

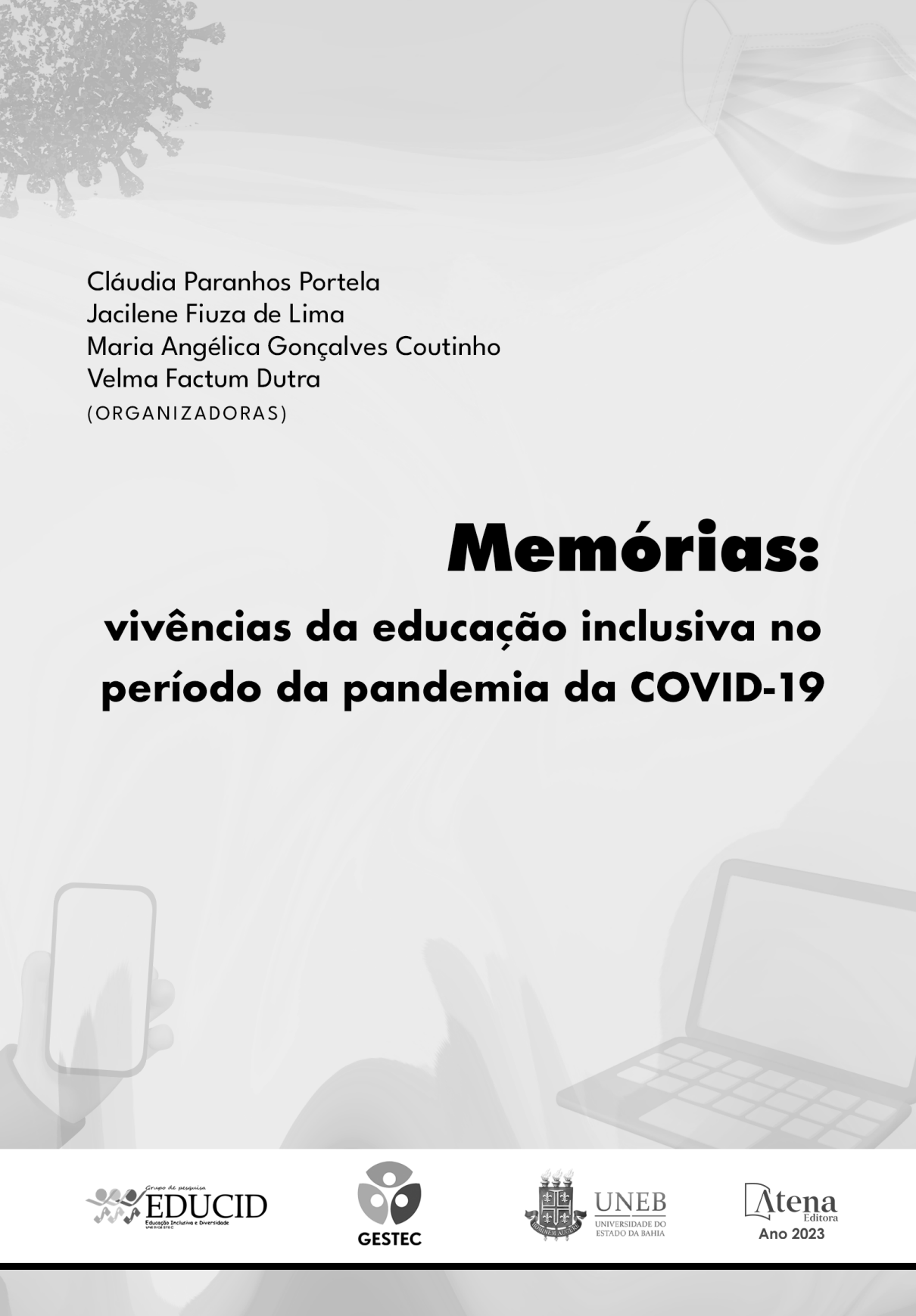


Cláudia Paranhos Portela  
Jacilene Fiuza de Lima  
Maria Angélica Gonçalves Coutinho  
Velma Factum Dutra  
(ORGANIZADORAS)

# **Memórias:**

## **vivências da educação inclusiva no período da pandemia da COVID-19**





Cláudia Paranhos Portela  
Jacilene Fiuza de Lima  
Maria Angélica Gonçalves Coutinho  
Velma Factum Dutra  
(ORGANIZADORAS)

# **Memórias:**

## **vivências da educação inclusiva no período da pandemia da COVID-19**

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das autoras, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos as autoras, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /  
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Memórias: vivências da educação inclusiva no período da pandemia da COVID-19

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** As autoras  
**Corretoras:** Cláudia Paranhos Portela  
 Jacilene Fiuza de Lima  
 Velma Factum Dutra  
 Maria Angélica Gonçalves Coutinho

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> |   |
|--|---|
| M533   | <p>Memórias: vivências da educação inclusiva no período da pandemia da COVID-19 / Organizadoras Cláudia Paranhos Portela, Jacilene Fiuza de Lima, Velma Factum Dutra, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Outra organizadora<br/>           Maria Angélica Gonçalves Coutinho</p> <p>Formato: PDF<br/>           Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br/>           Modo de acesso: World Wide Web<br/>           Inclui bibliografia<br/>           ISBN 978-65-258-1648-7<br/>           DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.487231508">https://doi.org/10.22533/at.ed.487231508</a></p> <p>1. Educação inclusiva. 2. Pandemia - COVID-19. I. Portela, Cláudia Paranhos (Organizadora). II. Lima, Jacilene Fiuza de (Organizadora). III. Dutra, Velma Factum (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.9</p> |
| <b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>  |   |

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## **NÃO TE RENDAS**

Não te rendas, ainda estás a tempo de alcançar e começar de novo,  
aceitar as tuas sombras, enterrar os teus medos, largar o lastro, retomar o voo.

Não te rendas que a vida é isso,  
continuar a viagem, perseguir os teus sonhos,  
destravar os tempos, arrumar os escombros e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,  
ainda que o frio queime,  
ainda que o medo morda,  
ainda que o sol se esconda,  
e se cale o vento:  
ainda há fogo na tua alma  
ainda existe vida nos teus sonhos. (...)

(Mario Benedetti)

Àqueles que partiram, deixando um legado de amor e coragem, aos órfãos que seguem em frente com bravura, e aos docentes e famílias de pessoas com deficiência que enfrentaram as dificuldades da pandemia com resiliência, nossa gratidão e solidariedade.

Queremos expressar nosso agradecimento à professora Évila Ferreira de Oliveira, coordenadora do curso de Letras Vernáculas do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) pela revisão realizada na obra e, pela indicação de Luise Silva do Espírito Santo, revisora dos textos. Generosamente, se disponibilizaram a fazer parte deste projeto colaborando para tornar esta obra possível. Sem dúvida, vocês foram importantes nessa jornada literária.

Prezados(as) leitores(as),

É com grande satisfação que apresentamos o livro “Memórias: vivências da educação inclusiva no período da pandemia da Covid 19” Este livro reúne artigos científicos, cartas de mães e relatos de experiências de diversos projetos de extensão do grupo de pesquisa EDUCID, desenvolvidos durante o período da pandemia Covid-19, possíveis, somente, pelo compartilhamento de sentimentos e emoções em um encontro teórico e empírico que transcendeu a casa, o isolamento e o distanciamento social, quando a vida coletiva pareceu perder o sentido e, ao mesmo tempo, revelou a inexorável razão da existência humana: a vida em comunidade.

Como sabemos, a pandemia da Covid 19 impactou a vida de todos(as), em todos os aspectos e, a área da educação não ficou de fora. As escolas fecharam suas portas e foi necessário encontrar formas de dar continuidade ao processo educativo de modo remoto. Neste contexto, os desafios foram ainda maiores para os estudantes com deficiência e para os(as) professores(as) que precisaram adaptar suas práticas pedagógicas.

Nos encontros quinzenais, ecos se misturavam comunicando dores e conflitos dos(as) professores(as), estudantes com/sem deficiência e suas famílias, durante o ensino remoto, que se projetavam em múltiplos e diversos olhares, transformando-se em ações que ressignificaram vivências, dando sentido e alegria ao viver e conviver.

Revisitamos a nossa história única, pessoal e ouvimos as vozes das famílias. Como bem nos fala “A carta de uma mãe e de um pai”, nos empenhamos a “trabalhar para sermos seres humanos capazes de incluir a partir dos nossos cotidianos”. Como Grupo de Pesquisa, reconhecemos o enraizamento com a defesa da Educação Especial Inclusiva e a Diversidade e, como tal, foram desenvolvidas as ações extensionistas aqui relatadas.

Esperamos que esta obra/trabalho coletivo e interdisciplinar possa inspirar políticas sociais, possibilite a comunidade acadêmica disseminar boas práticas educativas, criar oportunidades e reinventar meios para a humanização da sociedade capaz de transformar o caos em esperança.

Desejamos uma ótima leitura!

## RETOMAR OS RASTROS DIGITAIS PARA FAZER MEMÓRIA E FAVORECER A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

**Dr. Hadi Saba Ayon**

Doutor em Ciências da Informação e da Comunicação e pesquisador afiliado ao laboratório UMR 6266 CNRS IDÉES, na Universidade Le Havre Normandie, na França. Professor-pesquisador visitante na Escola de Comunicação da Universidade Católica da Indonésia, em Jacarta.

Foi com grande prazer que recebi o convite da Professora Dra. Cláudia Paranhos para escrever o prefácio desse livro. A publicação trata da educação inclusiva no período da pandemia de Covid-19, analisada sob distintos pontos de vista, tanto acadêmicos quanto civis.

É para fazer memória que o livro reúne as vivências de professores e famílias de pessoas com corpos e funcionalidades diferentes. É para lembrar as dificuldades que essas comunidades viveram, e as soluções que elas inventaram, com a ajuda da cultura digital, para manter a comunicação e a educação em um período crítico no Brasil e no mundo.

É a mesma cultura, aquela da “rede das redes”, que me ofereceu a oportunidade de conhecer a Professora e sua equipe, e nos permitiu comunicar e colaborar no contexto acadêmico. Graças à Internet que essas experiências aconteceram, e graças aos esforços do grupo de pesquisa *Educação Especial, Inclusiva e Diversidade* (EDUCID) que a elaboração da memória se torna um testemunho do poder que o pensamento científico tem frente a obstáculos e crises.

Escrever para fazer memória é um ato de combater o esquecimento. A escrita é um processo de expressão. Mas ela é também uma inscrição. Com o advento do digital, a escrita tem um sentido diferente. Cada movimento nas redes produz rastros digitais. Voluntariamente ou involuntariamente, nossos rastros testemunham processos de escrita. Nossa vida no mundo digital transformou-se numa oficina de escrita partilhada entre nós, usuários humanos, e as máquinas, que são a base do ecossistema da Computação.

Em seus trabalhos sobre a memória, Louise Merzeau<sup>1</sup>, pensadora e acadêmica francesa, explica que não há memória sem esquecimento. Todo o esforço humano na história pré-digital foi orientado para fazer memória dado o medo de perder as pegadas de nossos atos. Para não esquecer o que fizemos,

---

<sup>1</sup> Ela era professora em Ciências da Informação e da Comunicação, na Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, e faleceu em 2017. Tem trabalhos notáveis sobre a cultura digital e a memória.

todo o investimento nas ciências e nas técnicas era para inscrever, registrar e memorizar. Mas o digital traz uma modificação antropológica (Merzeau, 2016). Com o fantasma de uma “memória integral”, a partir dos rastros digitais, enfrentamos a necessidade de regular o esquecimento. Há mais de dez anos, a Escola Francesa sobre o rastro<sup>2</sup> tem questionado a noção de rastro e os desafios da rastreabilidade digital, fazendo do rastro um objeto de pensamento e de estudo.

Em nosso pensamento, cruzamos as Ciências da Informação e da Comunicação e aquelas sobre a Deficiência (*disability studies*) para pensar o problema de rastro digital na “participação social em rede” de pessoas com deficiências. Transferimos a noção de rastro de umas para outras para abrir a pesquisa e o debate sobre os usos digitais, a transliteracia e a elaboração da memória pelas pessoas com deficiências e para a população com deficiências.

Mais do que na abordagem científica, o rastro ocupa hoje uma parte principal de nosso cotidiano (de pesquisadores e humanos), porque qualquer conexão, qualquer click, qualquer navegação produz pegada digital que se torna rastro quando um observador a busca, detecta-a e a interpreta. A observação é, portanto, um processo cognitivo para distinguir a pegada como um rastro de algo que pode fazer sentido (Mille, 2013).

O desafio tornou-se esquecer e não memorizar. Esquecer no senso de suprimir os rastros que não nos interessem, que não queremos, não usamos, não servem para nossa atividade e nosso trabalho, e guardar, organizar, arquivar aqueles de que precisamos. As grandes empresas digitais que administram o ecossistema recebem todos os nossos rastros. Elas sabem sobre nós mais do que nós mesmos. Elas usam nossa rastreabilidade para várias finalidades, a maioria do tempo sem nosso consentimento.

Regular o esquecimento precisa de novas leis e regras que considerem os direitos do usuário e sua vida privada. Mas também de um conhecimento tecnológico que facilite novas práticas dos usuários para retomar seus rastros e colocá-los em projetos de memória cultural. É desta maneira que a escrita, a produção de rastros, torna-se voluntariamente expressiva, com o objetivo de produzir, compartilhar e organizar os rastros em quadros individuais ou coletivos úteis. Mesmo se ela “memoriza” tudo, a Internet não é uma memória em si. É um estoque de pegadas, de rastros, de dados, sem contextos e sem significação. É nosso papel conectar os rastros, de calculá-los, de associá-los aos seus contextos para transformá-los de

<sup>2</sup> É um grupo pluridisciplinar de pesquisadores franceses de várias instituições, que, desde 2009, trabalha com a noção de rastro. Podemos citar vários autores, como Béatrice Galinon-Mélénec, Fabien Liénard, Sami Zitni e Daiana Dula (Université Le Havre Normandie), Louise Merzeau (Université Paris Ouest Nanterre La Défense), Alain Mille (Université Claude Bernard Lyon 1), Emmanuel Souchier e Yves Jeanneret (CELSA Sorbonne Université), Sylvie Leleu-Merviel (Université Polytechnique Hauts-de-France), dentre outros.

informações de experiência, de vivência, de direitos, em um conhecimento.

Pensar a memória na era digital é pensar a estruturação do esquecimento, para que as comunidades façam escolhas sobre o que elas querem transmitir e o que querem esquecer. Neste contexto, pensamos os direitos das pessoas com deficiências, que devem ter iguais oportunidades para educação, trabalho e saúde. As diferenças de seus corpos e funcionalidades não fazem delas inferiores e não tiram seus direitos de terem uma plena participação na sociedade.

A cultura digital oferece pistas de inclusão e de acessibilidade para todos. A Internet é uma oportunidade verdadeira pela democracia. Com objetivo militar, a Internet foi inventada por pessoas que queriam refazer a sociedade. O projeto nasceu da necessidade dos informáticos e pesquisadores científicos de valorizar uma cultura de compartilhamento e de cooperação. A história da Internet era por todos. O seu presente reflete os interesses do mercado e do lucro. Daí a necessidade de reinventar a Internet (Tarnoff, 2022), para incluir aqueles que a privatização da Internet exclui. Neste espaço, vemos experiências ricas de pessoas com deficiências construindo projetos, participando em todas as áreas, e até tomando decisões sobre as políticas que lhes concernem.

Segundo nosso entendimento, a deficiência nada mais é do que uma variação do desenvolvimento humano (Fougeyrollas, 2010). Nossa abordagem faz parte da ideologia dos direitos humanos e do direito à igualdade em relação às diferenças, subjacente ao movimento internacional para promover a participação social ideal e a igualdade para pessoas com diferenças orgânicas e funcionais. Aderimos à Classificação Internacional da rede internacional sobre o processo de formação de incapacidade<sup>3</sup> (2018), que faz uma distinção entre inclusão e participação social. A inclusão significa “aumentar a qualidade do acesso ao ambiente social e físico para caminhar em direção a uma sociedade mais inclusiva”, enquanto a participação social depende da “interação entre as características das pessoas com deficiência e a qualidade do acesso inclusivo de seu ambiente”.

Neste sentido, tornar a educação inclusiva em relação à tecnologia digital significa fabricar ou adaptar ferramentas para permitir o acesso das pessoas com deficiências. Quanto à participação, ou o que essas pessoas podem fazer através dessa tecnologia, temos que pensar em dois níveis:

1. O primeiro é a realização de seus hábitos de vida, que não são somente resultado de identidade da pessoa, de sua escolha, de

<sup>3</sup> International Network on the Disability Creation Process é uma organização sem fins lucrativos com sede em Quebec (Canadá), que foi fundada em 1986. A organização trabalha no campo da deficiência e reabilitação. Todas as atividades são baseadas no Modelo de Desenvolvimento Humano – Processo de Formação de Deficiência, que é um modelo dedicado à compreensão e melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiências.

lesões aos seus órgãos, suas habilidades e incapacidades, mas também das características de seu ambiente de vida. Os hábitos de vida dividem-se em duas categorias: as atividades diárias e os papéis sociais.

2. O segundo concerne à participação no ambiente digital que é diferente da interação com o ambiente. Participar digitalmente, em nosso sentido, se foca sobre as medidas que permitem a retomada dos rastros digitais para elaborar projetos de memória que transformam a rastreabilidade digital de um processo automático em benefício dos negócios para um processo de compartilhamento de conhecimento e das práticas úteis para a realização dos hábitos de vida (comunicação, educação, trabalho, responsabilidades e outros). Isso permite transformar a situação de deficiência em situação de plena participação social.

Nos últimos dois anos, testemunhamos uma transformação digital rápida na vida de todo mundo. A medicina nos salvou do Sars-Cov 2 e o digital salvou nossas vidas econômicas, sociais e educacionais, dando uma continuidade às nossas atividades. Como participar no mundo digital e como capacitar as comunidades com deficiências para habitar no digital? Claro que a questão não é fácil e precisa de muito mais pesquisa e debate.

Pensar a acessibilidade digital a partir das ferramentas e plataformas não é suficiente para ter sucesso nesta missão. Uma plena participação social significa uma plena realização dos hábitos de vida, que se tornaram principalmente digitalizados. Isso exige uma transliteracia contínua para desenvolver a capacidade de usar a tecnologia, entender seus desafios e reinventar as maneiras para o seu uso. E também exige que se invista na construção de memórias que trazem respostas e soluções aos problemas que as pessoas enfrentam, transformando os obstáculos em vantagens, a informação em conhecimento e a exclusão em inclusão.

Termino parabenizando a Professora Cláudia, bem como a seu grupo e equipe, por este livro, e desejo muito sucesso a todos nos projetos que trazem novas questões sobre o tema e convidam mais colegas de várias disciplinas para achar soluções coletivas aos problemas. A meu ver, essa é a melhor forma de fazer ciência, e todo afazer científico deve ser celebrado.

## REFERÊNCIAS

FOUGEYROLLAS et al. (2018). *La Classification internationale : Modèle de Développement humain – Processus de production du handicap*. RIPPH, Québec.

FOUGEYROLLAS P. (2010). *La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du Sens du handicap*. Presses de l'Université Laval, Québec.



MERZEAU, L. (2016). *La mémoire numérique: une mutation anthropologique. Entretien filmé réalisé par Frédéric Louzeau, Où en est l'Humain face au numérique ?* – Collège des Bernardins, Paris.

MERZEAU L. (2016). Il n'y a pas de mémoire sans une pensée de l'oubli. *Archimag*, <https://www.archimag.com/archives-patrimoine/2016/09/13/louise-merzeau-memoire-pensee-oubli>

MERZEAU L. (2012). Faire mémoire de nos traces numériques. *Institut national de l'audiovisuel*, <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-sciences-humaines-et-sociales-et-patrimoine-numerique/faire-memoire-des-traces-numeriques.html>

MILLE A. (2013). De la trace à la connaissance à l'ère du Web. Introduction au dossier, *Intellectica*, n° 59, p.7-28.

Esta obra reúne relatos de experiências de diversos projetos de extensão do grupo de pesquisa EDUCID, desenvolvidos durante o período da pandemia Covid-19, possíveis, somente, pelo compartilhamento de sentimentos e emoções que transcenderam a casa, o isolamento e o distanciamento social, quando a vida coletiva pareceu perder o sentido e, ao mesmo tempo, revelou a inexorável razão da existência humana: a vida em comunidade. Como sabemos, a pandemia do Covid 19 impactou a vida de todos(as), em todos os aspectos e, a área da educação não ficou de fora. As escolas fecharam suas portas e foi necessário encontrar formas de dar continuidade ao processo educativo de forma remota. Neste contexto, os desafios foram ainda maiores para os estudantes com deficiência e para os(as) professores(as) que precisaram adaptar suas práticas pedagógicas. O intento é que este trabalho coletivo e interdisciplinar possa inspirar políticas sociais, possibilite a comunidade acadêmica disseminar boas práticas educativas, criar oportunidades e reinventar meios para a humanização da sociedade capaz de transformar o caos em esperança.


**CARTA DE UMA MÃE E DE UM PAI I ..... 14**

**CARTA DE UMA MÃE II ..... 17**

**CAPÍTULO 1 .....20**

INOVANDO NAS APRESENTAÇÕES COM O CANVA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA PRÁTICA FORMATIVA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)


Eliana da Silva Neiva Brito  
Flávia Cristina Souza Itaborai  
Jacilene Fiuza de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315081>

**CAPÍTULO 2 .....27**

O USO DO CANVA NA PRÁTICA FORMATIVA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA


Glassuede Vanessa dos Santos Silva  
Josegleide Elioterio dos Santos  
Cláudia Paranhos Portela

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315082>

**CAPÍTULO 3 .....36**

O PAPEL DOS CARDS NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: POSSIBILIDADES À PRÁTICA FORMATIVA DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) EM UM CONTEXTO INCLUSIVO


Jacilene Fiuza de Lima  
Nelijane Campos Menezes  
Vanilda Santos Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315083>

**CAPÍTULO 4 .....45**

DIFERENTES OLHARES SOBRE AS REDES DE APOIO PARENTAL E SOCIAL MOBILIZADAS PELAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR


Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro  
Cláudia Paranhos Portela  
Iane Oliveira Cardim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315084>

**CAPÍTULO 5 .....57**

SOB A AMEAÇA DO VÍRUS SARS-COV-2: O AEE NO ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES COM TEA


Maria Angélica Gonçalves Coutinho  
Elaine Pedreira Rabinovich

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315085>

**CAPÍTULO 6 .....67**

O PROCESSO FORMATIVO DE UMA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL NAS PALAVRAS DA MÃE


Martha Benevides da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315086>

**CAPÍTULO 7 .....79**

“ESCREVÊNCIAS”<sup>1</sup> DOS INVISIBILIZADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Matheus Wisdom Pedro de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4872315087>

**SOBRE OS AUTORES .....90**

Feira De Santana- Ba.

Março de 2023.

Prezado(a) leitor(a),

Esperamos encontrar todos(as) bem e com os corações e mentes abertos ao que escrevemos. Esta é, afinal, uma carta para tratar da parentalidade atípica refletida a partir da amplitude dessa vivência e das peculiaridades experimentadas no contexto da pandemia, cujo final ainda não foi decretado pela Organização Mundial de Saúde, embora nossas vidas cotidianas, em 2023, já estejam mais próximas do que conhecíamos antes de março de 2020.

Inicialmente, é importante dizer que a chamada parentalidade atípica ainda precisa ser demarcada como forma de reivindicação de direitos das pessoas com deficiência e de suas famílias num espaço-tempo complexo. Em parte, essa complexidade se dá porque nós mesmos fomos educados numa sociedade capacitista e normalizadora, que tende a nos formar numa perspectiva homogeneizadora. Na nossa opinião, esses são aspectos que geram a sensação de luto quando diante do diagnóstico, independente da deficiência e/ou do grau de suporte que o(a) filho(a) demandará.

Mas depois do luto chega o momento da nossa aceitação. E nossos(as) filhos(as) vão crescendo e transformando-nos como mães e pais, pois tornamo-nos as mães e os pais que eles(as) precisam ter. E transformamo-nos como pessoas, pois emerge a compreensão de que nos aproximamos de todas as pessoas que vivem e experimentam qualquer condição de diversidade e que, por conta da condição de diferença, sofrem com exclusão, com condições desiguais de acesso a experiências de socialização e precisam lutar diuturnamente na reivindicação de direitos. Passamos a ser muito mais sensíveis, empáticos e indulgentes à diversidade.

Porém, o que poderia ser a solução da complexidade é só mais um elemento dela. Na mesma medida que nos transformamos, nosso olhar fica mais atento ao que nos rodeia. E as marcas e características de uma sociedade individualista, competitiva, com simpatias às versões contemporâneas do fascismo, na qual se espera que as pessoas ajam, aprendam e se comportem a partir de padrões (de gênero, de raça/cor, de cognição, de estética, só para citar alguns). E, nesse ínterim, espera-se que as dores e dificuldades geradas aos que não se adequam a essa homogeneização estejam subterrâneas e silenciadas em nome de uma imagem de sucesso de um modelo de sociedade na qual tudo tem a alma da pressa, da produtividade lucrativa, como diz a música de Paulinho da Viola<sup>1</sup>.

Quando transitamos do luto à aceitação e passamos a nos trabalhar para sermos seres humanos capazes de incluir a partir dos nossos cotidianos,

<sup>1</sup> VIOLA, Paulinho da. Sinal Fechado. In: VIOLA, Paulinho da. Foi um rio que passou em minha vida. Rio de Janeiro: Odeon, 1970.

passamos a enfrentar os olhares atravessados para aquilo que da deficiência se faz aparente; as perguntas aparentemente despretensiosas de pessoas interessadas, na verdade, em saber se o processo de inclusão dos (as) nossos(as) filhos(as) irá prejudicar o perfeito desenvolvimento da criança neurotípica; passamos a ter que lutar por direitos de acesso e permanência à escola e à saúde; precisamos dedicarmo-nos a um processo de formação especializada para ter condições não só de ajudar nossos(as) filhos(as) no cotidiano, mas para termos competência para avaliar se nossas crianças estão sendo adequadamente atendidas no campo educacional e no campo dos atendimentos clínicos/terapêuticos. Portanto, o difícil da parentalidade atípica não é a condição dos(as) nossos(as) filhos(as). Difícil é vivermos numa sociedade cujo modo de organização preza e tende ao apagamento e silenciamento das diferenças. O que obriga as mães e os pais, as pessoas com deficiência e os seus núcleos familiares a uma condição dolorosa de solidão.

Entre 2020 e 2022, especialmente no período mais duro da pandemia, enquanto ainda não havia vacina para a Covid 19 e não se sabia bem as formas de contaminação, foi difícil para todos(as). Mas, para essas pessoas e essas famílias, foram muitos os dilemas e as sobreposições. Como amplamente documentado, o período da pandemia foi marcado pelo abrupto aprofundamento das desigualdades e, uma parcela significativa de brasileiros ficou de fora dos sistemas formais de educação por falta de recursos tecnológicos e de políticas efetivas para garantir a todos(as) estudantes o acesso às aulas, aos conteúdos, às atividades. Mais intenso ainda foi o fato de que tantos(as) foram deixados(as) de fora das necessidades essenciais de comer, morar, ter acesso à saúde.

E, tudo isso se agrava para as famílias de pessoas com deficiência. Além da falta de recursos que excluiu tantos, mais exíguas e menos efetivas foram as ações para garantir a presença, a participação e as aprendizagens dos(as) alunos(as) com deficiências. As famílias, em meio a um conjunto de dificuldades, tornaram-se as principais responsáveis pelo cuidado e desenvolvimento dos(as) seus(as). A receita para um retumbante fracasso nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem e que, de dentro do sistema, convida ao abandono escolar como herança do insucesso. Diria Bourdieu<sup>2</sup>, os “excluídos do interior”.

Todavia, consideremos: o fracasso é da sociedade. Ao lembrarmos Boaventura de Souza Santos<sup>3</sup>, refletimos que um modelo de sociedade que se edifica buscando tornar parte de seus sujeitos em ausentes, que transmuta diferença em desigualdade e em motivo de punição não tem como avançar em termos civilizatórios. É barbárie. E esse fracasso, que está na gênese do nosso

2 BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

3 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, V. 1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

modo de produção e de organização social, aprofundou-se no Brasil, também, com a abertura de uma espécie de caixa de pandora de onde saíram, depois de décadas de lutas e conquistas ainda a serem concretizadas, políticas e posicionamentos oficiais que demarcavam concepções favoráveis a práticas de segregação, a exemplo do Decreto 10.502/2020, que retomava a ideia de escolas especializadas/segregadas para pessoas com deficiência. E, em plena pandemia, envolvidos num contexto que já não era fácil nem favorável ao processo formativo dos nossos(as) filhos(as), todas as entidades e movimentos implicados com o direito das pessoas com deficiência, precisaram, de novo, dedicar tempo a rediscutir o óbvio a partir de um decreto só efetivamente revogado em 2023. Além disso, tivemos que “engolir a seco” a fala do então Ministro da Educação de que os(as) alunos(as) com deficiência atrapalhavam os(as) alunos(as) sem deficiência. Assistimos, logo após a retomada presencial das aulas, como colheita do plantio de uma cultura de violência para com os(as) diversos(as), o assassinato de uma jovem com deficiência por um colega com simpatias neofascistas, que se sentiu autorizado a concretizar o apagamento das diferenças pela força das armas.

Essa breve descrição da conjuntura expõe o tamanho da nossa tarefa nessa parentalidade. E, lembro que muito dos direitos das pessoas com deficiência foram conquistados a partir da luta concretizada por elas próprias e por suas famílias. Nossa parentalidade, então, no sentido freireano<sup>4</sup>, precisa ser eticamente esperançosa e amorosamente comprometida. Do campo da Educação, precisamos reivindicar que, desde a formação inicial, haja transversalidade no currículo em relação às especificidades da inclusão das pessoas com deficiência e no que se refere ao compromisso docente com práticas humanizadoras. E que a produção do conhecimento se dê implicada com as realidades e com o diálogo com as famílias e, principalmente, com as pessoas com deficiência. Das redes de ensino, além de requerer a concretização dos direitos de acesso e permanência, as reivindicações seguem pela garantia das aprendizagens. Tarefa fácil não é. Mas a esperança em re-existir faz-nos caminhar rumo a avanços civilizatórios. Não “abriremos mão” disto.

Martha Benevides da Costa

Gilmar Mercês de Jesus

---

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

18 de abril de 2023.

### Relato sobre minha realidade na pandemia

Em 2020, o mundo foi acometido por um surto de proporções inimagináveis, perderam-se familiares, amigos e conhecidos. Sabíamos do que ocorria pelos meios de comunicação e troca de informações por redes sociais, mas tudo era incerto, gerava pânico, aflições e incertezas. Era um cenário sem prognóstico positivo, estávamos com um líder de estado omissivo, onde a única certeza que poderíamos ter era a fé de que dias melhores viriam, acreditar na ciência e na força superior espiritual.

O relato que eu trago, não é apenas de uma sobrevivente da pandemia, é de uma mulher, mãe, filha, em que, no momento caótico, onde ao seu lado havia uma idosa, acometida por Alzheimer em sua pior forma. A parte cruel da doença, onde o esquecimento de que tanto se fala era apenas um fator, deixando-a fortemente sensibilizada pela fragilidade da doença em sua forma degenerativa, onde corpo e mente estavam em estado de total desequilíbrio. Somado a isso, havia um casal de filhos autistas, grau severo, onde a compreensão do que estava ocorrendo, até então é uma incógnita. E eu sendo o alicerce e a cuidadora de mim e destes indivíduos.

Havia o medo do desconhecido, a falta de acolhimento do setor público, da saúde da parte psicológica, afinal fomos isolados, agregados a uma nova realidade, sem suporte e acolhimento, onde se fez mais presentes os meios digitais para que pudéssemos interagir entre familiares e amigos, tentando ao menos manter a sanidade. Havia em minha mente sempre o pensamento de que era necessário estar bem, saudável, estável, não somente por mim, mas pelos que precisavam de mim, sempre com o foco no que será deles se algo me acontecer.

Diante a todas incertezas, acredito ter sido infectada, em algum momento pelo COVID, tive os sintomas falados, contudo apesar das dificuldades consegui superar e me tratar em residência, pois internamento está fora de opção. Quando se é mãe de pessoas com transtornos, perdemos o direito de ficar doente, afinal não tem quem tome conta de nossos filhos.

Foi algo cruel, a sensação de impotência, saber que se algo ocorresse não haveria quem fizesse pelos meus filhos, o que eu mãe faço. Foi inadmissível, diante a tanta tecnologia, como as instituições simplesmente nos abandonaram. Não houve em momento algum a preocupação de nenhum profissional que acompanha meus filhos, de como eles estariam. Até o estado não se preparou para acolher pessoas com transtorno, tanto em residência, quanto se houvesse



a necessidade de internamento.

O mundo como um todo sofreu, infelizmente a lição ainda está longe de ser aprendida, as sequelas estão aí em sociedade., triste ver o cenário pós pandêmico. Acreditei encontrar outra realidade, a sociedade mais humana e igualitária, porém estamos cada dia piores. Se o setor público possuía falhas anteriores e durante a pandemia, o posterior só piora e sempre com a desculpa da pandemia. Continuo com minhas incertezas do que será o futuro de meus filhos quando eu me for., perdi minha mãe, graças a Deus, não por covid e sim pelos agravos do alzheimer.

Gostaria que a realidade fosse outra, que houvesse, sim, políticas públicas em saúde, capazes de auxiliar nas mudanças necessárias para os autistas, em que nós mães fôssemos ouvidas, assistidas e acolhidas, afinal somos pessoas, temos nossas necessidades, aflições, desejos, planos, objetivos.

A sociedade tem que parar de nos ver como “guerreiras”, queremos ser vistas como um ser humano como qualquer outro, onde não estamos para guerra. Precisamos de maior facilidade para atendimentos, assistência, menos burocracia maior agilidade na previdência social e no judiciário. Nossos filhos precisam ser vistos além do autismo, são pessoas com um espectro, não apenas autistas.

A questão de ouvir meu relato abre portas para que minha voz represente a voz de diversas mães, a minha realidade é a realidade de diversas, algumas com mais problemas, outras menos, mas o foco sempre será nossos filhos. Independente do poder aquisitivo, da realidade social de cada uma, infelizmente o autismo nos isola, nos sucumbe a uma realidade diferente da que nós acreditávamos quando nos tornamos mães. O autismo nos leva a terapias, seções, atividades onde é por uma vida, independente da idade de nossos filhos, do grau do transtorno e de suas capacidades.

Por mais que sejam ensinados de como fazer, a realidade é que se nasce com autismo e se morre autista. Nossos filhos por maior autonomia que possam ter sempre serão uma ‘caixinha de surpresa, isso que causa medo. O futuro deles infelizmente é incerto. Passa-se o tempo, alguns familiares e amigos que quase sempre também dividem a nossa dor, são apenas o que nos restam e confortam.

Espero, que através desse relato, a minha voz ecoe as muitas vozes de mães com realidades semelhantes e diversas da minha e contribua para criação de políticas sociais verdadeiramente inclusivas.

Rosalia Aguiar das Neves

## **EIXO 1: AÇÕES EXTENSIONISTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA**

## INOVANDO NAS APRESENTAÇÕES COM O CANVA: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA PRÁTICA FORMATIVA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

---

*Data de aceite: 02/06/2023*

**Eliana da Silva Neiva Brito**

**Flávia Cristina Souza Itaborai**

**Jacilene Fiuza de Lima**

Uma educação de qualidade é um exercício de comprometimento e estudo entre os parceiros da escola. Nesse sentido, no colégio deve existir um vínculo da gestão escolar, com os mestres, funcionários, famílias e estudantes. Além disso, é indispensável promover o aperfeiçoamento do professor, para garantir o bom desenvolvimento do seu ofício. Isaneide Domingues (2014) coloca que, na atualidade, o trabalho do coordenador pedagógico, enquanto formador, é de suma importância, por possibilitar reflexão sobre questões educacionais da contemporaneidade. Assim, é papel deste profissional conduzir o grupo docente a uma educação contextualizada e significativa. Contudo, a tecnologia é um desafio persistente no progresso intelectual. Logo, o processo de

qualificação deve ser fundamentado em instruções de manuseio dos equipamentos.

No cenário provocado pela Pandemia do Covid-19, as instituições de ensino precisaram se reconfigurar e dar continuidade ao processo didático. Por essa razão, recorreram às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), os dispositivos eletrônicos, como televisão, *smartphones*, *softwares*, aplicativos e plataformas *onlines*. Essas ferramentas viabilizaram os encontros, gerando mudanças significativas na produção de conhecimento (MENEZES,; *et al.* 2019).

Entre os obstáculos encontrados na utilização das TDIC's está a falta de acessibilidade para deficientes, o que pode prejudicar a aprendizagem e o trabalho do professor. Nessa circunstância, o coordenador pedagógico tem a missão de buscar novos suportes, com a finalidade de se apoiar na construção de aulas dinâmicas, para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse entrave, os integrantes

do EDUCID se articularam para desenvolver cursos de extensão, dentro das temáticas delineadas nas suas vertentes de pesquisa. Com esse artigo, apresentamos as ações desenvolvidas pela Linha 3, Educação Especial e Inclusiva e Processos Tecnológicos. Desse modo, ofertou-se um “alicerce” (aspas nossas) para o coordenador pedagógico responder às demandas atuais. Foi nestas circunstâncias que teve origem o Colóquio *O uso do Canva na prática formativa do coordenador pedagógico para a potencialização de estratégias pedagógicas junto aos estudantes com deficiência*, dividido em quatro módulos.

A plataforma de *design* gráfico escolhida se configura como um dispositivo digital gratuito, de montagem de *cards*/apresentações, e viabiliza a integração dos estudantes com deficiência. Destarte, este trabalho ratifica o argumento de Teófilo Alves Galvão Filho (2002) a respeito das inovações tecnológicas, na altura em que assevera que estas contribuem, cada vez mais, para o desenvolvimento de práticas inclusivas que consideram as especificidades e as inúmeras possibilidades de favorecer a autonomia, a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento dos alunos especiais. Desse modo, o uso do *software* pode auxiliar o trabalho pedagógico, com a elaboração de novos métodos de ensino. As reflexões se originaram nos estudos desenvolvidos pelo EDUCID e culminaram no curso de extensão, na plataforma *Google Meet*, sendo distribuídos em quatro blocos, no período de 13 a 16/09/2021, entre 19h00 e 21h00.

O módulo “*Inovando nas apresentações com o Canva*”, transmitido no dia 15 de setembro, teve como foco a deficiência auditiva, compôs o terceiro momento da reunião e fomentou esse relato. A oficina foi composta de uma parte teórica: pedagogia visual, comunicação visual e mídia áudio visual; e por outra prática: recursos para a produção de *templates*. Nesse sentido, essa publicação discorre sobre como a utilização do *app* pode potencializar a prática do coordenador pedagógico. A seguir, as experiências vivenciadas durante o curso e a discussão sobre os resultados, através da análise do *feedback* dos cursistas.

## **SISTEMATIZANDO ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA PRÁTICA FORMATIVA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DO CANVA**

### **METODOLOGIA**

O módulo “*Inovando nas apresentações com o Canva*” buscou oferecer novas possibilidades e reforçar o trabalho dos professores. Como vários educadores já conheciam o programa, nosso diferencial foi orientar sobre a importância de torná-lo proporcional a todos. Para isso, a exposição teve a duração de duas horas, via modo remoto *Google Meet*, entre 19h00 horas e 21h00, compondo, como já mencionado, o curso de extensão.

A conferência teve como público os pedagogos dos municípios de Salvador e Lauro

de Freitas. Foram disponibilizadas 40 vagas para assistir às seguintes pautas: Módulo 1 - Palestra de abertura: Tecnologias digitais, princípios e possibilidades tecnopedagógicas na educação e iniciação à plataforma *Canva*; Módulo 2 - O papel dos *cards* à promoção da acessibilidade comunicacional; Módulo 3 - Inovando nas apresentações com o *Canva* e, Módulo- 4: Construção de infográficos para coordenadores pedagógicos. Esse artigo faz uma sinopse do encontro, mais precisamente do colóquio com o terceiro livro, sob a responsabilidade de duas doutoras, uma mestre e duas mestrandas do GESTEC/UNEB - todas integrantes do EDUCID.

A abertura do *workshop* apresentou a concepção de tecnologia do grupo. O ponto de vista é coerente com os estudos de Arnaud Soares Lima Júnior (2003) que apontam esse artifício como algo inerente ao ser humano, numa busca criativa de transformar e se transformar através do desenvolvimento tecnológico. O referido autor entende esse meio como

um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 13).

O palestrante Jodielson Pereira refletiu a respeito das vantagens de se utilizar TDIC's , exemplificando a criação de sites para surdos, com a disponibilização de totens tradutores do português para libras, em uma janela da ferramenta ou do aplicativo usado. Nessa perspectiva, sugeriu um sistema gratuito, criado pelo governo, o VLibras. A estreia contou, ainda, com tutoria para os ouvintes sobre o aplicativo, suas funções e *layout* da área de trabalho.

Em seguida exibiu-se a criação de *templates* para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e auditiva, cegueira ou baixa visão, com foco maior na surdez. O curso teve como bibliografia o *e-book* , *Criando documentos digitais acessíveis*, do Tribunal de Contas da União (2020). As mediadoras procederam à abordagem teórica, acentuando a importância de uma educação justa para tornar as aulas transparentes.

Para pensar sobre os exemplos de interação social e protagonismo, as conferencistas referenciaram Paulo Freire (2011), devido ao caráter arrojado de seus escritos. A alusão a Freire lembrou que educação é instrução, conhecimento focado nas relações sociais, e cada um de nós somos protagonistas no palco da vida para agir com autonomia na conquista do próprio amadurecimento.

O coronavírus obrigou a definir as prioridades individuais, a estruturar o emocional, a organizar os hábitos sociais e os aprendizados tecnológicos. A didática do ensino remoto se constituiu como uma opção para não interromper o processo educativo. No mundo globalizado é preciso reavaliar as metodologias e o uso de *smartphones*, *notebooks*, computadores e *tablets*, a favor da educação.

Nesse sentido, Freire (2011) assevera: "Mundo não é. O Mundo está sendo".

(p.74). Citação diretriz para avaliar como somos no mundo real e virtual. Qual a conduta correta diante dos desafios apresentados na realidade? Estagnar, ignorar, ou agir com uma individualidade “curiosa, inteligente, interferidora?” (p.74). Assumir o papel de só constatar ou intervir? Através desses questionamentos propôs-se examinar como utilizar o aplicativo *Canva*.

Nessa reunião, fez-se o recorte sobre quais surdos trataríamos, e como o deficiente experiência a surdez, o ser /estar no mundo por outro canal, no caso, pela visão. Desse modo, concebemos o pensamento desse grupo - povo sócio-cultural-linguístico - em harmonia com a posição de Nídia Regina Limeira de Sá, (2006, p. 65): “Assim, enfatizo a diferença, e não a deficiência (...)”. Justamente por isso, mencionou-se o conceito de Pedagogia Visual, defendido no texto de Ana Regina e Souza Campello (2008), Professora, Doutora (surda), aplicadora do método nas escolas.

Pontuamos, também, que os aparelhos digitais na educação permitem desenvolver conteúdos de maneira aprazível, sem precisar estar se movimentando para diferentes ambientes, como ocorre dentro das salas presenciais. Quando se está em classe, segue-se para a biblioteca e depois para o laboratório de informática. Com a utilização das TDIC's, tem-se todos os ambientes a nossas mãos.

Por esse motivo, antes de abordarmos sobre o programa, expomos os três substantivos centro das nossas reflexões. O primeiro item, Pedagogia visual, é definido, no *site* da INFOESCOLA (2021), desse jeito: proposições que visam facilitar a acessibilidade dos surdos a vários materiais didáticos. Em países desenvolvidos, esta é uma realidade e seu impacto na sociedade é nítido. O alto grau de instrução transformou esses lugares em nações ricas e produtivas. Já a expressão *Comunicação visual* é prescrita como sendo a forma de se comunicar por elementos visuais. E, a *Mídia audiovisual* é, por sua vez, todo meio de comunicação com o uso conjugado de elementos visuais, fotos, imagens, gráficos, desenhos, etc.

Ao se referir às mídias audiovisuais, certamente tratamos um pouco mais do visual, principalmente por causa da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como modalidade comunicacional. Na cultura surda é requerido o trio espaço-visu-motor. Mas, isso não impede de mediar o aprendizado usando todos os 5 sentidos biológicos, principalmente a sinestesia.

Em Campello (2007, p. 113) a pedagogia visual é um novo campo de estudos e pode ser usado com todos os alunos na sala. Essa tendência, além de reorientar, pressiona a educação formal a beneficiar e garantir a participação de todos, ou seja, a escola em sua totalidade.

Nessa perspectiva, o *Canva* permite testar a LIBRAS e o português oral e escrito simultaneamente. Pode, por exemplo, contar uma história infantil, colocando o *link*, ou fazer algum vídeo com intérprete e adicionar ao *template*. O material utilizado não deve ter letras piscantes ou muitos movimentos; não se recomenda exageros, deve-se preferir estruturas

simples, sem metáforas e usar textos curtos, com pouco conteúdo em um único documento.

Logo em seguida, iniciamos a parte prática, a fim de elaborar um *card*, com tipo e tamanho de letra ideal, contraste para melhor visualização, seleção de cores de fundo e primeiro plano. Enfatizou-se a importância do uso de fontes sem serifa, limite e funcionalidade das animações, a necessidade de inserir áudios, bem como vídeos, legenda e sinalização em libras, descrição de imagens, entre outros. Os receptores opinaram, expuseram suas dúvidas e relataram suas ideias para uso futuro em suas escolas, colaborando com o processo formativo dos outros participantes.

Ao final do curso, constatou-se o entusiasmo da turma com as informações adquiridas e a necessidade de mais encontros como este. Muitos sujeitos revelaram já estar colocando em prática, em seus espaços de trabalho, as habilidades transmitidas, multiplicando com seus parceiros e colaboradores. Outro ponto satisfatório foi a descoberta de estratégias simples, porém importantes, para tornar as exposições possíveis.

## DISCUSSÃO

As observações tornaram evidentes a crescente busca por artifícios que ajudassem a ampliar o desempenho, aguçar o potencial e alterar a realidade dos indivíduos. Lima Júnior (2007) coaduna de ideia parecida: para além do uso das ferramentas e instrumentos, a técnica e a tecnologia são relativas à criatividade e à transformação. Nessa perspectiva, os avanços tornam o uso dos equipamentos algo positivo para a inclusão.

A proposta de um treinamento ofertado para o manejo de uma plataforma digital de criação despertou o interesse do público. Mesmo as pessoas que já conheciam o aplicativo mostraram-se ávidas por aprender mais. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) promovem aprendizagem significativa, humana e livre para todos os estudantes.

Nessa direção, Galvão Filho (2002) acentua que as novas tecnologias podem favorecer a construção de ambiente educacional mais otimizado, mais propício à participação cooperativa e autônoma de estudantes com deficiência. Através do uso de TDIC's, o estudante pode desenvolver várias capacidades de maneira lúdica e interativa. Segundo o autor as diversas alternativas e concepções pedagógicas estão “[...] para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas; se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 114). Neste sentido, cabe destacar a relevância de se buscar inserir esses *constructos* na educação por um viés igualitário, para que todos possam usufruir dos seus direitos.

Na contemporaneidade, exigiu-se dos docentes criatividade e aquisição de novos métodos. De acordo Domingues (2014, p. 33) “[é] inegável que um educador com formação bem alicerçada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir

sobre seu fazer e o reformular de sua prática.” Destarte, a pesquisa continuada deve fazer parte da vida de todo professor, como um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Assim, é compreensível a cobrança por oferta de mais oficinas como estas, para capacitação do uso das tecnologias e favorecer o processo de inclusão.

Nessa perspectiva, foi interessante a criação de *templates*, com diversas imagens e vídeos na língua de sinais, oportunizando a tradução simultânea do português falado para a LIBRAS. A utilização das TDIC's passou a ter um lugar de suma importância nas ações educativas, por contribuir não só com a eficácia daquilo que se ensina, mas por oportunizar um ensino mais inclusivo. Como oportunamente declara Campello (2007), [é] um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Dessa maneira, o educador pode planejar suas aulas e aplicar conteúdos, além de garantir que a mensagem chegue a todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do Covid-19 revelou a urgência de um processo de reinvenção do ensino, que agregasse os recursos tecnológicos digitais de informação e a comunicação. Com a necessidade de se manter o isolamento social, as aulas remotas se tornaram a principal saída para dar seguimento às atividades interrompidas. Além disso, mesmo com o retorno presencial, os benefícios advindos da utilização de TDIC's devem permanecer.

A intenção desse relato é ratificar a eficácia do *Canva* na criação de apresentações, para potencializar a prática do coordenador pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Esse preceptor irá transmitir o conhecimento adquirido aos seus parceiros, os professores, para eles aperfeiçoarem seu trabalho e alcançarem grupos maiores.

Na contemporaneidade, não se pode mais admitir a falta de acessórios que possam abrir caminhos à garantia da equidade. Destarte, se faz necessário criar mais oportunidades de cursos de capacitação a fim de suprir algumas lacunas funcionais, a exemplo do gerenciamento de *softwares* que auxiliam na cognição de indivíduos portadores de deficiências.

Em suma, mesmo os suportes físicos sendo escassos no âmbito escolar, a equipe revelou ser indispensável a realização de sessões de aprendizado do *Canva*, porque este saber amplia os horizontes. A reunião expôs a variedade de usos de uma plataforma, explorando sua capacidade pedagógica. Essa experiência revelou a necessidade de aumentar o número de vagas das oficinas, para abarcar um número maior de educadores, tendo em vista as limitações do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, o objetivo foi atingido, o grupo se comprometeu com a proposta, e se apropriou do método em suas rotinas.



## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** - TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada) Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A/> Acesso em: 10/09/2021.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.Pq

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero- Americano de Informática na Educação Especial**. Fortaleza: MEC, 2002.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola liclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. 346 p.

INFOESCOLA. [S.l.: s.n], 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/>. Acesso em: 10/09/2021.

KLEINA, Cláudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares. **Maquinização do conhecimento**: uma abordagem proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003, 193 f. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12909132/download-492-kb-universal-educacao-e- cultura>. Acesso em: 11/11/2020

LIMA JÚNIOR, Arnaud S de. **As interpretações da tecnologia na contemporaneidade: por uma tecnogênese dos processos tecnológicos**. Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma troca de experiência Luso-Brasileira. Salvador: EDUNEB, 2007, v. 1,

MENEZES, Karina Moreira; COUTO, Raqueline de Almeida; SANTOS, Sheila Carine Souza. **Alfabetização, letramento e tecnologias**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32551>. Acesso em: 13 de novembro de 2021

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

# O USO DO CANVA NA PRÁTICA FORMATIVA DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Data de aceite: 02/06/2023*

**Glassuede Vanessa dos Santos Silva**

**Josegleide Elioterio dos Santos**

**Cláudia Paranhos Portela**

A escola é ambiente criado e organizado para garantir acesso, permanência e educação de qualidade para todos os estudantes, pois, como afirma Tânia Maria Hetkowski (2014, p 2),

nesse espaço aprendente, a relação entre professores e alunos é mediada por práticas pedagógicas, as quais devem mobilizar conhecimentos, informações, conteúdos, sentidos, afetos e redimensionar dinâmicas sociais, bem como enlevar diálogos com o mundo vivido pelos sujeitos, eclodindo perspectivas de formação e de inserção na sociedade contemporânea.

O espaço aprendente mobiliza muitas relações sociais entre os sujeitos ali

envolvidos. Na escola existem funções que são centrais para esse processo, a exemplo da função do coordenador pedagógico que, estrategicamente, é aquele corresponsável por colaborar com a dinâmica da sala de aula, tanto no que diz respeito ao planejamento e apoio ao professor, quanto ao suporte aos estudantes.

Durante a década de 1980, a função do coordenador pedagógico estava bastante relacionada à da supervisão educacional, responsável, entre outras questões, pela fiscalização e ordenamento dos espaços escolares. Vejamos como entende Joara Porto de Avelar dos Santos (2015, p. 37):

A Supervisão surge como elemento de fiscalização e de controle da produção, apresentando-se como uma função meio, ocupando-se de garantir a execução das decisões tomadas no nível do planejamento. A ação supervisora se explica como uma função intermediária entre as decisões da alta

administração, que planeja as ações e os níveis mais baixos de execução, procurando encontrar formas possíveis para a realização das normas organizacionais, tendo em vista a melhoria da produtividade do sistema.

Com o passar do tempo, a partir de uma reconfiguração do seu papel, o trabalho da coordenação pedagógica foi se desenvolvendo na democratização do saber e na articulação da proposta pedagógica das escolas. Essa função central, nos ambientes escolares, destaca esse profissional como importante aliado nas questões que dizem respeito à inclusão de estudantes com deficiência e na orientação pedagógica de professores para garantir a todos uma educação de qualidade e equitativa. Por isso, assim como Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro Souza de Placco (2015), entendemos o coordenador pedagógico como sendo o parceiro que atua em ações educativas e formativas no ambiente escolar para proporcionar crescimento da prática docente, já que, como bem entenderam Magali Ramos Santos e Elisete Santana da Cruz França (2012, p. 67),

Professores e coordenadores precisam trabalhar conjuntamente, visto que entre as tarefas do coordenador o atendimento ao professor figura como elemento essencial a sua práxis, pois o coordenador pedagógico deve possibilitar situações de desenvolvimento e formação continuada, sendo que esta apresenta-se como relevante instrumento para que o coordenador possa observar as características do professor e conhecer um pouco mais do seu perfil, o que vai facilitar a sua intervenção junto a esse profissional, caso seja necessário.

Dada essa realidade, é possível perceber que a função coordenador pedagógico é desafiadora devido à grande demanda que envolve seu papel. E, por conta das exigências da sociedade contemporânea, este profissional enfrenta mais um desafio em sua função: o de coordenar mediado por tecnologias cada vez mais presentes, na prática do professor e na vida cotidiana do estudante. Desse modo, ao profissional de coordenação cabe ser

Um mediador das relações interpessoais e pedagógicas na escola, o que não é tarefa simples, já que este precisa estar informado sobre as questões da escola, interagir ativamente na instituição, saindo da sua sala e vagando pelos corredores e salas, pesquisando também os sujeitos que dela fazem parte, para poder interferir eficientemente nas situações que lhe são conferidas. (SANTOS; FRANÇA; 2012, p. 67)

Como mediador das relações, há um outro desafio subjacente ao papel do profissional de coordenação pedagógica, que é o de garantir a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles que sofrem preconceito e possuem barreiras metodológicas, arquitetônicas e de comunicação, como é o caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial. E para isso,

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários

à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. (GIROTO; 2012, p.11).

Por conseguinte, é importante elucidar que entendemos, do mesmo modo que Debora Diniz (2007), que a deficiência é um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre pessoas e seus ambientes físicos e sociais, o que reafirma a nossa visão social do que seja deficiência. Esse contexto justifica a escolha da questão que norteia esse trabalho: como o uso do *Canva* amplia a prática formativa do coordenador pedagógico com professores na educação especial/inclusiva? A partir dessa problemática, elaboramos oficinas com o objetivo de demonstrar como o uso da plataforma *Canva* amplia a prática formativa do coordenador pedagógico com professores na Educação Especial Inclusiva, de forma ampla.

Diante do exposto, apresentamos aqui um relato de experiência sobre um curso de extensão oferecido pela linha Educação Especial, Inclusiva e Processos Tecnológicos, subgrupo que integra o grupo de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diversidade (EDUCID), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Nosso curso, especificamente, funcionou por meio de uma oficina sobre o uso de infográficos, recurso presente na plataforma *Canva*, ressaltando como esse gênero oferece uma estrutura que facilita a comunicação entre professores, alunos, família e escola.

Escolhemos a plataforma *Canva* por considerarmos uma estratégia prática e oferecer benefícios para colaborar com a disseminação de informações no ambiente escolar. Por meio deste aplicativo é possível mostrar, de forma visual, a síntese de informações complexas para estudantes e professores. Sua utilização possibilita inovar o meio de comunicação na escola e pode proporcionar melhor compreensão acerca dos projetos lançados na escola e outras atividades.

Assim, para construção desse projeto de extensão, buscamos apoio na concepção de ciberespaço proposta por Pierre Lévy (1999), para quem o

[...] ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (p.17).

Esse conceito é importante para o universo educacional, pois nele nos comunicamos, disseminamos informações e conhecimentos, sendo, por isso, uma cauterização importante para compreender por que o uso de infográficos e outros recursos do *Canva* fazem-se necessários como ferramentas para disseminar informações.

Neste sentido, a importância desse trabalho é reforçada pelos desafios da estrutura educativa apresentada pelo contexto pandêmico, que originou uma demanda emergente com ações imediatas, especialmente pelo aprofundamento da exclusão dos estudantes

com deficiência do universo escolar. Por isso, esse é um relato de experiência que visa a contribuir para a formação da coordenação pedagógica, e para ações que possam ser realizadas com toda a comunidade escolar, fazendo uso de uma comunicação mais efetiva e inclusiva.

## **METODOLOGIA**

A experiência aqui relatada respeitou algumas etapas, antes de apresentar a oficina para os coordenadores. As fases consistiram em: a) discussão, b) elaboração do projeto, e, por fim, c) execução da proposta. Segue a descrição de cada uma delas.

### **a. Etapa de discussão**

Durante essa etapa, a linha de pesquisa Educação Especial, Inclusiva e Processos Tecnológicos realizou uma série de encontros para determinar o tema para o nosso curso de extensão. Nossa equipe é formada por professores e coordenadores pedagógicos, o que influenciou as propostas temáticas apresentadas pelos membros, já que as sugestões variavam entre as necessidades da sala de aula e as necessidades da gestão. Após várias discussões e levantamento de necessidades mais urgentes, observamos a necessidade de um curso de formação voltado para a coordenação pedagógica, oferecendo um aprimoramento tecnológico que também servisse para garantir a inclusão de estudantes com deficiência.

A partir de um levantamento com membros do grupo, percebemos que, na realidade de cada um, a plataforma *Canva* foi a mais utilizada para promover a comunicação nos espaços escolares e nas redes sociais. Por se tratar de uma ferramenta de *design* gráfico, com bastantes funcionalidades, delimitamos dois aspectos que foram importantes para a etapa seguinte: a) quais ferramentas dentro da plataforma seriam utilizadas e b) que seria uma oficina para iniciantes. Ou seja, o foco era atender o coordenador que pouca ou nenhuma familiaridade tinha com o *Canva*.

### **b. Etapa de elaboração do projeto**

Nessa etapa, já definido o problema e o público-alvo, passamos a realizar as leituras e discussões para delimitar os objetivos, as justificativas, a orientação teórica e metodológica que sustentariam o projeto. A construção do projeto foi relevante nessa etapa, pois funcionou como a estrutura que comunica as necessidades e a clareza do projeto. Em seguida, submetemos a ideia aos coordenadores do grupo de pesquisa, a fim de que houvesse a avaliação da proposta e as sugestões de melhoria. Validada a proposta, apresentamos a todos os membros do grupo de pesquisa EDUCID para que todos os membros pudessem colaborar e refinar o projeto. Após essas apresentações,

recebemos as devolutivas, refletimos em grupo e realizamos os ajustes necessários. É importante ressaltar nessa etapa a importância do aplicativo gratuito do *Google*, o *OnDrive*, que permite a escrita colaborativa.

### **c. Etapa de execução da proposta: a oficina**

A oficina foi intitulada “O Uso do *Canva* na Prática Formativa do Coordenador Pedagógico para a Inclusão de Estudantes com Deficiência”, com a carga horária total de 8h, no período de 13 a 16 de setembro de 2021, no turno noturno, com 2h de duração, por encontro. O curso foi pensado para atender a 30 (trinta) coordenadores pedagógicos da rede pública estadual e/ou municipal da Bahia, mas, devido ao alto número de inscritos aceitamos ampliação para 47 participantes. Sua realização foi no formato *online* pela plataforma *Google Meet*. O curso foi dividido em módulos e teve programação previamente definida da seguinte forma: a) Módulo 1 – introdução e apresentação das ferramentas; b) Módulo 2 – produção de *cards*, ferramentas de acessibilidade e audiodescrição; Módulo 3 – produção de *slides*; Módulo 4 – Produção de infográficos e avaliação do curso de extensão. Nesse relato de experiência, contextualizamos o processo de construção do curso de extensão e nos dedicamos com mais afinco ao módulo 4, que ministramos.

As inscrições foram realizadas via formulário do *Google Forms*, e foram encerradas no mesmo dia por conta da alta demanda, sendo necessário, inclusive, aumentar a aceitação entre os inscritos. O encerramento das inscrições de maneira rápida nos causou bastante satisfação, pois era um indicativo que a nossa oficina dialogava com a necessidade da escola e contribuiria para a formação do coordenador pedagógico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

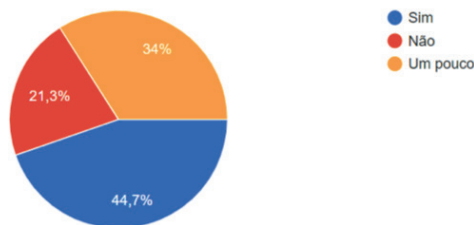
A importância dos artefatos tecnológicos que permeiam o tempo e o espaço dos sujeitos são imprescindíveis para o fazer pedagógico. Nesse viés, a contemporaneidade oferece a todos uma gama de ferramentas digitais capazes de favorecer a aprendizagem dos estudantes e melhorar a comunicação entre os envolvidos no processo educativo.

O curso de extensão promovido por nosso grupo de pesquisa objetivou oferecer o nível básico para os coordenadores que não conheciam a ferramenta, ou conhecendo-a apresentassem dificuldade em utilizá-la. A intenção era a de favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência. Do nosso público de inscritos, pouco menos que a metade já conhecia o *Canva*, como podemos ver no gráfico abaixo:

## Gráfico 1

Conhece o aplicativo CANVA?

47 respostas



Fonte: Grupo de pesquisa Educação Especial, Inclusiva e Processos Tecnológicos (2021)

Nesse gráfico, percebemos que apesar de termos um grupo considerável de coordenadores que já conheciam a plataforma, nosso público apresentava dificuldade no uso da ferramenta para potencializar a inclusão nos espaços escolares. Tal realidade nos mostra que, mesmo tendo acesso a recursos digitais, ainda temos uma barreira que promove a separação entre o acesso a artefatos tecnológicos e o conhecimento dele para aprendizagem e inclusão dos estudantes na sala de aula. Ou seja, não é suficiente apresentar as plataformas digitais para os sujeitos que atuam na educação, é preciso especificar e apresentar possibilidades reais de uso.

Por outro lado, há outros dois grupos que se sobressaem nessa pesquisa: os cursistas que não conheciam a plataforma e os que conheciam superficialmente, este último era grupo majoritário. Trata-se, hipoteticamente, de profissionais que embora tenham interesse no conhecimento dessas novas formas de comunicação e sua potencialização em sala de aula, desconhecem algumas plataformas que são populares entre os próprios educadores ou possuem pouca familiaridade com o funcionamento dessas ferramentas.

Assim, esse resultado aponta para problemas que têm sido recorrentes nos espaços escolares, como políticas públicas voltadas para programas de formação que não alcançam a todos os envolvidos no contexto educacional e programas de formação que instrumentaliza para o uso da ferramenta, mas não direciona para o uso como ferramenta de aprendizagem.

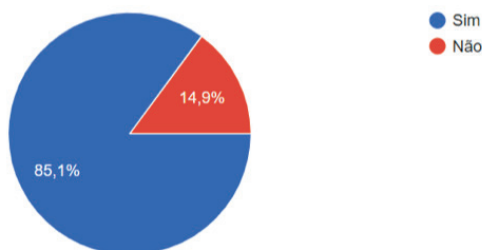
A realidade das políticas públicas referente à inclusão digital nas escolas ocorre de modo muito superficial, o que foi verificado com maior clareza, a partir da realidade imposta pela pandemia causada pelo Covid-19, que impôs uma migração dos espaços e sujeitos para o universo digital. Antes da migração causada pela pandemia, já havia um esforço para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos espaços escolares, mas durante a crise de saúde ficou explícito o quanto ela foi insuficiente, a ponto de paralisar a ação das escolas e impactar a aprendizagem de milhares de estudantes.

Por outro lado, embora percebamos que políticas públicas voltadas para o uso da tecnologia escolar continuem aquém do esperado, a presença de artefatos tecnológicos no espaço de trabalho é uma realidade, especialmente para a função do coordenador pedagógico. Essa realidade é esperada por compreender a função estratégica de comunicador e articulador entre os sujeitos que compõem o universo escolar, como podemos verificar no gráfico:

**Gráfico 2**

Utiliza alguma tecnologia em seu trabalho?

47 respostas



O gráfico 2 aponta para duas possíveis interpretações: a primeira orienta para o fato de que grande parte dos coordenadores pedagógicos se aproxima da compreensão do conceito de tecnologias como um conjunto de conhecimentos científicos, empíricos e intuitivos capaz de alterar o produto, o processo de produção e de comercialização do produto ou serviço, como defende Aldo de Albuquerque Barreto (2019). Essa compreensão ajuda a perceber que o uso de artefatos tecnológicos, nos espaços educativos, é naturalizado, uma vez que desde a caneta ao acesso ao computador, trata-se de tecnologias. Entretanto, como o curso estava voltado para o uso de uma tecnologia digital, possivelmente os respondentes também se referiam ao uso de tecnologias digitais nos espaços profissionais e não apenas a tecnologias no seu sentido mais amplo.

Por outro ângulo, é preocupante que pouco menos que 15% dos respondentes afirmem não utilizar a tecnologia no seu trabalho, pois revela um entendimento de que a tecnologia está vinculada ao meio digital, desconsiderando, por exemplo, as analógicas, que inevitavelmente permeiam seu espaço profissional. Mas, também é preocupante o sentido dessa parcela estar alheia aos meios de comunicação de seu tempo, limitando sua comunicação com outros profissionais, estudantes e familiares, especialmente num momento em que toda a educação do país está imersa no universo tecnológico digital.

De maneira geral, os resultados acima permitem inferir que sem uma compreensão, acesso e conhecimento da potência que as tecnologias possuem para a aprendizagem e comunicação dentro da comunidade escolar, a inclusão torna-se algo muito mais



difícil de ser garantida nos espaços escolares. Essa realidade evidencia a necessidade de uma formação pedagógica que garanta não apenas o acesso às ferramentas, mas o direcionamento para a sua funcionalidade nos espaços escolares, sobretudo no sentido de derrubar barreiras metodológicas e comunicacionais tão necessárias, para o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de realizar oficina sobre a importância e a utilização da plataforma *Canva*, para uma comunicação mais inclusiva, revelou o quanto o letramento digital precisa ocupar um lugar central na formação do coordenador pedagógico. E, mais que isso, explicitou como o conhecimento de ferramentas digitais pode contribuir para que seja mantida uma comunicação mais inclusiva, uma vez que essas ferramentas oferecem múltiplas formas de linguagem que vão além da oralidade e escrita.

Nos momentos da oficina foi possível perceber que quanto mais conhecimento e domínio de ferramentas digitais o coordenador pedagógico tiver, mais aumenta a sua capacidade em favorecer melhor comunicação para o ambiente escolar. A plataforma *Canva*, por exemplo, admite a integração de outros programas; ou seja, é possível criar apresentações digitais e informativos, incluindo *power point*, fotos, vídeos, etc., oriundos de outras plataformas.

Entendemos, assim, que, a partir do destaque que demos ao *Canva*, conseguimos discutir a importância das ferramentas digitais para a comunicação nas escolas, analisar como elas favorecem a inclusão, por meio da comunicação, valendo-se de recurso do *design* gráfico e, ao mesmo tempo, explicar o funcionamento da plataforma.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. **A condição da informação**. São Paulo em Perspectiva, v. 16, n. 3. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/5Q85NCzRFvJ8BLjdd54jLMv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2022.

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

GIROTO, Claudia Regina. POKER, Mosca Rosimar Bortolini. OMOTE, Sadao. **Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação**: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Marília - São Paulo, Editora Cultura Acadêmica, 2012.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Práticas pedagógicas inovadoras e tic**: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. Salvador: EdUECE – Livro 4, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **Coordenador Pedagógico**: desafios, dilemas e possibilidades: Dissertação de Mestrado do Programa de Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2016.

SANTOS, Magali Ramos. FRANÇA. Elisete Santana da Cruz. **Coordenação pedagógica**: uma narrativa reflexiva sobre ações desenvolvidas no contexto escolar. Cairu em Revista. Jun/Jul 2012. Acesso em fevereiro de 2022, pelo link [https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012\\_2/5\\_Coordenacao\\_Pedagogica\\_Magali\\_Ramos%20\\_66\\_78.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/5_Coordenacao_Pedagogica_Magali_Ramos%20_66_78.pdf)

# O PAPEL DOS CARDS NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL: POSSIBILIDADES À PRÁTICA FORMATIVA DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) EM UM CONTEXTO INCLUSIVO

*Data de aceite: 02/06/2023*

**Jacilene Fiuza de Lima**

**Nelijane Campos Menezes**

**Vanilda Santos Fonseca**

O desenvolvimento de uma proposta pedagógica, que contemple a inclusão de estudantes com deficiência, ainda é um desafio, para muitas escolas. Observa-se falas recorrentes, no contexto das instituições, sobre a falta de preparo, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é urgente que se instaurem novas práticas e efetivem o compromisso com o engajamento político-social. Além disso, os professores precisam estar aplicados a aprendizagem do grupo, tendo em vista a heterogeneidade das salas de aulas.

Na perspectiva de ressignificação destas pragmáticas é fundamental a

consolidação de uma abordagem inclusiva, posto que se lida constantemente com esses desafios. Nessa circunstância, o coordenador pedagógico tem papel preponderante no apoio do *devoir* docente, e deve contribuir na superação dos seus obstáculos. Conforme Placco (2015), a existência do coordenador pedagógico é de fundamental importância para implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, e a função demanda-lhe saberes e aprendizagens diferenciados para a sua atuação, sobretudo, junto aos professores.

Outrossim, as tecnologias são, também, aliadas na formação dos profissionais da educação, em razão de favorecer o contínuo processo de admissão digital e de erudição dos indivíduos. Nesta linha a necessidade de acesso à internet, imposta durante o avanço da pandemia<sup>1</sup> da Covid-19<sup>2</sup>, fomentou o progresso intelectual e o desenvolvimento das novas

1 Epidemia de doença infecciosa que se disseminou para vários países, com frequência mais de um continente e que afeta geralmente um grande número de pessoas (Organização Pan-Americana da Saúde, 2021).

2 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

estratégias de ensino-aprendizagem.

Devido à crise sanitária, as aulas passaram a ser realizadas remotamente; sendo necessário elaborar um subprograma interativo/dinâmico/inovador, para despertar o interesse dos estudantes e atingir bons resultados. Isso posto, as ferramentas e recursos tecnológicos, antigos vilões - por desviarem a atenção dos alunos - tornaram-se parceiros do sistema educacional.

Os aplicativos, já utilizados diariamente pelos discentes, para o entretenimento, converteram-se em suporte de ensino, por causa das aulas e atividades transmitidas através de celulares e computadores. Pode-se citar, por exemplo, as plataformas de videoconferência, *Google Meet* e *Teams*, e o Programa de *design* gráfico *Canva*, recursos bastante utilizados nesse período.

Entende-se que o uso da *net*, com propósito educativo, facilita o acesso a novas referências técnicas e culturais. Entretanto, muitos professores tiveram dificuldades para manejar as ferramentas, devido à pouca experiência com o uso destes dispositivos. Para muitos destes profissionais, administrar um computador ou um *smartphone*, com muitas funções, ainda é desafiante.

Estes obstáculos foram acolhidos pelo Programa de Extensão do Grupo de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diversidade (EDUCID)<sup>3</sup>, no módulo intitulado “O papel dos cards à acessibilidade comunicacional”. Visou-se, com o manual, subsidiar o corpo docente, com a *expertise* em seus acessórios digitais, novidades naquele contexto. O material explora o uso do programa de *design* gráfico, utilizado para a criação de *cards* de viés inclusivo. Entende-se que, de posse destes postulados, esta categoria estaria apta para disponibilizar conteúdos aos educandos com deficiência.

O *Canva* é uma plataforma com quadros de diagramas, que permite ao usuário criar apresentações visuais, de interesses diversos, exposições escolares, pôsteres, infográficos etc. Esse suporte lógico se destacou por disponibilizar versões gratuitas, no computador ou no celular. Nesse utilitário, os *cards* são informações resumidas, interativas e de rápida compreensão, emitidos em formatos retangulares. É importante frisar que este modelo de informação já é utilizado, na web, na construção de *sites*, por grandes empresas, como, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros.

A escolha dessa plataforma justifica-se pelo fato de ser de fácil consulta, ofertada gratuitamente, tanto para estudantes quanto para professores, além de leigos de todas as idades, em diferentes equipamentos. Portanto, se trata de um mecanismo que pode apoiar a reduzir os impasses e efetivar um ensino mais socializado, competente e hábil. Ademais, amplia a prática pedagógica, da gestão e dos professores, promovendo um processo que adota práticas ancoradas nas tecnologias, em prol da educação inclusiva.

---

3 O EDUCID está vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## **CARD PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ORIENTAÇÕES À CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ACESSÍVEL**

As medidas de enfrentamento contra o vírus da Covid-19 impactaram no modo de vida da população, sobretudo por causa das restrições à interação física. O isolamento social provocou bloqueios, e o setor pedagógico precisou valer-se do ensino remoto a fim de dar continuidade ao processo de qualificação, nesse cenário. Desse modo, instituições de ensino, desde sistema básico ao superior, adotaram o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o prosseguimento de seu programa.

Nesse novo contexto, os encontros, nas plataformas digitais de comunicação instantânea, cresceram vertiginosamente, possibilitando o cumprimento de ações, a exemplo de serviços *online*, reuniões universitárias e confraternizações. Diante da nova realidade, foi necessário ressignificar a compreensão sobre a distância entre as pessoas e transcender o olhar para as interações nos ambientes virtuais.

Destarte, Sales (2013) chama a atenção de que a distância pode ocorrer ou não com a presença física, uma vez que o sujeito pode optar por se “ausentar” (aspas nossas) dos processos vivenciados, quando rejeita a participação e a interação em algumas circunstâncias encontradas na educação presencial. Isto posto, a realização de um curso de extensão, que uniu pessoas de diferentes espaços geográficos e contextos, através da mediação tecnológica, foi uma valiosa oportunidade de consciência sobre a presença física.

Avaliando a importância das tecnologias em uma pandemia e a necessidade de um *upgrade* na mentalidade pedagógica, brotou o módulo 2 (dois), intitulado: “ O papel dos cards à acessibilidade comunicacional”. O compêndio, sob a responsabilidade de 2 (duas) mediadoras, do Grupo de Pesquisa EDUCID, foi transmitido, no dia 15 de setembro de 2021, pelo *Google Meet*, das 19h00 às 21h00 horas. Esse exemplar integrou, com mais 3 (três) módulos, as 8 (oito) horas do curso de extensão *O uso do Canva na prática formativa do coordenador pedagógico para a potencialização de estratégias pedagógicas junto aos estudantes com deficiência*. Para a estruturação e realização do fórum de discussão, contou-se com uma equipe constituída por 2 (duas) doutoras, 1(uma) mestre, 5 (cinco) mestrandas e 1(uma) bibliotecária.

Já é trivial o objetivo do segundo bloco - apresentar, aos pedagogos, novos caminhos de criação de exercícios num outro prisma, a partir de *cards*, no *Canva*. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, além da observação, como técnica de auferir o envolvimento e conhecimento da plenária, no encontro formativo. A análise ocorreu através das perguntas realizadas via *chat*, e por meio do esclarecimento de dúvidas, sobre os assuntos abordados. Foram realizados momentos de escuta, nos quais foi possível captar as experiências dos espectadores, acerca de suas práticas apoiadas nas tecnologias direcionadas à educação especial inclusiva. Essa postura corroborou com o que propõe Macêdo (2015), na altura

em que destaca os saberes da experiência como resultado do vivido pensado e, assim, enfatiza que a apreensão da experiência ocorre por atos de compartilhamentos de sentidos e significados.

Em vista disso, no decorrer da sessão, incentivou-se, a todo o instante, o diálogo, quer seja no esclarecimento de dúvidas quanto na socialização de suas práticas a partir da realidade vivenciada por cada um. Assim, os registros realizados pelas conferencistas alavancou significativamente a análise do referido tutorial.

No intuito de um debate de crescimento, a sessão foi dividida em dois momentos. O primeiro aventou as seguintes abordagens: redes sociais a favor do desenvolvimento pedagógico; uso de *cards* para produção de atividades pedagógicas; elementos de *design* para elaboração de atividades pedagógicas; audiodescrição. No segundo tempo, propôs-se as seguintes temáticas: elementos para a composição de *cards* que atendam os estudantes com baixa visão; benefícios do *card* e da audiodescrição para estudantes com deficiência intelectual/síndrome de Down e, por fim, subsídios do *card* ao trabalho da coordenação pedagógica.

Na reunião, vislumbrou-se o aprofundamento conceitual, por meio das questões abordadas. Além disso, operaram-se com as ferramentas da Plataforma *Canva* necessárias à construção de um *card*, para o apoio ao estudante com deficiência intelectual na formação de conceitos. O colóquio iniciou-se com uma dinâmica, a “nuvem de palavras” (aspas nossas), fomentando os conhecimentos prévios do público, com relação ao que era preciso para criar um dispositivo eficaz. A partir desse questionamento foram suscitadas as seguintes respostas:



Figura 1- Respostas dos participantes à pergunta: o que é possível para criar um *card* acessível?

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A consecução da atividade inicial ratifica que o uso do acessório potencializa o

ensino, já que as respostas eram apresentadas em tempo real, com qualidade. Desse modo, corroboramos com o entendimento de Pinheiro e Sales (2012, p. 40) a este respeito, quando afirmam que “[...] os avanços tecnológicos oferecem várias ferramentas de comunicação e gerenciamento da informação em redes de interação que se caracterizam por permitir a troca de informações e construção coletiva de conhecimentos”. O grupo expôs, também, uma noção do tema, de modo que destacaram a criatividade, a sensibilidade e o conhecimento - aspectos necessários a uma produção exequível. A partir daí, ampliou-se a querela sobre o uso das redes sociais, no contexto educacional e dos *cards* como um modelo de comunicação.

As mídias são universos atraentes, para as pessoas de todas as idades: principalmente as crianças e os adolescentes. O capital simbólico da *internet* está no estímulo à autonomia e na redução de fronteiras planetárias. Sendo assim, a mestria da *web* é o fato de contribuir para o acesso a novas culturas, o que favorece a interseccionalidade. Hoje, através dos *apps*, é possível planejar, construir e compartilhar atividades em conexão, mesmo em diferentes territórios; por isso, é importante a capacitação virtual.

Mirando o alvo, foram informados os recursos e técnicas que ampliaram o conhecimento: as teclas de atalhos que podem facilitar o manuseio da plataforma, os elementos de *design* gráfico com aspectos de acessibilidade. Ademais, foram apresentadas as saídas para a realização da leitura inclusiva, aos alunos com deficiência ou baixa visão. Para tanto, foi necessário contar com a Audiodescrição (AD) que, segundo Motta e Filho (2010), é

[...] uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA, 2010, p. 11).

Assim, a tática foi pensada para compor esta fase do curso por entendermos que, apesar de ser utilizada no Brasil desde 1975, ainda é um recurso de tecnologia assistiva desconhecido para muitas pessoas. O mecanismo contribui com o enriquecimento científico da pessoa com deficiência visual por proporcionar o acesso ao texto, imagens, tabelas, gráficos, dentre outras possibilidades. As indicações são essenciais para a cognição, como destacam Santos e Souza (2019):

[a]tividade essencial na aquisição e expansão do vocabulário, a leitura contribui para uma maior compreensão acerca de variados temas, não só aqueles ligados à vida escolar, mas principalmente aos ligados à realidade que cerca o leitor. Entende-se que a mesma permeia toda a vida do indivíduo, estando para além da escola, ler é interpretar o mundo. (SANTOS; SOUSA, 2019, p. 244 -245).

**Constata-se que a audiodescrição desempenha papel essencial na vida da pessoa**

com cegueira ou baixa visão, por contribuir com o processo de dignidade e independência literária do estudante. É evidente que o uso desse artifício, tanto garante a presença da acessibilidade nos mais diversos contextos, quanto viabiliza a inclusão em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, ao iniciar a atividade do segundo módulo, as moderadoras realizaram audiodescrições desse domínio e solicitaram que os outros convidados fizessem o mesmo; um momento ímpar para eles. A narrativa é, entre outras coisas, falar de si, e essa não é uma tarefa simples - inclusive para os professores, os quais deveriam ser persuasivos por natureza.

O sistema de tradução de imagens em palavras também foi explorado durante a apresentação do curso, através da leitura dos *slides*. Esta performance foi considerada, na visão coletiva, um método moderno, capaz de contribuir com as atividades realizadas junto aos educandos com deficiência. A AD, também, é um procedimento que atenua os desafios à inclusão na escola e, quando não diminui, combate o isolamento. No tocante a essa questão, enfatiza Mantoan (2003, p. 18) “[...] é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos [...]”. Esse movimento ganha força com algumas ações:

- prosseguimento às possibilidades de utilização dos *cards*, composto por elementos que possam atender a estudantes com baixa visão (assim, orientou-se a necessidade de uso de letras sem serifa);
- utilização de linha como borda, que delimita o campo de visão e facilita a leitura;
- emprego de formas geométricas para o favorecimento de habilidades e do raciocínio lógico;
- necessidade de cuidado maior com a cor de plano de fundo e tamanho das letras para não tornar o texto ilegível, dentre outros aspectos.

Portanto, julgou-se a oficina apropriada para os indivíduos com deficiência, dentre os quais, aqueles com deficiência intelectual/síndrome de Down. A respeito dos benefícios do uso destas tecnologias, Bonilla e Souza (2005, p. 79) asseveram que “[a]s tecnologias modificam as linguagens, os ritmos e modalidades da comunicação, da percepção e do pensamento; atuam com proposições, exteriorizam, objetivam, virtualizam funções cognitivas e atividades mentais”.

Então, após as reflexões, assimilou-se a organização do *card* e da audiodescrição. Inicialmente foram apresentados os aspectos particulares que possivelmente caracterizam os sujeitos com deficiência intelectual/síndrome de Down, a exemplo do processamento cognitivo diferenciado para o aprendizado. O fato de requererem maior tempo para compreensão da fala e ação, e a maneira diferenciada de se relacionar com o mundo, porque necessitam de mais tempo para aprender (PORTELA, 2014) são outras marcas inerentes àquele que possui necessidades especiais. Por isso, a busca por suportes



adequados ao estudante, nesta condição, pode apoiá-lo na superação das barreiras no seu aprendizado.

Nesse ângulo, foi apresentada uma proposta de quadro destinada a apoiar na formação de conceitos. Orientou-se considerar: o seu nível de aprendizagem; talentos demonstrados; assuntos com os quais simpatizam; possíveis entraves e conteúdo que se pretende adequar. Desse modo, o *card* não deveria ser visto como um paliativo, mas como recurso pedagógico. Por esta razão, coadunamos com Bersch e Machado (2010), na altura em que afirmam que os recursos pedagógicos são ações ou práticas educacionais projetadas para atender um objetivo específico da aprendizagem.

Posteriormente, ocorreu a produção de uma “ficha” (aspas nossas) coerente com as questões acima descritas e baseada em um estudo de caso trazido por uma das mediadoras. Assim, germinou um material que pode ser aproveitado por um estudante com síndrome de Down, do 5º ano. O assunto escolhido foi cadeia alimentar, admitindo-se que o referido estudante demonstra aptidão no reconhecimento das letras, contagem simples e compreensão do que é solicitado.

Seguiram-se determinadas ações até chegar ao produto final: a escolha do modelo; a utilização de uma fonte sem serifa, tipo de letra apropriada para conteúdo digital acessível porque não possui itens ou prolongamentos nos caracteres que prejudicam a diferenciação entre eles (PLETSCH et al., 2020). Foram socializadas as normas de configuração textual, além das figuras, vídeos e áudios que apoiaram a aquiescência da teoria. No decorrer da mediação, os participantes revelaram entusiasmo com as possibilidades de criação no *Canva*.

Outro aspecto observado refere-se à intenção das coordenadoras e professoras de incluírem o *software* em suas atividades. Assim, o curso impulsionou os profissionais a ousarem na criação de material, com as ferramentas de *design* gráfico. Nesse sentido, é perceptível que os mestres ficaram motivados a incluir os estudantes com deficiência nas escolas.

O maior benefício do *card* é a compreensão dos conceitos desenvolvidos nas diferentes disciplinas. Nos *cards*, a animação da linguagem visual e sonora propicia o aprendizado de modo alternativo. Com a sua audiodescrição, o estudante com deficiência intelectual obtém a informação expandida, tendo em vista que este pode precisar de tempo diferenciado para dominar o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atingiu-se o objetivo: apresentar, aos coordenadores da educação básica, novas possibilidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, com perspectiva inclusiva, através de *cards* criados na plataforma de *design* gráfico *Canva*. Em vista disso, observou-se que os cursistas adotaram postura participativa e curiosa, diante dos temas

abordados, no decorrer do módulo 2 (dois).

Além disso, ficou evidente o entusiasmo com os recursos de criação da plataforma, posto que realizaram comentários no chat referentes às contribuições conquistadas. No processo, também, solicitou-se esclarecimento de dúvidas e maiores informações sobre ações específicas.

Concluiu-se que as discussões sobre os tópicos do módulo “O papel dos *cards* à acessibilidade comunicacional” é relevante e fomenta uma proposta inovadora. Destarte, a tecnologia foi abordada sob um prisma que vai agregar na produção e no uso de recursos. Somado a isso, a contextualização dos assuntos do curso ampliou os conhecimentos, na direção de procedimentos mais assertivos para os estudantes.

Diante da experiência relatada, sugere-se a realização de mais estudos que priorizem o aperfeiçoamento de coordenadores pedagógicos, sobretudo os da rede pública de ensino. Em razão disso, espaços de escuta são indispensáveis às novas possibilidades de ressignificação de suas práticas no caminho da inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência**. Cotidiano Escolar. Ação Docente. São Paulo: Moderna, 2010.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, J. S. de. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdades e realidades frente às crises do conhecimento no século XX. In. PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 70-81.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência**: compreender/mediar saberes experienciais. CRV: Curitiba, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/livro-transformando-imagens-em-palavras?fbclid=IwAR3FSgXKh3UBkDP-R9PA\\_h9YQgeuLswY-LAvwgPXw7PxH11cYZUTd32Y37Y](http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/livro-transformando-imagens-em-palavras?fbclid=IwAR3FSgXKh3UBkDP-R9PA_h9YQgeuLswY-LAvwgPXw7PxH11cYZUTd32Y37Y) Acesso em: 23 out. 2018.

PINHEIRO, M. T. de F.; SALES, K. M. B. A autonomia tecnológica nos processos de formação: oferta curricular semipresencial em cursos presenciais de graduação. **Revista Poiesis**. v. 5, n. 9, p. 34 – 50, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/963>. Acesso em: 06 jul. 2022.

PLETSCH, M. D. (org.). **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PORTELA, C. P. J. **Convivendo com a deficiência intelectual**: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. (Tese) – Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade -PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/04/TESE-EM-PDF-CLAUDIA-PARANHOS-DE-JESUS-PORTELA-1-1.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SALES, K. M. B. **Cognição em ambientes com mediação telemática**: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento. (Tese) – Doutorado do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – DMMDC da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12992/1/Tese%20DMMDC\\_Kathia%20Sales.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12992/1/Tese%20DMMDC_Kathia%20Sales.pdf). Acesso em: 06 out. 2020.

SANTOS, A. C. V.; SOUSA, P. S. A leitura como inovação na era digital: desafios e possibilidades do projeto “Um pé de ler nas Escolas Erasmo de Oliveira Carvalho e CETEP Sisa”. *In*. HEINE, Maria Luiza; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. (Orgs.). **De analógico a digital**: novos paradigmas na educação. Ibicaraí/BA: Via Litterarum, 2019, p. 241 - 259.

# DIFERENTES OLHARES SOBRE AS REDES DE APOIO PARENTAL E SOCIAL MOBILIZADAS PELAS FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

*Data de aceite: 02/06/2023*

**Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro**

**Cláudia Paranhos Portela**

**Iane Oliveira Cardim**

A chegada de uma criança com deficiência ou com algum transtorno, no âmbito familiar, requer um processo de adaptação das pessoas envolvidas a uma nova realidade. Desse modo, os apoios recebidos pela família, seja no âmbito parental e/ou social, podem ser determinantes nesse processo. Leo Buscaglia (1993, p. 20) afirma que o ajustamento a esta realidade pode exigir-lhe uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos.

Sobre a presença de uma pessoa com deficiência no âmbito familiar, Cláudia Paranhos de Jesus Portela (2014, p.213) afirma que:

As relações familiares não se mostram

suficientes para darem conta das demandas advindas da situação. A necessidade de busca de apoio por essas famílias se expande muito frequentemente indo além da solidariedade familiar, incluindo aí a entreaajuda entre vizinhos, amigos e colegas de trabalho. Nesse contexto, também se inclui a busca de apoio junto a especialistas/profissionais e, em muitos casos, ajudas espirituais, através de solidariedades criadas em igrejas e templos de diversas denominações religiosas.

Os desafios vivenciados por essas famílias iniciam com o diagnóstico e se estendem ao longo da vida. Aqui, destacamos as inúmeras decisões que terão que tomar em relação ao acesso à escola do sujeito com deficiência. Esse processo de tomada de decisão é permeado por incertezas e sentimentos

diversos, em torno do atendimento que será oferecido ao filho com deficiência ou com algum transtorno.

O paradigma da inclusão implica garantia do direito de todos os sujeitos de serem partícipes na sociedade de que fazem parte, bem como de serem aceitos e respeitados nas suas diferenças. Por conseguinte, a Educação Inclusiva representa o caminho para a concretização desse modelo. Por sua vez, a realização de projetos de extensão que tenham como foco a discussão sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência ou com transtornos, tornam-se necessários e relevantes.

Nesse contexto emergiu o projeto de extensão *Escola e famílias a caminho da inclusão*, desenvolvido pelo EDUCID, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo do programa é fomentar ações que promovam a relação dialógica entre a escola e as famílias de estudantes da Educação Especial para o fortalecimento da participação dessas famílias e de práticas pedagógicas inclusivas. Foram realizados 03 (três) encontros denominados “diálogos formativos,” abordando as seguintes temáticas: (i) Escola e Famílias: desafios e possibilidades na inclusão; (ii) Escola e Famílias: práticas pedagógicas inclusivas; (iii) Redes de apoio: a importância da contribuição parental e social para familiares e estudantes da educação especial inclusiva.

Com o entendimento de que os apoios mobilizados pelas famílias de estudantes com deficiência ou com algum transtorno assumem papéis importantes no processo de adaptação familiar, o terceiro diálogo formativo, objeto deste relato de experiência, emerge do seguinte problema: de que maneira as redes de apoio parental e social mobilizadas pelas famílias de estudantes com deficiência influenciam no processo de inclusão escolar? Assim, o nosso propósito no terceiro diálogo formativo foi discutir a influência de redes de apoio parental e social mobilizadas pelas famílias de estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar.

No que diz respeito ao apoio teórico de estudos especializados na temática ora abordada, tomamos como referência os estudos e as produções de Claudia Paranhos Portela (2014) e Paula Brignol (2015), sobre redes de apoio. De Rosana Glat e Maria Auxiliadora T. Duque (2003), Luis de Miranda Correia (2008) e Gema Paniagua, (2004) seus estudos sobre as especificidades das famílias de pessoas com deficiência e Rosita Edler de Carvalho (2016) sobre Educação Inclusiva. Os escritos desses autores estiveram subsidiando a realização do diálogo formativo, bem como a exposição no presente texto.

## **DESENVOLVIMENTO**

O nascimento de uma criança é um evento que naturalmente modifica a dinâmica de funcionamento no âmbito familiar. Quando a criança possui deficiência, as mudanças

são mais intensas. Glat e Duque (2003), Luís de Miranda Correia (2008), Paniagua, (2004) afirmam que essas transformações podem gerar crises, situações de insegurança e incerteza. Afirmam, ainda, que as famílias vivenciam um ciclo de adaptação que se inicia com o diagnóstico da deficiência, a saber: Choque - é o momento quando a família é informada sobre a deficiência; (ii) Negação - fase em que a família passa a negar o diagnóstico médico. (iii) Reação - período no qual a família começa a perceber que não está tão impotente diante da situação; (iv) Adaptação e orientação - finalmente, a família chega a um estágio de calma emocional, buscando, de modo prático e realista, os caminhos para ajudar a criança.

Ainda que essas etapas sejam comuns, as famílias vivenciam de modo próprio e em tempo variável em cada contexto. Todavia, quanto mais rápido for alcançada a fase da aceitação, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, na medida em que a família irá viabilizar sua inserção no meio social e educacional.

Sendo a família a primeira instituição no processo de socialização e desenvolvimento das crianças, em especial das que possuem deficiência, sua efetiva participação torna-se imprescindível. Nesse contexto, Geraldo Antônio Fiamenghi Júnior e Alcione Aparecida Messa (2007, p.243) afirmam que:

[o]s pais se sentem despreparados para lidar com o evento da deficiência. A busca por informações sobre as peculiaridades do quadro clínico e os cuidados inerentes à condição se fazem necessários, e eles precisam entender e aprender a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível.

Após a descoberta da deficiência, a família passa a vivenciar momentos de incerteza em relação à condição de desenvolvimento da criança. É neste momento que se destaca a necessidade de redes de apoio que possam auxiliá-la na compreensão da deficiência, bem como apoiá-la na busca por oportunidades de desenvolvimento e inserção social.

Em alguns estudos realizados no Brasil sobre as famílias de pessoas com deficiência identificamos a existência de redes de apoio parental e social (BRIGNOL, 2015; PORTELA, 2014). Brignol (2015) define rede de apoio como estrutura a partir da qual advém o apoio social, ou seja, é o conjunto dos vínculos e seus papéis relacionados aos indivíduos, quer por laços de parentesco, amizades, ambiente profissional ou serviços de saúde. A partir dessa definição, encontramos nos estudos de Portela (2014), informações sobre a constituição das redes de apoio formadas por redes de parentesco, redes especializadas, simbólicas e religiosas.

A rede de apoio parental é constituída por parentes consanguíneos e afins. Os parentes consanguíneos possuem laços carnis: pai, mãe, irmãos, tios, tias, primos, avós e avôs. Os parentes afins são aqueles que não provêm de laços de sangue: enteados(as), padrasto, madrasta, cunhados(as), concunhados(as), compadres, comadres, sogro(a),

genro, nora, ou qualquer outro agregado familiar. A referida autora ainda destaca que fazem parte das redes de apoio social os sujeitos que prestam ajuda regular ou frequente à família da pessoa com deficiência, a exemplo dos amigos e vizinhos, serviços de saúde, serviços educacionais, especialistas e demais profissionais. As redes religiosas, formadas por igrejas ou relação individual com o sagrado (orações, devoções), estão igualmente presentes.

Na busca pelo conhecimento e entendimento no âmbito da deficiência, a primeira rede mobilizada pela família é a de apoio à saúde. Essa rede foi instituída por meio da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, através da Portaria Ministerial nº 1.060, de 5 de junho de 2002, com o propósito de

reabilitar a pessoa portadora de deficiência na sua capacidade funcional e desempenho humano - de modo a contribuir para a sua inclusão plena em todas as esferas da vida social - e proteger a saúde deste segmento populacional, bem como prevenir agravos que determinem o aparecimento de deficiências (p.45).

Como desdobramento da referida política, foi criada a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012. O objetivo, dentre outros, é o de ampliar o acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), e qualificar o atendimento às pessoas com deficiência temporária ou permanente, progressiva, regressiva, ou estável, intermitente ou contínua.

As diretrizes que norteiam o funcionamento da Rede de Cuidados, segundo a portaria nomeada anteriormente (Portaria nº 793/2012), estão apresentadas nos seguintes termos: (i) respeito aos direitos humanos, com garantia de autonomia, independência e de liberdade às pessoas com deficiência para fazerem as próprias escolhas; (ii) promoção da equidade; (iii) promoção do respeito às diferenças e aceitação de pessoas com deficiência, com enfrentamento de estigmas e preconceitos; (iv) garantia de acesso e de qualidade dos serviços, ofertando cuidado integral e assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar; (v) atenção humanizada e centrada nas necessidades das pessoas; (vi) diversificação das estratégias de cuidado; (vii) desenvolvimento de atividades no território, que favoreçam a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania; (viii) ênfase em serviços de base territorial e comunitária, com participação e controle social dos usuários e de seus familiares; (ix) organização dos serviços em rede de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado; (x) promoção de estratégias de educação permanente; (xi) desenvolvimento da lógica do cuidado para pessoas com deficiência física, auditiva, intelectual, visual, ostomia e múltiplas deficiências, tendo como eixo central a construção do projeto terapêutico singular; (xii) desenvolvimento de pesquisa clínica e inovação tecnológica em reabilitação, articuladas às ações do Centro Nacional em Tecnologia Assistiva.

Essas diretrizes, dentre outras questões, sugerem a proposição de ações que contribuam com o processo de inclusão social de pessoas com deficiência, bem como o reconhecimento e valorização das diferenças individuais de cada sujeito.

No processo de construção do sujeito como ser social, outras instituições se agregam à família com a finalidade de contribuir com a sua socialização e formação, a exemplo da escola. Essas duas instituições assumem papéis complementares, ainda que distintos e comungam da função de contribuir com a formação dos sujeitos, para a sua atuação social, na perspectiva cidadã.

## **METODOLOGIA**

O terceiro diálogo formativo, conteúdo deste relato de experiência, foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2021, por meio da plataforma digital *Streamyard* e compartilhado pelo canal UNEB TV/*Youtube*, em formato *live*. O diálogo sobre as redes de apoio, mobilizadas pelas famílias no processo de inclusão escolar, foi mediado por duas pesquisadoras do grupo de pesquisa EDUCID, com a participação de: (i) uma mãe de estudante com transtorno do espectro autista (TEA), matriculado em escola pública na cidade de Salvador; (ii) uma profissional da área de assistência social com experiência em atendimento a pessoas com deficiência; (iii) uma professora universitária, pesquisadora na área de família, educação especial e inclusiva. Estiveram presentes na *live*, famílias de pessoas com deficiência, profissionais da Educação Básica, estudantes do Ensino Superior e demais pessoas interessadas na temática em discussão.

A exposição da temática foi realizada por cada convidada, considerando o seu contexto de referência e experiência com as redes de apoio familiar, possibilitando interação com os participantes, através do chat. Essa dinâmica contribuiu para que se obtivesse visão mais ampla sobre as redes de apoio às famílias de pessoas com deficiência.

## **DISCUSSÃO**

O diálogo formativo denominado “Redes de apoio: a importância da contribuição parental e social para familiares e estudantes da educação especial inclusiva” discutiu a influência de redes de apoio parental e social. Tratam-se de ações mobilizadas pelas famílias de estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar, sob a ótica da família, do profissional da área de assistência social e da pesquisadora da área de educação especial e inclusiva.

Na perspectiva da família, ora representada por uma mãe de estudante com TEA, o primeiro contato com as redes de apoio social ocorreu antes da suspeita sobre a existência de deficiência e/ou transtorno. Por mediação da escola foram identificados os indícios de comportamento atípico, bem como a realização dos encaminhamentos para a área de saúde. Destacou, ainda, a genitora, que a rede de apoio à saúde foi mobilizada



com o objetivo de esclarecer os fatores que justificassem o comportamento atípico do filho e contribuir com o seu desenvolvimento, notadamente na área da linguagem. Ainda que houvesse um acompanhamento sistemático com especialistas da área de saúde, o diagnóstico de transtorno do espectro autista só foi finalizado após 2 (dois) anos do acesso a essa rede. Para a mãe, “[...] a falta de diagnóstico é uma das várias aflições que os pais de autistas vivenciam[...]”. O que a mãe relata vai ao encontro da análise de Paniagua (2004, p. 333) segundo a qual

[c]ompreender que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do mero conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser completa. O processo foi comparado ao que ocorre com a perda de um ente querido e, de fato, as etapas que os pais trilharam até a aceitação da deficiência do filho são muito similares às do luto.

O pensamento da autora se aproxima plenamente do relato da mãe, na altura em que ambas afirmam que após o diagnóstico de TEA surgiram os mais diversos sentimentos e questionamentos, na busca por alguma razão que justificasse a condição do filho: “[...] a família não entende no início e começa a apontar, a questionar o que foi feito durante a gravidez para que o fato acontecesse, como se fosse culpa de alguma coisa, apontando inclusive o excesso de trabalho como causa. Ninguém tinha conhecimento, pois foi o primeiro caso na família [...]” (Relato da mãe, 2021).

Para Portela (2021), diante de tantas incertezas em relação ao futuro dos(as) filho(as) os pais precisam de conhecimentos teóricos sobre a deficiência, bem como estabelecer redes de apoio para criar possibilidades de inserção em outros espaços, em contato com outras pessoas, buscando executar e/ou realizar esse projeto de vida. Nessa direção, a mãe relata: “[...] depois do choro veio a luta por informações e por especialistas que pudessem contribuir com o desenvolvimento do filho [...]”. Em face dessas considerações, importa sinalizar que as redes de apoio foram determinantes para a compreensão do comportamento e características inerentes a pessoas com TEA e na realização de terapias.

É inquestionável a importância da escola no processo de acolhimento, socialização e desenvolvimento de todos os sujeitos, notadamente dos que possuem deficiência. A organização do trabalho pedagógico, as condições de acessibilidade e a formação dos profissionais para atender às necessidades específicas de cada sujeito, constituem-se em fatores determinantes no processo de inclusão escolar. As primeiras experiências vivenciadas pela família no âmbito escolar, consoante o relato da mãe, evidenciam dentre outras questões: (i) ausência de apoio no colégio; (ii) os profissionais da educação sem formação específica; (iii) inexistência do atendimento educacional especializado e/ou profissionais para o atendimento às demandas da inclusão; (iv) episódios de *bullying*.

Ainda que a escola acolha a pessoa com deficiência, faz-se necessário a implementação de ações que assegurem a permanência, o desenvolvimento e a

aprendizagem, de cada sujeito, independentemente da condição biopsicossocial. Nesse sentido, precisa construir uma proposta orientada por princípios inclusivos. Para Carvalho (2016, p.83), eles estão assim apresentados: (i) igualdade de oportunidades; (ii) respeito às necessidades individuais; (iii) melhoria da qualidade de ensino; (iv) maior participação das famílias; (v) remoção de barreiras para a aprendizagem.

Em outro momento, em meio ao relato da mãe, é apresentado o sentimento da família em relação ao processo de socialização, formação e inclusão escolar:

[a] situação acabou envolvendo outros membros da família, a exemplo de uma pessoa que é professora de Língua Portuguesa que acabou por se especializar na preparação de pessoas com deficiência para o ENEM. Também, a tia começou um curso de pedagogia e informava para a mãe a dificuldade que os professores tinham de aceitarem crianças com deficiência em sala de aula comum, pois achavam que deveriam estudar em um colégio específico, ter uma segregação, o que causou indignação. (MÃE DE ESTUDANTE COM TEA, 2021).

Percebe-se que a rede de apoio parental buscou se fortalecer, diante da ausência de ações e apoio de outras redes. Pessoas da família buscaram formação na área de Educação e de Educação Especial, a fim de contribuir com o desenvolvimento do parente com deficiência.

Paralelo ao apoio parental, a família identificou uma rede de mães de crianças e jovens com transtorno do espectro autista nas redes sociais, com a finalidade de trocar informações e orientações por meio da ajuda mútua. Segundo o depoimento da mãe “[...] a mobilização dessa grande rede foi determinante na definição dos caminhos a ser seguidos no processo de desenvolvimento e inclusão do filho com TEA [...]”. Corroborando com esse pensamento, Portela (2014, p.21) afirma que:

[o]utras redes ainda entram em jogo, constituindo-se no estabelecimento de uma dinâmica de convívio com outros pais de pessoas deficientes, colaborando não apenas com o compartilhamento de experiências, mas também possibilitando a participação numa rede “menos tensa”, uma vez que a condição semelhante dos pais os coloca na posição de “iguais”.

Ademais, o depoimento da mãe também tem respaldo no que Portela (2021) aborda em relação aos conhecimentos teóricos demandados pela deficiência. Para essa autora, a necessidade faz a família buscar formação acadêmico/científica, com vistas a entender melhor a deficiência, auxiliar seus filhos e/ou outras pessoas, podendo se constituir em redes de apoio.

Outro destaque, no relato da mãe, refere-se à oportunidade do seu filho ingressar em uma escola que oferecesse o atendimento educacional especializado e trabalhasse na perspectiva da Educação Inclusiva. Das ações desenvolvidas pela escola, a família destacou a disponibilização de recursos como tais: atividades e provas adaptadas e a flexibilização de horários.

Entendemos que, a partir do ingresso da criança no ambiente inclusivo, por meio de

um trabalho sistemático e individualizado, ampliam-se as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Para a mãe, “[...] o trabalho é feito numa tríade: a escola, a família e os terapeutas. É um trabalho em conjunto. O que a terapeuta pede é repassado para o colégio e vice-versa [...]”.

Dessa forma, o alinhamento das ações entre escola, família e terapeutas é essencial para a produção de melhores resultados na socialização, desenvolvimento, aprendizagem, construção da autonomia e inclusão da pessoa com deficiência ou com algum transtorno. Sobre o papel da escola na aproximação com as famílias, Portela e Almeida (2009, p. 259) afirmam que:

[a] escola precisa abrir suas portas às famílias, de fato e de direito, não alimentando uma relação hierárquica e autoritária ou assumindo papel de juiz ou cobrador da família, mas, sobretudo, ampliando o espaço de participação, respeitando o desejo desta e auxiliando-a a se informar para crescer numa relação mais igualitária. Pois, só com o estabelecimento de uma relação nesse nível é que as propostas educacionais, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais, relativas à formação de cidadãos, poderão se concretizar.

Outra oportunidade de análise sobre a temática do diálogo formativo deu-se com a participação de uma profissional da área de assistência social. Segundo a mesma, é primordial a participação da família no processo de busca pela identificação da deficiência ou do transtorno, acompanhamento do filho, bem como a existência de um trabalho qualificado, contínuo e sistemático realizado pela escola e equipe multidisciplinar. Caso contrário, implicará retardamento do desenvolvimento do sujeito, desestímulo e desistência em enfrentar os desafios inerentes ao processo de inclusão. São suas estas palavras:

[a] escola tem consciência da questão do direito e da questão do dever diante dessa família e diante dessa pessoa a qual está sendo matriculada. Então, nesse processo, a educação inclusiva tem um caminho importante para abranger a diversidade. A construção de uma escola que oferece uma proposta de grupo como um todo e ao mesmo tempo que atenda a necessidade de cada um, principalmente aqueles que correm risco de exclusão em termo de aprendizagem e participação em sala de aula. (ASSISTENTE SOCIAL, 2021).

A profissional destaca, ainda, que para a verdadeira inclusão escolar faz-se necessário a garantia da aprendizagem de todos os sujeitos, o fortalecimento da equipe escolar - em termos de formação - e a criação de uma grande rede de apoio na escola, entre alunos, docentes, gestores e família. Nesse sentido, a escola inclusiva deve oferecer uma proposta de ensino para o grupo e atender às necessidades de cada um, principalmente daqueles que correm riscos de exclusão, em termos de participação e aprendizagem em sala de aula. \_

Sob a ótica de professora/pesquisadora que participou do diálogo formativo, rede de apoio são todas as pessoas, todos os grupos que decidem estabelecer contato com a família, buscando ajuda para o(a) filho(a). Para Bott, (1976, p. 299) essas redes são todas

ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com os quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato. Nessa direção, é importante destacar que as ajudas prestadas por membros das redes parental e social de apoio à família, influenciam direta ou indiretamente a pessoa com deficiência, os pais e a família como um todo, interferindo no seu bem estar e qualidade de vida.

Fazendo referências à rede de apoio parental, a professora/pesquisadora vai mais adiante, ao evidenciar que os tipos de ajuda mais solicitados pelas famílias de estudantes com deficiência estão assim descritos: (i) apoio financeiro – para custear as despesas com saúde; (ii) apoio material – comida, objetos para a casa; (iii) apoio doméstico – manutenção do domicílio; (iv) apoio moral – escuta e conselhos; (v) apoio com os cuidados ao filho. Chama ainda a atenção para o fato da intensidade da mobilização da rede de apoio parental, ao afirmar que esta é inversamente proporcional à escolaridade e à condição financeira dos pais da pessoa com deficiência. Desse modo, quanto maior for a escolaridade e a condição financeira das famílias, menor será a necessidade de mobilização da rede parental, em razão da facilidade de acessar profissionais e/ou especialistas para o acolhimento, orientação e cuidado para o(a) filho(a).

Ademais, ainda que a rede de apoio parental exerça papel de excepcional importância para os pais de crianças com deficiência ou com algum transtorno, sozinha, não é suficiente para o enfrentamento das demandas ocasionadas pela deficiência ou o transtorno, visto que as famílias precisam buscar conhecimento, informação e apoio em outras redes. Aqui destacamos os serviços dos terapeutas, especialistas e educadores, que se revelam agentes importantes no processo de cuidado e desenvolvimento da criança com deficiência ou com algum transtorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as redes de apoio mobilizadas pelas famílias de pessoas com deficiência ou com transtorno nos diversos serviços e/ou funções - contribuem com o processo de adaptação e convivência familiar, bem como com a inserção da pessoa com deficiência no meio social, potencializando a sua aprendizagem e o pleno desenvolvimento.

O diálogo formativo, conteúdo do presente relato, cumpriu o propósito de discutir a influência de redes de apoio parental e social mobilizadas pelas famílias de estudantes com deficiência no processo de inclusão escolar. Por meio dos relatos da mãe do estudante com TEA, da profissional da área de assistência social e da professora/pesquisadora foi possível realçar a importância das redes de apoio às famílias de estudantes com deficiência ou transtorno, em várias fases por elas vivenciadas, quais sejam: transição do luto, negação para a aceitação; tomada de decisão, dentre outras questões, sobre a escolarização do/da filho/filha e as demandas da inclusão escolar.

Cabe destacar que a existência de inúmeros desafios enfrentados pelas famílias

de estudantes com deficiência ou com algum transtorno na identificação e mobilização de redes de apoio sociais. A situação financeira das famílias repercute no acesso das mesmas às redes, notadamente, a rede de apoio à Saúde, razão que tem redundado em diagnóstico tardio de deficiência ou transtorno, comprometendo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Outro destaque está relacionado à melhoria significativa na qualidade de vida das pessoas com deficiência ou com algum transtorno e de suas famílias, quando as redes de apoio são identificadas, mobilizadas e/ou construídas. Outro dado positivo é quando estas redes cumprem o seu papel social no acolhimento, cuidado e apoio às famílias e às pessoas com deficiência na sua aprendizagem e no desenvolvimento integral.

Em síntese, destacamos que a atividade promovida pelo grupo de pesquisa EDUCID, tanto em sua abordagem temática quanto na metodologia interativa adotada, contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos sobre as famílias de pessoas com deficiência, as redes de apoio e o processo de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.060 de 05 de junho de 2002**. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_pessoa\\_deficiencia.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRIGNOL, Paula et al. Rede de apoio à pessoa com deficiência física. *Rev. Enferm. UERJ*, v. 25, 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/18758/21714>. Acesso em: 10 out. 2021.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11.ed. Porto Alegre, 2016.

CORREIA, Luís Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

FIAMENGHI JR, Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. **Psicologia, ciência e profissão**. São Paulo, SP. v. 27, p. 236-245, 2007.

GLAT, R.; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus.; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, F.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual:** percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de Apoio. Salvador, 2014. 268f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## **EIXO 2: PRÁTICAS DE ENSINO INCLUSIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

# SOB A AMEAÇA DO VÍRUS SARS-COV-2: O AEE NO ENSINO REMOTO PARA ESTUDANTES COM TEA

*Data de aceite: 02/06/2023*

**Maria Angélica Gonçalves Coutinho**

**Elaine Pedreira Rabinovich**

Aquela realidade brutal havia de ser enfrentada, resolvida com celeridade pelo grupo familiar, entre as poucas paredes que separam os apertados cômodos de suas casas, com baixa luminosidade natural, e os seus modos de vida tão peculiares. A atipicidade da situação foi duplamente marcada pelo isolamento, devido à crise sanitária e pela força das características do autismo, o qual se reconhece na dificuldade de comunicação e interação social, tão cruciais para os humanos.

A adaptação das atividades cotidianas, como uma das consequências da surpreendente condição de emergência, foi registrada nos sentimentos narrados com angústia e desespero. Os familiares estavam subordinados à limitação de conhecimento técnico, desvantagem econômica e social para o apoio e acompanhamento pedagógico dos seus

filhos em um momento tão aterrorizante.

Reinventar as práticas, adaptar as atividades, dar continuidade ao ato educativo para a liberdade e a autonomia, forçosamente obrigou a todos à redescoberta, seja por parte das instituições de ensino regulares, especiais, educação básica e superior que se deslocava diariamente para os lares, fazendo o caminho inverso e habitual, por meio da educação a distância, seja pela reelaboração da casa como lugar de aconchego, abrigo, proteção, conflitos, separações, aceitação e afetividade

A difusão do AEE exigia e exige mediação, sendo, para as mães, ainda mais contundente, considerando-se a sobrecarga ininterrupta da atividade do cuidar e a ausência de formação técnica, específica. Na senda entre o AEE e as famílias (mães) quais as chances de intervir frente à provisoriidade e diversidade do conhecimento, sem que lhes seja oferecido um programa de capacitação para atuar com a complexidade do autismo?

Tangenciar vivências, tão



profundamente marcadas por emoções e desafios, diante do desconhecido, da impotência que a situação impunha parece inoportuno, inapropriado, pois há uma aparente normalidade, após a vacinação, que leva a supor ser o evento da pandemia uma página virada na história de nossas vidas. É como se diz na língua inglesa “*out of timing*”, algo como fora do tempo, do prazo, portanto sem efeito e dispensável. Entretanto, os seus efeitos na memória das nossas experiências serão perenes. Aos nossos olhos e sentidos parece-nos perfeitamente oportuno, pois foi possível desbravar uma realidade pré-existente, agravada com a crise mundial, algo antes impensável. Acompanhar o dilema das famílias nos fez mergulhar num mar de interrogações, reclamações, observações, queixas, cobranças provindas de todos os aspectos e setores, desde o social, profissional, pessoal ao familiar.

Refletimos sobre essa experiência, agora, com o tempo e amadurecimento necessários, visando a contribuir para a mitigação de riscos à inclusão socioeducacional de crianças e jovens com deficiência, por meio do conhecimento dos seus responsáveis sobre as funções do AEE.

Chamados a oferecer respostas positivas às demandas emergentes, com *expertise* pedagógica, uso e manuseio das mídias digitais - a fim de cumprir exigências normativas e apresentar resultados eficazes, instrumentalização dos docentes - ensejou-se a criação de vários pactos e combinados que constituíram uma rede de solidariedade com colegas, estudantes e famílias. O propósito deste consórcio foi manter a sanidade e salvaguardar as instituições de educação de toda sorte de julgamentos. A união foi absolutamente indispensável.

Assim, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, antes realizado presencialmente, passou ao modo *online*, com uso de câmeras, gravações de vídeo, voz e imagem, todas as ações acompanhadas em tempo real, por estudantes, professores e famílias. Finalmente, o que se passava na sala de aula, a sua preparação anterior, o desenrolar e o depois e para além daquele tempo da hora/aula, foi desnudado.

A rapidez das mudanças não afastou a prática muito conhecida e utilizada do registro em diário de campo. Com esse instrumento, compilamos narrativas que possibilitaram a compreensão dos desafios materiais e imateriais das famílias de estudantes com autismo, dos sentimentos despertados com a habitualidade do cotidiano da segregação e, por algum tempo, experimentamos a realidade de conviver em uma sociedade como se toda ela fosse homogênea e autista.

Desse lugar de convívio e atuação docente, revisitamos e damos conhecimento das nossas práticas e lições do educar e do cuidar possíveis no AEE, em tempo de crise. Para início da discussão, apresentaremos dois tópicos: 1.1 O que nos mostrou a crise: família, TEA e o modelo remoto no AEE; 1.2 O esperado e o que a família de estudante com TEA pode fazer no AEE - apoio e acompanhamento. Além dessas sessões, o trabalho se compõe de metodologia e considerações finais.

## O que nos mostrou a crise: família, TEA e o modelo remoto no AEE

Imaginamos que esse subtítulo tenha levado o leitor a pensar que surgirão, a partir desse ponto, indicações, constatações, bem como modos de agir e procedimentos resultado da nossa experiência que poderão ser aplicados em contextos de crises.

Sobre indicações, o contexto da pandemia sinaliza para a ampliação da carga horária de AEE do estudante com TEA, quando não incluso na escola regular. Isso porque consideramos o tempo de 02 (duas) horas semanais insuficiente, mesmo no presencial, já que as famílias não têm formação técnica para intervir sobre o comportamento obsessivo-compulsivo dos estudantes, nos termos da psicologia, de modo a contribuir para a promoção de mudanças.

Constatamos nas narrativas, registradas no diário de campo, o despreparo dessas famílias para lidarem com a educação formal, em meio à situação de vulnerabilidade socioeconômica, a qual foi agravada pelos efeitos da crise sanitária provocada pelo Virus SARS-Cov -2. Em consonância, o jornalismo local publicou a difícil situação das famílias não atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS). A respeito deste descompasso entre famílias de pessoas com necessidades especiais poder ser assistidas e outras não, Jaime José Zitkoski e Raquel Karpinski Lemes (2006, p.16) têm a dizer que “[u]m projeto humanista e libertador da sociedade exige de nós, hoje, que repensemos a cultura que cultivamos e os modelos de racionalidade intrínsecos à mesma”. Em outras palavras: falta verba alimentar na mesa de famílias brasileiras, terceiro país maior produtor mundial de alimentos.

Os autores chamam a atenção para o descompasso entre a letra da Lei e a sua efetiva aplicação, especialmente para a normativa constitucional de 1988, na altura em que a letra assegura a educação como sendo direito de todos os cidadãos e dever do Estado, este que deve prover a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o documento estabelece a **forma de agir**, pois indistintamente, “todos são iguais perante a lei [...]”. (BRASIL, 1988, p.2 - ênfases nossas).

Destacamos, também, a Declaração de Salamanca, marco internacional, que assinala a importância de um sistema educacional inclusivo, em que a educação se faz sem discriminação e com igualdade de oportunidades (BRASIL, 1994), na interface com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, para que esses preceitos não se dispersem ou se distanciem. Nesse sentido, o art. 58, § 2º dessa Lei defende o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Ao que nos sugere, o referido artigo orienta para os procedimentos (apoio e serviços) constituintes do AEE, cuja finalidade é remover as barreiras de acesso e permanência no

ensino regular, operacionalizado na Educação Básica de modo a:

[...]identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Ao reconhecer a desigualdade de acesso e participação social, a criação de sistema de ensino inclusivo ao lado da indispensável formação de professores, em caráter permanente e específico, são lastros de oposição às barreiras históricas de acesso à escola regular, à continuidade de estudos e à aprendizagem de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), ou seja, “[...] referem-se àquelas originadas por deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. (BRASIL, 1994, p.3). Vale ressaltar que

deficiência é um conceito em evolução, que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade. (NOTA TÉCNICA Nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE).

Sendo uma condição física, mental, intelectual ou sensorial que impede a participação social igualitária, contexto no qual se insere o TEA (o qual é reconhecido como deficiência, pela Lei Federal nº 12.764/2012, que estatuiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com este transtorno), a deficiência, portanto, caracteriza-se por

[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p.1 ).

A igualdade consignada no art. 5º da CF, no seu caráter formal, genérico, geral e abstrato abarca e acolhe a todos, nas afirmativas legais de que “[t]odos são iguais perante a lei...” (p. 2) e “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida mediante a colaboração da sociedade...” (CF 1988, p. 85). Já no sentido material, posto que a generalidade é insuficiente ao princípio, deve ser promovida com ações de garantia de direitos como (acessibilidade) à diversidade e à diferença, em suas individualidades e particularidades e, como tais, direitos extensivos à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tal como denominado ‘distúrbio autístico de contato afetivo’, pelo médico austríaco Leo Kanner em (1943).

Embora de etiologia desconhecida, o autismo pode ser determinado por causas genéticas e neurobiológicas. O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) o aponta como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, que tem início na infância, manifestando-se nas dificuldades de interação social, comunicação verbal e não verbal com prejuízo socioemocional.

## O esperado e o que a família de estudante com TEA pode fazer no AEE - apoio e acompanhamento

O AEE tem como base a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que contribuam para a participação dos estudantes, mediante o apoio especializado. Nos moldes do ensino remoto entalhado no isolamento social, na ruptura da rotina e no uso das tecnologias digitais, as narrativas das mães rasgam o silêncio das vozes oprimidas das famílias de estudantes com TEA, sobrecarregadas com o cuidar e a responsabilidade intensificada pela mediação pedagógica em um cenário de crise, sem o suporte de equipe multiprofissional, equipamentos, recursos acessíveis ou conhecimento técnico para a realização do AEE.

Conjugar as funções de cuidado e educação (no sentido específico da ação pedagógica, do diálogo teórico-prático, junto à necessidade de se construir material didático, para a interação social do estudante com TEA), requer formação técnica, o algo mais que - nas condições em que se encontravam as mães de filhos com autismo - faltava e, ao mesmo tempo, se constituiu no elemento que dificultava a possibilidade concreta da efetividade desta tarefa. Tínhamos nas mãos um problema a ser compreendido e resolvido.

## METODOLOGIA

Muitas vozes: da minha supervisora de pós-doutoramento, amigas e coordenadoras e estudantes do Grupo de Pesquisa EDUCID, vieram se somar a mais oito, provindas das mães de filhos beneficiários do Atendimento Educacional Especializado, por mim ministrado. Estas mães, que estão identificadas por iniciais maiúsculas: “Mãe-A”, “Mãe-B;”... nos possibilitam contar essa experiência com a metodologia problematizadora de análise da realidade, que não foi uma escolha, mas uma imposição, natural do momento efervescente para possibilitar a aprendizagem, a crítica o autoposicionamento, a reflexão, o diálogo, a compreensão e interpretação dos fatos e suas construções sociais. Por ser complexo, o contexto sensível e adverso da Pandemia Covid-19 favoreceu relatos densos, intensos e sofridos, os quais nos arrebataram para a invenção e uso do lúdico. Nesta perspectiva passamos a ‘brincar” (aspa nossa), utilizando as linguagens das artes, a exemplo da música, desenho e imagem. Compreendemos que a leveza da arte alargaria os limites das possibilidades para o AEE.

Podemos dizer que este relato de experiência é colaborativo, coletivo. Contudo, nas suas entrelinhas há uma história pessoal-profissional que descortina uma pessoa, um sujeito. Constata-se aí, como apropriadamente observa Jorge Larrosa Bondia (2006), uma “[...] história interna, complexa e secreta de sua consciência, o que só ele pode dizer”. Narramos vivências, leituras, compreensões de sinais, de modos de reelaboração, de reflexão de certezas (hoje nem tanto), de busca pelo (auto)conhecimento. Por outras palavras: o texto traz uma profusão metodológica, apontando o farol para o biográfico

e subjetivo, nada obstante a sustentação objetiva. A respeito desse amálgama que se observa entre o objetivo e o subjetivo Franco Ferrarotti (2010, p. 37) pontua: “subjetivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projeta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais”.

Destarte, também está presente a metodologia das histórias de vida. Ao relatarmos a nossa experiência, revisamos e refletimos a nossa formação, o ensino e a aprendizagem nas trocas de conhecimentos e informações, na composição do pensamento com as inúmeras contribuições que o forma, a partir da intencionalidade das interações, das relações construídas. Certamente, as interações facilitaram a problematização da realidade com a teoria, contribuindo para proposições que podem constituir alternativas aos dilemas, aqui evidenciados, com ações e participantes corresponsáveis. Sabemos que problemas ocorrem e são possíveis de acontecer, mas os seus registros e análises podem levar a melhorias da situação inicial, por meio de adaptações para que possam ocorrer a replicação de resoluções em situações diversas. Vejamos lado a lado, os relatos das mães que participam desse estudo (respeitando o anonimato de suas identidades), cuja experiência contribuiu propositivamente no AEE. Suas falas, em meio ao atendimento por *whatsapp*, foram registradas em diário de campo.

## **Função (A) Integração do AEE com a proposta pedagógica da escola regular**

Nas muitas idas e voltas à escola regular, em busca das atividades pedagógicas de seus filhos, e, sem sucesso, a “Mãe-B” narra que “*a escola se dá conta de que as atividades adaptadas, específicas para o atendimento das necessidades dos estudantes com TEA, não foram adaptadas, não estavam organizadas*” (Diário de campo julho/2021).

Neste testemunho fica evidenciado que a escola não sabe como orientar as famílias/mães, tampouco como lidar com esses estudantes. É fato que justifica e esclarece a função do AEE no sentido de disponibilizar recursos alternativos que possibilitem a comunicação funcional da pessoa com autismo. Nesse contexto, ressalta-se a importância da Tecnologia Assistiva que, segundo Miryam Bonadiu Pelosi (2010, p. 352), visa “oferecer serviços e recursos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais devido a dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação”.

No discurso, sobressaem posições corporativistas na escola, em um período tão atípico, intenção pedagógica insuficiente, talvez inexistente, falta de planejamento, ação e apoio profissional. Além disso, observamos o distanciamento família e escola, uma vez que as mães não foram ouvidas, seus saberes foram ignorados e não participaram da elaboração da proposta pedagógica da escola regular em intercessão com o AEE, para a elaboração do plano de atendimento individualizado e particularizado do estudante. Nessa condição, interrogamos: se, na condição de seres verbais, com desenvolvimento típico (já que sem autismo e dispondo das condições naturais e artificiais - criadas para nos

comunicarmos - o diálogo não acontece, não facilita o entendimento, o encontro de soluções para o convívio pacífico), quais são as possibilidades de promoção da igualdade material, do enfrentamento das barreiras da exclusão e da inclusão de fato? As narrativas da mãe, situam, ao nosso ver, a maneira como a invisibilidade, a violação dos direitos fundamentais e a exclusão educacional e social da deficiência se mantêm e são cristalizadas.

### **Função (B) Envolvimento e participação das famílias/mães para o pleno acesso dos estudantes**

*“Fui chamada para a reunião do conselho docente e tive que ouvir que a participação do meu filho na aula pelo computador era problemática. A escola me chamou pra falar pra meu filho não entrar mais na sala porque os gritos e estereótipos perturbavam os colegas e professores. Eu reclamei. Daí o povo falou que a escola era pública e não particular” “Mãe-A”.*

No discurso emocionado com vozes embargadas pelo choro, o sentimento das famílias/mães em relação ao envolvimento e participação dos filhos - nos processos da escola regular e CAEE - dimensionam o dilema da participação e da cidadania como um processo em construção. Mostram, ainda, que não há ‘espaço’ para a convivência compartilhada entre pessoas com desenvolvimento típico e atípico.

Identificamos, nesta fala, o ponto de colisão real *versus* ideal, com autores que defendem a socialização como um dos benefícios da inclusão. É perceptível, em suas opiniões, que a possibilidade de “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” (CAMARGO; BOSA, 2009, p.68).

Envolvimento e participação não são entendidos como direito das famílias e dos estudantes, por agentes públicos/atores da escola, mas como o desejo de transformar a estrutura pública em estrutura particular, para servir aos interesses individuais das famílias. Daí nos perguntarmos: em que medida a escola privada é inclusiva, se o locus é a mesma sociedade com seus valores, crenças, e cultura excludentes?

### **Função (C) Atender às necessidades específicas das pessoas público - alvo da educação especial.**

*“Mãe-E”:* “ *Eu fiquei tão nervosa que bati a mão no celular, ele caiu e quebrou. Um falou assim: “faz essa criatura calar a boca, aumenta a dose de rivotril e gardenal”.* Pode-se imaginar as agruras do ‘não ser’, ‘não ter’, ‘não poder’; o confronto e a oposição família *versus* escola, o desequilíbrio na balança que pende para a exclusão da deficiência. (Diário de campo, agosto, 2021).

A fala em comento direciona o nosso olhar para o que não se quer enxergar: que a presença do autismo, na vida do estudante, é cada vez mais crescente entre as famílias e

sociedade; nesses casos “os problemas de linguagem podem trazer danos significativos ao seu desenvolvimento global (WALTER; NUNES, 2008). Além disso, o desconhecimento dos prejuízos e de suas complicações no relacionamento, convivência e interações sociais, clamam por intervenção pedagógica não restrita à família e/ou à escola.

Ignorados, inexistentes, ausentes dos processos da escola, sem apoio e suporte social, os estudantes com TEA são desassistidos em suas necessidades, nos espaços de educação formal. A pandemia expôs o sentido mais perverso da discriminação e da injustiça: as barreiras de acessibilidade à inclusão.

## **Função (D) AEE em articulação com as demais políticas públicas**

Vários foram os relatos de mães que nos levaram a refletir sobre o cumprimento das políticas sociais: “*Tô aguardando um bom tempo já pra ter o benefício de fulano (filho)*”, *inclusive a televisão falou dessa dificuldade*. “Mãe-O” : “*Mais de um ano e não consigo a curatela de minha filha. Agora nem posso panhar o dinheiro*”; “Mãe-R”: “*Não tem nada em casa pra comer e não dão o vale alimentação nem a merenda, já tem ano e cinco mês dessa pandemia*”. “Mãe-J”: “*Passei dia inteirinho debaixo de sol pra pegar o bolsa família*”. “Mãe-G”: “*Na Caixa, o moço falou que a mãe não tem direito a auxílio emergencial porque o filho já recebe o dinheiro do governo*”.

Os discursos das mães de estudantes com TEA, nessa pandemia, são marcados por exemplos de práticas de não cuidado. Constituem-se em queixas corriqueiras: a falta de medicação, ausência de profissionais para o atendimento médico e psicológico, falta de profissional de apoio escolar e de AEE, desproteção social, entre outros. Para além dessas questões, esse grupo, afetado pela situação de deficiência de seus filhos, inegavelmente é passível de ações afirmativas, posto que é discriminado e segregado. Igualdade nesse como em outros casos concretos se faz com inclusão social, reconhecimento e redistribuição.

Com efeito, estabelecendo-se cruel analogia como o adágio popular “toma que o filho é teu”, transfere-se a responsabilidade do Estado e da sociedade para o cômodo úmido e sem ventilação das casas e das famílias de filhos com TEA, submetidos a constrangimento e humilhações. Historicamente é a injustiça social que mantém a exclusão e a desigualdade estrutural. Seriam essas as bases inclusivas, igualitárias, de autonomia e independência para a educação humanizada, o contrário da justiça social?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A importância da Educação Especial, no tocante à informação e orientação como aliada e facilitadora da vida de estudantes com autismo, é indiscutível. O apoio e formação (para as famílias/mães saberem lidar, diante de mudanças tão profundas e imediatas) é uma urgência e necessidade, um desafio à ‘desidealização’<sup>1</sup> (aspa nossa), de normalidade.

<sup>1</sup> Desidealização: termo usado por Cintia Sarti para falar de famílias, no plural. Fonte: SARTI, C. Família e individualidade: um problema moderno. In: BRANT, M. C. (org.). **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: EDUC,

Isso significa desatar o nó, encurtar a distância, clarear a treva da desigualdade, na visita e revisão das ‘matrizes pedagógicas’ ensinadas por Miguel Arroyo que concebe o homem como produto histórico e do convívio humano. Em outros termos, se quer dizer que humanizar é fundamento básico da família e sociedade, isto é, o homem se constitui humano na convivência com o outro e, ao longo do tempo, vai construindo a sua história.

Nesse sentido, as falas das famílias/mães modelam a educação com os recursos limitados com os quais diariamente lidam, ao lado do desconhecimento sobre o transtorno. Também mostram a pobreza de suporte social e apoio familiar, que colidem com outras ausências ou precariedades, como o sistema de saúde, as políticas públicas não integrais, a discriminação, o não lugar da deficiência na educação, a ética de cuidar privada e familiar. Estas situações de desconhecimento e desassistência encontram-se bem delineadas no pensamento de autores que se debruçaram sobre este assunto, como Debora Diniz Rodrigues, Lívia Barbosa Pereira e Wederson Rufino dos Santos (2009), os quais os definem como o maior desafio à justiça, no sentido de sua ampliação para o social.

Com efeito, o enfrentamento da injustiça se faz com mudanças socioeconômicas que podem ser traduzidas no reconhecimento do ‘outro’ (aspa nossa), como ser de direitos por meio de atitudes de combate a preconceitos e discriminações, com tolerância, respeito e com redistribuição.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/ Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008b.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [s. l.], 1994.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 55/2013/MEC/SECADI/DPEE.

CAMARGO, S.P.H; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**. São Paulo, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos humanos*. [online]. 2009, vol.6, n.11, pp.64-77.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, António, FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.



LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WALTER, C.C.; NUNES, D.R. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). **Estimulação de linguagem**: aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. p.141-172.12

ZITKOSKI, Jaime José e LEMES, Raquel K. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. Artigo da Internet da Faculdade Integrada de Taquara (FACCAT). Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski\\_lemes.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf). Acesso em: 11 fev. 2022.

# O PROCESSO FORMATIVO DE UMA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL NAS PALAVRAS DA MÃE

*Data de aceite: 02/06/2023*

### **Martha Benevides da Costa**

Quase como no sonho de Raul Seixas (1977), em 2020, um vírus desconhecido fez com que a Terra parasse e tivéssemos que ficar em casa. O ambiente doméstico era o lugar de salvar nossas vidas. E fomos obrigados, literalmente de um dia para o outro, a reorganizar nossos cotidianos e rotinas. E, olhar para o cotidiano (PAIS, 2003), para os mais significativos acontecimentos, bem como a capacidade de interrogá-los, passou a exigir olhar das janelas para dentro das casas.

Este texto se ocupa do processo formativo de criança pré-escolar com deficiência, que vai além da prática pedagógica concretizada pela escola. Entendo o processo formativo como o conjunto de experiências vividas no decorrer da vida e das relações, sendo a educação formal uma das faces desse percurso. No caso de pessoas com deficiência, o processo formativo envolve,

também, um conjunto de atendimentos clínicos e de suporte à família para que se proporcione o desenvolvimento de habilidades que confirmam o máximo de autonomia e qualidade de vida a essas pessoas (BRIDDI FILHO; BRIDDI; ROTA, 2018). Portanto, esse processo envolve o fazer escolar, o fazer terapêutico e o diálogo dessas instâncias com a família.

Importante destacar que este texto escapa do formato científico e, ao mesmo tempo, importa nesse ambiente, pois a produção de conhecimento preocupada com a formação humana precisa se aproximar, dialogar e anunciar possibilidades e proposições estruturadas a partir dos cotidianos, com suas mazelas e esperanças (COSTA, 2014). Além disso, escrevo um relato das minhas experiências como mulher, mãe de uma criança pré-escolar com deficiência, professora. É sobre o cotidiano da janela para dentro de minha casa, a partir da perspectiva materna, que me lanço a esta escrita, com o objetivo de descrever analiticamente essa experiência.

Como ficou a educação escolar? A escola deu conta da inclusão? Como ficaram as terapias? Os terapeutas conseguiram dialogar com a família? Como reorganizamos nossa rotina? Que dificuldades encontramos? Sobre essas questões que tento refletir a partir da experiência como mãe.

## PODER FICAR EM CASA

Vivemos num país que alcançou avanços em direitos sociais desde a redemocratização, em meados da década de 1980. No entanto, a uma rápida observação percebe-se que as condições estruturais de desigualdade sob as quais se alicerçaram as relações sociais desde o Brasil Colônia nunca foram efetivamente superadas e, ainda hoje, isto se reflete objetivamente na vida de parcela significativa da população.

E essa desigualdade se intensificou durante e em função das consequências da pandemia, como o aumento do desemprego, do número de pessoas com fome e em insegurança alimentar, das taxas de evasão e abandono escolar. A evasão e o abandono escolar foram, também, consequência do planejamento educacional distante da realidade daqueles estudantes que não tinham acesso às tecnologias para aulas remotas; que não se adaptaram a tal formato; que viviam em ambientes de risco, de negligência, de violência e/ou que de algum modo não potencializavam a aprendizagem escolar (UNDIME, 2020).

No nosso caso, fizemos parte do grupo social que pode trabalhar em *home office*, situação que, segundo estudo do DIEESE (2020), só foi possível a 10% dos trabalhadores ocupados, em geral com ensino superior e casa própria. Embora, considerando que a realidade marcadamente desigual no nosso país pode fazer parecer um privilégio ter podido ficar em casa sem diminuição da renda e sem risco de perda de emprego, essa realidade não significa que se tratou de um período de facilidades. Afinal, acumularam-se as jornadas de trabalho e doméstica e, no caso de uma criança pré-escolar com necessidade de acompanhamentos específicos para garantir seu desenvolvimento e aprendizagem, houve internalização ao ambiente de casa também da responsabilidade de realizar a jornada escolar e as atividades das terapias de estimulação.

Ao sobrepeso de demandas no ambiente doméstico, somava-se, ainda, um fator emocional importante. Imediatamente antes do início do período de isolamento social, nossa filha, então com 4 anos de idade, além de frequentar a escola, realizava sessões de fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia, estimulação aquática, pilates, fisioterapia (em processo de encaminhamento para a alta). Parte dessas atividades não tinha como ser continuada no espaço-tempo do isolamento social por demandarem ambientes, equipamentos e habilidades próprios, a exemplo da estimulação aquática, do pilates e da musicoterapia. Então, já sabíamos que, enquanto permanecêssemos em isolamento, essas atividades deixariam de fazer parte da rotina de estímulos.

E que resultado a falta dessas terapias traria sobre seu processo de desenvolvimento?

Qual seria o impacto da interrupção brusca da convivência social e da realização presencial das atividades formativas escolares e terapêuticas? Essas questões se colocaram durante os mais de dezoito meses que passamos em isolamento social rigoroso, sem visitar familiares, sem receber visitas em casa, fazendo compras dos itens essenciais pela internet.

Estudo de Medeiros *et al* (2022) mostra que os cuidados com a saúde das crianças com deficiência – cuidados que fazem parte do processo formativo nas terapias constantes necessárias ao desenvolvimento – foi mais um desafio durante o período do isolamento social, porque muitas pessoas com deficiência possuem uma imunidade mais instável e podem ser mais propensas a infecções. Realidade que faz parte do caso aqui relatado. Assim, na realidade da pesquisa citada, bem como na realidade aqui relatada, foram interrompidas consultas de rotina, bem como as sessões terapêuticas necessárias ao desenvolvimento. E, com a retomada dos serviços terapêuticos, enquanto algumas famílias fizeram a opção do retorno presencial mesmo com receio de contaminação; outras, - e foi o caso na minha família – preferiram arcar com possíveis perdas de habilidades do que com o risco de contaminação.

A rotina foi reorganizada de modo que cada atividade de nossa filha, minha e do meu companheiro tinha horário definido e, à medida que o conhecimento sobre as formas de contaminação se ampliava, especialmente no ano de 2021, fomos incluindo na rotina passeios de carro e caminhadas em locais isolados, mais próximos da natureza, com periodicidade semanal. Ainda assim, e com o conhecimento de que a manutenção de uma rotina é fator protetivo para a saúde mental, vi minha filha perder habilidades sociais, embora tenha aprendido a ler; vi minha filha desenvolver estereotípias como forma de lidar com a própria ansiedade; vi, como tantas outras famílias, minha filha chorar com saudade da escola; vi minha filha amedrontada com medo de pessoas que chegavam na calçada de nossa casa ou estavam nos locais nos quais íamos fazer nossas caminhadas; ouvi minha filha verbalizar “vamos nos esconder que o coronavírus quer pegar todo mundo, até a gente”; vi minha filha desenvolver resistência para realizar as atividades escolares e terapêuticas no decorrer do ano de 2021.

Hoje, as terapias mais significativas buscam recuperar as habilidades sociais e a capacidade de linguagem expressiva, que foram prejudicadas durante o isolamento social. Os traços de ansiedade desenvolvidos por ela foram superados desde o retorno presencial à escola e à convivência com outras crianças, bem como no retorno a atividades diversas fora do ambiente doméstico, a partir de março de 2022, depois que ela teve acesso à segunda dose da vacina.

Como sujeito que viveu essa realidade descrita e que experimenta suas consequências, não me é possível mensurar objetivamente os impactos desse peso emocional na minha saúde mental, como mãe. Posso relatar que terminei o ano de 2021 com o diagnóstico de transtorno de ansiedade e sigo em tratamento medicamentoso e com indicação de psicoterapia. O adoecimento mental das mães de crianças com deficiência é

relatado por Vasconcelos (2020) em função das muitas demandas assumidas no cuidado e na estimulação durante o período de isolamento social. Do mesmo modo, pesquisa de Santos (2022) mostrou que a principal fonte de estimulação das crianças com deficiência passou a ser os cuidadores (em maioria, cuidadoras), fosse com o acompanhamento e realização de atividades com terapias *online*, fosse com o desenvolvimento de atividades lúdicas para investir no desenvolvimento de suas crianças e, com o peso emocional dessa sobrecarga, houve desenvolvimento de quadros de ansiedade nos sujeitos das famílias.

Portanto, se, por um lado, pode-se considerar como privilégio poder estar em casa, em efetivo isolamento, por conta da segurança material e alimentar e do acesso às tecnologias para concretizar de algum modo as experiências formativas e o trabalho remoto; há, por outro lado, a significativa dificuldade da sobreposição de demandas que ficam centradas na família e, especialmente, na mãe.

Na rotina por nós organizada, as atividades escolares passaram a ser realizadas *online*, mantendo nossa filha em, no máximo, duas atividades por dia nas aulas remotas. Durante o primeiro ano letivo remoto, o ano de 2020, a escola em que ela estuda realizou atividades remotas de 40 a 60 minutos por dia. No ano de 2021, o tempo foi ampliado. E aí precisamos, fundamentados em dados acerca do tempo de tela saudável a uma criança, bem como na tolerância dela a permanecer engajada nas atividades, fazer opções em relação às atividades que ela participaria e aquelas que realizaria apenas com a mediação familiar, sem estar em frente à tela.

A partir dos mesmos critérios, optamos por não realizar terapias *online*. Mas, como forma de prevenir a contaminação, também não retornamos presencialmente ao ambiente da clínica quando, ainda em 2020, os ambientes terapêuticos passaram a ser considerados de funcionamento essencial. Que estratégia utilizamos, então?

Em diálogo com as terapias que havia condição de realizar em casa, as terapeutas enviavam o planejamento descrito das atividades e elas eram realizadas com minha mediação, mas sem a presença da tela. Desse modo, no decorrer de 2020, conseguimos manter fonoaudiologia e terapia ocupacional. Além disso, mantínhamos em casa uma rotina de atividades corporais com foco nas demandas motoras, mas estas pensadas pelos próprios pais, que têm formação na área de Educação Física. Essa estratégia funcionou devidamente? Terei a chance de descrever e analisar sobre o funcionamento dessa estratégia em tópico específico.

## **A PRÉ-ESCOLA EM FRENTE AO COMPUTADOR: A (IN)COMPETÊNCIA DA ESCOLA**

No campo educacional e do desenvolvimento infantil, os impactos da pandemia foram diversos e eles vêm sendo relatados e discutidos num conjunto de pesquisas desde 2020. Desde o aprofundamento das desigualdades educacionais por ações planejadas de modo não realista (GOMES, ET AL, 2021); passando pelo afastamento das crianças das

atividades escolares, bem como desmotivação dos familiares, em função do formato remoto e do fato de que no âmbito específico da Educação Infantil a riqueza está no processo de interação com ambientes, com materiais e, principalmente, com os pares (PEREIRA JUNIOR, MACHADO, 2021); até a diminuição dos níveis de atividades físicas entre as crianças associado ao aumento do uso lúdico de telas (MEDEIROS, ET AL, 2021; SÁ, ET AL, 2020).

A Educação Infantil, especificamente, tem a função de cuidado e de educação das crianças. A organização curricular deve garantir o acesso a diversos campos de experiência que, falando amplamente, contemplam a linguagens oral, escrita, artística, matemática, corporal, musical tendo por eixos fundantes as interações e as brincadeiras, tanto no sentido de promover o desenvolvimento das aptidões intelectuais das crianças, quanto suas habilidades sociais e autonomia (DCNEI, 2010; BNCC, 2017).

Às crianças com deficiência, o conjunto da legislação educacional garante a matrícula em escolas regulares e todo o debate da educação inclusiva defende que a esses estudantes deve ser garantido o direito de estar nas aulas, participar das atividades e ampliar suas aprendizagens, já que esta é a função precípua da instituição escolar (LDB, 1996; LBI, 2008).

Na experiência aqui relatada, todo o ciclo pré-escolar, realizado nos anos letivos de 2020 e de 2021, concretizou-se com atividades remotas. No ano de 2020, a escola na qual optamos por matricular nossa filha, escola de regime administrativo privado, desenvolveu, com as crianças então no Grupo de 04 anos, atividades remotas diárias, por um período de aproximadamente 01 hora por dia. Esses encontros contemplavam, em sua maioria, as atividades de oralidade, leitura, escrita e conhecimento matemático. Além das atividades que eram realizadas junto com a professora nos encontros síncronos, havia algumas atividades a serem realizadas com as famílias em momentos assíncronos com orientações disponibilizadas no aplicativo da escola, impressas para retirada na escola e por vídeos de vivências a serem experimentadas.

Em todos os momentos, a escola destacava a importância e a necessidade de as famílias participarem do processo de acompanhamento das crianças, tanto para que elas se sentissem afetivamente seguras quanto para que elas desenvolvem as habilidades procedimentais necessárias para encontros no formato remoto. Importante destacar que nas reuniões realizadas pela escola com as famílias, as questões levantadas inicialmente eram muito mais de cunho financeiro, sobre se a escola daria ou não desconto na mensalidade, do que pedagógicas. O aspecto pedagógico passou a ser objeto de preocupação das famílias à medida que se instituiu o cotidiano de atividades remotas e as crianças foram reagindo de diferentes maneiras ao modo de organização das aulas exigido para o momento.

Para surpresa em nossa casa, nesse primeiro ano letivo, houve uma reação positiva de nossa filha em relação ao formato remoto. Embora ela demonstrasse saudades da escola, inclusive com momentos de choro, ela gostava de ver e conversar com a professora

e os colegas pela tela. Afinal, era o único momento de socialização com pessoas que não eram do núcleo familiar. Além disso, na organização de nossa rotina, tentávamos reproduzir a rotina escolar nos turnos da manhã. Então, acordávamos e fazíamos toda a rotina que seria anterior à escola e, no horário que seria do início das aulas, ela experimentava um momento de acolhida com brinquedos, assim como acontece na escola e íamos tentando variar no decorrer dos dias com massa de modelar, brinquedos de montar, areia colorida, quebra-cabeça, jogo da memória; fazíamos um momento de leitura de algum livro do acervo doméstico e conversávamos sobre a leitura ou a ouvíamos ser contada em algum canal de contação de histórias; ela assistia o momento de aula síncrona com a professora e os colegas sempre com o suporte de um adulto (mãe ou pai); havia o momento do lanche; havia o momento de realização das tarefas assíncronas; e o encerramento das atividades do turno da manhã, que eram mais vinculadas à rotina escolar. As atividades terapêuticas eram realizadas no turno da tarde e serão descritas no item a seguir.

Já no ano letivo de 2021, quando as crianças estavam no Grupo 05, a escola aumentou de forma muito significativa o tempo de atividades síncronas, para quase 03 horas diárias. Além disso, a partir do mês de julho do referido ano, houve autorização para retomada das atividades presenciais com as crianças nas escolas. Na nossa casa, tivemos que tomar decisões em relação a ambos os aspectos.

Em relação ao tempo de aulas na frente do computador, observamos que a atenção e o engajamento de nossa filha não se mantinham por tanto tempo. Diante disso, e tendo acesso à rotina organizada pela escola, selecionamos momentos de cada dia em que nossa criança participaria e momentos em que as atividades continuariam sendo realizadas com acompanhamento familiar, mas sem a mediação via tela. E tentamos manter a rotina matinal como momento de desenvolver as atividades escolares. No entanto, neste segundo ano já havia um cansaço de todos nós em relação ao isolamento social e, em consequência, uma resistência de nossa filha em realizar as atividades. Desse modo, houve muitos dias em que as atividades escolares eram diluídas no decorrer do dia, alternadas com momentos livres, para que ela aceitasse fazer.

Já em relação ao retorno presencial, em julho de 2021, com muito pesar, fizemos a opção de continuar com atendimento *online* até mesmo no momento que nossa filha se tornou a única criança da escola que não havia retornado presencialmente. A decisão foi tomada com base em dados sobre adoecimento e morte de crianças durante as fases mais severas da pandemia, bem como na realidade de saúde de nossa filha. Trata-se de criança com agenesia do corpo caloso e com carência de um dos componentes da imunidade, de modo que há mais predisposição a infecções. Isto nos levou a atravessar a pandemia até a vacinação das crianças com cuidados que, a olhos externos, podem até parecer exagerados no sentido de proteger nossa filha.

Tratou-se de momento de grande solidão para nossa filha. E essa solidão manifestou-se explicitamente num dia em que a escola marcou visitas individuais das crianças ao

espaço da escola, na retomada das atividades letivas no ano de 2021. Ao entrar na sala que seria do Grupo de 05 anos, a professora perguntou a ela o que havia de diferente no espaço, tentando fazê-la notar que as salas do ciclo pré-escolar são estruturalmente diferentes das salas do ciclo inicial da Educação Infantil, nas quais ela havia estudado até o final do ano letivo de 2019, ainda presencialmente. Porém, ao ser perguntada sobre a diferença, a resposta da minha filha foi “não tem crianças”.

No entanto, é importante destacar que, do ponto de vista da aprendizagem, esse foi um momento bastante positivo para nossa filha, porque no ano letivo de 2021 ela começou a apresentar muita dificuldade de atenção nas aulas síncronas e, estando apenas ela com a professora, havia menos distratores, mais respeito ao ritmo de realização das tarefas por parte dela e menor necessidade de tempo de espera quando em atividades em que cada criança tem a sua vez.

A manutenção da rotina escolar, em função da preocupação familiar em garantir que os prejuízos gerados pela pandemia fossem minimizados, demandou uma grande dedicação de tempo e foi uma das coisas que mais gerou sobrecarga no ambiente doméstico. Até mesmo porque a escola não realizou nenhuma adaptação curricular. Um dos debates bastante presente no cenário educacional durante os anos de 2020 e 2021, e que se segue após a retomada presencial das atividades pedagógicas nos ambientes de Educação formal, é a necessidade de adaptações curriculares para respeitar dificuldades de aprendizagem e aspectos emocionais das crianças em momento tão crítico. No entanto, na escola que nossa filha estuda, embora haja um debate acerca da necessidade da proteção da saúde mental das crianças, todo o currículo prescrito foi concretizado em cada ano escolar, fazendo valer a lógica da produtividade que, em muitos momentos, guia as relações entre os sujeitos no ambiente da Educação privada.

## **AS TERAPIAS EM AMBIENTE DOMÉSTICO: QUANDO DESCOBRIMOS QUE SOMOS NÚMEROS**

Crianças com deficiência precisam, no seu processo formativo, ter acesso a um conjunto de intervenções terapêuticas multidisciplinares, que se fazem importantes no processo de desenvolvimento, em especial na primeira infância. Tais intervenções apostam na neuroplasticidade alta na infância e no fato de que os lobos frontais são muito suscetíveis aos aspectos ambientais. Desse modo, as estimulações na infância podem promover avanços significativos nas funções executivas (CORSO, ET AL, 2018).

Além disso, é importante que o conjunto de intervenções seja pensado a partir das necessidades individuais das pessoas, justamente pela potência de melhor explorar a plasticidade cerebral para alcançar autonomia nas atividades da vida diária e o desenvolvimento em áreas diversas da vida. Esse processo de abordagem individualizada exige diálogo constante entre terapeutas, escola e família (BRIDDI FILHO, BRIDDI, ROTA, 2018). E, durante o isolamento social, com o fechamento das escolas e com a necessidade



de permanecer em casa para garantir a proteção à saúde, tais trocas foram ainda mais demandadas.

Mas cabe perguntar: na experiência aqui relatada houve esse espaço de diálogo?

Como dito anteriormente, nossa família optou por proceder o isolamento social rigorosamente, também em função da fragilidade da imunidade de nossa filha. Em relação à escola, avalio que houve o diálogo necessário no sentido de garantir a nossa filha acesso ao conhecimento trabalhado nas atividades escolares, bem como toda a orientação necessária para fosse possível que a família se tornasse parceira na aprendizagem. No entanto, as adaptações de rotina e de currículo foram sendo, efetivamente, executadas por nós a partir do que sentíamos e observávamos naquela convivência.

Em relação às terapias, inicialmente, houve diálogo. Havia interesse inicial em saber como nossa filha estava se comportando diante do isolamento social. Porém, em poucas semanas após o início do isolamento social, as clínicas foram reabertas por serem consideradas serviços essenciais.

Nesse momento, como mãe, vivi uma forte pressão para que ela retornasse aos atendimentos terapêuticos de forma presencial. Essa pressão ocorreu com mensagens por aplicativo que falavam da importância das terapias para o conjunto do desenvolvimento da criança, bem como sobre o risco de perda de habilidades. Além disso, as mensagens chamavam atenção para o fato de que em crianças, em geral, os sintomas da contaminação por covid eram leves. Argumento no qual ou há ignorância ou há má fé.

Afirmo isto porque o entendimento de que a covid tem sintomas leves em crianças mostrou-se um equívoco na realidade brasileira. No Brasil, segundo Levy (2022), desde 2020 e esse dado permanece em 2022, morrem, em média duas crianças de até 05 anos por dia de covid, sendo que aproximadamente metade desses óbitos são na Região Nordeste. Tais óbitos são tanto em função do agravamento da covid quanto por conta de fragilidades preexistentes que pioram com a infecção. No mundo inteiro, de cada cinco crianças que falecem de covid, uma é brasileira. Esse dado noticiado em canal da FIOCRUZ coaduna com reportagem de Hallal e Luiz (2021), que destaca o Brasil como um dos países do mundo em que mais morreram e continuam indo a óbito crianças em função de tal contaminação.

No entanto, essas mensagens não pesavam a relação risco-benefício. Em se tratando do fato de nossa filha possuir uma deficiência de um componente da imunidade, não tínhamos noção real do risco, caso ela se contaminasse com o vírus Sars-cov-2. Além de que, ao sair de casa para levá-la à terapia, estaria em risco também o adulto que a acompanhasse.

As pressões para o retorno presencial vinham, ainda, sob o argumento de que muitas famílias com crianças com deficiência não estavam conseguindo ficar com as crianças em casa, visto que as crianças estavam agitadas, ansiosas e perdendo habilidades anteriormente conquistadas. E, em consequência e pela falta da escola, estavam aumentando o número de sessões de suas crianças nas terapias, o que poderia levar a uma ausência da vaga

para que a nossa filha continuasse a terapia no momento que decidíssemos pelo retorno presencial. Eu, inclusive, que fazia parte de um grupo de mensagens de pais de crianças vinculadas à clínica, fui retirada do grupo no final do ano de 2020, sem qualquer tipo de comunicado ou explicação, mesmo que continuasse procedendo o pagamento das terapias, a partir do modo como, em acordo com as terapeutas, optamos por dar continuidade aos atendimentos clínicos.

A todo momento, em nossa família, tivemos uma postura clara diante dessas pressões. Expusemos a condição da imunidade de nossa filha, bem como a disponibilidade familiar em dar continuidade ao processo de estimulação naquelas terapias em que fosse possível que nós realizássemos as atividades com nossa filha no ambiente doméstico. E essa responsabilidade foi assumida especificamente por mim, mãe.

Em dado momento, após alguns meses de suspensão total das atividades terapêuticas, conseguimos estabelecer com duas terapeutas, especificamente com a fonoaudióloga e com a terapeuta ocupacional, uma estrutura de atendimento às necessidades de nossa filha. Elas enviavam o planejamento da atividade, com toda a descrição necessária para a realização da atividade. Eu realizava a atividade com nossa filha registrando por vídeo e compartilhava o vídeo com elas para análise, avaliação e retorno.

Essa estrutura funcionou bem com a fonoaudióloga durante o período de isolamento social. Com a terapeuta ocupacional, essa forma de atendimento funcionou bem durante o segundo semestre do ano de 2020. A partir do final do ano de 2020, as atividades não mais chegavam, embora fossem solicitadas por mim com frequência. Efetivamente, nossa família e nossa filha fomos abandonadas por esse profissional.

Mas por que a pressão? E por que o abandono no envio das atividades, rompendo unilateralmente, sem qualquer diálogo ou explicação, o combinado feito com a família? Os achados científicos acerca do processo de estimulação necessário às pessoas com deficiência dizem sobre a necessidade dos profissionais de saúde efetivarem o atendimento clínico e o processo de formação/capacitação dos familiares para que estes possam ser parte ativa da estimulação dos seus filhos, respeitando e atendendo às necessidades das crianças/jovens/adultos e a forma adequada de proceder em cada caso (BRIDDI FILHO, BRIDDI, ROTA, 2018).

Porém, embora tenhamos um conjunto, ainda frágil, de legislação que dá direitos às pessoas com deficiência no sentido da inclusão e do acesso à saúde, os ambientes clínicos privados oferecem as terapias como um conjunto de mercadorias e numa lógica na qual a preocupação com o sujeito se dá na medida do lucro, bem como o desenvolvimento é avaliado como produto da responsabilidade individual da família (ANJOS, 2006).

No contexto dessa estrutura, não cabe um cuidado e uma preocupação verdadeiramente humanizados com cada pessoa com deficiência. Todo atendimento dispensado é medido a partir da lógica do lucro e do tempo dispendido para que o rendimento venha. Nossa filha ausente da clínica era um horário vago, logo ocupado com

outro paciente. Enviar atividades para ela e orientar a família semanalmente demandava um tempo diferente dos 60 minutos de terapia no ambiente clínico. A dura descoberta dessa lição é que, em ambientes privados de saúde, somos números e cifrões.

## O QUE A PANDEMIA ENSINOU À MÃE E À EDUCADORA

A escrita do texto em tela foi difícil porque exigiu retornar e refletir sobre momentos complexos experimentados durante o isolamento social. Mas foi, também, um processo catártico porque possibilitou expressar aspectos subjetivos e objetivos que não haviam sido objeto de diálogo para além da sala da terapia materna e das conversas em família.

À mãe, a lição deixada pelo processo vivido durante o isolamento social é daquelas que contém aspereza e exigem força para sistematizar. É a lição da solidão. Essa solidão na maternidade atípica, hoje já mais falada pelas próprias mães, foi escancarada. E isto se deu pela dificuldade em dialogar com os profissionais do campo da saúde. Ficou absolutamente límpido que a existência da empresa clínica importa mais do que uma criança se contaminar com um vírus que pode ser mortal. Trata-se, pois, da solidão contemporânea em que não há vínculos de solidariedade efetivos, mas relações valorizadas (ou não) a partir do uso e da utilidade do outro.

Mas também à mãe e à professora, a pandemia ensinou sobre a necessidade de re-existir e de esperar, no sentido freireano (COSTA, 2014). Ambas passam pela necessidade de, além de acompanhar o desenvolvimento da nossa criança, envolvimento com a árdua luta pela concretização de políticas públicas no campo da saúde direcionadas ao processo de estimulação e formação de pessoas com deficiência num processo que as famílias, de fato, sejam sujeitos efetivos do processo formativo e que as próprias pessoas com deficiência sejam concebidas e tratadas em toda a dimensão do significado de cidadania.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Alice Lencastre. **Saúde na lógica do mercado: uma ameaça real.** Rio de Janeiro, REBRIP, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência.** Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S.; ROTTA, N. T. Intervenções terapêuticas que promovem o desenvolvimento sináptico. In: ROTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (orgs.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CORSO, Helena, et al. Treinamento do controle executivo no contexto da pesquisa e da clínica psicopedagógica. In: ROTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (orgs.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

COSTA, Martha Benevides da. **Carnavalização da escola**: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas – trilhas possíveis. 2014. 292 p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DIEESE. **Ocupados em home office**. Disponível em <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2020/homeOfficeBrasilRegioes.html> Acesso em 08 de agosto de 2022.

GOMES, Candido Alberto; ET AL. *Education during and after the pandemics*. **Revista Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, v. 29, n. 112, jul-set, 2021.

HALLAL, Mariana; LUIZ, Bruno. Brasil é o 2º. País com mais morte de crianças por covid no mundo. **Jornal Estadão**, 07 de junho de 2021.

LEVY, Bel. **Covid mata 2 menores de 5 anos por dia no Brasil**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-mata-dois-menores-de-5-anos-por-dia-no-brasil#:~:text=Ao%20todo%2C%20599%20crian%C3%A7as%20nessa,anos%20da%20pandemia%20no%20Brasil>. Acesso em 07 de julho de 2022.

MEDEIROS, José Pinheiro Batista, ET AL. Continuidade do cuidado às crianças com necessidades especiais de saúde durante a pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 2, n. 75, abr, 2021.

MEDEIROS, Rafaela Catherine da Silva Cunha de, ET AL. *Home physical activity for children and adolescents as a healthy strategy during social isolation caused by COVID-19: viewpoint*. **International Journal of Cardiovascular Sciences**, v. 5, n. 34, Dez, 2020.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 6, fev., 2021.

SÁ, Cristina dos Santos Cardoso de. Distanciamento social COVID-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Revista Paulista de Pediatria**, n. 39, 2021.

SANTOS, Tamires Mayara dos; CAMPOS, Vanessa Fabiane Alves. **Família e pandemia**: vivências de mães de crianças e adolescentes com deficiência a partir de um olhar histórico-cultural. 110 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Psicologia)- Universidade Federal de Alagoas, 2022.

SEIXAS, Raul. O dia em que a Terra parou. **Raul Seixas**: o dia em que a Terra parou. Nova York: Warner Music, 1977.

UNDIME. **Evasão escolar**: quais muros afastam a criança da escola? Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/03-08-2020-10-53-evasao-escolar-quais-muros-afastam-a-crianca-da-escola> Acesso em 10 de agosto de 2020.

VASCONCELOS, Júlia. Pandemia intensifica os desafios vividos por famílias de crianças com deficiência. **Brasil de Fato**, ago., 2020.

# “ESCREVIVÊNCIAS”<sup>1</sup> DOS INVISIBILIZADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

*Data de aceite: 02/06/2023*

### **Matheus Wisdom Pedro de Jesus**

Ponho-me, nas singelas linhas que se seguem, na posição de porta-voz daqueles que, por inúmeros fatores, tiveram os seus gritos silenciados; coloco-me no lugar das muitas famílias que se calam, diante da ausência de um respaldo e das vítimas de um sistema que ainda adormece para as questões latentes da inclusão que transcende a contemporaneidade. Todavia, é plausível pensar que acessar as narrativas que se seguem é o mesmo que retratar estritamente um passado, mas que se constituem como ponte estratégica para se pensar um futuro de maiores possibilidades. Pela dor, e por muitas dores veladas, é que me predisponho a narrar e teorizar, conferindo vez e voz, em busca de uma educação libertadora.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o processo de exclusão velada de crianças e adolescentes sem deficiência,

mas que necessitam de serviços educacionais especializados para melhor desempenho das suas atividades escolares. Em virtude de este ser um fenômeno comum, o método transversal empregado foi a fenomenologia, a partir da ideia proposta por Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1994), segundo a qual “[...] sujeito e fenômeno estão no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem fenômenos” (p.19).

Externo a devida licença pelo empréstimo do termo “escrevivências” (aspas minhas) – em geral empregado pela literatura para externar o lugar de fala de pesquisadores negros, feministas e similares – para atribuí-lo a outra esfera militante: a inclusão. Casá-los, enquanto palavras potentes e carregadas de sentido, “escrevivência” (aspas minhas) e inclusão, na contemporaneidade, congregam significado de extrema importância social, no sentido de conferir vez e voz a determinados indivíduos, e um universo de

<sup>1</sup> Termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, referindo-se a natureza de escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo.

possibilidades para se pensar pesquisas mais aprofundadas. A escrita majoritariamente em primeira pessoa, muito mais do que uma escolha arbitrária, se molda no fato de que o objeto da pesquisa transpassa a minha trajetória profissional. Entretanto, a oscilação em terceira pessoa, dá-se em razão da representatividade das muitas vozes imbuídas em um único discurso.

A terminologia “invisibilizados”<sup>2</sup> (aspas minhas) é utilizada para nomear um público de pessoas com dificuldades e transtornos de aprendizagem que, mesmo dada a necessidade de se beneficiarem dos pressupostos-base da inclusão educacional, não eram contempladas pela Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, por não serem pessoas com deficiência. Logo, mesmo com a necessidade de acompanhamento terapêutico-educacional, como meio de potencializar a sua aprendizagem, ainda convivem com a negligência do direito.

O *lócus* de observação dos fenômenos descritos é uma instituição especializada situada na cidade de Salvador – Bahia que atende crianças e adolescentes com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem dois 02 (dois) aos 16 (dezesesseis) anos, sendo estes dois últimos públicos o enfoque dos relatos abordados. É importante destacar que grande parte dos assistidos é formada de crianças e adolescentes periféricos em situação de vulnerabilidade social considerável.

Trazar à luz semelhante problemática é validar com afinco a urgente necessidade de contar e (re) contar vivências pandêmicas referentes à educação especial e inclusiva, mais precisamente o que ocorreu com aqueles que tiveram implicitamente a sua visibilidade negada. Sendo assim, as tessituras do texto evidenciam momentos peculiares que transpõem simultaneamente as histórias minha e do outro. Afinal, como discorre Paul Ricoeur (2006. p. 115) “[...] narrar-se, aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”.

## “ESCREVIVÊNCIAS” INCLUSIVAS

Os (des) caminhos da educação inclusiva durante a pandemia não devem ser percebidos como nuvens brancas de um aparente ato vitorioso de educadores, familiares e terapeutas, após um esforço hercúleo para garantir a participação de crianças e adolescentes com deficiência, dificuldades e transtornos de aprendizagem nos serviços socioeducacionais com a devida acessibilidade necessária para sua permanência. Neste ato, narrar não é somente narrar, é (re)contar, existir e reexistir, é transpor as muitas estratégias utilizadas para (sobre)viver.

Utilizar o termo “escrevivências” (aspas minhas), em analogia com a Educação

---

<sup>2</sup> Diz-se de algo ou alguém que foi tornado invisível. Refere-se ao processo de não atenção. Para bell Hooks trata-se de “[...] imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem às mulheres negras e de cor, que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos (Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.).

Inclusiva no período pandêmico, é uma apropriação do que é abordado pela escritora Conceição Evaristo como sendo um lugar de fala vivenciado pelo pesquisador que, nas linhas por virem, narra (com) textos, imagens e sons o período pandêmico sob a ótica da percepção de quem esteve imerso nos atendimentos psicopedagógicos, buscando a promoção da inclusão educacional dos discentes com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, a possibilidade de trazer as “escrevivências” (EVARISTO, 2018), em diálogo com a educação inclusiva, é colocar em pauta, como apropriadamente destacam Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017), “[...] o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de sua própria narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (p. 207).

Prezando pela impessoalidade do texto no que tange a associar o rigor científico às narrativas pessoais, reafirmo, a partir destas “escrevivências”, o meu lugar de escrita enquanto pesquisador periférico que traz impregnada a vivência dos fatos constantes na vida das crianças e adolescentes que, anterior à pandemia, frequentavam uma instituição especializada a fim de obterem suporte educacional para minimizar as demandas trazidas pelo ambiente escolar. Nomear esses escritos por “escrevivências” (aspas minhas) parte, sobretudo, do pressuposto de que não se pode pensar a inclusão – qualquer que seja o grupo em questão – como sendo um movimento linear que não perpassa por movimentos sociais de lutas e militâncias contemporâneas em busca de uma voz a ser ouvida, como ressaltam os escritos de Maria da Glória Gohn (2009). Na mesma linearidade do pensamento, as “escrevivências” aqui narradas atravessam o texto, mesmo em seus sentidos mais velados, como um grito de uma minoria que, a partir das linhas seguintes, tencionarão as diversas esferas sociais pelo enfrentamento à (in)visibilidade acentuada pela inesperada pandemia. Trazer neste texto os problemas até então mencionados, é propor - enquanto pesquisador porta-voz - narrativas coletivas que se convergem e misturam no propósito uníssono de existir. Machado e Soares (2017), autores que também tomaram o termo emprestado da autora, trazem para o mesmo a seguinte definição:

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada ainda que de posição distintas. (p.216).

As histórias particulares vividas por cada discente, durante a pandemia - na tentativa de continuar a manter o atendimento psicopedagógico mesmo com os desafios ‘naturalmente’ (aspa minha) impostos diante da situação atípica - certamente tornaram-se marcadores de um discurso coletivo que transversa muitas histórias e experiências. A fidedignidade dos fatos está implícita no sentido de que, assim como só se aprende a ser sendo, excepcionalmente quem viveu os mais diversos entraves inesperados pode se apropriar do discurso demarcando este singular lugar de fala, como observou Martin



Heidegger (1996).

Reitero, com veemência, que não ousou aqui afirmar que as histórias aqui sintetizadas se constituíram de maneira única; a análise, no entanto, leva-me a pensar a partir das vivências sobre o olhar sensível através de um cenário panorâmico que faz com que a concepção de uma ótica torne-se uma percepção, dado que esta última é a tentativa de “descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia de verdade”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13). Trata-se, portanto, de percepção oriunda de um enxergar mais apurado de determinada situação sob a singularidade de cada sujeito e o que nele lhe é comum; é um caminho para se conduzir à verdade de algo através da busca de uma essência de determinado fato.

Assim sendo, atribuo inicialmente a permissão do texto para extrapolar os muros da neutralidade e trazer à tona os desafios, ainda vigentes, sejam eles encobertos ou não, para tornar a inclusão efetiva e afetiva. Ao lado disso, denunciam-se as atuais estruturas que ainda, por vezes, fomentam a segregação dos indivíduos com necessidades educacionais específicas, diante das barreiras atitudinais que foram intensificadas com a pandemia.

## **OS INVISIBILIZADOS DA EDUCAÇÃO (NÃO) INCLUSIVA: UM RETRATO PANDÊMICO**

As percepções abordadas neste subcapítulo estão baseadas no método descritivo fenomenológico, com o propósito de evidenciar a situação decorrente da exclusão daqueles que precisariam estar inclusos, beneficiando-se da minimização das barreiras que impedem o processo de participação plena dos envolvidos no sistema educacional. A fenomenologia aqui é inspirada nos pressupostos de Miguel Angel Rojas (2006, p.3) que “se guia pelos caminhos da experiência, e assim sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam”. Conseqüentemente, a experiência será o norteador principal para os questionamentos, aqui trazidos, sobre os invisibilizados que, embora necessitem, não fazem parte das propostas pautadas na inclusão. Heidegger (1987) aponta que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (p. 143).

Como pensar a experiência sem, necessariamente, vivê-la? Como dissertar sobre o que não nos transforma a ponto de experienciar o outro em si? Sob as lentes de quem não vive os des(afetos), dificilmente seria possível compreender as histórias representadas em

letras e sons. Só se aprende a ser, sendo. Possivelmente, nesse liame, só é possível narrar as vivências, (com) vivendo.

Pelas lentes históricas, muito se já conseguiu com os movimentos que buscam promover a inclusão de pessoas com deficiência. Têm-se, como marcos legais que servem de fundamentos-base para novas leis e decretos dentro do âmbito educacional normativas importantes como a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). De maneira importantíssima, essas leis e decretos buscam garantir os direitos da pessoa com deficiência por delimitar esse público-alvo, promover condições de acesso aos mais diversos serviços, buscando eliminar as barreiras existentes. Entretanto, como incluir aqueles que necessitam dos mesmos suportes em níveis diferentes, mas que não se enquadram nas definições para ser considerada uma pessoa com deficiência?

Inicialmente, tomo por base o que seria, para tanto, inclusão dentro da perspectiva educacional. Pensar na inclusão é remeter-se ao que menciona Maria Teresa Eglér Mantoan (1998, p.3) ao afirmar que só é possível fazê-la quando são ofertadas alternativas para que “o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares”. Os documentos mencionados no início deste subcapítulo enveredam-se pelo mesmo caminho a ser delineado, contudo, focam exclusivamente em pessoas consideradas com deficiência de acordo às delimitações das leis. No mesmo rol de pensamento, ainda que a literatura especializada busque garantir o direito de todos, sem distinção, a legislação ainda preconiza um direcionamento para alunos com deficiência. Quem cabe neste “todos”? (aspas minhas). E para além do laudo? A contemporaneidade está de portas abertas para (re) pensar a inclusão “dos sem diagnóstico”? (aspa minha).

Romeu Kazumi Sassaki (1997, p.41) é da opinião que “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. Corroborando com esta mesma maneira de expressar a inclusão a partir da atual conjuntura social, Paulo Reglus Neves Freire (2001, p.99) enfatiza que “[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. Buscar meios para transpor essas barreiras, oriundas de diversas esferas, é, certamente, um desafio vigente e contínuo nos (des) caminhos para a consolidação da inclusão educacional.

Eclodem, nas escolas e instituições especializadas, cada vez mais, crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem que buscam atendimento para melhorar o seu rendimento. Por muito tempo sem amparo legal, as famílias vêm se articulando para garantir que as necessidades educativas dos seus filhos sejam contempladas dentro de um

sistema de ensino bastante deficitário e excludente. A pandemia, para além das questões biomédicas do vírus, ampliou a lacuna entre as necessidades reais e o que é ideal para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível. A acentuação das desigualdades foi, sem dúvida, um agravante nesse sentido, o que, sem legislação posta, os deixou invisibilizados. De um lado, pessoas com deficiência que, obviamente, embora encontrem resistências no sistema têm seus direitos garantidos. Do outro, pessoas sem deficiência que percorrem a rota do desenvolvimento esperado para o ser humano considerado “típico” (aspas minhas). E nas entrelinhas, não muito distantes, estão aqueles que não possuem deficiência, mas que necessitam de intervenções educativas específicas para melhor se desempenharem no âmbito escolar. Como garantir a melhoria desse desempenho? As desigualdades postas que exigem maior sensibilidade da sociedade não fazem com que esses, também, necessitem ser inclusos?

Penso, nesse quesito, naqueles aos quais as condições socioeconômicas e a situação de vulnerabilidade dificultam a aquisição plena das habilidades escolares. Retrato os muitos que, diante da exposição à violência, à fome e às demais mazelas que os afligem, os empurram inevitavelmente para uma condição desigual em relação a outros. Sendo essas questões em adendo que, por natureza, podem ocasionar transtornos de aprendizagem, há uma significativa inviabilidade para que os processos curriculares se deem de modo satisfatório, tornando os espaços – escolares ou não – inclusivos. Afinal, de qual inclusão se fala? Excepcionalmente aquela voltada às pessoas com deficiência?

Enquanto as instituições escolares buscavam se reinventar no momento pandêmico, para atender o seu público – que sempre foi contemplado de maneira presencial –, tornava-se notório que alguns grupos não foram abarcados dentro da “nova proposta” (aspas minhas). A ampliação dos discentes a ser inclusos, nesse ínterim, se evidenciou como um problema ignorado, sem amparo legal para os mesmos os quais, por sua vez, não conseguiram desempenhar com afinco, as diretrizes educativas “planejadas” (aspas minhas) para todos. Seria, assim, plausível ampliar os ideais de uma pedagogia inclusiva para propor uma práxis voltada para a equidade?

À luz da modernidade é inconcebível “incluir” excepcionalmente as pessoas com deficiência para fins educacionais. Se a inclusão é um princípio de todos para todos, não deviam essas duas preposições contemplar uma unidade coletiva mesmo com a singularidade existente? De todo modo, é sabido que, em contato com as barreiras, esses sujeitos têm obstruída sua participação integral na sociedade de modo igualitário como preconizado na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Sem dados concretos a ser rigorosamente quantificados, as narrativas deste discurso constroem alicerçadas na fidedignidade das “escrevivências” delimitadas e transpassadas pelas observações fenomenológicas que tendem a direcionar a uma percepção realística do objeto pauta deste artigo. Destaco essas narrativas – problemáticas – como que conduzindo a dados empíricos onde os sujeitos que dela fizeram parte ecoam a verdade

## O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Acessar memórias dos desafios de incluir é (re) lembrar das inúmeras dificuldades postas/antepostas, alavancadas pelo período pandêmico. Entretanto, urge a necessidade de relatá-las para que alternativas sejam levantadas, nos mais diversos contextos a partir do corpo vivido, afinal como concebe Michel Serres (2001, p. 20) “nem você, nem eu, nem ninguém existe sem a narrativa de nossa existência, mesmo uma coisa, é preciso narrá-la para que ela ocorra”. Aqui, coloco-me a olhar pelas lentes mais maduras após os 2 (dois) primeiros anos pandêmicos e revivo-as na percepção de Lucília de Almeida Neves Delgado (2006, p.9), segundo a qual “[a] memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”.

A partir do que foi preconizado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) para manutenção das atividades em andamento, o atendimento psicopedagógico – amplamente difundido no atendimento às crianças e adolescentes com dificuldades e transtornos de aprendizagem – passou a ser uma alternativa real diante do isolamento social orientado, e o teleatendimento tornou-se a única via possível de continuidade dos serviços prestados.

Como principal elemento a ser contornado, o *home office* para todos, de maneira indiscriminada e emergencial, dificultou o rendimento de muitos discentes que necessitavam de auxílio de suas famílias. Isso porque, é importante relatar, embora haja uma convenção socioeducacional sobre a importância da família no processo de acompanhamento da criança em suas atividades educacionais, a pandemia trouxe necessidades específicas que ultrapassaram os muros de vivenciar o desenvolvimento infantil em suas etapas comuns (BORBA, 2020). A Pandemia, por conseguinte, trouxe a lume (e os agravou) aspectos que se encontravam encobertos pela normalidade da presencialidade. Ivonete Bueno de Camargo Klein (2020) faz a seguinte observação:

[n]este momento a família é a responsável pela mediação, pois para os alunos realizarem as atividades é preciso estar sempre junto, orientando, explicando. Sobre as atividades em casa, as famílias relatam muitas dificuldades, a maior parte delas advindas da falta de preparo, tempo e conhecimento sobre o uso das tecnologias (KLEIN, 2020, p. 196).

Mesmo ciente do seu papel, enquanto família, e externando – por ações – o desejo de colaborar com a inclusão dos seus filhos e, assim, poder contribuir com o seu bem-estar socioeducacional, a situação dos invisibilizados se esbarrava em outra dinâmica não inclusiva: a acessibilidade digital inexistente. Se, por um lado, a tecnologia foi a grande alternativa para manter a comunicação e as atividades de modo geral, por outro,

foi evidente se constituir em barreira para grupos distintos. Essa minoria, aqui retratada, enquadra-se no que é mencionado por Débora Pill (2020) ao trazer um retrato panorâmico, abordando que a pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades que já existiam. Como consequência foram relatadas uma média de quase 5 milhões de crianças e adolescentes, em idade estudantil, sem acesso à *internet* para realização das suas atividades escolares. Inegável que este dado também implicou exacerbar os atendimentos psicopedagógicos, já deficitários, os quais se mantiveram pela mesma via por longo período.

Em adendo a essa situação desastrosa, que assolava os lares dos referidos grupos representados, é plausível mencionar a carência de recursos tecnológicos que as redes municipal e estadual deveriam disponibilizar para manter as suas atividades a um público tão heterogêneo, vasto e diverso. Nesse contexto, urgiu a necessidade inadiável do direcionamento individual, o que fomentou, implicitamente, a iniciativa de se oferecer atendimento especializado em caráter complementar e/ou suplementar, em parceria com a rede regular de ensino.

A partir desta realidade, novas formas de pensar a inclusão precisaram ser colocadas em prática para efetivação do aprendizado esperado. A simplificação das atividades psicopedagógicas, adaptando ao nível cognitivo de cada sujeito e dissociando do que seria o padrão dentro da responsabilidade da escola regular, foi um dos grandes marcos do atendimento no período pandêmico. Por vezes, a mediação tecnológica precisou ser realizada por vídeos simples gravados com *smartphones* e colocados no *YouTube* para facilitar o acesso das famílias às informações. Como não era possível adquirir nenhum tipo de material didático facilitador, pensou-se em utilizar alimentos, brinquedos e utensílios domésticos para assumirem a conotação dos recursos anteriormente disponíveis, na instituição especializada.

Buscando fortalecer os vínculos familiares tão necessários em um momento de perdas em nível mundial, sejam estas de vidas ou empregos, as atividades englobavam os familiares em ações cotidianas que perpassavam de modo fluido pelo dia a dia da família e versava desde a preparação de receitas, até o zelo pelo asseio da residência. Em tempos, os registros precisavam ser enviados para validação e discussão posterior por videochamada através do *WhatsApp*, ou plataformas disponíveis como *Zoom* ou *Google Meet*.

Em tempo real, os assistidos pela psicopedagogia neste período, em grande parte, conseguiram vencer as dificuldades existentes na família mediadas pelo terapeuta educativo. A família, então, passou a dividir o papel de educar e compartilhar dores e angústias com aquele profissional, em tempo simultâneo. As ações inclusivas que tiveram início antes do período pandêmico, apesar de intermitentes quando ainda nos atendimentos presenciais, começaram a ganhar força para além dos muros da instituição especializada, e materializou-se.

Aos poucos, o atendimento foi se fortalecendo. A equipe ora colocava em pauta

propostas formais com o intuito de minimizar as defasagens existentes, ou preparava para os discentes atividades com enfoque nas funções executivas e cognitivas, as quais partiam do cotidiano de ambos “confinados” (aspas minhas) pelo isolamento social sem, ainda, previsão de poder sair. E, partindo da ideia de que incluir é conviver com as diferenças sob a perspectiva do direito igualitário, as possibilidades de fazer educação se fizeram superiores aos desafios inesperadamente impostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar o atendimento psicopedagógico, durante a pandemia, é elucidar uma série de novas possibilidades de pensar a inclusão a partir da realidade de cada indivíduo; é perceber, de modo natural, que os subsídios ofertados, mesmo sem preparos técnicos oficiais, deram certo pela intencionalidade colocada em cada execução. O que foi vivenciado, percebido, “escrivido” (aspas minhas), está posto. Uma vez narrado, um grito foi dado. Ecoar ou não se torna missão imprescindível para aqueles que se predispuseram a embarcar no navio da educação inclusiva, que ainda atravessa mares tempestuosos.

Olhar para trás, agora, é também olhar para o presente. Não há como quantificar positivamente os resultados obtidos que, posteriormente, resplandeceram em múltiplos espaços nas retomadas presenciais. Coaduno com o pensamento de Hooks (2017, p.86) ao dizer que a discussão introdutória, aqui registrada, “[...] não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para este fim”.

Decerto, nesses breves escritos não poderei exaurir discussões, tampouco é esta a proposta. Talvez, o grande alento até aqui é (re) viver o que jamais será atemporal, é pensar em uma inclusão horizontal a partir de um momento crítico universal, é buscar no âmago da espera a possibilidade de visualizar “[...] o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2020, p. 70).

## REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos/tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi- Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em: 8 set. 2022.

BORBA, C. S. D. **Impacto nas rotinas de crianças e suas famílias em tempos de COVID 19**. Disponível em: <<https://informasus.ufscar.br/impacto-nas-rotinas-de-criancas-e-suas-familias-em-tempos-de-covid-19/>>. Acesso em: 8 set. 2022.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 75 ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOHN, M. D. G. **Movimentos sociais e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIN, I. B. C. **Ensino a distância - EAD para alunos da educação especial**: dificuldades e oportunidades. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, 4ª ed.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

MACHADO SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivênvias” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em psicologia social. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 de set de 2022

MANTOAN, M. T. E. **Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. FE/ UNICAMP: 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILL, D. ECOA, UOL. **Educação na pandemia de priorizar reflexão e cidadania, dizem experts**. Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/13/educacao-na-pandemia-deve-priorizar-reflexao-e-cidadania-dizem-experts.htm>> Acesso em 12 set 2022.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROJAS, J. Efeitos de sentido e fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: **III Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos – V Encontro de fenomenologia e análise do existir**, 2006, São Bernardo do Campo. Anais. São Bernardo do Campo: Editora SE&PQ - Co-editora UMEESP, v. 1, 2006, p. 1-10.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos corpos misturados – I. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2022.



## ORGANIZADORAS

**CLÁUDIA PARANHOS PORTELA:** É pós-doutora em Educação pelo Programa de Educação da Faculdade de Educação FAGED/UFBA (2019), doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduc/UNEB (2014) com doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa, UL/PT (2013); mestre em Educação na área de Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial- CELAEE/Cuba e a Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS (1999 - 2002).; Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS (1996), e em Educação a Distância pela AVM Faculdades Integradas (2015); graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS (1994). Também, possui cursos de aperfeiçoamento em Gestão Educacional e em Educação a Distância. Autora de livros, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais. Atualmente é professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, atua como professora pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação - GESTEC, é coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID/CAPES). Coordena o grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade (EDUCID). É membro do Fórum Estadual de Educação da Bahia e compôs o Comitê Gestor Institucional de Formação Docente da UNEB. É membro do Colegiado da Rede Baiana de Educação Inclusiva. Compõe o Banco de Avaliadores do MEC/INEP/BASIS, onde atua como avaliadora do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Coordenou a Comissão Setorial de Avaliação do DEDC I. Atuou de 2008 a 2009 como coordenadora do curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB/2000. Foi colaboradora do Ministério da Educação de 2007 a 2010 através do Curso de Formação de professores na área da Deficiência Visual - SECADI/CAPES//FNDE. Acumula experiência docente na Gestão da Educação Superior e da Educação Básica, Coordenação Pedagógica da Educação Superior e da Educação Básica, Autorização e Reconhecimento de cursos nas modalidades presencial e a distância, e em ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Educação especial/Educação Inclusiva, Família de Pessoas com Deficiência, Educação a Distância, Pesquisa e Prática Educativa, Pesquisa e Estágio Supervisionado, Avaliação Educacional, Gestão Educacional, Formação de Professores e na Educação Básica. Atuou como docente e coordenadora nos diferentes segmentos da Educação Básica.

**JACILENE FIUZA DE LIMA:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Analista universitária na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Estudos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional

e Educação inclusiva. Experiência como docente no Ensino Superior com as disciplinas “Introdução ao Trabalho Acadêmico” “Educação de Jovens e Adultos”, “Supervisão educacional” e Temas Contemporâneos em educação”. Desenvolve estudos em Educação Profissional na vertente dos Saberes Profissionais e na área da Educação Especial e Inclusiva. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão e Diversidade-EDUCID, vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC/UNEB.

**VELMA FACTUM DUTRA:** Possui graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (1982), graduação em Ciências Contábeis - UNIBAHIA Unidade Baiana de Ensino Pesquisa e Extensão (2004) e Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu (2012). Atualmente é Analista Universitário da Universidade do Estado da Bahia e Instrutora Interna na Administração Pública do Poder Executivo Estadual.

**MARIA ANGÉLICA GONÇALVES COUTINHO:** Professora pela Faculdade de Educação da Bahia, doutorado e pós-doutorado em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestre em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional - (PGDR) UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Família (Auto)Biografia e Poética (FABEP) UCSAL. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade EDUCID (UNEB).

## COLABORADORES

**CARLA CASSIANA LIMA DE ALMEIDA RIBEIRO:** Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação - GESTEC /UNEB. Especialização em Avaliação da Aprendizagem pela Universidade do Estado da Bahia (2002) e em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (2011). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1998). Professora Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - UNEB no Departamento de Ciências Humanas - Campus IX - Barreiras/Bahia. Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino em Barreiras-Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Inclusão Educacional e Diversidade / UNEB. Estuda e pesquisa nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e família.

**ELAINE PEDREIRA RABINOVICH:** Psicóloga pela USP, mestrado, doutorado e pós-doutorado USP. Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética da UCSal.

**ELIANA DA SILVA NEIVA BRITO:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2016). Especialista em Educação Especial Inclusiva e Libras-Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2019). Mestrado pelo programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC (2023). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional e Educação Inclusiva. Atua com formação de professores, sensibilização para o uso da Libras pela sociedade e desenvolvimento de atividades e materiais pedagógicos para pessoa com limitação específica. Integrante dos grupos de pesquisa TIPEMSE (Tecnologias, Inovação Pedagógica e Mobilização Social pela Educação) EDUCID (Educação Inclusiva e Diversidade) e do grupo de extensão Coletivo Paulo Freire, ambos da UNEB. Integrante também do grupo de pesquisa GELIS - Grupo de Estudos das Línguas de Sinais e Estudos Surdos da Universidade Federal da Bahia. Publicações de textos acadêmicos centrados em educação e surdez. Criação autoral de diversos escritos literários eclesiais. Cooperadora voluntária em diversos grupos sociais, bem como na organização de eventos comunitários e religiosos.

**FLÁVIA CRISTINA SOUZA ITABORAÍ:** Mestranda em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC/UNEB; Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2020) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Atualmente é coordenadora pedagógica e atua como Vice-gestora na rede pública de ensino de Salvador. Participante do Grupo de Pesquisa Educação Especial, Inclusiva e Diversidade (EDUCID) na Universidade do Estado da Bahia.

**GILMAR MERCÊS DE JESUS:** Possui graduação em Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2001), mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2008) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, Epidemiologia, com ênfase na saúde da criança e em atividade física e saúde.

**GLASSUEDE VENESA DOS SANTOS SILVA:** Mestra em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (2021). Membro do Grupo de pesquisa Educação Ludicidade Formação processos Tecnológicos-ELUFOTEC e do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade, EDUCID/GESTEC/UNEB. Pós-graduada em nível de especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador UCSAL. Professora

Substituta Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto Pedagogia, com a linha de ação Gestão Pedagógica no Ensino Médio, UESB/Ba (Jequié). Servidora do Estado da Bahia, pela Secretaria de Educação e Cultura - SEC (1999) - Coordenadora Pedagógica.

**IANE OLIVEIRA CARDIM:** Graduada em Direito. Especialista em Direito Público pela Unifacs. Analista Judiciário aposentada do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Professora aposentada de Direito Civil, do Consumidor e Empresarial. Voluntária Oncoguia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Diversidade EDUCID/GESTEC/UNEB.

**JOSEGLEIDE ELIOTERIO DOS SANTOS:** Atua como professora da educação básica e compõe o Núcleo de Formação Docente da Escola SESI(Ba). É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Uneb-Ba); integra o Grupo de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diversidade (Uneb-Ba) e participa do Programa de Especialização Docente (Instituto Canoa e Universidade de Stanford). Leitura, inclusão e metodologias de ensino são os objetos de suas pesquisas.

**MARTHA BENEVIDES DA COSTA:** Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2004), especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (2005), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2014). Atualmente, é professora da Universidade do Estado da Bahia-Campus II, lotada no Departamento de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no campo da prática pedagógica, do currículo e da formação de professores.

**MATHEUS WISDOM PEDRO DE JESUS:** Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Psicopedagogo, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Pedagogo e Licenciado em Letras com Inglês. Membro do Grupo de Pesquisa Família, Inclusão e Desenvolvimento Humano (UCSAL) e do Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Contemporaneidade (UNEB). Psicopedagogo da APAE Salvador.

**NELIJANE CAMPOS MENEZES:** Bibliotecária Documentalista. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade informacional do Sistema Universitário de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Informação. Membro do grupo de pesquisa Educid/ UNEB.

**VANILDA DOS SANTOS FONSECA:** Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia - FEBA, Faculdades Integradas Olga Mettig com Habilitação em Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio. Especialista em Coordenação Pedagógica, Educação Especial e em Educação Básica Integral. Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Programa Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação-GESTEC. Atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Básica na rede municipal de Lauro de Freitas-BA. Desde de 2018, faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Especial Inclusiva e Diversidade-EDUCID. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial-ABPEE.


# Memórias:

vivências da educação inclusiva no período da pandemia da COVID-19

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)


 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)


 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)




# Memórias:

vivências da educação inclusiva no  
período da pandemia da COVID-19

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)