repetidas vezes, foi possível identificar padrões de interações e de comportamentos da criança com o grupo escolar, revelando como essa criança se adapta e se relaciona com as pessoas. Dessa forma, ampliou-se a possibilidade de análise do fenômeno, tendo em vista que a pesquisadora pôde recorrer inúmeras vezes ao material coletado para realizar as suas inferências qualitativas do processo de inclusão escolar da criança.

Corroborar-se assim Carvalho *et al.* (1996), quando estes afirmam que a videografia contribui com a precisão da análise dos dados, pois o pesquisador recorre ao material coletado inúmeras vezes e pode acessar o fenômeno preservado sempre que achar necessário, ampliando a sua capacidade de observação e de inferência do evento exposto. Depois da coleta de dados, realizamos uma primeira leitura livre dos episódios, depois foi realizada uma identificação do material para então podermos fazer os devidos recortes dos episódios videografados.

Neste estudo, foram produzidos cinco vídeos, totalizando 2 horas e 40 minutos de gravação, sendo todo o material coletado no momento das aulas na sala de aula regular no período da manhã, os quais posteriormente foram transcritos e utilizados para realizar as discussões no quarto capítulo. Após a coleta desses dados, marcamos a entrevista individual com a professora do AEE presencialmente, em dia e horário em que a participante estava disponível, na qual foi utilizado um roteiro de perguntas simples e geradoras, para a realização da entrevista guiada. A entrevista foi gravada com a autorização da participante, mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Após os registros, os dados foram transcritos e tratados conforme a proposta de análise de dados descritos no item 4.7, Análise e interpretação de dados.

#### **4.6 Aspectos éticos**

A realização deste estudo atendeu as exigências éticas da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetido ao Comitê de Ética e

Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 31/05/2022 e, após alterações sugeridas pelo Comitê, obteve em definitivo o Parecer Consubstanciado do CEP, sob o nº 5.595.319, tendo sido aprovado em 16/08/2022 (Anexo B).

Por se tratar de uma pesquisa na área de ciências humanas, foi entregue à participante o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de coleta de dados, apresentando os riscos e benefícios da pesquisa, bem como garantindo a preservação dos dados, evitando seu vazamento (Anexo A).

#### **4.7 Análise e interpretação de dados**

As análises e interpretações dos dados foram divididas em duas propostas de análise, sendo a primeira a Análise Temática, que nos permite organizar os dados empíricos em eixos temáticos, conforme a perspectiva de Minayo (2014), tendo como subsídios os estudos da Perspectiva Histórico-Cultural, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros, ao analisar os registros de observações e mídias coletadas na escola. Inicialmente os dados coletados foram organizados e transcritos em ordem cronológica, quando realizados na escola, sendo a primeira visita realizada no dia 13 de setembro de 2022; a segunda, no dia 02 de outubro de 2022; a terceira, no dia 24 de outubro de 2022; a quarta, no dia 26 de outubro de 2022; e a quinta, no dia 21 de dezembro de 2022.

De acordo com Minayo (2014), a Análise Temática é uma técnica de organização de dados cujo objetivo é identificar as unidades de significação do material coletado ao longo da pesquisa, ajudando o pesquisador a descobrir e se aprofundar nos núcleos de sentido, funcionando como um elo entre os achados da exploração de campo com os objetivos propostos inicialmente. Em suas palavras, Minayo (2012, p. 624) diz que “é preciso investir na compreensão do material trazido do campo, dando-lhe valor, ênfase, espaço e tempo”. Sendo assim, a autora propõe a subdivisão em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação (Minayo, 2014).

Na primeira etapa, a pré-análise, o pesquisador vai em busca de organizar os documentos que serão analisados, para que ele possa retomar os seus objetivos e hipóteses. Este momento inicial representa a retomada de todas as etapas da

pesquisa pelo pesquisador, de modo que ele possa estabelecer relações entre o material obtido e assim realizar as suas inferências. Dentro dessa etapa, o pesquisador realiza uma leitura flutuante das observações de campo, das suas anotações e das suas leituras, havendo uma imersão que lhe possibilita impregnar-se pelos seus achados (Minayo, 2014).

Além disso, conforme a autora, a constituição do corpus da pesquisa tem a ver com as evidências que se constituem em um contexto próprio, cheio de significados e que dão contornos de sua própria existência subjetiva, ou seja, é o próprio estudo em toda a sua totalidade, devendo ter exaustividade na leitura do material e representatividade, quando se evidenciam as características do universo estudado e pretendido. Nessa etapa, temos a formulação e reformulação das hipóteses e dos objetivos, momento em que o pesquisador retoma o material obtido durante a fase exploratória da pesquisa. Retomando as leituras iniciais de forma exaustiva, o pesquisador tem a oportunidade de rever as suas hipóteses e verificar a possibilidade de fazer novas inferências e traçar novos rumos para os seus estudos (Minayo, 2014).

É na fase de pré-análise que são determinadas as unidades temáticas, o que a autora vai chamar de:

Unidade de registro (palavra-chave ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais (tratados no início ou levantados nesta etapa, por causa de ampliação do quadro de hipóteses ou pressupostos) que orientarão a análise (Minayo, 2014, p. 317).

Em nosso estudo, a partir das análises prévias sobre o material obtido por meio de vídeos, observações e entrevista, dialogando com os objetivos propostos para esta pesquisa, encontramos os seguintes eixos temáticos a serem discutidos e aprofundados posteriormente no quinto capítulo: 1) Contexto escolar; 2) Contexto de inclusão escolar; 3) Prática pedagógica; e 4) Atendimento Educacional Especializado.

Já na segunda etapa da pré-análise, a exploração do material é a busca do pesquisador por elementos vindos dos seus registros e que possam definir o seu conteúdo. A autora nos conta que é nessa fase que buscamos por categorias ou termos que sejam significativos, pois essas unidades temáticas vão nos ajudar no processo de condensação do material obtido na fase exploratória da pesquisa em campo. Há, nessa fase, um recorte dos registros que podem ser definidos os mais relevantes para a especificação dos temas que vão ser trabalhados nas análises.

Por fim, temos a terceira etapa da Análise Temática, denominada pela autora de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, na qual o pesquisador trata os resultados na sua forma mais explícita e coloca em perspectiva os dados de pesquisa que vão trazer discussões e aprofundamentos. Esse é o momento no qual o pesquisador traz as suas subjetividades e as inter-relaciona com a sua pesquisa e a teoria, abrindo mais possibilidades de interpretações, discussões e ampliação dos estudos da temática da pesquisa.

Outra proposta analítica utilizada foi a Análise do Discurso (AD) trabalhada por Charaudeau (2019), que nos ajuda na compreensão das especificidades do discurso que permeiam a temática. Buscamos aqui compreender, por meio de gravação de entrevista pela pesquisadora deste estudo, a visão de mundo da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sobre como ela compreende o universo da inclusão na escola, tendo em vista as dificuldades impostas no dia a dia nesse processo, lugar no qual o seu discurso se constrói por meio das suas percepções e por suas práticas pedagógicas ao longo dos anos de atuação na Educação Especial.

Para Charaudeau (2019, p. 17), “o ato de linguagem não esgota sua significação em sua forma explícita. Este explícito significa outra coisa além de seu próprio significado, algo que é relativo ao contexto sócio-histórico”. Segundo o autor, a relação estabelecida entre as pessoas e a relação que se estabelece entre elas e o contexto social envolvido explicitam as circunstâncias dos discursos que elas trazem, gerando expectativas para ambas as partes.

O autor propõe analisar o discurso de modo não determinista, ao passo que flutua entre os planos situacional e linguístico, pois ele defende que não se pode analisar o discurso como algo mecanicista, tendo em vista que o discurso extrapola as estruturas sociais e busca sentido nas ações dos sujeitos (Nogueira, 2004). Em outras palavras, a AD é uma área de estudo da linguagem cuja finalidade é estudar a comunicação entre os sujeitos inseridos em um mesmo contexto sócio-histórico e toda comunicação tem a sua intencionalidade.

Corroborando essa ideia, a Análise do Discurso, como aponta Maingueneau (2006, p. 43), tem o pressuposto que “designa menos um campo de investigação delimitado do que um certo modo de apreensão da linguagem: este último não é considerado aqui como uma estrutura arbitrária, mas como a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. A AD assume uma especificidade que interessa

a nosso estudo, a qual é a possibilidade de identificar os núcleos de sentido advindos do discurso da professora do AEE sobre a inclusão escolar da criança com deficiência, sendo ela uma pessoa sociodiscursiva em suas práticas linguageiras.

Corrêa-Rosado (2014) diz que o discurso do sujeito, quando direcionado a outra pessoa (o interlocutor), produz um efeito de sentido, em que as palavras são compreendidas e o seu sentido revelado em um contexto sócio-histórico, pois o discurso expõe a sua intencionalidade, devendo ser explorada, pois faz parte dos núcleos de sentido e expõe a produção e a interpretação do próprio discurso. A AD, sob a ótica de Charaudeau (2019), coloca em perspectiva a problemática do discurso, correlacionando a linguagem com elementos psicológicos e sociais, evidenciando a interdisciplinaridade dessa teoria. Charaudeau e Maingueneau (2020) vêm nos dizer que “o discurso não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho” (p. 172).

Para Charaudeau (2019), o discurso se constitui sob diferentes procedimentos discursivos, nos quais são nomeados e organizados, respectivamente, como: 1. Modo de organização enunciativo; 2. Modo de organização descritivo; 3. Modo de organização narrativo; e 4. Modo de organização argumentativo, considerados pelo autor como princípios básicos dos atos de comunicação, praticados ao longo da vida como sujeitos que se comunicam constantemente.

No Modo de organização enunciativo, Charaudeau (2019) afirma tratar-se de uma categoria do discurso que destaca o sujeito falante em uma situação de ação, sob a perspectiva de como ele age. Em suas palavras:

[...] o verbo enunciar se refere ao fenômeno que consiste em organizar as categorias de língua, ordenando-as de forma a que deem conta da posição que o sujeito falante ocupa em relação ao interlocutor, em relação ao que ele diz e em relação ao que o outro diz (p. 82).

No Modo de organização descritivo, o autor nos traz a ideia de que, nessa categoria do discurso, o texto apresenta a descrição das ações que já aconteceram, a exemplo dos gêneros textuais jornalísticos e relatórios. A esse respeito, Charaudeau (2019) vem nos dizer que:

[...] o termo descritivo é utilizado aqui para definir um procedimento discursivo (que chamamos de “Modo de organização do discurso”), e o termo descrição para definir um texto (ou um fragmento de texto) que se apresenta explicitamente como tal. A descrição é um resultado e descritivo é um processo [...] (p. 111).

No Modo de organização narrativo, o autor afirma que é preciso ter um sujeito que conta algo, o “contador”, que se utiliza de uma intencionalidade para transmitir algo ao “destinatário”, dando um sentido particular à narrativa, uma vez que pode partir da representação das suas experiências de mundo (Charaudeau, 2019). O autor também afirma que contar é diferente de descrever, uma vez que a descrição não se trata de uma sequência de ações, mas de uma “atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo de contradições” (p. 154).

A narrativa, então, é considerada por Charaudeau (2019) como uma totalidade, correspondente ao objetivo do que seja “contar”, estruturando-se na descrição de ações e qualificações e utilizando, ao mesmo tempo, os modos de organização do discurso, como o próprio narrativo e o descritivo.

Mesmo estando imbricados na visão do autor, em suas palavras, “Descritivo e Narrativo distinguem-se pelo tipo de visão de mundo que constroem e pelos papéis desempenhados pelo sujeito que descreve e narra” (p. 157), sendo o Narrativo representado pela descoberta de mundo, construído por uma sucessão de ações que se desencadeiam progressivamente e o Descritivo que se apresenta como o próprio fato em si, que se mostra e se reconhece de forma imutável.

E por fim, Charaudeau (2019) nos apresenta o Modo de organização argumentativo, que se refere à capacidade de refletir e compreender o fato em si. O sujeito, nessa ação, busca transmitir uma mensagem de persuasão que, nas palavras do autor, é “uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante [...], busca uma racionalidade que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo” (p. 206). A seguir, no Quadro 5, sintetizamos os modos de organização do discurso de Charaudeau (2019).

**Quadro 5** - Modos de organização do discurso

Modo de organização	Função de base	Princípio de organização
<b>Enunciativo</b>	Relação de influência (EU → TU) Ponto de vista do sujeito (EU → ELE) Retomada do que já foi dito (ELE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posição em relação ao interlocutor;</li> <li>• Posição em relação ao mundo;</li> <li>• Posição em relação a outros discursos.</li> </ul>
<b>Descritivo</b>	Identificar e qualificar seres de maneira objetiva/subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da construção descritiva</li> </ul>

		(nomear - localizar - qualificar); <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encenação descritiva.</li> </ul>
<b>Narrativo</b>	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da lógica narrativa (actantes e processos);</li> <li>• Encenação narrativa.</li> </ul>
<b>Argumentativo</b>	Expor e provar causalidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da lógica argumentativa;</li> <li>• Encenação argumentativa.</li> </ul>

Fonte: Charaudeau (2019, p.75).

Dessa forma, a fala da professora do AEE é significada pelos atos de discurso, que assume os seus significados e intencionalidades, bem como os sujeitos desta pesquisa são considerados enunciadores durante a produção do ato de comunicação em um dado contexto social. A entrevista realizada com ela é, portanto, o nosso contrato comunicativo, organizado pelo discurso (Charaudeau, 2008), pois esta pesquisa se insere em uma situação contextualizada no processo de inclusão escolar da criança com deficiência em uma escola da rede municipal de Recife.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, traremos a primeira parte dos nossos achados, discutindo os resultados obtidos por meio dos registros de observações e vídeos, ambos transcritos à luz da Análise Temática de Minayo (2014), organizados em eixos estruturantes. Na segunda parte das nossas análises e tendo como base a Análise do Discurso contemporâneo, proposta por Charaudeau (2019), iremos discutir os resultados obtidos por meio de entrevista gravada e transcrita, realizada com a professora do AEE.

### **5.1 Análise Temática - Eixo 1: Contexto escolar**

Foi ainda em um período da pandemia de Covid-19, mas já com as primeiras doses da vacina e com o cenário mais controlado do coronavírus pelas autoridades locais, que visitamos a escola e pudemos perceber que se tratava de um espaço antigo e muito pequeno, tratando-se de uma casa adaptada para ser uma instituição escolar. Devido à reforma estrutural, algumas salas foram realocadas para poderem continuar funcionando. Mesmo que de forma precária aos olhos externos da pesquisadora, pôde-se perceber as reais necessidades das crianças e que, de modo geral, não se findaram nessa reforma, uma vez que ainda parece uma casa adaptada para ser uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais.

A educação, pelo viés da Educação Inclusiva, deve considerar a escola como um lugar de todos, uma vez que a nossa sociedade tem os seus pluralismos e diversidades culturais, étnicos, de gêneros e de tantas outras manifestações de existências que fazem da nossa sociedade uma sociedade não homogênea, mas de grupos humanos muito diversificados, sendo a diversidade uma possibilidade efetiva de convívio social. Nas palavras de Freitas (2023), “a escola, nesse sentido, pode ser pensada (ou sonhada) como um ecossistema inclusivo, uma rede de redes em que se enredam as diferenças de modo complementar, e pessoas objetiva e subjetivamente se complementam” (p.14).

Sendo assim, a Educação Inclusiva é um guarda-chuva aberto que acolhe as demandas de inclusão de pessoas com deficiência que, por direito, devem ser incluídas e ocupar os espaços da escola em iguais condições de acesso, afirmando a escola como um espaço de democratização e universalização de direitos. A

acessibilidade, então, deve ser garantida no espaço físico para que todos possam compartilhar de forma igualitária os mesmos espaços, tornando-o plural, seguro, diverso e autônomo, como prevê a LBI, no artigo 3º:

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

A questão da acessibilidade é um ponto que chama a atenção na escola e no seu entorno, uma vez que as salas são apertadas para o quantitativo de crianças e nem sempre seria possível que uma pessoa cadeirante tivesse acesso a todas as salas sem alguma dificuldade. Mesmo que pudesse circular em alguns pontos da escola, ela não teria o mesmo acesso como as outras pessoas que não precisam se locomover com o auxílio de uma cadeira de rodas a todos os espaços.

A dificuldade da criança com deficiência já começava na chegada à escola, quando o transporte público fornecido pela Prefeitura de Recife precisava entrar na rua e havia um trailer de comércio que impedia a passagem do micro-ônibus com tranquilidade, sendo alvo de reclamações da gestão da escola com o proprietário, e nada foi feito para que isso mudasse. As barreiras atitudinais ainda são uma realidade constante para as pessoas com deficiência, pois, sem a tomada de consciência de que as pessoas deficientes têm os mesmos direitos de ocupar todos os espaços públicos, elas seguem sendo prejudicadas diariamente. Conforme a LBI, ainda no seu artigo 3º mais adiante, as barreiras atitudinais são “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Outra dificuldade encontrada, devido à pandemia e à reforma da escola simultaneamente, pôde-se perceber que a gestão, juntamente com os professores, precisaram organizar o calendário escolar para que as crianças tivessem a sua carga horária cumprida durante esse período, pois as crianças precisaram ficar em casa e ter aulas de forma remota e, posteriormente, de forma híbrida, alternando entre as aulas remotas e presenciais na instituição. Foi durante esse período que a nossa criança, que chamaremos ao longo das nossas discussões de Íris (para preservar a sua identidade), chegou à escola.

Íris é uma criança de 8 anos que gosta muito de ir à escola, chegou um pouco antes da pandemia, em 2019, ainda no grupo V da etapa da Educação Infantil, aos 4 anos. Ela nasceu em outubro de 2015, no momento em que o mundo ainda não conhecia a Síndrome Congênita do Zika vírus, condição esta que se apresenta como sendo um conjunto de alterações congênitas que podem afetar as condições neuropsicomotoras, visuais, auditivas, entre outras que estão associadas à infecção pelo Zika vírus durante a gestação da mãe (Brasil, 2023). Por sua condição de saúde muito fragilizada, Íris não frequenta a escola cumprindo a mesma carga-horária que as outras crianças, pois, durante a semana, ela reveza o seu tempo entre a escola e as terapias médicas. Quando conheci a escola, Íris já estava matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e era acompanhada no contraturno pela professora do AEE. Essa criança depende constantemente dos cuidados da sua mãe, que a acompanha diariamente para que ela possa participar das aulas e ter uma rotina escolar como as outras crianças.

Concomitantemente à condição de se encontrar em reforma, a gestão em conjunto com os professores organizaram uma escala de utilização das salas de aula, na qual determinaram o rodízio de salas durante a semana. Essa organização predeterminava que as turmas utilizariam as salas por alguns dias na semana de forma presencial e o restante da carga horária seria cumprida de forma remota, o que fez com que diminuíssem as idas de Íris à escola, causando impacto direto na rotina das crianças e na frequência de Íris à sala regular, já comprometida pelas terapias médicas em outros dias da semana.

Quando o retorno das aulas presenciais foi autorizado, em virtude do controle da Covid-19 com a imunização pelas vacinas, durante as idas de campo em sala de aula, percebi que Íris gostava muito de observar as outras crianças e tudo à sua volta, sempre se mostrando muito ativa em tudo que observava, com um ambiente escolar muito curioso e atrativo. Percebia-se o olhar muito atento, curioso e cheio de vida que essa criança direcionava ao ambiente, sendo o seu corpo um termômetro para as suas próprias percepções, uma vez que ela esboçava reações e expressões quando se via envolvida pelo ambiente e pelas pessoas. As suas percepções impulsionadas pelas interações sociais, tornando-a ativa, reativa e curiosa sobre o ambiente da escola e a todos ao seu redor, encontram-se amparadas na teoria sócio-histórica de Vigotski, pois a essência humana se constitui nas relações entre pessoas e o meio social em que vive, inserido-se em uma dinâmica que se constrói em trocas recíprocas ao longo

de toda a vida, pois tais elementos influenciam e transformam as relações constantemente. Há uma organicidade, uma troca decorrida das interações sociais que marcam historicamente a pessoa, sendo um indivíduo datado, o qual, em si, traz marcas subjetivas da sua cultura e das percepções de mundo, advindas das suas experiências particulares e coletivas.

Neves e Damiani (2006), ao descreverem a teoria vigotskiana, dizem que a individualidade do sujeito se constitui nas trajetórias experienciais e existenciais humanas, sejam elas físicas ou cognitivas, percebendo a diferença como uma característica singular do sujeito, mas que em nada impede o processo de aprendizagem da pessoa. Ainda conforme as autoras, o indivíduo não é determinado pela cultura, mas, ao nascer, as suas primeiras experiências assumem um significado subjetivo, sendo ele um sujeito ativo, que não funciona como um mero receptor de informações externas para si, mas sendo ele mesmo um sujeito sócio-histórico capaz de mudar e transformar as suas relações com os outros, com os objetos e com o meio socializado, muito dinâmico, trazendo marcas do conhecimento de gerações passadas.

Dessa forma, não estamos falando de uma criança passiva que apenas recebe as informações já prontas e as internaliza, mas de uma criança que, ao nascer, já deixa as suas marcas nas pessoas e é capaz de transformar as relações à sua volta. Nas palavras de Neves e Damiani (2006), “o sujeito é ativo, ele age sobre o meio [...] não há a ‘natureza humana’, a ‘essência humana’. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos” (p. 8). Dessa forma, o desenvolvimento da criança se constitui de dois elementos indissociáveis, sendo uma a biológica e a outra, sociocultural.

De acordo com Lucci (2006), compreende-se a função psicológica elementar como sendo de origem biológica, estando esta presente em organismos vivos como humanos e animais. Em suas palavras, “caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo” (p. 7). Por outro lado, as Funções Psicológicas Superiores se originam na socialização entre as pessoas, mediadas pelos objetos e pelo meio, sendo uma característica exclusivamente humana, pois envolve intencionalidade e transformação social na esteira da cultura e do conhecimento acumulado (Lucci, 2006). Nesse sentido, o ambiente escolar é propulsor da aprendizagem, uma vez que se geram condições para que as crianças aprendam e interajam com os professores e entre si, pois trazem consigo conhecimentos de mundo mediados por suas experiências e

pelas próprias percepções do ambiente, sendo a escola, e mais especificamente o ensino dos professores, facilitadora da aprendizagem e do desenvolvimento, ambos se influenciando mutuamente.

O trabalho do professor se destaca nesse processo, pois será a sua intencionalidade pedagógica que trará possibilidades para que a criança possa elevar seus estágios de desenvolvimento nas atividades diárias, na rotina escolar, na convivência com os seus pares e com os adultos, uma vez que o professor as direciona para a aprendizagem que está amparada na internalização de experiências que resultam da observação ativa, da pesquisa, do estímulo da linguagem, da exploração dos saberes culturais e da sua própria historicidade, pois tais elementos se transformam no conhecimento adquirido pelas crianças e elas, como indivíduos datados, farão suas próprias transformações de mundo.

## **5.2 Eixo 2 - Contexto de inclusão escolar**

O processo de inclusão escolar assume um papel de quebra de paradigmas, no qual se espera que velhas práticas excludentes sejam revistas e deem lugar a novas relações sociais, que inspirem boas práticas pedagógicas que incluam as crianças com deficiência nos espaços escolares, as quais, por sua vez, são um reflexo das leis e dos documentos normativos que garantem a permanência da criança nas escolas, objetivando, entre outros, desenvolver a criança e reconhecê-la como um sujeito de direitos, a exemplo da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da LBI, Lei nº 13.146/2015 e tantos outros.

A Educação Especial foi compreendida, por muito tempo, como uma educação paralela à educação regular, uma concepção que naturalmente afastou as pessoas com deficiência da sala de aula comum por um longo tempo da nossa história, atendendo as expectativas de grupos reacionários do sistema educacional em contraposição às reais necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que essas pessoas eram atendidas à parte, em salas especiais (Brasil, 2008).

A inclusão escolar confronta as velhas práticas de ensino que excluem as crianças com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e defasagem escolar, criando caminhos inclusivos que superam a lógica da exclusão e rompem com a ideia

de que escolas especiais atenderiam melhor essa demanda.

Essas transformações nos permitem hoje ver a Educação Especial transversalizar todas as etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, apoiando o desenvolvimento da criança com deficiência no ensino regular nas escolas comuns, dando a elas o acesso ao currículo pedagógico (Brasil, 2008). No entanto, não podemos incorrer nas fragilidades das ações que confundem o processo de inclusão escolar, uma vez que há uma linha tênue entre incluir e integrar uma criança com deficiência na escola. São duas palavras com dois conceitos diferentes e facilmente confundidos nas escolas, seja pelo desconhecimento ou pela falta de aprofundamento sobre como realizar o processo de inclusão escolar. Tal constatação atende as expectativas de grupos de professores que não compreendem e não se aprofundam na importância da inclusão, delegando tais atribuições aos professores especialistas em Educação Especial, menos a quem deveria ser incluído, de fato, nas atividades e rotina escolar, tendo o currículo como referência.

Incluir e integrar são dois termos de inserções situacionais diferentes, embora sejam semelhantes e possam ser confundidos em um primeiro momento, Mantoan (2003) diz que o termo “integração” tem a sua significação baseada na inserção de pessoas com deficiência nas escolas comuns, escolas ou classes especiais, sendo a lógica de integrar essas pessoas em espaços comuns ou específicos para pessoas com deficiência, mas que não significam ocupar tais espaços de forma plena, porém de modo parcial. Nessa perspectiva, o sistema educacional oferece a essas pessoas serviços educacionais que tendem a afastá-las do convívio de outras pessoas, individualizando o atendimento educacional, e é a pessoa com deficiência que se incube em adequar-se à escola e não o contrário

Nesse cenário, a Educação Especial se justapõe à Educação regular e não a transversaliza, como ocorre com o processo de inclusão (Mantoan, 2003). Ainda conforme a autora, a inclusão amplia as discussões com rebatimento expressivo nas políticas de educação inclusiva, modificando a lógica da integração e transformando os processos educacionais na direção da inserção da pessoa com deficiência na sala regular, ocupando os espaços e se tornando parte da organização do ensino. Nessa outra perspectiva, todas as crianças com deficiência devem frequentar as aulas em salas regulares, dando-lhes a oportunidade de conviver com as outras crianças e de fazer parte da rotina escolar. Nessa lógica, as necessidades educacionais da pessoa

com deficiência devem ser consideradas, e o ensino deve se estruturar em torno das possibilidades e oportunidades de aprendizagem que essas crianças oferecem, dando a elas acesso ao currículo escolar (Mantoan, 2003).

Dito isso, nas visitas feitas à escola, acompanhamos a rotina de Íris ao chegar à instituição de ensino e, em todas as vezes, a criança chegava acompanhada da sua mãe, trazidas pelo transporte escolar inclusivo da Prefeitura de Recife.

Na **primeira observação que fizemos no dia 13 de setembro de 2022**, observamos que a turma ficou ansiosa pela chegada de Íris e, quando ela chegou, as crianças deram bom dia para ela; a mãe organizou a filha e a deixou ao lado da mesa da professora da sala. Em seguida, a professora do AEE trouxe uma caixa com materiais sensoriais para Íris e entregou para a professora da sala. Íris estava acompanhada da agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial (AADEE), que a recebeu na sala regular. Esta estagiária não é designada para acompanhar Íris, mas a escola solicitou que ela a acompanhasse nesse dia. A criança foi conduzida pela professora para o fundo da sala para que tivesse uma visão ampla de todo o espaço. Como a criança é cadeirante, precisa ser acompanhada por um adulto o tempo todo, além de usar óculos com lentes corretivas, tendo dificuldades em sustentar a cabeça por longos períodos. A professora, na sua concepção, acreditava que, para Íris ver tudo a sua volta, seria melhor para ela estar posicionada ao fundo da sala.

Este ocorrido nos chamou a atenção, considerando que o acesso à escola extrapola a garantia dos direitos de ingresso, acesso e permanência na instituição já garantidos e reconhecidos pela legislação brasileira, tendo em vista que, na lógica da inclusão, a criança com deficiência faz parte do planejamento pedagógico e as suas limitações físicas e cognitivas devem ser consideradas na organização das atividades escolares.

Isso implica a observação das suas necessidades de aprendizagem e a oferta das condições de ensino e aprendizagem, considerando que a organização dos espaços e o mobiliário devem atender as demandas dessa criança, pois o espaço escolar também compreende a disposição do mobiliário assumindo uma concepção inclusiva, no sentido de que a sua organização considera as especificidades físicas e cognitivas da criança, oferecendo-lhe condições que possam privilegiar a aprendizagem, garantindo as interações com outras crianças e com o ambiente. Assim esse espaço deve ser viabilizado e mantido, sem prejuízo à criança (Eyer, 2018).

A NBR 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), denominada de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (Brasil, 2015), prevê um padrão na medição de ambientes, edificações, espaços físicos, equipamentos urbanos e mobiliário, garantindo a mobilidade das pessoas no ambiente conforme sua deficiência física, mas a organização dos objetos e a disposição geral de mobiliários devem ser planejadas segundo a intencionalidade pedagógica do professor, pois ele é quem detém tal prerrogativa nesse sentido.

Retomando a nossa **primeira observação**, enquanto a professora conduzia a atividade, a criança estava na companhia da AADEE, que lhe mostrava um emborrachado colorido com o alfabeto removível. Íris não fixava o olhar nessa placa, sempre mexia a cabeça em direção às crianças, que estavam conversando alto. Em dado momento, uma criança pediu silêncio e a professora chamou a atenção da turma para que falassem mais baixo para não assustar a criança. A professora chamou a atenção da turma e disse, nas palavras dela: “Vamos falar baixo, gente? Vocês lembram que Íris não gosta de muito barulho? E que ela se assusta? Vocês lembram disso?”. E as crianças responderam “não”, ao que a professora retornou com “Não parece que estão lembrados, então estou lembrando agora: com muito barulho, ela se assusta” e seguiu a atividade no quadro com as crianças que falavam os nomes das figuras expostas.

É importante destacar que não necessariamente as atividades oferecidas a Íris tinham a ver com o conteúdo trabalhado no dia da nossa primeira observação, ao que parecia mais um movimento de improviso sustentado pelo não planejamento das atividades direcionadas para essa criança especificamente, uma vez que as atividades iam sendo oferecidas a ela a título de chamar e deter a sua atenção e não para suprir qualquer demanda de aprendizagem significativa. Nesse processo de inclusão escolar, as demandas escolares devem atender as especificidades da aprendizagem da criança na sala de aula regular, por meio da realização de uma adequação curricular das atividades, que expressa uma das ações da LDB, no capítulo V, em seu art. 59: “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Tal adequação curricular dá condições para que a criança com deficiência possa ter acesso ao currículo, pois, ao adequar as atividades pedagógicas, são consideradas as suas especificidades e limitações, que lhe dão a oportunidade de

aprender e desenvolver as Funções Psicológicas Superiores. A adequação curricular das atividades se torna uma realidade quando os professores, no uso da sua intencionalidade, direcionam as atividades no sentido da aprendizagem da criança, vencendo as barreiras atitudinais comuns nesse processo, sendo assim a mudança na postura desses profissionais o caminho para efetivar a inclusão na sala de aula.

Corroboram essa ideia Souza e Gomes (2018) *apud* Silva e Bergamo (2008), quando, em suas palavras, vão nos dizer que a inclusão escolar perpassa o fato de que desconsiderar a adequação curricular no processo de inclusão escolar é o mesmo que:

[...] negligenciar a diversidade de demandas que os estudantes apresentam, bem como de possibilidades de ações pedagógicas, cuja relação é maior com a forma como os conceitos e/ou conteúdos serão abordados e não significa a retirada de conceitos básicos a serem trabalhados pela escola, mas de se buscar estratégias metodológicas interativas que favoreçam as respostas educacionais dos alunos (p. 3).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a saber, no art. 3º:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

A proposta pedagógica da escola deve considerar que os recursos utilizados nas atividades escolares deve estar conectada com as necessidades educativas das crianças, oferecendo recursos variados que apoiem a aprendizagem e que promovam seu desenvolvimento, pois cada uma tem o seu potencial de aprendizagem ao seu modo próprio de aprender. Mantoan (2013) diz que as escolas consideradas inclusivas ministram projetos inclusivos por reconhecerem as diferenças, pois atendem as especificidades dos seus alunos. Além disso, a escola precisa estar alinhada com um projeto de inclusão constante, não colocando a responsabilidade apenas para os professores, mas assumindo que a inclusão é um processo que envolve todos.

A falta de uma adequação curricular que considerasse os interesses da criança incorre bastante na tentativa da AADEE de chamar constantemente a atenção de Íris, que não se interessava pela placa do alfabeto. A criança movia a cabeça sempre em busca das outras crianças e dos objetos. Por alguns segundos, a AADEE conseguiu reter a atenção da criança para a placa, a estratégia adotada foi a de sentar próximo à criança e mostrar com o dedo indicador as letras do alfabeto oralizando os sons das letras. Íris levantava a cabeça e olhava para a AADEE, mas, logo em seguida, voltava a sua atenção para o restante da sala, pois as crianças estavam sentadas e interagiam umas com as outras, fazendo bastante barulho.

Íris sempre abaixava a cabeça, como se não tivesse muito controle ou mesmo força para se manter firme e erguida, sempre levantava e abaixava a cabeça. A criança voltava a sua atenção para um objeto que estava dentro da caixa sensorial, enviada pela professora do AEE com algumas atividades dentro. A AADEE percebeu o interesse de Íris e pegou o lápis com uma pelúcia de elefante na ponta e mostrou para a criança, que olhou por alguns instantes, e a AADEE colocou o objeto de volta na caixa. A criança continuava movimentando a cabeça para cima e para baixo, tentando observar tudo o que o seu campo de visão alcançava. Ela voltou a sua atenção para a caixa sensorial do AEE e a AADEE chamou a atenção de Íris para a placa de emborrachado colorida com o alfabeto. Sem perceber que a atividade sugerida anteriormente não fazia sentido algum para a criança, a professora seguiu a atividade com as demais crianças normalmente.

Refletindo a partir de Vigotski, os caminhos alternativos de desenvolvimento de Íris não foram considerados na sua condução pedagógica. Assim percebe-se que a metodologia de ensino não é inclusiva e a adequação pedagógica não foi realizada, uma vez que Íris não esteve, de fato, envolvida nas atividades que lhe eram oferecidas, nem incluída significativamente no planejamento pedagógico, pois a criança demonstrou estar interessada pela dinâmica do ambiente, repleto de informações. Nuernberg (2008), sobre a teoria vigotskiana da Defectologia, diz que “Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência” (p. 309), ou seja, a deficiência não deveria ser vista em primeiro lugar, uma vez que a criança demonstra ter os seus próprios caminhos de desenvolvimento, mas tem a sua condição reduzida pela própria deficiência.

Nuernberg (2008) afirma que as limitações da deficiência podem ser mediadas, tendo em vista que os artefatos históricos foram construídos em função de um tipo de existência ideal, pautada pela pessoa que não possui deficiência. Dessa forma, são criadas barreiras atitudinais e físicas que inviabilizam a participação e o pleno desenvolvimento social e cultural da pessoa com deficiência.

O autor afirma que, por não se acreditar nas potencialidades da pessoa com deficiência, é criado um contexto no qual não se ofertam possibilidades e condições de desenvolvimento, pois deixam de ser proporcionadas condições educacionais adequadas em virtude da condição da deficiência. A educação, então, passa a não garantir que sejam dadas condições para a aprendizagem dessa pessoa. Em suas próprias palavras, Nuernberg (2008) diz que:

Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (p. 309).

As vias alternativas do desenvolvimento são compensadas em virtude das limitações orgânicas da deficiência, ou seja, na teoria de Vigotski, a pessoa com deficiência está constantemente em busca de superar as suas limitações por meio do uso dos instrumentos culturais, ocorrendo a mediação simbólica. Sendo assim, a educação deve viabilizar as oportunidades de compensação social, por meio de um planejamento pedagógico efetivo que compreenda as vias de desenvolvimento da criança e lhe propicie os meios de apropriação cultural (Nuernberg, 2008).

### **5.3 Eixo 3 - Prática pedagógica**

Mantoan e Lanuti (2022) dizem que o planejamento das aulas funciona como um roteiro que nos ajuda a organizar o conteúdo a ser ensinado e que essa preparação envolve o tema, o conteúdo e os objetivos propostos de aprendizagem, além da escolha dos recursos que serão utilizados, pois tal conteúdo a ser ensinado funciona como um meio e não se finda depois que o aluno aprende. Algumas estratégias são indicadas para que o professor possa oferecer uma aula dinâmica e significativa, por exemplo, partir dos conhecimentos prévios dos estudantes; ou, de forma democrática, decidir com eles quais conteúdos eles gostariam de aprofundar.

Tais estratégias não garantem que o professor consiga motivar os seus alunos, tendo em vista que a motivação é um sentimento intrínseco e tem a ver com a subjetividade e o interesse do que o aluno gosta, mas se apresentam como caminhos que podem ajudar o professor na sua prática pedagógica, na organização e no planejamento do seu trabalho.

Quando pensamos no processo de inclusão, precisamos estar em busca de fortalecer de forma democrática as ações na escola, tendo a preocupação de ter um planejamento de aulas que inclua a aprendizagem de todas as crianças, e não somente privilegiar um grupo que não apresente grandes especificidades na aprendizagem. Durante uma das visitas à escola, observou-se que Íris foi a última a chegar, pois o transporte da prefeitura não chegava no horário de início das aulas.

Todos os dias, as crianças entravam no horário, às 8h00, para largar às 12h00, mas em todas as observações realizadas, Íris não cumpria a mesma carga horária das outras crianças, sob a justificativa de que o transporte inclusivo precisaria buscar outras crianças com deficiência e, por ter uma saúde já fragilizada, Íris chegava por volta das 8h30min e largava às 10h30min. O sistema educacional do município, da forma como esquematizou o transporte inclusivo para ela, não levou em consideração que essa criança tem os mesmos direitos de cumprir a mesma carga horária das outras crianças, o que a prejudicou na vivência da sua rotina escolar, com o seu horário de permanência reduzido.

Na **segunda observação, realizada no dia 02 de outubro de 2022**, quando chegamos, as cadeiras das crianças e a mesa da professora estavam alinhadas da forma tradicional, sem considerar a organização prévia para que Íris pudesse passar com tranquilidade. As duas pessoas que auxiliavam a professora encontravam-se presentes, uma estagiária e uma AADEE. A professora estava organizando a atividade do dia, colocando a agenda no quadro, no qual as crianças já saberiam previamente qual seria a rotina naquele dia. Então, naquela manhã, haveria uma atividade, depois o lanche, a tarefa de casa, a leitura e, por último, a brincadeira.

Naquele dia, a turma do 1º ano dos Anos Iniciais iria largar mais cedo, porque as professoras precisavam escolher os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do próximo ano. Como a escola estava em regime de rodízio, as crianças teriam aula nesse dia e retornariam somente na outra semana. Íris viria apenas uma única vez nessa semana, visto que a escola estava sendo reformada e a saúde da criança deveria ser preservada, devido à poeira da reforma. A professora do AEE

chegou acompanhando Íris até a sala, pois ela sempre a buscava no transporte inclusivo da prefeitura e deixava dentro da sala. Depois que Íris foi acomodada, essa professora trouxe uma caixa com materiais do AEE para que a professora da sala de aula escolhesse algo para a AADEE fazer com a criança, sem que aparentemente houvesse um planejamento nem conexão com o conteúdo proposto no dia.

Assim que Íris chegou, a professora pediu para que a turma desse bom dia para ela e alguns correram para recebê-la. Uma das crianças disse: "Ela parece um bebê"; e outra respondeu: "Ela é mesmo". A percepção das crianças da deficiência de Íris é construída no imaginário comum, no qual a pessoa deficiente necessita de cuidados especiais e as suas fragilidades impedem de ser vistas como iguais, mas diferente delas, algo reforçado sistematicamente pela consolidação de uma concepção social que coloca a pessoa com deficiência à margem dos grupos sociais, por suas características físicas e cognitivas, inferiorizando-as. A escola inclusiva se incube de promover o convívio social dos grupos heterogêneos, pois conviver com a diversidade é pluralizar as ideias e normalizar as pessoas ditas diferentes, que se opõem a um grupo privilegiado, tido como normativo como referência.

A professora da sala regular levou Íris para ser posicionada ao fundo outra vez, ficando ao lado da AADEE, uma prática que foi recorrente em todas as observações realizadas nessa turma. Tal prática de colocar a criança cadeirante no fundo da sala, sob a justificativa de que "seria melhor para ela ver todos à sua volta", vai na contramão do que se espera de uma prática inclusiva, pois anula a necessidade de um planejamento que previsse a organização da sala, que desse condições para que Íris pudesse enxergar o que a professora escrevia no quadro, colocando-a em uma posição de distanciamento.

Ainda que parecesse estar incluída na turma, Íris não tinha o mesmo acesso ao conteúdo dado, pois as atividades oferecidas vinham da caixa sensorial emprestada da sala de recursos. Tais atividades eram pensadas e organizadas exclusivamente pela professora do AEE, sem que houvesse uma conexão com o conteúdo proposto para o dia, mesmo que as atividades dialogassem com o currículo dos Anos Iniciais. Esse fato observado está relacionado com a concepção de deficiência existente no imaginário das pessoas, algo que está enraizado e precisa ser desconstruído. As interpretações sobre a pessoa com deficiência têm a sua origem no que se acreditou, por longos anos, ser a diferença do que é considerado normal, sendo, nas palavras de Mantoan e Lanuti (2022, p. 33), "construções sociais advindas

de representações que buscaram, ao longo dos tempos, diferenciar as pessoas entre si”. A diferença nasce, então, da oposição entre o ideal e o diferente ou especial, como são chamadas as pessoas com deficiência.

Tal concepção tem a sua origem no modelo médico de interpretação (Mantoan; Lanuti, 2022), que busca definir as pessoas com deficiência pelas suas características físicas e cognitivas, sem considerar as suas potencialidades. De acordo com esses autores, tal concepção dificulta o processo social de inclusão, o que, de fato, acontece com muita frequência pela não apropriação desse processo pelas escolas.

Dando continuidade à **segunda observação**, percebemos que Íris gostava de observar as outras crianças, estava sempre atenta ao movimento, à decoração da sala, mas não se interessava pela atividade que era oferecida a ela. A professora escolheu uma placa de emborrachado com o alfabeto colorido, que tinha uma textura porosa no qual a AADEE passava a mão de Íris e tentava chamar a sua atenção, mas a criança virava a cabeça e olhava para cima. Ela não parecia se interessar pela atividade, mas sim pelo ambiente e pela caixa de atividades que estava ao lado dela. A AADEE tentou chamar a atenção de Íris em vão, desmontando a placa de emborrachado para a criança, que não fixava o olhar para a atividade, preferindo olhar as outras crianças e o ambiente em seu entorno. A AADEE insistia e ia falando as letras do alfabeto para a criança, também oferecia alguns brinquedos de pelúcia e Íris até olhava, mas não fixava o olhar por muito tempo. A professora pediu para que as crianças fizessem silêncio para que Íris não se assustasse. Depois de muito tempo, a professora da sala percebeu que a atividade não estava dando certo e escolheu outra atividade. A professora ofereceu à AADEE algumas figuras de frutas para ela ir mostrando a Íris com a placa de emborrachado. A criança olhava, mas sempre desviava o olhar para o ambiente, que chamava mais atenção. As imagens das frutas eram as mesmas que as outras crianças estavam utilizando, a atividade consistia em identificar as letras com que começava cada fruta, recortando e colando no papel. Nesse momento, percebeu-se que esta atividade tinha conexão com o conteúdo proposto, mas sem qualquer planejamento prévio.

A AADEE foi falando os nomes das frutas e colocando a figura ao lado da letra com que iniciava a palavra da figura, mas Íris não fixava o olhar na atividade. A professora seguiu a atividade com as outras crianças, e algumas passeavam pela sala, recortando as figuras e colando, interagindo, conversando entre si. A professora foi conduzindo a atividade e a AADEE tentava chamar a atenção de Íris. Um dos

papéis que se incubem ao professor é o de investigar o que os seus alunos se interessam ou já conhecem sobre o tema, pois, ao longo da vida, adquirimos conhecimentos que se apresentam em algum nível. Cabe a nós, professores, aprofundarmos com as nossas crianças. Nas palavras de Mantoan e Lanuti (2022):

Toda aprendizagem tem relação com conhecimentos anteriores que temos sobre um dado assunto, ou tema que o englobe. Sempre sabemos algo a respeito dos tópicos que constituem os conteúdos curriculares - seja uma ideia, uma dúvida, uma informação, uma experiência relacionada ao que será estudado (p. 43).

Mesmo que Íris não conseguisse verbalizar os seus interesses, ela demonstrava com o olhar e a atenção direcionada constantemente às outras crianças, indicando fortemente que ela gostava do movimento, das conversas, das interações, elementos dinâmicos que compõem o fenômeno da socialização e da aprendizagem. Certamente evidenciava-se um caminho propício para a professora planejar atividades mais inclusivas, partindo dos interesses da criança e não pela casualidade do momento, apenas para integrá-la ao ambiente escolar. A não compreensão do que seja a inclusão escolar gera distorções que confundem ou impedem todo o processo, a exemplo da não observação dos interesses da criança, invisibilizando-a na sua aprendizagem. Para Font (2013), “a confusão existente em torno do conceito pode atuar como barreira para o desenvolvimento da inclusão e para descobrir novas formas de participação e aprendizagem nas escolas” (p. 129).

Na tentativa de trazer Íris para a atividade, a AADEE decidiu mostrar apenas as imagens para a criança e falou os nomes, dessa forma funcionou um pouco melhor do que da forma inicial. A mudança de estratégia permitiu que Íris conseguisse olhar mais as figuras do que com o uso da placa junto. Quando a atividade era oferecida com muita informação, a criança não conseguia se concentrar, mas uma figura por vez, ela olhava, porém, ao mesmo tempo, observava o movimento das outras crianças. Essa mudança de estratégia reforça que, se tivesse havido um planejamento prévio, baseado nos interesses da criança, que considerasse as suas especificidades, seria muito mais efetivo e exitoso para a criança na sua aprendizagem e para a professora, que poderia ter orientado a AADEE nessa direção.

Há, em muitas escolas, a preocupação das equipes escolares com o oferecimento de uma aula interessante. No entanto, a maioria delas ainda não se deu conta de que a participação dos alunos no planejamento das atividades é fundamental para que o número

possível de estudantes considere a aula, de fato, atrativa e motivadora (Mantuan; Lanuti, 2022, p. 44).

As figuras mostradas para Íris eram bem pequenas, ela olhava para todos os lugares, até a luz da sala chamava atenção, menos para as atividades que lhe eram oferecidas. O ensino inclusivo tem a sua base no ato de ensinar para todos, o que induz a uma mudança de postura e quebras de barreiras atitudinais. A fim de fortalecer a ideia de uma escola inclusiva, é imprescindível se apropriar dela, por meio de ações formativas, discussões e desconstruções, para que a escola seja realmente para todos. Ensinar e aprender é uma via de troca entre professores e alunos, Mantuan e Lanuti (2022) nos dizem que “envolvem descobertas, relações, reconstruções, reelaborações do conhecimento e a atribuição de um sentido pessoal, cada vez mais local e aberto” (p. 51). Já para Chevallard (1991), o conhecimento, da forma como ensinado na sala de aula, difere do saber ensinar como experiência advinda da prática pedagógica. Trata-se da transformação do conhecimento adquirido ao saber ensinado, originada da transposição didática do conhecimento.

A AADEE pediu para que as crianças se sentassem e a professora da sala organizou a fila para o lanche. As crianças saíram em fila com a professora da sala e a AADEE organizou a caixa de Íris para ser devolvida à sala de recursos. Nesse momento, a mãe chegou com a merenda fornecida pela Prefeitura de Recife especialmente para Íris. Quem dava o alimento para a criança era a própria mãe. Observo que ela segura a cabeça da criança para dar o alimento. Há uma dificuldade clara da criança em manter a cabeça firme constantemente. A escola alegou que não havia treinamento para que a criança fosse alimentada pelos funcionários, isentando-se dessa responsabilidade.

Íris é uma criança com um quadro clínico comprometido pela SCZv que requer constantes cuidados, no qual um dos sintomas manifestados compromete a deglutição normal da criança, necessitando fazer uso de uma sonda nasogástrica para se alimentar, por indicação da equipe médica que a acompanha desde os primeiros anos, mas, por opção dos pais, esse procedimento nunca foi realizado.

Diante dessa realidade, aliada ao fato de que o sistema educacional de Recife não ofereceu um profissional que tivesse treinamento e habilitação para dar o alimento a essa criança, observa-se a sobrecarga da mãe em acompanhar integralmente a rotina da filha, até mesmo na escola, em todas as vezes em que estivemos presentes.

A mãe necessita realizar assistência a Íris em tempo integral, o que certamente compromete toda a sua rotina pessoal e familiar. Percebe-se a importância de uma formação específica que oriente profissionais para serem habilitados ao desempenho da função de alimentar adequadamente uma criança com comprometimento na deglutição.

#### **5.4 Eixo 4 - Atendimento Educacional Especializado**

Por muito tempo, acreditou-se em uma concepção de Educação Especial como uma educação considerada à parte da Educação Básica, por ter sua organização estruturada no ensino inclusivo, para todos, mas praticada isoladamente em espaços exclusivos nas escolas. A Educação Especial não deveria ser compreendida e conduzida dessa forma, tendo em vista que, na escola e de modo geral, a educação é uma só, devendo ser ofertada para todos e adequada para aqueles que necessitam de um acompanhamento mais próximo no seu processo de aprendizagem.

Ainda hoje vemos essa concepção validada em algumas instituições. Essa organização, dada de forma paralela, gera distorções conceituais que impulsionam a exclusão das pessoas com deficiência, uma vez que há uma tendência muito forte de segregar esse público das salas de aula comuns, sob o discurso de que haveria um atendimento melhor em salas especializadas ou em escolas especiais, delegando para o outro, o especialista em Educação Especial, a organização e o planejamento do trabalho com pessoas com deficiência. Percebe-se que há uma barreira atitudinal que se estrutura no preconceito e é fortemente aceita no ambiente escolar, uma vez que se costuma esperar que o AEE seja propulsor de iniciativas que viabilizem o processo de inclusão, sendo que tais ações poderiam e deveriam partir de toda a comunidade escolar, se houvesse incentivo e uma escuta ativa das necessidades trazidas pelas crianças, pelos pais e pelos cuidadores, como se fosse uma tendência bem aceita e corroborada no cenário educacional brasileiro, o que não é o caso.

Essa falha educacional tem sua origem estruturada na concepção de que o AEE se organiza de modo à parte, sem ser visto e compreendido como parte de todo o processo, como sendo materializador da Educação Especial, que por sua vez transversaliza toda a Educação Básica no Brasil (Brasil, 2008). Tal posicionamento levou as instituições a se colocarem em um lugar no qual o aluno é quem deveria se adequar à sua estrutura, que se apresentava ineficiente às necessidades da pessoa

com deficiência, inferiorizando-o. O que resultou em práticas que subverteram a lógica da inclusão como a compreendemos hoje, em contraposição à dimensão pedagógica inclusiva, que considera que a escola é que deve se adequar às necessidades educativas desse público, atendendo as suas demandas, e não o contrário (Brasil, 2008).

Os estudos realizados pelas universidades brasileiras, o avanço da legislação, a luta de entidades organizacionais e de milhares de famílias em prol dos direitos da pessoa com deficiência, têm impulsionado, mesmo que de forma lenta, uma quebra nas barreiras atitudinais que ainda atrapalham o processo de inclusão na sociedade.

A Declaração de Salamanca de 1994 passou a ser um marco referencial na luta por essas pessoas, o que impulsionou uma mudança de concepção no ensino regular, pois a escola deve ser vista e ofertada para todos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (p. 14).

Esse documento foi essencial para influenciar o sistema educacional brasileiro a ir na direção das práticas inclusivas, levando as instâncias macropolíticas a fortalecerem a legislação, a exemplo da LDB, que, precisamente no art. 59, afirma que o sistema educacional deve garantir às pessoas com deficiência nas escolas o acesso a “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Além disso, assegura também a “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (Brasil, 1996), definindo também, no art. 37, (inciso 1º), a equidade no ensino para essas pessoas e ofertando-lhes “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

A seguir, faremos um breve relato sobre a dinâmica observada em uma das visitas que fizemos à escola, especificamente na sala do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, destacando que, as atividades ofertadas a Íris em todas

as observações realizadas na escola em sala de aula, sem exceção, vieram de recursos pedagógicos que estavam acessíveis dentro da caixa sensorial do AEE, todas confeccionadas pela professora da Educação Especial. A AADEE tinha a incumbência – dadas pelas professoras da sala regular e do AEE – de escolher uma atividade para ofertar à criança, caracterizando-se assim como uma ação aleatória, desprovida de qualquer intencionalidade pedagógica, pois possivelmente não havia um planejamento de aula que considerasse as necessidades de aprendizagem de Íris, em virtude (certamente) da sua deficiência, que a inferiorizava constantemente nesse espaço.

Na **terceira observação, realizada no dia 24 de outubro de 2022**, transcrita a seguir, apresenta-se um elemento diferente na rotina da sala de Íris. Nesse dia, era o professor e diretor da escola que, na ocasião, assumiu a sala de aula para substituir temporariamente a professora da sala regular, que se encontrava de licença médica. Como de costume, já era normalizado que Íris estivesse posicionada no fundo da sala na companhia da AADEE, e para que a criança não ficasse “desconectada” das atividades do dia, a acompanhante era incumbida de pegar um objeto da caixa sensorial do AEE e oferecer a ela. Como das outras vezes, a AADEE mostrou para a criança um objeto da caixa sensorial, que, por sua vez, fixava a atenção em outra criança que passava na frente dela. A AADEE apontou para o objeto, um cubo colorido com imagens, Íris abaixou e levantou a cabeça, olhando rapidamente para o objeto e logo retornando a sua atenção para as crianças da sala. A AADEE tocava na criança para ela voltar a sua atenção para o objeto, a qual olhava por alguns instantes; a AADEE apontava para o objeto e falava: “Aqui ó”, e Íris continuava observando a dinâmica da sala.

A AADEE insistia em mostrar o cubo colorido para que ela olhasse, mas rapidamente ela olhava a sala de um lado a outro, como quem buscava registrar tudo à sua volta. A AADEE, então, decidiu trocar de cubo e mostrou para Íris, que mantinha a sua atenção na turma, um cubo colorido, falando o som das letras desse objeto. A criança olhava, abaixava a cabeça, olhava para o cubo e voltava a atenção para as outras crianças... assim a AADEE conseguiu reter a atenção da criança por breves momentos, resolvendo então guardar os cubos e abrir um livro enorme. Começou mostrando o texto com o dedo apontado para a folha, logo outra criança se interessou e foi ver do que se tratava o livro, Íris foi em busca de observar a sala como de costume. Íris olhou para cima, para frente, para o livro, e a AADEE decidiu escolher

outra atividade da caixa sensorial do AEE, dessa vez, era um lápis com um bichinho de pelúcia. Íris olhava e não se interessava, sempre estava observando as outras crianças. A AADEE então encontrou um cartão amarelo com bolinhas coloridas e contou a quantidade para a criança, que continuou observando as demais crianças. Em nenhum momento, o professor buscou incluir Íris nas atividades, sempre a AADEE buscava oferecer os objetos para Íris. A AADEE encontrou cartões com números de EVA coloridos e mostrou para Íris, então foi falando os nomes desses números e as cores, mas a criança observava e tirava a atenção diversas vezes.

A AADEE sorriu e fechou a caixa sensorial, mostrando os cartões com letras e números. Desta vez, ela decidiu pegar o indicador direito da mão de Íris e passar no objeto para que a criança percebesse a textura, mas a criança continuava observando a sala, voltando para o objeto e depois para a sala, em constante observação. As placas pareceram funcionar um pouco com Íris, mas não retiveram por completo a sua atenção.

A AADEE sempre colocava as placas na altura da visão de Íris, sempre à frente, observava o seu comportamento e dizia que Íris sempre fazia isso de olhar, tirar a visão do objeto e baixar a cabeça. Íris levantava a cabeça, sustentava por um tempo, olhava para outro lugar e deixava a cabeça cair. A AADEE pegou na sua mão, direcionou o indicador para a placa e deslizou no objeto para que Íris sentisse a textura do emborrachado. Íris olhou rapidamente para a placa, mas voltou a olhar para baixo e depois para a turma. A AADEE não desistiu e chamou a atenção de Íris: “Olha, olha”, posicionando a mão da criança para segurar, por alguns instantes, ela conseguia segurar a placa com a ajuda da AADEE. Essa estratégia se repetiu por alguns momentos.

Percebendo que as atividades não estavam conseguindo sustentar a atenção da criança por um tempo maior, a AADEE decidiu mostrar um vídeo para a criança, que fixou a sua atenção no vídeo com a cabeça abaixada. O professor falava com as crianças lá na frente, algumas crianças estavam em pé e Íris estava com a sua atenção voltada para o vídeo infantil. Íris realmente prestava atenção no vídeo, olhava à sua frente, mas logo se voltava para o vídeo. O vídeo pareceu atrair a atenção da criança, tendo em vista a movimentação intensa das outras, que faziam bastante barulho e andavam pela sala. Observei que o vídeo era sobre as letras que dançavam e cantavam, havendo bastante estímulo visual com cores, sons e movimentos, Íris esboçava um leve sorriso, observando a dinâmica do local e alternando a sua atenção.

Íris observava a tela e as outras crianças, pois eram muito estímulos simultâneos para ela conseguir se concentrar. As crianças se agrupavam em torno dela para assistirem juntas ao vídeo, Íris mexia a cabeça, olhava para as crianças, abria a boca algumas vezes como se quisesse falar. O professor avisou que estava chegando a hora do lanche e as crianças já estavam muito agitadas, andavam pela sala, conversavam, faziam a tarefa, algumas crianças se levantavam e iam para as bancas das outras. Íris dividia a sua atenção entre o vídeo e a movimentação intensa do ambiente.

A posição da tela era em direção à visão de Íris, mas a AADEE não percebia que a postura da criança não estava adequada, pois a cabeça de Íris estava constantemente para baixo, o que era ruim para a sua postura. O professor começou a organizar a sala para liberar as crianças para o lanche, as quais começaram a sair em fila, quando o professor as chamou pelo nome.

Íris continuava observando o vídeo com certa atenção e observava as outras crianças. Perguntei para a AADEE qual era o vídeo, e nesse dia, a criança estava assistindo à Galinha Pintadinha. A mãe da criança chegou com o lanche da filha e ela mesma organizou a criança para ir comer no pequeno pátio, Íris sorriu, mexeu-se bastante e me observou também. A AADEE ajudou levando a alimentação, e a mãe empurrou a cadeira para fora da sala. Diante desse recorte, feito a partir de uma das nossas observações de campo, percebeu-se que essa dinâmica era recorrente e foi um ponto em comum em todas as observações realizadas na sala de aula, uma vez que se repetiu da mesma forma em todas as vezes, sem exceção. Assim, se não houvesse a atuação da professora do AEE para promover as atividades pedagógicas, certamente Íris continuaria presente na sala de aula, mas apenas integrada e não incluída, e o AEE seguiria posicionado nesse cenário como um apoio em sala de aula.

É importante afirmar, como dizem Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), que o trabalho colaborativo assume, entre os professores da sala de aula regular e do AEE, um objetivo comum, o qual é atender as reais demandas de aprendizagem da criança, orientado pelas observações das suas especificidades. E para que isso ocorra, devem-se realizar o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, pois, sem esse direcionamento, nas palavras das autoras, “[...] a inclusão com desenvolvimento social e acadêmico desse alunado corre o risco de revestir-se em exclusão intra-escolar. Isto é, o aluno está na sala de aula comum, mas excluído do processo educacional” (p. 7-8).

Para que esse trabalho seja efetivo em suprir as demandas escolares dessa ação pedagógica e colaborativa, é importante e necessária a partilha de conhecimentos entre os professores em momentos de discussões formativas, o que demandaria o necessário engajamento entre eles, cumprindo o compromisso com a inclusão escolar da criança com deficiência. Constatado, em nossas observações, um trabalho desarticulado entre os professores da sala de aula regular e do AEE e, principalmente, a desvirtuação da função do AEE nessa escola, cabe aqui reforçar que a finalidade do AEE é remover as barreiras atitudinais e da aprendizagem, estando responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos que vão fazer parte de uma organização de trabalho que considere as especificidades da criança com deficiência na sala de aula e na escola (Brasil, 2008). E, de acordo com Mantoan e Lanuti (2022), o AEE não atua como sendo um reforço ou apoio escolar, uma vez que “tem conteúdos e funções próprias, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às atividades, às avaliações de desempenho e outros” (p. 67).

Além disso, o AEE detém uma estruturação própria, que, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para o ensino básico e regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 2008, deve-se constar no Projeto Político Pedagógico da escola regular a seguinte organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Dito isso, o cenário do AEE que encontramos na escola é de uma pequena sala recém-reformada, localizada na parte de trás da instituição, próxima a uma sala de aula regular e a um pequeno parquinho com brinquedos e dois banheiros adaptados

para as crianças. O acesso a esse local se deu por uma entrada exclusiva para a parte dos fundos da escola. Ao entrar na sala do AEE, observamos que há um mobiliário disponível, tratando-se de um armário, onde a professora guarda as fichas de acompanhamento das crianças e outros materiais escolares; quatro mesas pequenas, com quatro cadeiras, uma estante para guardar jogos e brinquedos do AEE, uma mesa interativa lacrada, uma impressora, uma caixa sensorial e um ar condicionado.

Tal organização está prevista nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), especificamente no art. 10, que diz que, na sala de recursos multifuncionais, deve haver “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”.

Além disso, os serviços ofertados no AEE são complementares, isto é, funcionam de forma articulada à Educação Especial, atendem a um público específico e exigem uma atuação que se oponha à lógica da exclusão, mas não é dela a obrigação de ofertar atividades pedagógicas durante as aulas na sala regular. O professor deve incluir, no seu planejamento, as estratégias que viabilizam a aprendizagem das crianças, incluindo as especificidades de aprendizagem de cada uma, devendo ele mesmo, sob orientação do AEE, pensar nos recursos pedagógicos adequados ao ensino, fazendo sentido para a aprendizagem da criança.

Há uma certa confusão sobre as devidas atribuições quando falamos em inclusão escolar e como ela deve ser realizada nos espaços escolares, uma vez que não há um consenso entre os professores na escola. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 2008, diz que o AEE deve “disponibilizar os recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” Ou seja, o AEE orienta o professor na direção da aprendizagem da criança com deficiência, não está, portanto, atribuída ao AEE a função de ofertar as atividades na sala de aula regular diariamente, havendo assim uma grande diferença. Ainda de acordo com esse documento:

Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008).

Essa é uma concepção já consolidada e equivocada nas escolas brasileiras, uma vez que a ideia de cooperação entre os professores e do AEE extrapolou as atribuições do próprio AEE, sendo importante esclarecer que essa cooperação não está implicada em dividir a responsabilidade do ensino na sala de aula. As relações que se estabelecem entre os professores da sala de aula e do AEE são positivas para trocarem informações sobre os caminhos de aprendizagem da criança e partilharem experiências que vão ajudar os professores na condução das atividades, visto que as trocas e partilhas são realmente importantes para um envolvimento maior no processo de inclusão escolar. Nesse cenário, o professor da sala regular também deve se apropriar dos recursos que o AEE oferece para apoiar a aprendizagem da criança, a exemplo das tecnologias assistivas; além disso, saber as atribuições do AEE e se apropriar delas se torna essencialmente importante para consolidar o trabalho, resguardadas as devidas atribuições.

De modo geral, mas ao contrário do que vimos até o momento, cabe à educação promover esforços para mediar atividades pedagógicas que favoreçam a criança com deficiência, pois, nas palavras de Nuernberg (2008), “o que se está salientando é a importância da mediação semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos” (p. 313), de modo que a criança com deficiência possa se apropriar do conhecimento e se desenvolva na direção da sua autonomia. Isso significa que se devem articular processos de significação na aprendizagem da pessoa com deficiência.

## **5.5 Análise do discurso**

Charaudeau (2019) defende que um posicionamento teórico é constituído de um ato de linguagem que resulta da comunicação entre um emissor e um receptor tido como ideal, em que as circunstâncias são neutras. Em suas palavras, a “linguagem é um objeto transparente, sendo o processo de comunicação simétrico” (p. 16). Nessa situação, conforme o autor, o receptor precisa retornar a fala do emissor para ser identificada a sua intencionalidade, sendo um caminho mais fácil quando os dois se encontram nas mesmas circunstâncias do conhecimento.

Desse modo, o ato de linguagem tem apenas uma única forma, pois “esgota sua significação em si mesmo” (p. 16), ou seja, é explícito conforme o autor. Os seres

de fala (Charaudeau, 2019) compartilham entre si semelhanças em suas concepções: “O receptor se assemelha ao emissor, que é o representante típico de todo sujeito no lugar e espaço de produtor do mesmo ato de linguagem” (p. 16).

Além disso, o autor assume um segundo posicionamento teórico, no qual ele vai dizer que o ato de linguagem produzido por um emissor se constitui um contexto datado, ou seja, somos sujeitos sócio-históricos que produzem discursos segundo o contexto em que estamos inseridos. Nesse cenário, o discurso é visto como constituído sob a influência da percepção de mundo que o indivíduo assume, ou seja, em suas palavras, “a linguagem é um objeto não transparente” (p.17):

[...] o processo de comunicação não é resultado de uma única intencionalidade, já que é preciso levar em consideração não somente o que poderiam ser as intenções declaradas do emissor, mas também o que diz o ato de linguagem a respeito da relação particular que une o emissor ao receptor.

Ou seja, o ato de linguagem não se esgota em si, mas pode vir imbuído de significações que ficam implícitos, pois traz um contexto social que se constitui como um recorte sócio-histórico do momento, algo que podemos compreender, segundo o autor, como sendo um objeto duplo. Em suas palavras, “o que nos leva a considerá-lo como um objeto duplo, constituído de um Explícito (o que é manifestado) e de um Implícito (lugar de sentidos múltiplos que dependem das circunstâncias de comunicação) (p. 17).

Os posicionamentos assumidos no discurso exibem as relações que o indivíduo tem com o objeto que produz sentido, ou seja, de modo geral, os discursos produzem significados construídos na subjetividade humana em uma determinada situação social. Dessa forma, revelam-se aspectos ideológicos, no qual as palavras exibem o mecanismo da comunicação entre o indivíduo que discursa e o indivíduo a quem se dirige, produzindo um efeito de sentido que é compreendido nesse ato de comunicação (Maingueneau, 1997). Buscamos então compreender, no discurso da professora do AEE, como ela compreende a Educação Inclusiva e como se dá esse processo na escola.

A nossa participante é uma docente formada em licenciatura em Geografia, com especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, atuante na rede municipal de ensino da cidade de Recife, com 18 anos de experiência no Atendimento Educacional Especializado.

Pesquisadora: Como você compreende a Educação Inclusiva?

Professora do AEE: **Eu costumo falar que é empatia, por que no mais já existe, né? Já existe a questão da legislação, a questão legal que a gente só cobra por ser lei, por ser decreto, por ser normativa, isso aí já existe, isso aí é a Educação Inclusiva, ok. Mas, se a gente não tiver empatia, eu acho que isso aí resume tudo.** A gente conversa muito sobre isso aqui com as famílias, com os alunos, porque, não só no âmbito da educação inclusiva, mas escolar, como há a inclusão social mesmo, né? Se você não leva isso de casa para rua ou da escola para rua e vice e versa, a inclusão fica no vácuo muito grande. **Quando a gente passa a ouvir o outro, deixa o espaço de fala do outro, a gente exercita a escuta, a gente entende a necessidade do outro, seja ela qual for, quando você percebe que você pode ceder em situação ao outro, então é a inclusão como a empatia, ou eu me coloco no lugar do outro, ou eu vejo o outro, não adianta a legislação, não adianta nada,** porque muitas coisas **que eu vejo no decorrer desses 18 anos de AEE é que as pessoas se respaldam na questão legal e que, na prática, às vezes acontece de forma muito mecanizada. A inclusão não é isso,** não é eu chegar com todos os artigos, incisos, parágrafos e leis e dizer é assim, então no dia a dia como lidar com as nossas relações sociais, como dentro do espaço escolar com o desenvolvimento das crianças, **se eu não vir isso de forma mais aproximada possível do outro, da necessidade do outro, da condição do outro, se eu não valorizar o que a pessoa tem para trazer,** porque cada um de nós somos dotados de situações.

Charaudeau (2019) defende que, para haver argumentação, é necessário que a pessoa se engaje em relação ao questionamento, trazendo consigo uma certa convicção do que ela acredita ser como uma verdade própria ou universal, qualquer que seja, o que a leva a desenvolver um raciocínio que estabeleça uma legitimidade daquilo que ela acredita. Identificamos esse movimento discursivo na fala da professora, que, diante da pergunta, estabelece o que ela traz como verdade partindo da sua concepção construída a partir das suas vivências no AEE e argumenta em defesa da relação que ela estabelece entre Educação Inclusiva e empatia pelo outro.

A professora relaciona a Educação Inclusiva como uma ação pessoal de se colocar no lugar de outra pessoa, demonstrando sensibilidade pela situação vivida pelo outro, compreendendo que as dificuldades geradas pela deficiência colocam essa pessoa em uma situação social inferiorizada e que a Educação Inclusiva tem o papel de incluir e remover as barreiras que muito atrapalham a vida dessas pessoas, dando-lhes condições de permanência na escola. Para ela, apesar do avanço de uma legislação específica para as pessoas com deficiência no Brasil estar garantida, na concepção da professora, não é apenas respaldar o direito social à educação, mas sim alinhar esse processo de inclusão a um sentimento pessoal de ter empatia pelo

outro. Além disso, em sua fala, identificamos que o movimento democrático está presente, uma vez que o ato de escutar a todos envolve uma pedagogia da escuta bastante participativa, dando vez e voz às pessoas, o que impulsiona a inclusão na direção da equidade e da isonomia no processo.

De fato, ter acesso garantido à escola não garante a inclusão, por se tratar de um processo interno à instituição que, de forma não linear e muito orgânica, envolve a todos da comunidade escolar na busca da superação do preconceito e da remoção das barreiras que se coloquem como entraves à participação social da pessoa. Não há uma prescrição de como deve ser promovida a inclusão escolar, mas sabemos que há estratégias que a instituição deve adotar para que isso aconteça, por exemplo, incluir a criança com deficiência no seu planejamento escolar, orientar e apoiar constantemente os professores para que eles busquem se aprofundar em estudos que os ajudem a compreender melhor a deficiência e assim incluir seus alunos nas atividades escolares, ter um AEE bem estruturado e que se comunique bem com toda a equipe de professores, oferecer momentos formativos com eles, realizar uma escuta ativa das demandas da comunidade escolar para incluir as crianças com deficiência, promover palestras para toda comunidade escolar, etc.

Pesquisadora: O que você entende por Síndrome Congênita do Zika vírus?

Professora do AEE: **É o seguinte, a gente entende hoje, né, depois que passou o período de 2015 para cá, hoje já temos crianças que nasceram em 2015**, que foi o *boom* naquela época, que já estão hoje no segundo ano, né? Dos anos iniciais, algumas crianças já estão saindo da Educação Infantil, mas a gente viu e hoje a gente analisa assim, diria até que é ousadia da nossa parte dizer isso sem nenhuma comprovação, mas é como se fosse um caso isolado, primeiro ponto. Segundo, sempre existem casos de microcefalia, a gente já teve alunos, principalmente em creche, crianças em desenvolvimento, às vezes, têm aquela característica bem acentuada, né? **Que é uma formação craniana bem menor, mas hoje com essa questão da Síndrome Congênita do Zika vírus (SCZv), a gente viu que as crianças vieram com mais situações, né? Crianças com baixa visão, cegueira, crianças com surdez, enfim... e com outras complicações, inclusive de natureza física, motora, o neurodesenvolvimento psicomotor bem comprometido.**

No Modo de organização narrativo, os papéis dos sujeitos são descritos por Charaudeau (2019) como o sujeito que descreve e o sujeito que narra, ambos na sua perspectiva de visão de mundo. O sujeito que descreve é aquele que se coloca como observador e consegue perceber os detalhes, que ,nas palavras do autor, “sabe

identificar, nomear e classificar os elementos e suas propriedades” (p. 157); e o sujeito que narra encontra-se posicionado em contato próximo com a experiência vivida, pois “exerce o papel de testemunha que está em contato direto com o vivido” (p. 157). Na fala da professora, observamos alguns pontos a serem discutidos. De fato, houve um expressivo número de casos de crianças nascidas com a SCZv no ano de 2015 e nos anos que se sucederam, mas houve uma diminuição dos registros de casos de nascidos vivos em decorrência de uma melhoria nas ações de prevenção de infecções causadas pelo vírus Zika em mulheres grávidas no estado de Pernambuco (Pernambuco, 2023).

O surto epidemiológico de Zika vírus no Brasil, em 2015, ocasionou consequências irreversíveis nas crianças nascidas com a SCZv, o que comprometeu fortemente o seu desenvolvimento cognitivo e motor. Os principais sintomas dessa síndrome são o “comprometimento do crescimento e desenvolvimento neurocognitivo, motor, sensorial e odontológico, levando a incapacidades ou mesmo a óbito” (Del Campo *et al.*, 2017; França *et al.*, 2018; Freitas *et al.*, 2020, p. 2). Além disso, como afirma Rocha (2018), “a criança com esta condição apresenta atrasos no desenvolvimento infantil, de natureza neurológica importante, embora não seja na totalidade dos casos, mas majoritariamente apresentam sequelas físicas e ou cognitivas” (p.16).

Conforme a Secretaria de Saúde de Pernambuco (SES-PE, 2023), considerando o período de registros entre 2015 até 2023, foram notificados 3.059 casos suspeitos, sendo confirmadas 473 crianças. Pernambuco segue sendo o estado com maior número de registros de crianças com a SCZv, sendo o período entre 2015-2016 o mais crítico, com 2.237 casos suspeitos registrados, destes, 426 foram confirmados, observando-se também que a maior incidência ocorreu nos municípios da Região Metropolitana, do Agreste e do Sertão no período.

No ano de 2023, vemos uma queda expressiva nos casos confirmados dessa síndrome, sendo 11 notificações de casos suspeitos, todos em investigação. Ainda segundo a SES-PE (2023), o último registro de criança nascida com a SCZv no estado foi em 2020. Essa diminuição nos registros de crianças nascidas com SCZv se deu em decorrência de ações mais efetivas articuladas pela Secretaria de Saúde de Pernambuco, que investiu em ações educativas em saúde que orientassem as pessoas sobre como prevenir a transmissão do vírus por relações sexuais desprotegidas, bem como a adoção de estratégias consideradas permanentes para

atualizarem os profissionais de saúde sobre como realizarem os registros de crianças com SCZv, sendo casos suspeitos ou confirmados para esta síndrome.

O cenário aparentemente controlado nos leva a refletir sobre o papel da escola no acolhimento e na condução da criança com SCZV em direção à sua aprendizagem. Elas saíram da Educação Infantil e hoje estão matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no AEE, necessitando de um acompanhamento especial, dentro e fora da sala de aula. A Secretaria Municipal de Educação (SME) garante a matrícula, o transporte inclusivo e a alimentação específica para a criança com deficiência, mas apresenta alguns pontos que precisam de melhoria na condução do processo, por exemplo, garantir que a criança com deficiência que utiliza o transporte inclusivo chegue no mesmo horário que as outras crianças e cumpra a mesma carga horária que as demais. Além disso, permitir que um profissional habilitado possa acompanhá-la e alimentá-la na escola e que ações formativas sejam realizadas com mais frequência sobre a temática da inclusão e, em específico, levar a equipe de professores a refletir sobre como incluir a criança com SCZv nas atividades escolares, sendo ela uma criança com comprometimento no desenvolvimento físico e cognitivo, levando as equipes a trabalharem em conjunto, pois se articulam a gestão, a coordenação, os professores da sala regular e os professores do AEE no trabalho pedagógico e inclusivo.

Conhecer as características dessa síndrome é importante para compreender como se dá o desenvolvimento da criança, uma vez que, por se tratar de uma pessoa com deficiência múltipla, conhecer as suas características e especificidades implica orientar o próprio trabalho pedagógico, no qual o professor deve considerar a individualidade dessa criança e promover estratégias pedagógicas que lhe possibilitem se apropriar da cultura por meio de ferramentas pedagógicas diversificadas (Pletsch, 2015). Essa autora afirma também que o processo pedagógico da criança com deficiência múltipla envolve o olhar atento e observador sobre como a criança se comporta no ambiente ao interagir socialmente, pois “analisar os detalhes” tem a ver com o modo como essa criança observa e interage com os objetos, como se comunica com as pessoas, como demonstra as suas expressões faciais ao exteriorizar os seus sentimentos, uma vez que pode ocorrer a não oralização da criança com deficiência múltipla em alguns casos.

Pesquisadora: Poderia falar como foi o início do trabalho com essa

criança até o momento?

**Professora do AEE: Posso, sim, vamos lá... ela chegou aqui na escola em 2020, a gente teve o primeiro contato, o qual foi a anamnese, mas que eu já pedi logo para trazer para conhecer, porque era a primeira criança (com SCZv) que estava chegando aqui na escola** e já estava na idade mesmo de sair da educação infantil, embora ela chegou aqui no grupo 5 aqui na educação infantil e aí **veio o processo da pandemia**, então a gente passou a ter os contatos por WhatsApp, né? De forma remota e era um contato assim que, para mim, a gente foi muito prejudicado nesse sentido, porque o ideal era **naquele momento fazer todas as estimulações de forma presencial**, mas não deu para ser. Porém conseguimos juntar vários materiais na escola e, mensalmente, eu formava os blocos, entregava à família pessoalmente **os blocos de atividades de estimulação, né? De percepção, de psicomotricidade, que pudesse usar muito esse movimento e virtualmente muitos jogos, vídeos, aí a gente foi descobrindo que ela gosta muito de vídeos, gosta muito de cores, de sons, de movimento, de música**, e aí comecei a trabalhar dentro, mesmo de forma remota e todo o material que pude juntar, que **estimulasse sensorialmente**. Então a gente montou a caixinha sensorial, **a questão dos sentidos, estimular a visão e a audição, a questão do tato, estimular bastante isso nela... manipulação de objetos, então toda essa estimulação** é para que ela tivesse sempre esse contato, sempre fazendo vídeo, mandando áudio, para que ela tivesse a voz e a imagem como referência para, quando ela voltasse ao presencial, ela já tivesse essa relação de confiança, de credibilidade com o adulto na escola. Então assim, 2020, 2021, a gente permaneceu de forma remota, mas assim, sempre que podia a gente fazia o contato presencial, e depois que ficou opcional e a mãe optou por ser remoto, por conta da questão da imunidade, porque ela tem uma saúde muito frágil e ficou... e aí ela retornou, na verdade, ela chegou em 2021; e 2022, ela era primeiro ano; e 2023, agora ela está no segundo ano... em 2021, ela continuou naquele processo ainda no primeiro semestre remotamente e aí, quando voltou presencial, a gente estava com a questão da condução, a mãe estava gastando com Uber, mas aí conseguimos o transporte inclusivo para ela e aí a gente estava em reforma, veio a questão do rodízio, então assim... eu acho que, de certa forma, foi muito prejudicado nesse sentido, era aquele momento que a gente tinha, da criança vir todos os dias, pelo menos vir os três dias, já que ela tem dois dias de terapias o dia todo, a gente faz esse contato presencial... a mãe é bem atenta a tudo isso e como ela faz parte daquele grupo das mães, **tem toda uma assessoria prestado para elas lá no Altino Ventura, ela tem muito material em casa também, ela tenta fazer toda aquela estimulação que ela aprende lá, tanto no Altino Ventura como no IMIP**, acho que isso foi uma contribuição muito grande para essa defasagem do ensino remoto. Aí eu acho que deu para dar uma equilibrada muito grande, e agora com essas questões das cirurgias, das terapias, eu acho que tem ajudado muito ela nesse processo que também ficou prejudicado muito durante a pandemia, ela ficou sem terapia em 2020 e praticamente a metade de 2021, então assim a gente viu que houve esse prejuízo. Contudo a família ficou muito envolvida nesse processo, ajudou bastante, não só na questão das terapias, mas na questão pedagógica dela, sabe?

Observamos que a professora retoma os acontecimentos, trazendo os fatos ocorridos desde o primeiro contato da chegada da criança à escola, narrando como uma linha do tempo dos fatos ocorridos ano a ano, apresentando em seu discurso os componentes da lógica narrativa. Charaudeau (2019, p.160) nos apresenta os elementos que compõem tal lógica:

Os actantes que desempenham papéis relacionados à ação da qual dependem;  
Os processos, que unem os actantes entre si, dando uma orientação funcional à sua ação;  
As sequências, que integram processos e actantes numa finalidade narrativa, segundo certos princípios de organização.

Percebe-se que, no discurso da professora, há uma sequência lógica na sucessão de acontecimentos. Charaudeau (2019) destaca que essa lógica narrativa é construída em um princípio de coerência, pois, nessa situação, a narrativa assume um sentido compreendido em um encadeamento de acontecimentos, que se enquadram como espaço-temporal, situados em um princípio de localização.

A chegada de Íris à escola coincidiu com o surgimento da pandemia da Covid-19 em meados de 2020. A pandemia impactou fortemente a rotina escolar das crianças, o que implicou respostas rápidas e nada fáceis dos professores diante de um contexto novo, gerando fortes repercussões na aprendizagem das crianças. Estar na escola significa experienciar uma rotina que se traduz em construir laços de amizade e afeto com pessoas diferentes, de fora do contexto familiar da criança, inclui o aprendizado da socialização e o acesso às atividades pedagógicas que colaboram para a aprendizagem; estando longe da escola, as crianças não tiveram acesso às condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A condução do trabalho das escolas no contexto pandêmico ocorreu permeado de inseguranças, exigindo ações rápidas para minimizar os impactos da pandemia no calendário escolar, no trabalho dos professores e na aprendizagem das crianças. Nesse cenário, a professora do AEE precisou articular as atividades com o atendimento remoto, utilizando-se de recursos de chamadas de vídeo e mensagens pelo WhatsApp, sempre em contato com a mãe da criança, que se demonstrou disposta a colaborar com a aprendizagem da filha.

A anamnese foi a estratégia inicial para que a professora do AEE conhecesse a criança, a fim de obter mais informações e estabelecer uma investigação sobre o seu contexto de aprendizagem e de vida. O termo “anamnese” tem a sua origem na

documentação médica, que busca conhecer o paciente, descrevendo os seus sintomas e problemas de saúde. Geralmente parte-se do relato do paciente e pode se estender a relatos dos familiares sobre ele. Percebe-se, então, que a concepção médica exerce forte influência nos processos escolares e adentra as estruturas pedagógicas do AEE nessa instituição, uma vez que, no discurso da professora, identificamos estratégias utilizadas em clínicas de atendimento, como a estimulação sensorial e a valorização da questão dos sentidos, como visão, audição, tato e percepção das cores, questões que já são trabalhadas nas terapias médicas de Íris e reforçadas nas atividades da escola, tanto na sala de aula regular como no AEE.

Não se pretende desprestigiar os conhecimentos vindos da área clínica, mas sim afirmar que tais conhecimentos não dão conta da estruturação e organização do ensino que viabilizam a aprendizagem. Este, por sua vez, deve ser praticado na sua área e espaços específicos (Mantuan; Lanuti, 2022). O AEE tem uma estruturação pedagógica própria, que busca identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos que removem as barreiras de aprendizagem dos seus alunos, assim as atividades realizadas no AEE se diferenciam das atividades da sala de aula regular, embora acompanhem o conteúdo proposto pelo currículo pedagógico do ano escolar (PNEEPEI, 2008).

Pesquisadora: Como tem sido realizada a adequação curricular dos materiais pedagógicos trabalhados com a criança?

Professora do AEE: **A gente consegue ter algumas coisas na sala de recursos; outras, eu adquiero com recursos próprios; outras, a gente confecciona, então a gente usa muita coisa de sucatas, potes, recipientes, esponjas, lixas, cordão... tudo que for de materiais concretos que a gente trabalhe cores, texturas, manipulação de objeto, estimular essa questão da pegada, ela [Íris] continua com as mãos muito rígidas, mas a gente traz esses estímulos, além dos estímulos visuais e auditivos, que ela aprecia muito. Então a gente traz materiais assim, com cores, com quantidades, né? Para ela manipular, para ela ver, a gente tem uma caixinha que eu chamo de caixinha sensorial. A maioria desses materiais, eu acabo adquirindo com recursos próprios, porque às vezes o processo é demorado do recurso público, não vou dizer que não temos, nós temos, mas quando vem a gente tenta fazer uma compra focada muito nessas necessidades para fazer os estímulos pedagógicos em Íris. Aí a gente tenta fazer dessa forma, tem a caixinha sensorial, tem o material, aí renova com o tempo, os materiais, vai buscando mais materiais, o que vê vai pegando, vai criando e vai fazendo esses estímulos de Íris dessa forma. A gente tá muito nessa fase, tem coisas que a gente tem que pegar na mãozinha, conduzir a pegada, se consegue ser firme, se ela consegue segurar, a gente vê que essa questão do**

tônus tá ajudando muito, porque antes ela ficava com a cabeça muito fora do foco, né; ou pendia a cabeça para o lado. Essa terapia ocular tem ajudado muito nas questões dos reflexos, nessa questão do foco visual, a gente tem deixado bem no foco para ela e vem deixando esse feedback para gente. Então acontece dessa forma, a gente vai criando, vai percebendo, “olha, a gente pode estimular essa área agora”, “a gente tá percebendo que ela aprecia esse”, mas com tudo eu repito que essa questão do rodízio, essa questão dos dias das terapias, embora nas terapias tenha estimulação também e cada mãe recebeu esse kit de estimulação, então eu acho que dá para fazer essa balança. Eu acho que o que tem interferido é essa questão de Íris estar sempre com alguma virose, sempre com alguma situação que requer parar um pouco, cuidar mais, observar mais, mas com tudo, eu acho que, com o tempo, eu acho que ela vai ficar mais forte, né? Essa imunidade vai melhorando e ela vai começando a ter mais resistência, eu acredito até que ela é alérgica, eu pedi até para a mãe que fizesse uma revisão, é como se ela tivesse alguma alergia, alguma rinite, porque ela tá sempre com esse quadro, é um quadro sempre recorrente. Então eu digo: observe sempre com o pediatra se ela tem rinite alérgica, se ela tem alergia a alguma coisa, que aí a gente vai tentar ir se adequando para ela se sentir melhor, né?

Na lógica narrativa de Charaudeau (2019), o autor defende a ideia de que o discurso se organiza em princípios de organização, sendo eles o princípio da coerência e o princípio de intencionalidade. No primeiro princípio, a sucessão de ações é delimitada na narrativa pela abertura e pelo fechamento. A função de abertura explicita o processo que se deu pela ação, percebida na fala da professora quando ela inicia com: “A gente consegue ter algumas coisas na sala de recursos; outras, eu adquirei com recursos próprios; outras, a gente confecciona...”.

Já a função de fechamento tem a ver com o resultado gerado pelo processo, que, na concepção do autor, pode ser positivo ou negativo. Na fala da professora, destacamos o trecho: “Então acontece dessa forma, a gente vai criando, vai percebendo, ‘olha, a gente pode estimular essa área agora’, ‘a gente tá percebendo que ela aprecia esse’”. Nessa ação, há duas implicações: na primeira, fica evidenciada a busca da professora baseada nas suas observações, em encontrar um caminho para adequar as atividades para a criança; na segunda, tem a ver com a resposta que a criança dá às atividades, o que faz a professora acreditar que as atividades devem ser direcionadas conforme o retorno que a criança deu durante o processo, o que ela considera positivo. Já no segundo princípio, o de intencionalidade, o autor diz que a ação “reside na intenção do sujeito, actante humano, que elabora um projeto de fazer e tenta conduzi-lo bem. Postula-se então que todo fazer humano é intencional” (p. 168).

Com relação à adequação pedagógica das atividades que a professora do AEE planeja para Íris, faremos alguns apontamentos, considerando que, para Pletsch (2015), é preciso diversificar as estratégias pedagógicas para atender as especificidades de aprendizagem da criança, pois a compensação orgânica da deficiência ocorre principalmente pelo uso de ferramentas de ensino da linguagem, pelo uso alternativo de recursos pedagógicos diversificados, possibilitando que se organizem e ampliem o pensamento e a linguagem, no que a autora vai afirmar nas suas próprias palavras:

No caso dos alunos com deficiência múltipla, a principal ferramenta de compensação pode ser considerada a linguagem (falada ou com uso de símbolos alternativos), mediante a interação e os enunciados e desafios propostos aos sujeitos. Isto é, o “pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela” (Vigotski, 2001, p. 342) (Pletsch, 2015, p. 24).

Conforme a autora, o sentido da aprendizagem da linguagem nessa criança ocorre quando a própria criança experiencia e dá significados aos conceitos aprendidos mediante o uso das ferramentas pedagógicas alternativas, ocorrendo na compensação, pois, nesse processo, ela internaliza os conceitos, amplia o próprio pensamento e desenvolve as Funções Psicológicas Superiores (Góes, 2002). Dessa forma, para Pletsch (2015), o desenvolvimento dessas funções se dá pela “compensação da condição orgânica por meio de signos ou ferramentas externas como a comunicação alternativa” (p. 2015), pois o uso dessas ferramentas auxilia na comunicação da criança, para que ela possa, por essa via, se apropriar dos conceitos, dos conteúdos pedagógicos e da cultura social, corroborando o que defende a autora, sendo possível “internalizar atividades socialmente organizadas pela fala” (Baquero, 1998, p. 27).

Além disso, também deve-se considerar a adequação pedagógica do ensino e da aprendizagem para as crianças que apresentam necessidades educativas. Para que o professor tenha a possibilidade de adequar as atividades para esse público plural, deve utilizar estratégias pedagógicas que atendam as suas demandas de aprendizagem, a exemplo do uso de recursos tecnológicos, símbolos alternativos, dentre outros que ajudem a criança a internalizar os conteúdos das atividades.

A escola é um espaço educativo e democrático, onde se acolhe a manifestação das existências humanas na sua pluralidade, e as nossas diferenças individuais nos tornam únicos. Nesse sentido, a aprendizagem é uma experiência individual

impulsionada pelas nossas experiências, contextualizada pela prática pedagógica do professor que trabalha o currículo e o transforma em ação, o qual, por sua vez, para cumprir os objetivos de ensino, utiliza-se da intencionalidade pedagógica para que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem.

Com base em Correia (2009), as adaptações curriculares são todas as alterações e modificações possíveis das atividades escolares que dialogam com o currículo, atendendo as necessidades educativas das crianças. Essa estratégia didático-metodológica amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência, uma vez que se torna possível o acesso à proposta pedagógica da escola, norteadas pelo currículo regular de ensino.

Na fala da professora do AEE, percebemos a preocupação da docente em diversificar as atividades pedagógicas, até mesmo custeando o material para que ela pudesse oferecer a Íris um atendimento diferenciado, levando em consideração as especificidades da criança na direção da aprendizagem. É uma prática muito comum entre os professores do ensino básico custear os recursos que propiciem a aprendizagem dos seus alunos, mesmo não havendo prerrogativa obrigatória para isso.

Sem entrar no mérito da questão, mas apenas para pontuar, a burocratização e a morosidade do poder público em prover recursos financeiros para o AEE dificultam ainda mais seu funcionamento e planejamento, prejudicando o atendimento educativo, pois não disponibilizar recursos suficientes ou em tempo hábil dificulta o trabalho dos professores e precariza o AEE. Aranha (2001) aponta que, para viabilizar as condições de atendimento da criança no AEE, é necessário prover meios que garantam “suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (p.167), assim se garantem as condições de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Já na perspectiva do ensino, Stainback *et al.* (1999) versam sobre a flexibilidade do ensino, no qual o professor, no uso da sua intencionalidade pedagógica, deve considerar as necessidades educativas de cada criança durante o seu acompanhamento educacional. Essa possibilidade amplia a diversidade de atividades que podem ser realizadas de modo que a criança seja direcionada no caminho da aprendizagem. Na fala da professora do AEE, identificamos uma tendência para o atendimento clínico terapêutico comumente realizado na SRM, uma vez que ela se preocupa em confeccionar recursos que lhe possibilitem realizar diversas estimulações visuais, auditivas e motoras.

Mazzota (1993) nos lembra que o professor da Educação Especial não deve perder de vista o caráter pedagógico das atividades realizadas na SRM, mesmo que tradicionalmente as propostas curriculares tenham, na sua origem, uma concepção de intervenção terapêutica da aprendizagem.

Pesquisadora: Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem dessa criança do começo do ano para o momento atual?

Professora do AEE: **É a questão postural, Íris está com o tônus mais firme, a gente percebe que os membros inferiores estão menos rígidos, porque ela toda vez estava cruzando muito as pernas, esses dias ela tem vindo, a gente percebe que ela está fazendo menos isso** e também agora ela está com uma cadeira nova, então está mais confortável, está mais seguro para ela colocar cada perninha no lugar e, além disso, **a gente vê que é uma tomada de consciência dela, né?** Ela quando se prepara para vir para escola, né? **Quanto que a mãe diz que ela dá esse retorno, como ela já chega feliz, então a gente percebe esses avanços, essa questão dela já dirigir o olhar para onde está vindo a voz, dela já conseguir ter o reflexo de onde tá vindo aquela imagem, aquela cor, aquela luz,** então ela está muito atenta a todas essas questões do ambiente que, **no começo, a gente percebia que ela ficava muito alheia a isso, essa questão dela estar tentando esse contato visual, a gente percebeu que ela tem demonstrado para gente como um avanço** e que tem condições, sim, mas sempre deixo claro que, na sala de aula como para família, sendo a longo prazo, a gente não pode colocar um médio prazo, a gente pode até se surpreender, mas é a longo prazo, então é uma construção. Então repito, se Íris tivesse vindo todos os dias, nesse processo da dinâmica da escola, da dinâmica da sala de aula, esse cotidiano, se tivesse internalizado essa rotina, eu acho que ela estaria nos dando retornos ainda mais significativos.

No Modo de organização do discurso argumentativo, Charaudeau (2019) diz que há a possibilidade de construir explicações que se baseiam nas próprias percepções de mundo, que se constitui uma dupla perspectiva de razão demonstrativa e razão persuasiva. Na primeira, busca-se estabelecer a relação de causalidades diversas, na segunda, há o mecanismo da busca de estabelecer a verdade com o uso de argumentos que validem as asserções propostas pelo sujeito. Na fala da professora, vemos esse mecanismo quando ela compreende que a aprendizagem de Íris esteve relacionada ao desenvolvimento do tônus e não na aprendizagem do conteúdo pedagógico, trazendo uma série de argumentos explicativos que tentam validar a sua percepção.

Com base em Moreira e Baumel (2001), a formação dos professores da Educação Especial vem se distanciando dos objetivos pedagógicos de ensino-

aprendizagem da criança com deficiência, aproximando-se fortemente do ambiente clínico, resultando em práticas equivocadas que não dialogam com o compromisso social da educação. Nas palavras das autoras, “é comum terminologias como ‘prognóstico’, ‘diagnóstico’, ‘terapia’ e a busca de refinadas técnicas de avaliação para detectar possíveis patologias” (p. 6), que adentram as SRM e influenciam os professores nas suas atividades.

O PNEEPEI (2008) afirma que as práticas enfatizadas nas características físicas da criança com deficiência se contrapõem à dimensão pedagógica do AEE, uma vez que se trata de um equívoco que se originou da concepção de que a Educação Especial deveria ser praticada de forma paralela à educação comum, fato este que perdurou por longos anos no Brasil, no qual o currículo se ajustou pela diversidade na perspectiva da deficiência.

O professor do AEE deve se orientar pelo currículo pedagógico, ocupando-se em realizar as devidas adequações pedagógicas para que se efetive o processo de aprendizagem da criança, orientando-se por instrumentos específicos de caráter exclusivamente educacional. Dessa forma, adequa-se o atendimento educacional às necessidades educativas da criança com deficiência, levando em conta que há elementos essenciais que não podem ser desconsiderados, a exemplo do currículo pedagógico que precisa ser adaptado, da escolha de estratégias de ensino, métodos e técnicas de natureza educacional que precisam ser planejados sob os aspectos pedagógicos e não terapêuticos, pois a escola não é uma extensão das terapias médicas praticadas nas instituições da área de saúde.

Pesquisadora: Você fala sobre a caixa de atividades, como você pensou essa caixa de atividades? Quais foram as necessidades que você identificou em Íris para poder fazer essas atividades?

Professora do AEE: **Então, no primeiro contato que tivemos, que os pais vieram com ela, eu observei bastante, fiz perguntas, né? Fiz a sondagem com os pais, a gente fez a anamnese, depois fizemos vários contatos porque sempre estava perguntando muito, queria saber... sempre que eu passava uma atividade, eu pedia para enviar um vídeo para ver como ela estava reagindo e aí a gente vai construindo, né? Mesmo à distância, a gente conseguiu fazer algumas observações e presencialmente mais ainda, né?** Então, com base nisso, a gente pensou em ter que fazer a questão toda sensorial no momento, então a gente vai desenvolver o sentido, estimular... desenvolver não! Estimular os sentidos, a gente vai trabalhar com todo esse material para que ela fique muito atenta a toda movimentação, a gente vai perceber como é toda essa pegada dela, como que ela consegue sustentar, como ela consegue conduzir, mesmo que ela segure, mesmo que a gente dê aquela sensação de

conforto para ela, né? **Então foi a partir dessas observações que a gente construiu, do que a família trouxe, do que a gente observou que começamos a perceber o que a gente pode estimular em Íris, não, ela não precisa escrever agora, então vamos comprar um material que tenha mais volume, mais espessura, lápis triangular ou qualquer outro que ela consiga ter uma pegada melhor, como estimular cores que a gente viu que ela era muito atenta a essas coisas e a toda essa estimulação, então quando passa um vídeo, geralmente a gente tem o cuidado de não ser um vídeo longo, lógico, um vídeo alegre, curto, cheio de cores, as cores primárias, sobre as letras, sobre as vogais, sobre os números, aquelas coisas bem lúdicas, bem animadas,** geralmente eu gosto de mandar música, peço para ela ouvir, vamos ver se ela fica atenta, se ela faz algum movimento, ou se ela vai simplesmente ignorar a música, então ela fica muito atenta ouvindo a música e a gente percebe que ela foca muito na tela... a mãe diz que ela esboça um sorriso, que ela acha engraçado, então assim, vamos estimular isso nela. E foi a partir dessas observações, dessas construções com a família que... a mãe traz muito isso, né? A mãe fica vinte e quatro horas ali só vivendo para Íris, né? Na verdade... então assim, tudo de Íris, ela respira [a mãe], tudo o que a criança precisa, tudo que ela faz e é, então assim... Íris tem um gênio forte também, viu? Muito forte! Ela é muito engraçada, às vezes, ela tem aqueles momentos que demonstra estar extremamente abusada e ela demonstra, e **eu acho que é com base nisso, nas observações, nas sondagens, da anamnese, dessa construção com a família que a gente consegue observar e ir montando o que a gente pode fazer, o que a gente pode trabalhar com ela, qual material que a gente tem para estimular, como eu sei que Íris está atenta a essa questão das cores, dos números, das formas... e a gente tenta não só da forma lúdica, mas da forma mais concreta possível, mais manipulável possível, essa construção dela é mais com base nisso.**

No Modo de organização do discurso descritivo, Charaudeau (2019) diz que “descrever” corresponde a duas atividades que partem do ponto de visto do sujeito, que são o contar e o argumentar. Ele define que “contar” é uma ação do sujeito que fala sobre as suas experiências e como elas foram se desenvolvendo em ações no tempo, no qual o protagonismo é humano.

Para ele, “argumentar” no processo de comunicação significa buscar explicar as relações que se estabelecem entre causa e efeito dos acontecimentos, enquanto descrever consiste em identificar os seres do mundo. Já na ação de “descrever”, o autor considera a relação estreita com o ato de “contar”, pois, nas suas palavras, “as ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes” (p. 111). Na fala da professora, é possível perceber essa dinâmica, na qual ela busca falar sobre as suas experiências e as descreve com detalhes, evidenciando as decisões e os procedimentos que foram sendo tomados ao longo do processo, sob o

argumento de que todo o processo é construído com a família desde o início, o que assume um aspecto positivo para ela.

Santos (2019) afirma que, no contexto do AEE, o planejamento didático deve ser realizado pelo professor, baseando-se em procedimentos metodológicos que considerem a observação do perfil da criança no seu modo de agir, pensar e aprender, e estas informações devem constar no Plano de Atendimento Educacional do AEE, um documento que essencialmente deve ser planejado para colaborar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com necessidades educativas. Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), a elaboração e a execução do plano do AEE é de responsabilidade dos professores da SRM, que devem dialogar com os professores do ensino regular. Na fala da professora, vemos que ela parte das observações e sondagens sobre os interesses da criança, tendo a colaboração da família, especialmente da mãe de Íris, para organizar uma série de atividades, reunidas em uma caixa, nomeada por ela de “caixa sensorial”.

Ao observar a caixa, identificamos uma diversidade de atividades com recursos pedagógicos diferentes, a exemplo dos brinquedos confeccionados pela própria professora, feitos de materiais reciclados, como tampinhas coloridas de garrafa PET, cubinhos de isopor, cotonetes, palitos de churrasco, fios de lã para bordado, entre outros. Também foram identificados outros itens, como um material estruturado de madeira, cujo objetivo era trabalhar a memória e o raciocínio, outras atividades impressas para colorir com o uso dos lápis adaptados para apreensão de pinça, brinquedos de encaixe, folhas de EVA coloridos com o alfabeto e os números, painéis com materiais texturizados, fotos de paisagens, animais, carros, etc.

No entanto, destacou-se um caderno de atividades de alfabetização, com o nome da criança na capa, no qual estavam colados o alfabeto impresso, figuras de objetos e de animais, para serem nomeados e coloridos, além de atividades de matemática e de pareamento de animais e de objetos. Em nenhuma das nossas observações feitas em sala de aula, esse caderno foi utilizado, pois as escolhas realizadas pela professora da sala regular e pela AADEE eram feitas de modo aleatório, sem necessariamente dialogar com as atividades propostas para as crianças no dia, como já dito anteriormente.

Dessa forma, com base em Santos (2019), as atividades elaboradas pela professora do AEE deveriam considerar os aspectos concretos de aprendizagem e

desenvolvimento da criança, adequando as atividades à realidade desta. Além disso, tais atividades deveriam ser planejadas considerando a intencionalidade pedagógica da professora da sala de aula regular, o que não identificamos no referido contexto.

Pesquisadora: Quais têm sido seus êxitos e/ou dificuldades com o atendimento escolar dessa criança com múltiplas deficiências no AEE?

Professora do AEE: **Eu acho que a grande dificuldade é essa, né? Da gente depender do transporte inclusivo, da gente estar no sistema de rodízio, de Íris ter essa saúde bem frágil, eu acho que isso tem alguns pontos, embora a gente tenha que superar; e outra dificuldade que já citei foi a pandemia, a questão do ensino remoto, que se tivesse sido mais presencial, eu acho que teria havido mais êxitos, e eu acho que o êxito é realmente estar aberto a ter Íris na escola, de não ver a criança como mais uma aluna incluída, porque a legislação diz que a gente não pode negar vaga, não, a gente não vê dessa forma. Eu acho que o êxito é, sim, ver Íris como uma pessoa com possibilidades e com oportunidade de estar aqui, de conviver, de ver que ela gosta de vir para escola, eu acho que esse é o maior êxito porque ela volta para casa aborrecida, às vezes ela até chora... quando a mãe organiza ela para vir para escola ela fica muito feliz, quando o transporte inclusivo chega na porta da casa dela ela fica muito feliz e assim, ela dá um retorno para os colegas quando eles vêm falar com ela, ela olha, ela ri, sabe? A gente vê que ela ri, quando ela tá indo para fila do lanche, que uma criança quer levar, a outra conduzir, ela fica superfeliz no meio daquelas crianças, todo mundo falando o nome dela, eu acho que esse é o maior êxito, sabe? **É ver que ela tem condições, sim, de conviver na escola, mesmo com todas as restrições** que até hoje a gente acaba pedindo para que a mãe dê as refeições dela, a gente não quer, eu não tenho habilitação e autorização de tentar fazer essa alimentação da criança, pois assim, dentro da clínica médica, era para Íris estar com sonda, mas desde o começo que os pais decidiram que não, eles tiveram alguns momentos de aflição com engasgos, mas aí eles estão tentando conduzir melhor e a gente percebe que ela também aprecia isso, colocar o alimento na boca, ela fica ali toda contente e a mãe está conduzindo melhor isso depois do susto. De repente, foi uma decisão bem legal da parte deles, a gente fica “não, não pode deixar a sonda”, mas a gente vai tentar, vai estimular... e a gente vê que ela está bem, o lanche, a merenda dela é especial, é líquido ou pastoso, a prefeitura já manda e é esse grande êxito, ver Íris socializando com os colegas e fazendo questão de vir para escola, eu acho que esse é o maior êxito da gente saber que ela se sente bem, segura, acolhida, de saber que ela confia nas pessoas que estão ali dando apoio a ela, eu acho isso muito bacana... e essa questão também dos pais, eles estavam muito inseguros, estavam muito assim, mas hoje eles estão mais tranquilos, a mãe dela tem ciência de muitas coisas da situação dela e colabora muito no processo. Isso é muito legal!**

No Modo de organização enunciativo, Charaudeau (2019) fala da relação do locutor consigo mesmo, no que ele vai chamar de “comportamento elocutivo”. Para

ele, o sujeito que comunica traz o seu ponto de vista sobre o mundo, sem que nessa situação esteja o interlocutor envolvido. O comportamento elocutivo evidencia o que o sujeito acha, o que acredita e como percebe a situação, e o autor classifica o ponto de vista sobre o mundo, como “modo de saber”, que, nas suas palavras, “especifica de que maneira o locutor tem conhecimento de um propósito” (p. 83).

Ao ser perguntada sobre os êxitos e as dificuldades na condução dos trabalhos do AEE com Íris, a professora aponta inicialmente como dificuldade a questão da dependência do transporte inclusivo fornecido pela Prefeitura Municipal de Recife. Por ser uma criança cadeirante, ela depende desse transporte escolar diariamente para se locomover de casa para a escola. Mesmo atendendo a necessidade de locomoção da criança, ela não consegue cumprir a mesma carga horária das outras crianças da turma. Ela chega à escola depois do horário de entrada na sala de aula e vai embora antes do final do horário de ir para casa, aspecto que precisaria ser revisto pela Secretaria Municipal de Educação de Recife para garantir que ela, assim como as outras crianças que dependem desse transporte inclusivo, possam chegar à escola e cumprir a mesma carga horária de todas as crianças na instituição escolar.

Outro complicador apontado pela professora foi o acompanhamento pedagógico de Íris na escola no período inicial da pandemia da Covid-19, em meados de 2020. Nessa época, o isolamento social não permitiu a frequência da criança na escola, cenário este gerado pela pandemia, que exigia medidas de prevenção que tornavam o isolamento social uma prevenção emergencial para que as pessoas não transmitissem ou se contaminassem com o vírus Sars-CoV-2 (Brasil, 2023). Na sua concepção, isso prejudicou o atendimento da criança na escola e impactou seu desenvolvimento escolar, por considerar que presencialmente a criança responderia melhor às atividades escolares.

Conforme apontam Ferreira *et al.* (2022), tal cenário impactou fortemente o contexto educacional de milhares de estudantes no Brasil e o Ministério da Educação (MEC) – oriundo de um governo federal negacionista da ciência à época - mostrou-se omissos em orientar os sistemas educacionais públicos e privados no planejamento estratégico de ações educacionais que minimizassem o impacto do isolamento social, que inviabilizou a frequência presencial dos estudantes na escola, pois o sistema educacional brasileiro esteve limitado a respostas que não atendiam às demandas educacionais geradas pela pandemia, em um contexto em que se exigiam ações efetivas e emergenciais.

Com base na Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais adotadas durante o estado de calamidade pública da Covid-19, flexibilizou-se à época a carga horária nas etapas de Educação Básica e foi autorizado pelo Governo Federal que as instituições de ensino reorganizassem o calendário escolar, podendo os professores desenvolver atividades pedagógicas de modo não presencial, com o uso de tecnologias da informação e de comunicação. Dessa forma, as escolas públicas e privadas suspenderam as aulas presenciais, dando continuidade ao calendário escolar com muitas dificuldades e utilizando-se de outros meios de tecnologias da informação e de comunicação, como aplicativos de mensagens e as plataformas digitais. Foi dessa forma que o AEE dessa escola deu prosseguimento ao acompanhamento pedagógico de Íris durante o período: por meio de ligações de vídeo pelo WhatsApp realizadas com a mãe da criança na presença da filha, a professora do AEE buscava enviar as atividades escolares para a mãe e dava as orientações para que ela conduzisse as atividades em casa com a filha.

Por outro lado, como êxito, a professora aponta as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que a criança tem em frequentar a unidade escolar como um lugar de oportunidades e de convivência, pois Íris demonstra satisfação em estar na escola, vivenciar a rotina escolar com outras crianças e adultos. Esse aspecto é corroborado em Vigotski, pois a aprendizagem é um processo contínuo e a educação tem o papel de viabilizar meios para que as crianças deem saltos qualitativos na aprendizagem, tendo como cenário a escola e as relações sociais que nela se estabelecem (Coelho; Pisoni, 2012).

Além disso, ainda conforme as autoras baseadas em Vigotski, o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da criança, potencializado pelas influências que ela recebe do meio social, chegando à escola com conhecimentos já adquiridos de vivências anteriores. Dessa forma, a instituição escolar propicia às crianças a ampliação das suas vivências com o outro, viabiliza a estimulação das suas potencialidades e lhes permite vivenciar a proposta pedagógica dos conteúdos escolares mediada pelos professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Ao assumirmos a natureza social do desenvolvimento humano, nosso olhar esteve fundamentado pelo referencial teórico de Vigotski (1997, 2001, 2007, 2011, 2019), sob a Perspectiva Histórico-Cultural, no qual se reconhece que as contribuições desse autor foram fundamentais na compreensão do contexto sócio-histórico de inclusão em que a criança esteve inserida, na escola, durante toda a nossa pesquisa. Como seres humanos, somos integrais na nossa formação como sujeitos, uma vez que os aspectos biológicos e sociais são indissociáveis e é na estrutura social em que estamos inseridos que desenvolvemos as nossas Funções Psicológicas Superiores, mediados pela cultura determinante e datados pelo nosso tempo histórico.

Além disso, estivemos subsidiadas pelos estudos da Defectologia de Vigotski, cujas contribuições orientaram o nosso olhar para a pessoa com deficiência, sujeito este histórico-cultural, ativo e contextualizado pela dinâmica social, que também produz cultura e transforma as relações sociais. Nessa teoria, vimos que as limitações físicas causadas pela deficiência não determina o sujeito, mas todo o aparato cultural que favorece as pessoas que não têm deficiência, como instrumentos, técnicas, signos e símbolos (Vigostki, 2011) são pensados para as pessoas que não têm deficiência, em detrimento da pessoa com deficiência.

A criança com deficiência tem sido visibilizada pelos seus direitos, já garantidos pela nossa legislação educacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146; da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008); e diversos estudos universitários que reconhecem que a criança com deficiência precisa ser atendida nas escolas com o devido acompanhamento pedagógico e adequação curricular, que viabilizem a sua aprendizagem, sendo garantida a sua presença em todos os espaços escolares pela via da inclusão.

No entanto, observando que há uma discrepância entre o que prevê esses documentos para o que de fato acontece, é nesse cenário de exclusão que a pessoa com deficiência se desenvolve por caminhos indiretos, buscando alternativas para conseguir se inserir num mundo que não foi construído para ela. É a partir dessa constatação que afirmamos que a educação tem o papel de remover as barreiras

atitudinais e físicas que impedem o nivelamento da criança com deficiência no seu processo de aprendizagem, buscando realizar a ruptura de um cenário excludente, apresentando estratégias pedagógicas que abram o caminho para a compensação social da deficiência.

Conforme Pletsch (2015), há implicações no processo de ensino-aprendizagem da criança com múltiplas deficiências, tendo em vista que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores se apoiam no planejamento e no uso de instrumentos pedagógicos que dão suporte à aprendizagem dos signos, o que necessariamente deve ser viabilizado por meio da educação na perspectiva da inclusão escolar. Na perspectiva da autora, o desenvolvimento dessas crianças depende do reconhecimento das suas especificidades, de modo que essa criança possa internalizar os signos culturais por meio de ferramentas e instrumentos pedagógicos, considerando a complexidade do seu processo educacional.

Assim, corroboramos a ideia de que as escolas devem incluir, no planejamento pedagógico, atividades escolares que privilegiem o uso diversificado de recursos pedagógicos que ajudem as crianças com SCZv a internalizarem os conceitos, significados e sentidos (Pletsch, 2015), pois assim elas terão acesso a um currículo significativo, colaborando para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Isso posto, pretendeu-se, com este breve estudo, responder a alguns questionamentos feitos no início desta pesquisa, nos quais essencialmente nos perguntamos como a instituição escolar vem promovendo e conduzindo a inclusão escolar da criança com SCZv que chega ao 1º ano do Ensino Fundamental, após as primeiras notificações de crianças infectadas pelo vírus da Zika durante a gestação das mães em 2015. O nosso estudo teve por objetivo investigar como os professores da sala de aula regular e do AEE percebem a inclusão escolar da criança com a Síndrome Congênita do Zika vírus na rotina escolar, nas atividades pedagógicas na escola e nas relações sociais entre as crianças e os adultos.

Nossos primeiros achados mostraram um cenário de reorganização escolar, no qual há duas dimensões contextuais que se apresentaram como um desafio para a gestão da escola, implicando uma mudança profunda no seu funcionamento. A primeira delas se tratou do contexto escolar, no qual o funcionamento da instituição se deu durante o período da pandemia da Covid-19, o que forçou toda a comunidade escolar a se adaptar às novas circunstâncias, devido ao contexto emergencial que se

impunha à época: as atividades presenciais foram suspensas e passaram a atender as crianças de forma remota, na tentativa de manter o calendário letivo e preservar a saúde das pessoas. Tais estratégias emergenciais geraram consequências que continuaram repercutindo nos anos seguintes, refletindo-se na dinâmica escolar.

Simultaneamente a esse cenário, observamos uma longa reforma estrutural na escola, pela qual as crianças tiveram que ser realocadas das suas salas e passaram a frequentar a escola em sistema de rodízio de salas por um longo período, o que afetou profundamente o senso de pertencimento das crianças em relação às suas próprias salas de aula e a rotina escolar, uma vez que estiveram cumprindo a sua carga horária em dias alternados da semana, sem experienciar e significar as suas infâncias na escola todos os dias.

O segundo contexto que identificamos foi o processo de inclusão escolar da criança com Síndrome Congênita do Zika vírus no 1º ano do Ensino Fundamental, no qual conseguimos visualizar elementos que respondessem aos objetivos específicos desta pesquisa. Pudemos compreender a concepção de inclusão escolar praticada na escola, como a professora planejou a rotina dessa criança na instituição escolar, visualizar como as crianças e os adultos estabeleceram relações e interações sociais com a criança com SCZv e, por fim, como se deram as práticas pedagógicas em sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com essa criança.

Nossos achados revelaram que o sistema educacional público ainda é falho em alguns aspectos, tendo em vista ser necessário um envolvimento maior de ações de vários setores da educação para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer de forma exitosa e articulada com as reais demandas de inclusão nas escolas. Um exemplo disso é a constatação de que o transporte escolar inclusivo falha em não permitir que a criança beneficiada por esse serviço cumpra a mesma carga horária das outras crianças, não havendo qualquer justificativa para isso.

Outro exemplo é que a criança necessita ser constantemente alimentada pela própria mãe, o que exige a presença incondicional desta em todo o período escolar, quando, na realidade, a Prefeitura Municipal de Recife poderia disponibilizar profissionais aptos para esse tipo de demanda. Vimos que a criança não contava com uma AADEE exclusiva para o seu acompanhamento escolar, o que demandaria formação, capacitação e disponibilização de uma pessoa que atendesse às necessidades dessa criança, o que não foi constatado.

Percebe-se, então, que o processo de inclusão escolar da criança com SCZv mostrou-se fragilizado pela não apropriação dos conceitos fundamentais da inclusão escolar, o que denota um forte desinteresse em se apropriar conceitualmente da Educação Especial e, conseqüentemente, torná-la ação para que se removam as barreiras atitudinais e físicas que são vivenciadas todos os dias na sala de aula e na própria instituição, o que poderia ajudar a rever a prática pedagógica excluída, tornando-a um planejamento escolar inclusivo.

Além disso, é fundamental para a criança com deficiência se sentir pertencente ao espaço escolar, reconhecendo a importância do acolhimento às suas demandas. Assim o processo de inclusão deve seguir nessa direção de fazer parte de um todo e para todos de forma plena no contexto escolar. As dificuldades que encontramos na organização dos espaços, principalmente na organização do mobiliário das salas de aula, têm sua origem no não reconhecimento das necessidades reais da criança com deficiência, na negação inconsciente das suas dificuldades e na invisibilidade da criança com deficiência na escola, quando colocada nos fundos da sala de aula por acreditar ser o melhor para ela.

Concomitantemente, vimos uma alta demanda de atividades no Atendimento Educacional Especializado, que assume responsabilidades que extrapolam as suas obrigações pedagógicas, o que fragiliza ainda mais o processo, tendo em vista que há apenas uma única professora para dar conta de todos os atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais. Dessa forma, a Educação Especial nessa instituição funciona de modo à parte, desconectada das necessidades educativas da criança com múltiplas deficiências na sala de aula regular, não funcionando de modo fluido e transversalizado às ações escolares, como deveria ser.

Identificou-se que toda a dinâmica do processo de inclusão esteve sob a responsabilidade de uma única professora do AEE para os dois turnos escolares, cabendo a ela coordenar todas as ações pedagógicas inclusivas e realizar todos os atendimentos educacionais na SRM, não havendo o envolvimento ou a participação efetiva dos demais agentes escolares, que poderiam contribuir nesse processo, salvaguardando cada qual as suas funções escolares.

Diante de tal cenário, é preciso admitir que o processo de inclusão escolar envolve elementos que se traduzem em ações que buscam quebrar o ciclo da exclusão das crianças com deficiência nas escolas, uma vez que, por longos anos, essas pessoas foram invisibilizadas por suas condições.

Quebrar o ciclo da exclusão é reconhecer o direito de equidade e condições de acesso das crianças às escolas, promovendo e possibilitando adequações curriculares que atendam as demandas de aprendizagem dessas crianças e dialogue com significados que façam sentido para elas. Esse processo de inclusão envolve ações que desconstroem e sensibilizam as pessoas para que se fortaleça o tema e seja efetivo na vida das crianças com deficiência. No entanto, para ser possível realizar a inclusão escolar da criança com deficiência, é preciso viabilizar condições de trabalho que a possibilite, envolvendo toda a comunidade escolar.

A presente pesquisa avança em relação às pesquisas anteriores ao considerar a chegada de uma criança com SCZv no 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, não se detendo somente nos aspectos da alfabetização, mas no complexo processo de inclusão escolar, discutido amplamente neste estudo.

Dessa forma, aponta-se a emergência de novos estudos que deem continuidade ao aprofundamento do tema da inclusão escolar da criança com SCZv e a sua escolarização nessa etapa da Educação Básica em anos posteriores, tendo em vista que se observa um declínio constante na realização de pesquisas na área de inclusão escolar, e os estudos precisam ser desenvolvidos com ênfase na sequência da escolaridade da pessoa com deficiência, em especial, da criança com SCZv, haja vista que é uma síndrome recente, catalogada a partir do surto brasileiro de 2015.

Sugerem-se, então, estudos que abordem essa temática com a realização de grupos focais entre os professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, visando ampliar as discussões acerca do processo de inclusão escolar da criança com deficiência. Outra vertente de pesquisa nesse campo que carece de investigação relaciona-se profundamente com as mediações pedagógicas em sala de aula regular e na sala de AEE com a criança com SCZv, a fim de avançar nos caminhos indiretos do desenvolvimento escolar dessas crianças, com vista a favorecer seu processo de aprendizagem.

Desse modo, as propostas de pesquisas aqui delineadas se deram por conta de termos identificado uma carência de aspectos discursivos nos espaços escolares acerca dessa temática. Além disso, é urgente elaborar novas políticas de inclusão que viabilizem o desenvolvimento de atividades formativas que auxiliem os professores nas adequações pedagógicas das atividades escolares, tornando a aprendizagem das crianças com deficiência mais significativas.

Por fim, deixamos o caminho aberto para novas discussões sobre o processo

de inclusão escolar, a fim de manter constantes as atualizações sobre a escolarização das crianças com deficiências e transtornos da aprendizagem, com o seu modo próprio de aprender, compreender e experienciar este mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. 2006. Série: Reuniões Científicas Categoria: Trabalho Grupo de Trabalho: GT04 - Didática. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais** [...], Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.
- AVELINO, M. O. de A.; FERRAZ, P. C. da S. Educação inclusiva: olhar dos profissionais sobre as crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Gerência Regional de Educação Cajazeiras e Pirajá: um estudo transversal. **Rev. Bras. Ed. Especial**, Bauru, v. 27, p. 251-268, jan. 2021.
- BAQUERO, R. **Vygostky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.
- BATISTA, G. M. **Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**. 2019. 124 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BATISTA, G. de M.; MOUTINHO, A. K. Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 32, p. 68, 5 jun. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x36360>.
- BRANDÃO, C. R. **Sociedade e cultura**: reflexões sobre como fazer trabalho de campo. v. 10. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jan 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de novembro de 2011. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 nov. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 jun.2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Monitoramento dos casos de arboviroses urbanas transmitidas pelo *Aedes Aegypti* (dengue, chikungunya e zika)**, Semanas Epidemiológicas 1 a 26. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/July/14/Boletim-epidemiologico-SVS-28-v2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Síndrome congênita associada à infecção pelo vírus Zika: situação epidemiológica, ações desenvolvidas e desafios**, 2015 a 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2015/2016: uma análise da situação de saúde e da epidemia pelo vírus Zika e por outras doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti***. Brasília. 2017.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial**. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. **Situação epidemiológica da síndrome congênita associada à infecção pelo vírus Zika**: Brasil, 2015 a 2022. Boletim Epidemiológico 5, v. 53, 03 abr. 2023. Disponível em: Boletim Epidemiológico - Volume 54 - nº 05 — Ministério da Saúde ([www.gov.br](http://www.gov.br))

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. O que é coronavírus? Disponível em: Perguntas Frequentes (faq) - Coronavírus — Ministério da Saúde ([www.gov.br](http://www.gov.br)) Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Rio de Janeiro, Brasil: ABNT, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. .

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. .

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Síndrome Congênita associada à infecção pelo vírus Zika. Disponível em: Síndrome Congênita associada à infecção pelo vírus Zika — Ministério da Saúde (www.gov.br) Acesso em: 08 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. F. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Vera Lúcia Fialho Capellini, Rosa Maria Manzoni (Org.). Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 576f.

CAPES. **Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CARVALHO, A. M. A. de *et al.* Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, 1996. Trimestral.

CARVALHO, G. C. **A prática pedagógica de profissionais da educação com crianças com a Síndrome Congênita do Zika vírus**: a chegada nas escolas. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**. Trad. e org. Grupo NAD e CIAD-Rio. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Trad. e org. Grupo NAD e CIAD-Rio. 2. d. São Paulo: Contexto, 2019.

CHEVALLARD, Y. **Yves Chevallard e o conceito de transposição didática**. Disponível em: Microsoft Word - 0212105\_2004\_cap\_3.doc (puc-rio.br). Acesso em: 13 set. 2023.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Porto Editora, 1999.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, FACOS/CNEC Osório, v. 2, n.1, ago. 2012.

DEL CAMPO, M. *et al.* Zika Embryopathy Task Force-Brazilian Society of Medical Genetics ZETFSBGM. The phenotypic spectrum of congenital Zika syndrome. **Am J Med Genet A.**, 2017 apr; 173(4):841-857.

DUARTE, J. S. *et al.* Necessidades de crianças com síndrome congênita pelo Zika vírus no contexto domiciliar. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, p. 249-256, 2019.

EICKMANN, S. H. *et al.* Síndrome da infecção congênita pelo vírus Zika. **Caderno**

**de Saúde**, 32(7), 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00047716>. Acesso em: 27 ago.2020.

EYER, R. **Mobiliário e Tecnologia Assistiva**. Educação Inclusiva no Brasil, Banco Mundial - Cnotinfor Portugal, 2018. Disponível em: 1.1. Mobiliário Escolar Acessível e Tecnologia Apropriada CD/ATs/cnotinfor... - deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão - [PDF Document] (vdocuments.site). Acesso em: 11 set. 2023.

FACCI, M. G. D.; BRANDÃO, H. A. A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14, 2008, Porto Alegre/RS, **Anais [...]**, Porto Alegre: Endipe, 2008. 32 p.

FARIAS, M.; FERREIRA, N.; VILLACHAN-LYRA, P. Direito à educação das crianças com Síndrome Congênita do Vírus da Zika: expectativa e desafio no âmbito familiar e escolar. **Revista Inclusiones**, Maceió, p. 122-147, dez. 2018. Trabalho apresentando ao III Seminário Luso- Brasileiro de Educação Infantil: Políticas, direitos e pedagogias das infâncias. Maceió. 2018.

FARIAS, M. R. A. **Inclusão de crianças com a Síndrome Congênita do vírus zika em escolas públicas do Município de Recife/PE**: Um novo capítulo na educação brasileira. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pompéia Villacham-Lyra. 2019. 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

FERNANDES, M. P.; SANTOS, S. R.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 51-74, 2019.

FERREIRA, S. P. A. *et al.* Aprendizagem inventiva de professores da escola básica na pandemia da covid-19. **Psicol. Pesqui.**, v. 16, 17, p. 1-19, 2022 .

FREITAS, M. C. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, e10084, 2023.

FONT, J. (2013). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. *In: Giné, C. (Coord.) et al. La educación inclusiva*. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, 2013.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 06 set. 2023.

GIL, A. C. **Fundamentação Científica**: subsídios para coleta e análise de dados - como redigir o relatório. 1. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.;*

REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

GONÇALVES, F. M. S.; FERNANDES, B. F. F. O trabalho das professoras na Educação Infantil e a aprendizagem da criança com SCZV. **Revista Infad de Psicologia**. v. 3, n. 1, p. 199-212, 2019.

GONÇALVES, F. M. S.; FERNANDES, B. F. F. Crianças com a SCZV no contexto escolar: apontamentos da Psicologia Histórico-Cultural à Educação. *In*: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. (Org.). **Psicologia e Educação Especial: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 1-256.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s./l.], v. 17, n. 2, p. 97-107, ago. 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio-Histórica**. Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In*: PLETSCHE, M. D.; DMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. v. 1. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 30-40.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. 90 p.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Pétropolis: Ed. Vozes, 2007.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. R. C. **Currículo em educação especial: tendências e debates**. Editora da UFPR. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. ISSN 1809-4651.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Microcefalia**. Disponível em: <https://www.paho.org/es/temas/microcefalia>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PERNAMBUCO. **Síndrome congênita relacionada à infecção pelo vírus Zika**. Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde. Informe Técnico nº 01/2020. Recife, 2020. Disponível em: [https://12ad4c92-89c7-4218-9e11-0ee136fa4b92.filesusr.com/ugd/3293a8\\_596ce18c953340b68ad8011efdbdd401.pdf](https://12ad4c92-89c7-4218-9e11-0ee136fa4b92.filesusr.com/ugd/3293a8_596ce18c953340b68ad8011efdbdd401.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

PERNAMBUCO. **Informe Técnico: Síndrome Congênita do Zika em Pernambuco**. 2023. Disponível em: [3293a8\\_9a353982864f4b6d956d78caa4b2ab63.pdf](https://3293a8_9a353982864f4b6d956d78caa4b2ab63.pdf) (cievspe.com) Acesso em: 19 set. 2023.

PERNAMBUCO. **Nota Técnica SEVS/DGCDA nº 43**, de 15 de outubro de 2015. Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://www.cievspe.com/microcefalia>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n.155, p.12-29, jan./mar. 2015.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184 p.

REIS, M. B. F. *et al.* A inclusão na rede regular de ensino: um olhar para a formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS, **Anais [...]**, UEG, 2017, p. 1091-1101.

RIBEIRO, B. N. F. *et al.* Síndrome congênita pelo vírus Zika e achados de neuroimagem: o que sabemos até o momento? **Radiologia Brasileira**. São Paulo, v. 50, n. 5, p. 314-322, set. 2017.

RICHARDSON, R. J. *et al.* (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, M. L. C. **Contribuição de documentos de orientação para o acolhimento De bebês com síndrome congênita causada pelo vírus da Zika (SCZv) e outras alterações do desenvolvimento**: um olhar para o projeto “Redes de Inclusão”. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: Microsoft Word - Documento3 (mec.gov.br). Acesso em: 06 nov. 2023.

SANTOS, L. J. B. Planejamento da Ação Didática na Educação Especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano**, UNITAU, Taubaté/SP, v. 12, n. 1, ed. 23, p. 98-113, jan./abr. 2019.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. Adequações pedagógicas como instrumento de desenvolvimento e emancipação: uma reflexão/ação na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem. *In: V CEDUCE*. Campina Grande, **Anais [...]**, Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42326>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 355-365, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2013000300005>.

TEIXEIRA, G. A. *et al.* Análise do conceito síndrome congênita pelo Zika vírus. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio Grande do Norte, p. 567-574, fev. 2020.

UNICEF. **Redes de Inclusão**: garantindo direitos das famílias e das crianças com Síndrome Congênita do Zika vírus e outras deficiências. Brasília: UNICEF, 2018.

VIGOTSKI, L. S. La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor Dis, 1997. Texto original de 1934.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras completas*. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 27 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In: VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V*: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p.11-40.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**, Tomo Cinco, Fundamentos da Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR:

EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia)

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Observar como se dá o cotidiano/a rotina da criança na sala de aula regular, no AEE e na SRM;
- Observar como se dá a interação social da criança com as outras crianças e com os adultos na sala regular e nos demais espaços escolares;
- Observar como a criança participa das atividades da sala de aula ou em outro espaço escolar;
- Identificar/registrar as atividades que são oferecidas à criança na sala de aula regular e no AEE;
- Observar como a criança realiza as atividades pedagógicas, sozinha ou com a ajuda da professora ou do Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEEs).

**APÊNDICE B****ROTEIRO 2 – PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)****Dados do(a) entrevistado(a):****Nome:****Data:****Escola:****Idade:****Escolaridade:****Tempo de experiência:****Perguntas**

1. Como você compreende a Educação Inclusiva?
2. O que você entende por Síndrome Congênita do Zika Vírus?
3. Poderia falar como foi o início do seu trabalho com essa criança até o momento?
4. Como tem sido/realizado a adequação curricular dos materiais pedagógicos trabalhados com a criança?
5. Quais têm sido seus êxitos e/ou dificuldades com o atendimento escolar dessa criança com múltiplas deficiências no AEE?
6. Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem dessa criança do começo do ano para o momento atual?
7. Você fala sobre a caixa de atividades, como você pensou essa caixa de atividades? Quais foram as necessidades que você identificou em Íris para poder fazer essas atividades?