

Educação Especial, Processos e Práticas

ENSAIOS SOBRE
EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Organizadoras
Liliane Ferrari Giordani
Luciane Bresciani Lopes



Educação Especial, Processos e Práticas

ENSAIOS SOBRE
EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Organizadoras
Liliane Ferrari Giordani
Luciane Bresciani Lopes



© Autoras, 2025

Organização

Liliane Ferrari Giordani

Luciane Bresciani Lopes

Diagramação

Luciane Bresciani Lopes

Revisão

Liliane Ferrari Giordani

Luciane Bresciani Lopes

Capa e Contracapa

Luciane Bresciani Lopes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação especial, processos e práticas : ensaios sobre experiências docentes / Liliane Ferrari Giordani, Luciane Bresciani Lopes (orgs.) - Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2025. 66 p. ; il.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Prática pedagógica. I. Giordani, Liliane Ferrari. II. Lopes, Luciane Bresciani Lopes.

CDU 376.4.043

Bibliotecária: Evelin Stahlhoefer Cotta - CRB-10/1563

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: PROCESSOS E PRÁTICAS DOCENTES

Liliane Ferrari Giordani

Luciane Bresciani Lopes

A publicação *Educação Especial, Processos e Práticas: ensaios sobre experiências docentes* apresenta um conjunto de textos produzidos por estudantes do curso de Pedagogia, a partir das vivências no Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas, desenvolvido no 5º semestre da formação das estudantes, no segundo semestre letivo do ano de 2024. Os artigos aqui reunidos são resultado da imersão em diferentes contextos educacionais, incluindo escolas especiais, escolas bilíngues para surdos, salas de recursos multifuncionais e espaços de atendimento educacional especializado, revelando a complexidade e a diversidade de práticas pedagógicas voltadas para o público da Educação Especial. As estudantes, ao refletirem sobre suas experiências de estágio, propõem uma leitura crítica das práticas escolares que articulam o cotidiano pedagógico com os princípios da educação na perspectiva inclusiva. Desse modo, os textos não apenas descrevem as ações realizadas, mas tensionam os espaços escolares, propondo o exercício docente como um espaço de escuta, mediação e transformação. Nesse sentido, assumem a noção de diferença como categoria fundante do processo educativo, compreendida não como limitação, mas como potência formativa e epistemológica — ou seja, como potência para a aprendizagem a partir do reconhecimento das singularidades.

A centralidade da prática docente nos processos formativos do público da Educação Especial remete à compreensão de que a efetivação da educação como direito subjetivo universal, assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), depende das seguintes condições: acesso, permanência, participação e aprendizagem. Esses quatro pilares, consolidados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), orientam os debates contemporâneos sobre o direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto, o papel dos profissionais da educação se expande para além da execução de conteúdos: torna-se uma ação ética, política e pedagógica, que mobiliza saberes interdisciplinares, práticas de escuta e estratégias didáticas que considerem as

singularidades dos estudantes. Assim, verifica-se a necessidade de que a formação docente seja atravessada por uma compreensão crítica da deficiência, da surdez, dos transtornos do desenvolvimento e das múltiplas formas de ser, aprender e estar na escola.

Este material propõe, portanto, uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades da construção de uma escola inclusiva, democrática e plural, capaz de reconhecer a diferença como um princípio educativo. As experiências descritas pelas estudantes evidenciam não apenas os limites institucionais, mas, sobretudo, as possibilidades criativas e éticas que emergem quando se compreende o ensino como prática situada, comprometida com a transformação social. Os textos reafirmam a importância de pensar a docência na relação entre política pública e cotidiano escolar, entre normativas legais e os encontros humanos que constituem a vida escolar. Mais do que um registro de experiências, cada ensaio oferece uma contribuição ao debate sobre formação docente, inclusão escolar e políticas públicas de educação, afirmando que toda pessoa tem o direito de estar na escola — com acessibilidade, participação significativa e aprendizagem — em contextos que reconheçam e valorizem as diferenças como princípio de justiça social.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: PROCESSOS E PRÁTICAS DOCENTES	4
Liliane Ferrari Giordani e Luciane Bresciani Lopes	
RECONHECENDO DIFERENTES FORMAS DE CONHECIMENTO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CMET PAULO FREIRE	7
Eduarda Hofmann Pinto	
DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO: A INFANTILIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
Isabela Rodrigues de Figueiredo	
A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
Raquel Haas Lenhard	
CONEXÕES QUE TRANSFORMAM: O VÍNCULO COMO PILAR NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
Helena Aumond	
O IMPACTO DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	36
Inara Beatriz Rodrigues Soares	
ALTAS HABILIDADES: UM OLHAR SOBRE O TALENTO E O POTENCIAL HUMANO ...	44
Laura Gomes Figueiró Bastos	
ENTRE PERGUNTAS E PRÁTICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BILÍNGUE	50
Miriã Costa	
A PSICOPEDAGOGIA COMO ALIADA À EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA INSERIDA NA CLÍNICA	57
Sophia Conte Azevedo	

RECONHECENDO DIFERENTES FORMAS DE CONHECIMENTO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CMET PAULO FREIRE

Eduarda Hofmann Pinto

INTRODUÇÃO

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) é uma instituição de ensino fundamental criada para garantir o acesso à educação a uma comunidade diversa de jovens e adultos. Fundamentado em princípios de reparação, equidade e qualificação (Porto Alegre, 2021), o CMET é parte de um programa iniciado na rede municipal de Porto Alegre, em 1989, com a criação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), que inicialmente atendia servidores municipais não alfabetizados, especialmente trabalhadores das áreas de obras e limpeza urbana, organizando turmas em seus locais de trabalho.

Desde suas primeiras atividades no andar superior do Mercado Público Municipal, a escola passou por diversos endereços até se estabelecer, em 2012, na Rua Santa Terezinha, 572. Seu currículo segue uma perspectiva freireana, estruturada em Totalidades de Conhecimento – Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e Finais (T4, T5 e T6) – que respeitam o ritmo individual dos alunos. Além disso, o CMET oferece oficinas inclusivas em três turnos, promovendo educação para além do ambiente formal.

O público do CMET Paulo Freire é diversificado e, sobretudo no período da noite, composto por trabalhadores que buscam na educação formal uma oportunidade para avançar e melhorar a valorização de seus ofícios. Nos turnos da manhã e tarde, a escola, que é uma das duas da rede a oferecer a modalidade EJA durante o dia, recebe um público ainda mais variado, com uma maior concentração de jovens e idosos. É nesses turnos que se encontram os principais protagonistas desta narrativa: os jovens e adultos com deficiência intelectual, que, por meio da educação inclusiva oferecida pela instituição, têm a chance de continuar sua formação e ampliar suas possibilidades de

desenvolvimento pessoal, profissional e a socialização em um espaço que valoriza a educação para a vida e a cidadania.

A escola desempenha um papel fundamental como espaço de socialização, especialmente para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em particular, para aqueles da educação especial. Para muitos desses estudantes, a escola representa o único ambiente onde podem interagir, estabelecer novos relacionamentos e construir vínculos significativos, promovendo sua inserção social e reconhecimento. No caso dos alunos com deficiência intelectual, esse espaço oferece oportunidades não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de desenvolvimento emocional e social, essenciais para sua inclusão na sociedade.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CMET PAULO FREIRE

No CMET Paulo Freire, a proposta pedagógica inclusiva assegura que esses alunos sejam respeitados em suas singularidades, promovendo trocas que enriquecem tanto a comunidade escolar quanto a vida dos próprios estudantes (Nogueira et al., 2021). Embora a socialização na escola seja frequentemente associada a ambientes coletivos, ela também é um processo importante em contextos de atendimento individual. Mesmo em situações de aprendizagem personalizadas, como os atendimentos realizados na sala SIR, a escola ainda cumpre o papel de promover vínculos, trocas de experiências e conhecimento.

No caso de André¹, o atendimento individual não se limitou a uma relação exclusiva entre professor e aluno, mas também proporcionou uma troca de saberes que, embora ocorrendo de maneira mais íntima, ainda refletiu as características de socialização presentes no ambiente escolar. Em uma das sessões de atendimento, foi proposto o uso de um jogo da memória, com imagens de monumentos históricos de diferentes partes do mundo. À medida que as cartas eram viradas, discutíamos a localização de cada monumento, falando sobre as cidades e países representados nas imagens. A dinâmica do jogo foi realizada exclusivamente com André, um aluno de 46

¹ Nome fictício utilizado para garantir o anonimato do aluno.

anos com deficiência intelectual, em um atendimento individual, no qual estavam presentes a professora regente da SIR, Letícia², André e eu, estagiária. A atividade proporcionou um ambiente de aprendizagem lúdica e colaborativa, onde pude observar as interações de André com as imagens e os conhecimentos que ele trazia, muitas vezes desconhecidos por nós, como o caso das informações sobre as Olimpíadas de 2032 e a Copa do Mundo de 2026.

O que me surpreendeu foi a resposta de André: quando apareceu a imagem do famoso Sydney Opera House, na Austrália, ele imediatamente mencionou que as Olimpíadas de 2032 ocorreriam naquele país, uma informação que eu e a professora não conhecíamos. Além disso, ele compartilhou detalhes sobre a Copa do Mundo de 2026, que será realizada nos Estados Unidos, México e Canadá. Essas revelações evidenciam que, apesar de André não estar alfabetizado e não demonstrar interesse em aprender a ler ou escrever, ele possui um vasto conhecimento adquirido de outras formas, como por meio do rádio e da televisão. Essa demonstração de conhecimento formalizou a ideia de que, muitas vezes, o conhecimento adquirido fora da escola é tão relevante quanto o que é ensinado de forma tradicional, desafiando as fronteiras da educação formal e reconhecendo outras formas de aprendizagem.

Esse episódio nos levou a refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento que os alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual, possuem. Enquanto a educação formal enfatiza a leitura e a escrita, é importante reconhecer que o conhecimento pode ser adquirido por meio de diversas fontes e manifestações culturais. André, por exemplo, mostrou uma inteligência prática e contextualizada, baseada no conhecimento cotidiano e cultural, que nem sempre é valorizada dentro do sistema escolar convencional. Como afirma Gardner (1993), a Teoria das Inteligências Múltiplas propõe que as pessoas têm diferentes formas de inteligência, que vão além da capacidade linguística e lógica-matemática, incluindo inteligências musicais, espaciais, inter e intrapessoais.

² Nome fictício utilizado para garantir o anonimato da professora

A teoria das inteligências múltiplas propõe que não existe uma única inteligência geral, mas sim várias formas de inteligência relativamente independentes, como a linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. (Gardner, 1993, p. 12).

Essas inteligências não são apenas independentes, mas também interagem entre si, o que significa que, ao respeitar e valorizar todas as formas de inteligência, a escola pode proporcionar um aprendizado mais inclusivo e mais significativo para todos os alunos.

Ao refletirmos sobre a experiência de André, podemos perceber que a educação inclusiva vai além da simples adaptação curricular. Ela implica em reconhecer e valorizar as diferentes formas de inteligência presentes em cada aluno, independentemente de sua condição social, cultural ou cognitiva. O conhecimento de André, embora não tenha sido adquirido de maneira convencional, reflete um tipo de inteligência que é crucial para a compreensão do mundo e para a construção da cidadania, alinhando-se ao conceito de que a aprendizagem se dá por meio de experiências e contextos diversos (Vygotsky, 1998).

Além disso, a dinâmica do aprendizado no CMET é caracterizada pelo aprendizado mútuo entre professores, alunos e estagiários. André, como outros alunos da EJA e da educação especial, nos ensina todos os dias a importância de considerar múltiplas formas de conhecimento e as várias possibilidades de aprendizagem. Este processo de troca de saberes é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que os professores compartilham seus conhecimentos com os alunos, estes também enriquecem o ambiente educativo com suas próprias vivências, conhecimentos e percepções. Essa troca não é apenas uma construção acadêmica, mas também emocional e social, criando uma rede de aprendizagens que amplia o horizonte de todos os envolvidos.

As interações que ocorrem nas atividades de aprendizagem mútua, como as realizadas com André, nos fazem perceber que os alunos possuem uma vasta gama de habilidades que podem ser exploradas e valorizadas, o que contribui para uma formação mais completa e rica. Ao proporcionar um ambiente de escuta e valorização dessas múltiplas formas de saber, a escola reforça sua função inclusiva e sua missão de

promover a educação para a vida. Com isso, a dinâmica de ensino-aprendizagem torna-se mais colaborativa, estimulando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social de todos os participantes.

Essas experiências reforçam que a educação não é um processo unilateral, mas sim um campo de trocas contínuas. Os alunos, como André, têm algo a oferecer que vai além daquilo que tradicionalmente associamos ao papel de "discente". Suas vivências, sua sabedoria de vida e seus conhecimentos adquiridos fora da escola enriquecem o espaço pedagógico, desafiando a visão tradicional de que o aprendizado é apenas o que é ensinado pelos professores.

A valorização das habilidades únicas de cada aluno é fundamental para uma educação inclusiva e transformadora. No contexto da educação especial, como exemplificado pela experiência com André, fica claro que as competências dos alunos não se limitam ao que é convencionalmente ensinado no sistema escolar tradicional. Ao reconhecermos a diversidade de formas de inteligência e as variadas fontes de conhecimento que os alunos possuem, podemos proporcionar um ambiente mais inclusivo e significativo, que respeite as singularidades de cada um. Como destacam Gardner (1993) e Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo dinâmico, que envolve a interação entre o aluno, seu contexto social e as diversas formas de conhecimento que ele traz consigo. Essa compreensão amplia as possibilidades de ensino, proporcionando a cada aluno a chance de desenvolver todo o seu potencial, independentemente de sua condição cognitiva ou de aprendizagem.

Assim, ao valorizar as habilidades e os conhecimentos de cada aluno, a escola não apenas cumpre sua função pedagógica, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos têm a oportunidade de se expressar e de ser reconhecidos por sua competência. Esse processo de valorização é essencial para que os alunos, especialmente os com deficiência intelectual, se sintam parte integrante da comunidade escolar, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que seus conhecimentos, por vezes não reconhecidos, sejam considerados e respeitados. Isso não apenas fortalece sua autoestima, mas também amplia as possibilidades de seu desenvolvimento pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço de socialização, vai além de sua função acadêmica. Ela é um lugar de trocas constantes, onde professores, alunos e estagiários se encontram e constroem um aprendizado coletivo. No CMET Paulo Freire, essa dinâmica de aprendizado mútuo é uma das principais características, permitindo que todos os envolvidos compartilhem experiências, conhecimentos e saberes. Ao aprender uns com os outros, a comunidade escolar se fortalece, criando vínculos afetivos e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento humano. Esse processo de troca não só enriquece a formação dos alunos, mas também dos educadores, que se veem desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e a valorizar as múltiplas formas de aprender.

Além disso, o papel da escola como agente de socialização é de extrema importância. Para muitos alunos da EJA e da educação especial, a escola é o único espaço onde podem estabelecer relações sociais significativas, desenvolvendo habilidades emocionais e interpessoais essenciais para sua inserção na sociedade. O ambiente escolar promove, assim, a construção de redes de apoio e solidariedade, que vão além da aprendizagem acadêmica, contribuindo para o bem-estar e a integração dos alunos. Essa função de socialização, essencial para todos os alunos, é particularmente significativa para aqueles com deficiência intelectual, que muitas vezes enfrentam barreiras sociais e afetivas em outros contextos.

Por fim, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e promovendo seu crescimento em todas as dimensões: cognitiva, emocional e social. A educação não deve se limitar ao ensino de conteúdos formais, mas deve ser um processo que possibilite aos alunos o acesso a um aprendizado holístico, que os prepare para a vida em sociedade. Ao adotar uma abordagem inclusiva e interativa, como a proposta no CMET Paulo Freire, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é, sem dúvida, o caminho para uma educação que respeita e celebra a diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOGUEIRA, D. S.; SILVA, A. A.; PEREIRA, L. M. *Educação e Inclusão: desafios e perspectivas na educação especial*. Porto Alegre: Editora Universitária, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10th ed. New York: Basic Books, 1993.

PIAGET, J. *A Psicologia da Criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1976.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO: A INFANTILIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Isabela Rodrigues de Figueiredo

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão.

Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade [...]

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (Freire. 2019, p.100-101)

PINCELADAS SOBRE O TODO

O artigo tem por objetivo abordar a temática da infantilização de alunos com deficiência na modalidade de ensino de Jovens e Adultos, a partir do olhar atento de quem vivenciou de perto, o atendimento realizado na sala de inclusão e recursos, com o objetivo principal de evidenciar esta temática, a fim de causar inquietações e reflexões.

Vamos ao começo

Para dar início a este trabalho, gostaria de situá-los sobre o local em que realizei o Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A minha prática foi realizada no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, uma escola de EJA, que consta com 666 alunos matriculados, sendo 141 alunos com algum tipo de deficiência. A escola oferece diferentes tipos de atendimento especial, que variam de acordo com a necessidade de

cada aluno, 85 alunos da escola são atendidos por estes serviços. A professora que acompanhei neste semestre, Katiuscha Bins, atua na SIR EJA e atende 25 destes alunos.

Esta Escola, me conquistou, por diversos motivos, pelo grande impacto e presença das artes, pelo esforço contínuo dos professores, pelo acolhimento de todos, por todos os muitos sorrisos e abraços que ganhei. Pelos bilhetes, cartinhas e desenhos. Mas principalmente, pela luta incessante pela equidade, pela inclusão e pelo respeito, uma luta coletiva, que pude acompanhar ao lado da professora Katiuscia, no dia a dia, nos conselhos de classe e nos enfrentamentos maiores.

Neste curto período de dois meses, uma questão específica me deixou inquieta e reflexiva, me peguei pensando muitas vezes sobre a infantilização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e qual o papel dos professores das salas de recursos nestes casos.

Portanto, este artigo, se dará como uma conversa, a respeito desta temática, trazendo ideias de diferentes pensadores da educação, conceitos legais e recortes da minha experiência na escola.

Dialogando

Para desencadear este diálogo, abordarei uma ideia Freiriana, que consiste na escola não transformar a realidade, mas dar suporte, para que os sujeitos se tornem capazes de fazerem a transformação, tanto do mundo, como de si mesmos. com esta ideia de Paulo Freire, focarei na “mudança de si mesmo”, que a escola pode proporcionar.

Muitos são os espaços que infantilizam as pessoas com deficiência, quantas vezes já ouvimos, conhecidos falando com adultos com deficiência de forma infantilizada? Ouso responder que foram muitas.

Nos últimos meses, pude ver e viver na prática, uma escola que através do trabalho coletivo dos professores, empodera alunas e alunos e causa esta mudança pessoal. Pude vivenciar atendimentos em que não só o letramento e a matemática importam, mas sentimentos, vontades pessoais, anseios e desejos para os próximos

anos foram ouvidos com carinho e acolhidos com afeto. Vi alunas seguras da sua adultez, decidindo como querem ser chamadas e como querem ser tratadas.

Vivendo e observando

Logo na primeira semana, ao analisar os documentos dos alunos que acompanharia ao longo dos próximos meses, uma aluna me chamou atenção, chamarei ela de um nome fictício: Maria, para preservar sua identidade. O Documento de entrevista de Maria, para receber o atendimento da Sala de Integração e Recursos, apresentava vontades como trabalhar e ser mais autônoma, mas em contrapartida, Maria descrevia muitos medos e bastante dependência emocional em sua mãe.

Ao longo das semanas, conforme fui conhecendo Maria e criando vínculo, pude perceber como ela já havia progredido em muitos aspectos desta autonomia, em diálogos que tive com a professora da SIR, conversamos sobre como Maria veio de uma realidade infantilizada, de uma outra escola que a tratava como criança, e que sua realidade em casa é esta, de infantilização, mas que ao longo do tempo, de Maria na escola, muitas coisas já haviam mudado, como sua postura com os colegas, por exemplo.

Em um dos atendimentos que acompanhei logo no início do estágio, saímos, eu, ela e a professora da SIR, para caminhar pela quadra, uma atividade comum para elas, que tinha o objetivo de aumentar a confiança de Maria nas saídas pelo bairro, ao caminhar pelas calçadas, ler as placas e fachadas das lojas e atravessar a rua, tanto na faixa de pedestres quanto no semáforo. Percebi naquele dia, a importância que este atendimento individual tem na vida de cada aluno e fiquei pensativa sobre as singularidades e peculiaridades de cada um destes atendimentos.

Segundo Jesus (2021, p. 282), a Educação de Jovens e Adultos “Deve ser pensada enquanto espaço de aprendizagem considerando as singularidades e respeito às subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo.” Em vista disso, devemos considerar o fato de que os alunos desta modalidade, já possuem uma bagagem escolar, na sua grande maioria, de frustrações e traumas, portanto, devemos sempre levar em consideração este fato.

A infantilização nos pequenos detalhes:

Outra coisa que me chamou a atenção, foram os jogos de letramento, que são muito úteis no processo de alfabetização, mas que são produzidos pensados para criança, portanto, a grande maioria deles, tem desenhos muito coloridos e infantis. um jogo em específico, me deixou reflexiva, um jogo de formar palavras de 4 letras a partir das imagens, figuras estas de objetos que na grande maioria, não fazem parte do cotidiano dos alunos da EJA.

Freire (2019, p.31) nos convida a refletir “Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Com isso, decidi criar o mesmo jogo, mas com imagens reais, a partir de fotos de objetos conhecidos pelos alunos, por exemplo, para a palavra TREM, escolhi uma foto do trem que liga as cidades: Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo. Na palavra flor, escolhi um hibisco, que é muito presente nas ruas de Porto Alegre. Apliquei o Jogo com Maria e uma das imagens, nos proporcionou um momento muito especial, a foto era uma mulher de costas, com o cabelo meio preso, com um laço, para representar a palavra LAÇO, Maria, por sua vez, ao se deparar com a imagem, prontamente me disse que aquela foto ela sabia o que era: - uma FITA, ao perceber que não haviam mais cartões da letra “T”, Maria me disse que então, escreveria TOPE. O jogo ficou disponível na escola, para uso dos alunos na Sala de Integração e Recursos.

PONTO FINAL, OU RETICÊNCIAS?

Para finalizar o artigo, gostaria de compartilhar um poema que escrevi para a apresentação do relatório deste estágio, sobre os muitos aprendizados que constitui ao longo desta prática e que carregarei comigo durante minha trajetória na educação

O que levo comigo

Levo comigo a esperança e a crença, de que

existem bons profissionais;
Levo comigo, a vontade de fazer a diferença;
Levo comigo, os muitos aprendizados que me
foram compartilhados;
Levo comigo, a emoção e o afeto;
Os sorrisos e abraços;
E as palavras de carinho;
Mas mais do que tudo, levo comigo o anseio por
uma educação para todos, sem rótulos
E a força para enfrentar a batalha contra o
capacitismo e o preconceito;

Acredito, que este assunto, esta temática e as muitas nuances que a educação de jovens e adultos com deficiência têm, não são algo que possa ter um ponto final, mas sim reticências, para que possamos sempre revisitar nossas práticas e nossos porquês, para que o dia a dia, não caia na banalidade, para que as intencionalidades e as lutas estejam sempre em evidência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. 61. ed. 2019.

JESUS, Dulcinéa Augusta de. *Nada sobre nós sem nós: contribuições da EJA na construção da autonomia e empoderamento social da pessoa com deficiência intelectual*. Estudos IAT, Salvador, v. 6, n. 1, p. 276-288, jun. 2021. Acesso em: 12 dez. 2024.

A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Raquel Haas Lenhard

Eu nem sabia que ainda podia existir escola especial?

(Lenhard, 2024)

INTRODUÇÃO

Sou moradora de Canoas desde que nasci e estudei durante todo o ensino fundamental e médio em escolas localizadas no centro da cidade. Lembro de momentos em que alguns colegas comentavam: *“Tal pessoa é tão doente, deveria ser aluno do Pestalozzi”* ou *“Vai para o Pesta”*. Sempre eram comentários pejorativos. Durante a escola, eu não tinha ideia do que era o Pestalozzi. Descobri, com o tempo, que era uma escola para pessoas com deficiência, mas imaginei que fosse uma escola antiga e que nem funcionava mais. Alguns anos depois, durante a reunião de Estágio de Docência I do curso de Pedagogia, a professora Liliane Giordani, orientadora do estágio, comentou que, para quem é de Canoas, havia a possibilidade de realizar o estágio no Pestalozzi. Sendo assim, eu decidi fazer o estágio lá, devido à proximidade. Por fim, encontrei um lugar que não era apenas uma escola especial, mas um espaço de transformação e acolhimento.

Confesso que, ao escolher o estágio, me preocupei apenas com a questão da localização e não tinha nenhuma concepção formada sobre o que era ou não uma escola especial. No entanto, nas primeiras duas semanas, compreendi claramente a razão da existência e a importância desse espaço. O que primeiro observei de diferente em relação à escola regular foi a presença de colchonetes nas salas de aula, permitindo que os alunos descansassem. Muitos estudantes enfrentam problemas relacionados ao uso ou à troca de medicações, o que pode causar sonolência ou desregulação do sono. Por isso, os colchonetes são um recurso essencial nesse contexto. Outro aspecto que me

chamou atenção foi a presença de monitores, que iam às salas, de tempos em tempos, para atender alunos que precisassem ser trocados, já que muitos utilizam fraldas. Além disso, alguns estudantes apresentam mobilidade reduzida e necessitam de ajuda para serem alimentados.

As questões que foram mencionadas até agora são todas questões práticas e relacionadas às necessidades físicas, mas as questões emocionais, educativas, respeito e o afeto com os alunos é algo que perpassa a minha escrita. Enquanto estive no Pestalozzi, presenciei situações que me fizeram refletir: nunca havia visto nenhuma escola regular, pública ou privada, conseguir atender as demandas dos alunos com tanta responsabilidade.

Durante o estágio, em uma conversa com conhecidos, surgiu o comentário que dá título a esta seção. No momento, eu não soube explicar a razão da existência das escolas especiais. Contudo, agora eu diria que a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, no artigo 27, afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Além da educação como um direito devemos pensar na forma desta educação, Wunder (2016) afirma que a escola regular tem feito um bom trabalho acolhendo as diferenças, mas alguns sujeitos ainda não conseguiram ou vão conseguir estar nesse sistema educacional inclusivo pensado na escola regular. A escola regular deve se reinventar para além de um lugar de tolerar e aceitar as diferenças. Conforme Giordani (2020), "um sistema educacional pensado para todos acolhe as diferenças em sua plenitude, reafirmando a importância do convívio para impulsionar o desenvolvimento do ser humano e para a constituição de cada sujeito de forma recursiva com parâmetros em que ser diferente é considerado um valor."

A Associação Pestalozzi de Canoas é uma organização sem fins lucrativos que funciona principalmente a partir de contratos com o município de Canoas e Nova Santa

Rita, fundada em 1926 e compreende as áreas de assistência social, educação, saúde, cultura, esporte, lazer e inserção no mercado de trabalho. De acordo com o site da instituição (<https://pestalozzi-canoas.org.br/>), “tem como objetivo promover a habilitação e reabilitação na perspectiva da autonomia, executar e apoiar ações que contribuam para a inclusão social, participação, protagonismo, autonomia e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual, suas famílias e/ou cuidadores”. A instituição tem turmas de primeiro a oitavo ano, tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde, para além da sala de aula conta com oficinas, **Projeto ECOAA: Espaço de Convivência Organizado e Aprendizagens Alternativas**, que buscam atender crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade e também de pessoas com deficiência intelectual ou múltipla. Além disso, a instituição conta com um curso de aprendizagem, **Aprendizagem profissional arcos ocupacionais Varejo e Administração**, registrado no Ministério do Trabalho para jovens aprendizes na modalidade de inclusão.

Quem é essa daí? O que ela veio fazer aqui? Pode ir embora

Essa foi a frase que escutei de uma aluna no primeiro dia de observação, logo ao entrar na sala de aula. Confesso que essa pergunta — “o que ela veio fazer aqui?” — também não era muito clara para mim no início. Minha única certeza era cumprir as 80 horas de observação em uma realidade de escola de educação especial.

Em *A Escola com que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir*, Rubem Alves (2004, p. 40) afirma:

Quando a gente vai a uma escola, sabe o que vai encontrar: salas de aulas, em cada sala um professor, o professor ensinando, explicando a matéria prevista nos programas oficiais, as crianças aprendendo. A intervalos regulares soa uma campainha — sabe-se então que vai haver uma mudança — muda-se de matéria, frequentemente muda-se de professor.

Quando fui fazer meu estágio obrigatório na escola especial, pensei que seria algo assim. Também imaginei, por se tratar de um estágio de Pedagogia e turmas de anos iniciais, que encontraria crianças de 6 a 10 anos, talvez um pouco mais. Contudo,

não esperava encontrar duas salas de quinto ano em que a maioria dos alunos eram jovens e adultos.

Acompanhei, no período de outubro a dezembro, duas turmas de quinto ano: Turma 50 e Turma 51, respectivamente das professoras Rosália³ e Raíssa⁴. Cada turma tinha entre 10 e 14 alunos, todos sendo pessoas com deficiência intelectual ou múltipla e em situação de vulnerabilidade, alguns provenientes de Canoas e outros de Nova Santa Rita. Na semana em que cheguei, estavam acontecendo as atividades da Semana da Criança. A coordenadora me informou que, para eles, era a “Semana da Criança e do Adolescente”, pois havia muitos adolescentes na escola.

Imagem 1: Painel para a recepção dos alunos



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Após a recepção não tão calorosa, os alunos e o corpo docente me acolheram e me incluíram de forma muito carinhosa. Eles tinham muita curiosidade sobre mim: qual era o meu nome, onde eu morava, e então, da mesma forma que eles, iniciei minha

³ Nome fictício para proteger a identidade.

⁴ Nome fictício para proteger a identidade.

pesquisa para saber quem eram esses alunos. Muitos alunos não são verbais e, por isso, as professoras também não sabiam a idade de todos nem possuíam acesso aos laudos, somente a equipe da psicologia tem acesso, e os pais não são muito presentes nas questões e na vida escolar. No entanto, perguntando aqui e ali, descobri a idade de todos.

Em alguns momentos, conversando com a professora Rosália, perguntei se a escola utilizava algum método de comunicação alternativa devido ao alto número de alunos não verbais. Ela me informou que a escola não utilizava nenhum método, mas tinha interesse em produzir algo. Ofereci-me, então, para criar uma prancha de comunicação alternativa. Pedi a ela que escolhesse quais ações e informações seriam mais adequadas para colocar na prancha.

No primeiro semestre de 2024, cursei a disciplina de Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos, onde a professora apresentou o site do Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC), que oferece recursos gráficos e materiais adaptados. Fiz uso dos pictogramas desse site para produzir a prancha. O material foi muito bem recebido pelas professoras, que demonstraram grande contentamento.

Imagem 2: Pictogramas



Fonte: <https://beta.arasaac.org/> Acesso em 18 de abr. 2025.

Mas o que ele vai fazer lá? Como ele ia ficar lá?

De acordo com Carvalho (2006), existe uma concepção da pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança, no que diz respeito às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas. Dessa forma, o que é feito e pensado para crianças em situação de inclusão é tomado como referência também para o jovem e o adulto com deficiência. Essa concepção tem início dentro do ambiente familiar e cria raízes quase impossíveis de serem desfeitas nos outros meios pelos quais a pessoa com deficiência percorra.

Agora, passo a relatar dois casos que ocorreram durante meu período de observação.

O primeiro caso é uma situação pontual envolvendo uma aluna que chama Isabel⁵. Ela tem 12 anos, está no quinto ano e é muito comunicativa e participativa, estando em processo de alfabetização. No primeiro dia em que fui à escola, Isabel se

⁵ Nome fictício para proteger a identidade.

desorganizou, deitando-se nos colchonetes e empurrando as mesas. Além disso, ela tirou da mochila um bico que os pais haviam mandado. É perceptível que a família de Isabel não a enxerga como uma adolescente, o que se reflete no uso do bico, no estilo de roupas e na postura que Isabel adota em certas situações. Isabel passará para o sexto ano, a fim de que possa evoluir e amadurecer essas questões. Durante o conselho, foi mencionado que essa mudança era muito necessária para o desenvolvimento dela.

O segundo caso envolve o aluno Álvaro⁶. Segundo relatos da professora e outros funcionários, Álvaro está na escola desde os oito anos de idade. Não há informações sobre a turma inicial dele, mas atualmente ele estava no quinto ano e tem 20 anos. Álvaro apresentava comportamentos e ações agressivas, como agredir colegas e quebrar objetos da escola. A professora, que assumiu a turma após junho, encontrou no uso do celular uma forma de controlar esses comportamentos. Em casa, Álvaro não tem acesso ao celular, mas passa tempo assistindo televisão, vendo vídeos no YouTube. Os poucos momentos em que Álvaro ficava fora do celular eram para jogar bola com alunos mais velhos, com os quais ele não tinha o hábito de ser agressivo, ou participar da aula de dança. Nas últimas semanas, Álvaro deixou de frequentar a escola diariamente, sendo combinado que ele iria apenas três vezes por semana devido à frequência com que se desorganizava. A família de Álvaro questionou se esses comportamentos não estavam sendo provocados por outros colegas, em uma tentativa de minimizar ou retirar a responsabilidade pelas atitudes dele. Álvaro foi reprovado e orientado a frequentar oficinas, pois, de acordo com o conselho de classe, “não se via mais avanço” após tanto tempo no mesmo ano. Álvaro foi um dos alunos cujo caso mais me fez questionar por que ele não estava matriculado em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando comentei sobre na escola, a resposta que me deram foi: “*Mas o que ele vai fazer lá? Como ele ia ficar lá?*”. Esse questionamento é válido, mas também deveríamos pensar: “O que ele está fazendo aqui?”

“Sabia que eu tô fazendo o programa de aprendiz pra trabalhar aqui”

⁶ Nome fictício para proteger a identidade.

Conforme me aproximava do final das 80 horas, comecei a explorar outros espaços na escola além da sala de aula, um deles foi o grupo de costura que é feito para mães e avós dos alunos, para ajudar tanto numa possível forma de trabalho tanto para o que elas produzem ser vendido em feiras para contribuir com a escola. O grupo de costura se reúne alguns dias na semana tanto de manhã quanto de tarde e é dividido no artesanato e na costura. Após, isso procurei participar das oficinas, sendo elas: Oficina de Padaria e confeitaria, Culinária, Dança Inclusiva, Iniciação ao Esporte, Esporte, Atletismo, Teatro, Práticas Culturais, Práticas Corporais, Atividades Instrumentais de Vida Diária, Atividades de Vida Diária, Cultural, Jardinagem e Horta, Educação ao Longo da Vida e Informática.

Devido ao meu curto tempo, só acompanhei a Oficina Educação ao Longo da Vida, eram cerca de 12 alunos e a oficineira. Essa oficina em minha visão é uma espécie de extensão da sala de aula para os que já tinham concluído todos os anos de ensino que o Pestalozzi ofertava. Como era a primeira vez que esses alunos estavam me vendo, sua maioria sendo adultos, começaram a perguntar sobre mim: meu nome, minha idade, se eu tinha cachorro, se eu tinha gatos, se eu tinha carro, se eu tinha namorado, onde eu morava e por fim se eu era professora, o que eu respondi que não era ainda mas ia ser.

Quando fomos para o intervalo, decidi sondar os alunos, perguntando os nomes deles, suas idades e se haviam estudado na escola antes. Descobri que eles tinham idades entre 20 e 35 anos. Uma das alunas me perguntou se eu estava ali para ser aprendiz, pois ela estava fazendo o programa Jovem Aprendiz Pestalozzi para trabalhar na escola. Nisso, perguntei se essa aluna já havia estudado na escola além das oficinas, e ela me respondeu que sim, e que, quando tivesse nono ano, que deve abrir em 2025, ela iria fazer. Essa aluna tinha 22 anos e o ensino fundamental incompleto.

E onde eles devem estar?

Conforme a atual Lei Brasileira de Inclusão:

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

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

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, art. 28).

A lei assegura a esses jovens e adultos o direito à educação. Assim, esses alunos têm direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, mesmo havendo escolas que oferecem EJA em Canoas, essa modalidade ainda é algo quase inalcançável para os alunos do Pestalozzi.

De acordo com o site da Prefeitura de Canoas, estudantes com mais de 18 anos são atendidos pela EJA apenas no turno da noite. Essa limitação prejudica e impossibilita o acesso de muitos estudantes que conheci, pois grande parte deles não possui autonomia para se locomover. Por esse motivo, o Pestalozzi possui contatos com serviços de transporte, como vans, que buscam e levam os alunos até a escola. Além disso, alguns pais utilizam a escola como uma rede de apoio durante o turno de trabalho. Não podemos esquecer que a maioria das escolas regulares dificilmente atenderão alunos que necessitam de cuidados específicos, como o uso de fraldas, auxílio para locomoção ou ajuda para a alimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as aulas do seminário de estágio, a professora Liliane nos convidou a refletir sobre onde estariam esses alunos se não fosse pela escola especial. Posso afirmar que muitos estariam apenas em casa, isolados do mundo, de forma não literal, estariam sem vida. O Pestalozzi é muito mais do que uma escola para esses alunos, é um local de acolhimento, socialização, construção de vínculos e pertencimento.

Depois de tudo que vivenciei nesse meu curto período na escola especial, para mim o ponto de discussão não está mais na necessidade da existência ou não da escola especial, mas no compromisso do poder público em estabelecer políticas educacionais

voltadas ao atendimento dos estudantes que são público-alvo da educação especial. É dever do Estado ofertar espaços para que seja promovida à educação em seus diferentes níveis e modalidades, e que considerem os estudantes da educação especial. Mas então, nos resta sonhar com uma escola de educação especial municipal em Canoas e que atenda a todos.

Em meu diário de relatos do estágio, escrevi que finalizava essa experiência com felicidade e encantamento por tudo que vi e aprendi, mas também aflita e angustiada ao perceber o quanto ainda pode, deve e precisa ser feito para um sistema educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 7. ed. Campinas: Editora Papirus, 2004.

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE CANOAS. *Quem Somos*. Associação Pestalozzi de Canoas. Disponível em: <https://pestalozzi-canoas.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

CARVALHO, M. F. *Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos*. Revista Horizontes, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

GIORDANI, Liliane. *A Normalidade Vigiada no Disciplinamento Escolar*. Porto Alegre, 2020. Material entregue na disciplina Seminário de Estágio I, no formato impresso.

PREFEITURA DE CANOAS. *EJA está com matrículas abertas para o segundo semestre*. 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/eja-esta-com-matriculas-abertas-para-o-segundo-semester/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro (orgs.). *Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre*. 1. ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2016.

CONEXÕES QUE TRANSFORMAM: O VÍNCULO COMO PILAR NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Helena Aumond

INTRODUÇÃO

“É preciso ousar, no sentido pleno dessa palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso...” (Freire, 1996, p.10). Essa reflexão de Paulo Freire tornou-se evidente durante o estágio na Escola Tristão Sucupira Viana, localizada na Restinga, extremo sul de Porto Alegre. A instituição, criada pela iniciativa das famílias locais para atender crianças com necessidades especiais próximas de casa, acolhe 230 alunos com o suporte de 50 professores, 3 monitores e 4 agentes de inclusão. As experiências vividas nesse ambiente destacaram a importância do vínculo entre professores e alunos como um alicerce para o desenvolvimento educacional e humano. Este artigo reflete sobre essas vivências, articulando-as a teorias pedagógicas que enfatizam o papel das relações humanas na construção de um ambiente escolar inclusivo e transformador.

Durante o estágio na Escola Tristão Sucupira Viana, vivenciei experiências que evidenciaram a importância do vínculo professor-aluno como um alicerce para o aprendizado em contextos escolares não convencionais. Momentos significativos, como o reconhecimento espontâneo das crianças e a participação ativa em propostas pedagógicas sensíveis aos seus interesses, demonstraram que a relação afetiva e atenta desperta o engajamento e amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e emocional. A partir da articulação com autores como Paulo Freire e Lev Vygotsky, este artigo reflete sobre como o olhar cuidadoso do educador transforma a escola em um espaço de pertencimento e aprendizagem, onde cada aluno se sente valorizado e estimulado a crescer em sua singularidade.

O AMOR COMO PONTO DE PARTIDA

A potência do vínculo professor-aluno em um ambiente escolar especial foi expressa de forma espontânea pelas crianças durante o estágio. Ao ser questionada pela professora de educação física sobre quem eu era e por que estava ali, uma criança respondeu prontamente: "Ela é a Helena e veio nos amar!" Ouvir essa frase foi profundamente emocionante, especialmente considerando o tempo tão curto que eu havia passado na sala de aula até aquele momento. Minha interação com as crianças havia sido limitada, mas, mesmo assim, elas já me reconheciam como alguém presente para acolher e reconhecer os seus sentimentos.

Essa resposta, repleta de espontaneidade e afeto, trouxe à tona a essência da relação construída em tão curto período. Fiquei profundamente emocionada ao perceber que, mesmo sem grandes interações, minha presença já havia sido reconhecida como algo positivo e acolhedor. Esse episódio me fez refletir sobre o impacto imediato do olhar atento, do tom de voz calmo e do simples fato de estar genuinamente presente em um ambiente onde muitas crianças encontram desafios para se expressar e compreender o mundo. A partir desse momento, compreendi que aquelas crianças, para além de uma professora, necessitavam de alguém que as enxergasse com um olhar atento e cuidadoso, reconhecendo-as em sua singularidade.

Além disso, pude perceber que pequenos gestos de cuidado e atenção rapidamente criam laços significativos. Como Freire (1996, p. 68) destaca, "ensinar exige amorosidade"; esse amor não é apenas um complemento, mas uma condição para que o processo educativo se realize de forma plena. Em um espaço como a escola, onde os desafios da inclusão exigem um olhar atento e humano, o vínculo se manifesta como um elemento transformador, capaz de tocar e ressignificar tanto os alunos quanto os educadores.

Com o passar do tempo na escola, percebi que mais do que nunca, deveria esperar. Respeitar o ritmo das crianças para que elas me aceitassem dentro do ambiente escolar e compreendessem o propósito da minha presença ali. Ao invés de chegar com uma postura autoritária e impositiva, optei por construir uma relação gradual, permitindo que as crianças me conhecessem em seus próprios tempos. Sabia que, para que o vínculo fosse efetivo, era essencial ser paciente e estar disponível para ouvi-las e observá-las atentamente. Não forcei minha interação com elas, e procurei,

principalmente, ser um ponto de apoio que elas pudessem acessar conforme se sentissem confortáveis.

Esse respeito ao tempo delas permitiu que, aos poucos, as crianças me vissem não apenas como uma visitante, mas como alguém disposto a acolhê-las e a compreendê-las em sua singularidade. Ao adotar essa postura, pude perceber que, para muitos alunos, a escola já representava um espaço de desafios e adaptações, e que eu, como estagiária, deveria ser cuidadosa para não invadir esse território, mas para ser uma presença positiva. Esse respeito pela paciência delas, somado à construção de um espaço de confiança e acolhimento, fez com que, com o tempo, elas entendessem minha função e se permitissem engajar nas propostas que eu trazia, resultando em uma interação mais natural e enriquecedora para todos.

No início, minha presença na sala foi vista com certo estranhamento pelas crianças. Quando comecei a me sentar ao lado delas, sem uma tarefa específica a ser cumprida, mas com o intuito de brincar e perguntar o que gostariam de fazer, algumas delas ficaram surpresas, sem entender completamente meu papel ali. A simples ideia de uma figura adulta se juntar ao momento brincante das crianças gerou uma reação de curiosidade e, talvez, um pouco de desconfiança. Eles estavam acostumados a um ambiente em que os adultos tinham uma postura mais formal e orientadora, e a minha atitude de aproximar-me de forma descontraída parecia quebrar a rotina conhecida.

Aos poucos, no entanto, essa estranheza foi se transformando. Ao perceberem que eu realmente estava disposta a ouvir suas ideias e a entrar no universo delas sem pressa de dar uma resposta pronta ou uma direção para o que deveria ser feito, começaram a se sentir mais à vontade. Perguntar sobre o que gostariam de produzir ou brincar fez com que as crianças se sentissem valorizadas e reconhecidas como protagonistas do processo. Esse espaço de troca e de escuta, respeitando o que cada um queria explorar, foi o primeiro passo para que o vínculo se estabelecesse de forma genuína. Com o tempo, essa abordagem natural e aberta foi se tornando parte do nosso cotidiano escolar, e a aceitação mútua fortaleceu a confiança e o respeito dentro da sala.

Durante o estágio, em algumas propostas carregadas de planejamento técnico e teoria, percebi que as crianças frequentemente traziam uma visão mais criativa e espontânea, revelando um olhar único sobre o processo de aprendizagem. Um exemplo

disso foi uma experiência simples com leite, corante e detergente, em que, ao colocar gotas de corante em um prato com leite e encostar um cotonete com detergente, as cores "explodiam" de forma vibrante. Uma das crianças, ao observar o efeito, perguntou com curiosidade: "Tudo o que tu faz é mágica?"

Essa pergunta me fez refletir sobre a percepção da criança diante do ato pedagógico e do vínculo criado com o professor. Quando o educador se torna um observador atento das necessidades e interesses do aluno, respeitando seu tempo e seus modos de aprender, aos olhos da criança, esse professor pode parecer quase mágico. De acordo com Lev Vygotsky (1984, p.53), a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, e o professor, nesse contexto, torna-se uma figura mediadora que possibilita a expansão das fronteiras cognitivas da criança. O que parece magia é, na verdade, o efeito do ensino afetivo e atencioso, que engaja e estimula o aluno de maneira a transcender o convencional.

Ao respeitar a individualidade de cada aluno, o professor cria um espaço onde a curiosidade se transforma em exploração e a aprendizagem em uma experiência encantadora. Essa troca afetiva e intelectual, que pode parecer mágica para a criança, é a base para o desenvolvimento de sua autonomia e de seu interesse pela escola. Para Vygotsky (1984, p.98) o processo de desenvolvimento não se limita a aprender a partir da imitação de uma experiência do outro, mas envolve a construção de uma experiência conjunta", e é nessa construção que o "encanto" se manifesta, através do olhar atento e da mediação eficaz do educador.

Outro momento marcante durante o estágio ocorreu com uma aluna que demonstrava hiperfoco em gatos, algo que observei em sala e aprofundei em conversas com o professor de artes. Identificando uma oportunidade para engaja-la, planejei uma proposta utilizando folhas de acetato espelhado, um material que imita espelho, para que as crianças desenhasssem livremente com canetas Poscas e permanentes.

Para essa aluna específica, levei uma folha já preparada com desenhos de três tipos de gatos diferentes, conectando a atividade ao seu interesse pessoal. Embora ela geralmente não participasse ativamente das propostas realizadas em sala, nesse dia sua atitude foi completamente diferente. Ela desenhou, pintou e, surpreendentemente, escreveu palavras como "gato", "escola", "Helena" e o próprio nome. Esse envolvimento

não apenas revelou a potência do vínculo construído, mas também destacou como a valorização dos interesses individuais pode transformar o engajamento e a expressão dos alunos.

Essa experiência reafirma a importância do olhar atento e da escuta sensível na educação, especialmente em contextos de ensino especial. Como Vygotsky (1984, p. 26) pontua, o desenvolvimento cognitivo e emocional é mediado pelas interações sociais, e atividades que conectam o individual ao coletivo podem abrir caminhos significativos para a aprendizagem e a inclusão.

O vínculo entre professor e aluno é um dos pilares fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto da escola de educação especial. Esse relacionamento vai além da transferência de conhecimento, configurando-se como uma troca afetiva que cria um ambiente seguro e acolhedor, indispensável para o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Henri Wallon (1942), o afeto é uma dimensão essencial da formação humana e atua como um mediador entre o indivíduo e o meio, influenciando diretamente o aprendizado.

Quando o vínculo é estabelecido, o professor se torna mais do que um transmissor de conteúdo: ele é um mediador que motiva e engaja os alunos. Um ambiente onde o aluno se sente compreendido e valorizado aumenta seu interesse pelas atividades escolares, reforça sua autoestima e potencializa sua disposição para aprender. A pedagogia de Paulo Freire (1996, p.25) também enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção", e essas possibilidades são amplificadas quando a relação entre professor e aluno é pautada pela empatia e confiança.

Além disso, o vínculo fortalece o senso de pertencimento à escola, o que é especialmente relevante para alunos em situação de vulnerabilidade ou com necessidades especiais. A conexão afetiva com o professor ajuda a transformar a escola em um espaço de acolhimento, onde as crianças se sentem reconhecidas e respeitadas em sua singularidade. Essa dinâmica não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para a formação integral de cada aluno.

VÍNCULOS PERSISTEM: A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO NA ESCOLA

O estágio na Escola Tristão Sucupira Viana evidenciou a centralidade do vínculo professor-aluno, especialmente em ambientes educativos não convencionais. Durante essa experiência, ficou claro que o papel do educador vai além do ensino técnico; ele é um mediador afetivo que, por meio da empatia e do respeito, cria um ambiente de confiança, onde os alunos se sentem seguros para explorar, errar e aprender. A partir desse vínculo, é possível transformar a escola em um espaço de pertencimento, onde cada criança se vê reconhecida em suas particularidades.

Embora o planejamento pedagógico seja fundamental, foi nos momentos em que as crianças se sentiram compreendidas e acolhidas que o aprendizado se deu de maneira mais fluida e autêntica. As atividades que respeitaram os interesses individuais e proporcionaram um contato sensorial, por exemplo, mostraram que, para além da técnica, é a conexão emocional que desperta a curiosidade e o engajamento. Ao longo do processo, percebi que o vínculo não é apenas um elemento que facilita a aprendizagem, mas também um ponto de partida para novos horizontes, onde a educação se torna um meio de transformação pessoal e social.

Por fim, concluí que o vínculo, construído com paciência e dedicação, é a chave para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças. Ele não se limita ao relacionamento imediato, mas se expande, criando possibilidades para um futuro mais inclusivo e humano, onde a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimento, tornando-se um espaço de crescimento mútuo e contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. Gislene L. de A. M. Lessa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Trad. Maria Lúcia D. Carbone. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

O IMPACTO DA MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Inara Beatriz Rodrigues Soares

*Sair para o mundo, viajar pelo mundo, viajar para o exterior de
nós mesmos, para assim aprender a vida, aprender a viver.
(Carlos Skliar)*

CONHECENDO O CONTEXTO ESCOLAR

O presente artigo é um relato de experiência a partir do Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas realizado na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, situada na Rua Butuí, nº 221 - Cristal, Porto Alegre/RS.

A Escola Elyseu Paglioli, que inicialmente desempenhou o papel de Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), foi a primeira instituição escolar municipal pública de Porto Alegre exclusivamente voltada para a Educação Especial. De acordo com a dissertação de Mestrado de Geanna Krause(2024), pesquisadora, escritora e professora da Escola há cerca de uma década, a idealização da primeira instituição de ensino municipal pública porto alegreense se deu a partir de 1986, durante o mandato do prefeito Alceu de Deus Collares, diante de um censo realizado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) para averiguar o número de crianças com deficiências sem acesso a atendimento escolar. Nessa época, as crianças com deficiências sofriam bastante discriminação e havia uma escassez de políticas públicas dedicadas à inclusão, de mesmo modo havia uma preocupação política em expandir o acesso a educação para combater os altos números de analfabetismo, por isso a Escola iniciou sua atividade seguindo os objetivos dos CIEMs, ou seja, buscava atender “às necessidades básicas das crianças, mas também fomentava uma maior interação e apoio comunitário, criando um ambiente mais inclusivo e colaborativo” (Krause, p. 93, 2024).

Em fevereiro de 1987, foi divulgado um informativo do gabinete do prefeito com a seguinte manchete em letras maiúsculas: “EXCEPCIONAIS TERÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE”(ibidem, p. 94, 2024). Além da manchete, Krause(2024) aponta outras diversas indicações da rejeição e do preconceito que a EMEEF Elyseu Paglioli enfrentou ao longo dos anos, por estar localizada na parte valorizada do bairro Cristal, a Escola se estabeleceu em um espaço de tensões socioeconômicas em virtude da segregação socioespacial presente no local, mesmo durante sua fundação os moradores a enxergavam como intrusa, como uma “ameaça à exclusividade e ao prestígio associado às áreas mais valorizadas” (ibidem, p. 88, 2024).

[...] para quem não conhece o bairro, as diferenças podem parecer sutis, quase imperceptíveis ao passar de carro. No entanto, elas são profundas e impactam diretamente as dinâmicas de poder local. Na época da fundação [...]essas relações de poder eram muito evidentes e ainda podem ser percebidas hoje, onde aqueles com um pouco mais de recursos financeiros conseguiram consolidar uma influência sobre os menos favorecidos. No contexto do bairro, o pouco pode parecer muito para quem não tem nada, e isso faz toda a diferença na história da escola e sua aceitação pela comunidade (Krause, p. 87, 2024).

Atualmente, a Escola Elyseu Paglioli divide o Ensino Fundamental em três ciclos: o I Ciclo possui 4 turmas de até 6 crianças, sendo 2 em cada turno, e abrange alunos entre os 6 e os 9 anos e 11 meses; o II Ciclo possui 2 turmas matutinas e 3 vespertinas de até 8 alunos cada, com idades entre 10 e 15 anos e 11 meses; por fim o III Ciclo possui 2 turmas por turno com até 12 alunos em cada, e atende adolescentes e jovens dos 16 aos 21 anos. Além disso, atende crianças que frequentam a Educação Infantil em escolas públicas municipais de Porto Alegre através do serviço de Estimulação Precoce e Psicopedagogia Inicial.

PRIMEIROS CONTATOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Minha atuação na Escola ocorreu durante os meses de Outubro e Dezembro de 2024, essencialmente acompanhando a turma BT3, a terceira turma vespertina do II Ciclo. A turma era formada por com 8 alunos, mas apenas 7 frequentaram a Escola no período

citado, dentre estes sujeitos, 6 possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estando nesse espectro os alunos manifestam certas características em comum, por exemplo: dificuldades sensoriais, movimentos repetitivos, desenvolvimento cognitivo aquém para faixa etária, inabilidade social, linguagem verbal limitada, entre outras (Wunder, 2022).

As diferentes possibilidades de como o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista pode se apresentar, impacta os profissionais da educação, exigindo dos mesmos um olhar observador e reflexivo para acolher a diferença de SER e ESTAR nesse mundo e realizar um planejamento adequado que valorize as individualidades, oferecendo acesso e permanência nos espaços escolares, oportunizando aprendizagens (*ibidem*, p. 387, 2022).

Antes do Estágio Docência I eu havia tido poucos contatos com a Educação Especial, apenas pelo viés teórico abordado nas disciplinas do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação/UFRGS. Nesse sentido, as aulas do Seminário de Estágio foram fundamentais para fornecer apoio diante das dúvidas e inseguranças que tive enquanto acompanhava a BT3.

Logo que iniciei o Estágio, me deparei com uma dupla de professoras referência que procurou conhecer as preferências e sensibilidades de cada sujeito da BT3 desde o início do ano letivo, ambas estão vivenciando na EMEEF Elyseu Paglioli suas primeiras experiências em turmas de Educação Especial. Ao longo das nossas conversas, principalmente durante a elaboração dos pareceres para o conselho de classe, pude perceber o quanto elas valorizam a construção de um vínculo forte com seus alunos e procuram conhecer o cotidiano da turma para além da sala de aula, bem como suas famílias e condições de vida.

As professoras se dedicaram a planejar projetos significativos e adequados às demandas da turma, por exemplo o projeto de alimentação saudável, que surgiu diante das diversas restrições alimentares que os seus alunos apresentavam no início do ano, e eu pude ver o impacto dessa mediação na prática já que a turma passou a comer frutas com frequência. Além disso, elas demonstraram bastante conhecimento a respeito dos comportamentos dos alunos que indicavam a aproximação de desorganizações emocionais

e assim foram capazes de realizar intervenções que promoveram a regulação emocional ou mesmo preveniram desorganizações.

Portanto, havia uma preocupação constante das professoras com a manutenção da organização emocional dos estudantes, mesmo que para isso tivessem que optar por não trocar de ambientes ao longo da rotina e abrir mão das atividades planejadas para aquele horário ou dia, o que por vezes refletia em propostas pedagógicas repetitivas que não apresentavam novos desafios. As professoras referência utilizavam a frase *“por aqui tem que ser um dia de cada vez”* para justificar a frequência do uso de equipamentos como os chromebooks disponibilizados pela escola para assistir vídeos infantis por longos períodos de tempo.

Diante das cenas e argumentos explicitados, o presente artigo propõe trazer cenas vivenciadas durante o Estágio em conjunto com referências teóricas a fim de propor debates sobre a importância da mediação docente no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes autistas a partir da influência dos desafios na relação ensino-aprendizagem no cotidiano da Educação Especial.

O PAPEL DA ESCOLA ESPECIAL

Skliar(2018) ao tratar da Pedagogia das Diferenças, aponta a necessidade de aceitar o outro com a identidade que ele carrega, com o desconhecido que ele representa, e assim ter como princípio educativo que cada pessoa aprende de um jeito diferente. Nessa direção, entendo que é papel da Escola Especial ser um espaço de socialização, aprendizagem, crescimento, exploração e descoberta, e cabe aos docentes planejar propostas significativas que oportunizem o contato com o desenho, a pintura, a música, a dança, etc. Também se faz necessário mencionar a importância da afetividade, ou ainda da hospitalidade (*ibidem*, 2018), como elemento facilitador para constituição da aprendizagem, entretanto o afeto não deve ser manifestado como um limitador, mas sim como sinal de respeito à dignidade e a autonomia dos sujeitos.

Portanto, a Escola Especial deve funcionar em conjunto com outras redes de apoio para assegurar o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando os diversos aspectos socioculturais dos seus alunos e famílias, mas também direcionando as intervenções

pedagógicas partindo do princípio que o papel docente é diferente do papel parental, e por isso, mesmo que as famílias optem por deixar seus filhos na zona de conforto, seja por não saber como manejar limitações ou entender que o desconforto é prejudicial para o seu bem estar, cabe a mediação docente proporcionar oportunidades de crescimento de modo a “ensinar a qualquer um sem deixar de ensinar a cada um” (Skliar, 2018).

A fim de exemplificar os argumentos citados neste artigo trago uma cena vivenciada algumas vezes durante o meu período do Estágio:

O aluno E³⁷ brincava todos os dias de abrir e fechar uma bolsa plástica contendo 4 conjuntos de legos quadrados e grandes, quando os legos caíam acidentalmente da bolsa ele se direcionava para as professoras referência e pedia gestualmente para que elas os colocassem de volta.

Durante meu período de Estágio pude observar que as professoras costumavam optar por guardar e organizar os blocos sem explorar as oportunidades para apresentar desafios ou mesmo brincadeiras diferentes a fim de trabalhar habilidades de coordenação motora fina e pareamento de cores. No mês de Novembro, quando eu já estava na metade do tempo de estágio e portanto me sentia mais confiante para realizar intervenções diretas, o aluno E me procurou pedindo ajuda para encaixar os blocos caídos, então, considerando que as professoras já haviam expressado o interesse dele por brinquedos de encaixe, decidi explorar aquela oportunidade para tentar algo novo:

Eu desmontei alguns dos blocos que estavam fora da sacola e entreguei para ele, inicialmente a reação dele foi me devolver os blocos separados, diante disso, encaixei dois blocos da mesma cor e entreguei novamente para o aluno, junto com mais um bloco solto, dessa vez ele colocou os blocos sobre a mesa e usou as duas mãos para encaixar o terceiro bloco. Depois de fazer isso com os outros blocos, colocamos todos de volta na bolsa plástica, eu e ele, juntos.

⁷ Para preservar a identidade dos docentes e alunos presentes nas cenas descritas neste artigo eu substituí seus respectivos nomes por letras do alfabeto.

A cena citada acima se repetiu outras vezes ao longo do meu período acompanhando a turma BT3, em certos momentos eu iniciei a brincadeira indo em direção ao colchão onde o aluno costumava, em outros eu aguardava pela aproximação dele solicitando ajuda para guardar os blocos. Nos dois casos, eu me mantive atenta às reações do aluno e interpretei tanto a participação dele e como a procura pela minha ajuda quando havia outras pessoas disponíveis como sinais de que ele estava confortável com a minha intervenção, além disso cabe dizer que nunca houve desorganização emocional durante ou após a nossa brincadeira.

CONSTRUINDO PONTES A PARTIR DA MEDIAÇÃO DOCENTE

Ainda que, para alguns indivíduos com TEA, a previsibilidade dos acontecimentos seja um importante aspecto calmante em momentos de desorganização emocional, sendo necessária “a manutenção de atividades ou rotinas, a mesma organização de espaços, materiais, ou a mesma alimentação” (Wunder, p.397, 2022); é fundamental compreender que o diagnóstico de TEA não indica uma condição linear inalterável desde que a escola, em parceria com a família e outras redes, realize intervenções adequadas visando a ampliação do repertórios dos sujeitos e flexibilização cognitiva através da construção de aprendizagens, indo além dos estereótipos que reforçam a desigualdades dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo, a repetição sem significado deve dar lugar ao respeito às sutilezas do currículo para assegurar ao docente condições de analisar as potencialidades individuais e (re)inventar intervenções pedagógicas capazes de acompanhar o aluno nas produções de novos sentidos subjetivos, pois “para alunos com TEA, pensar sobre as próprias aprendizagens são momentos exploratórios muito complexos, assim como pensar sobre a possibilidade de enfrentar novas aprendizagens, parece ainda mais desafiador. (Ferraz e Leão, 2021).

OLHANDO PARA AS MARCAS DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Com base nas experiências e reflexões apresentadas posso afirmar que o trabalho docente das professoras referência da turma BT3 na EMEEF Elyseu Paglioli exemplifica o compromisso ético fundamental da educação com a inclusão, ao adotar um interesse nítido em criar vínculos afetivos e um olhar individual para as sensibilidades de cada sujeito. A Educação Especial não se faz a partir de uma noção de normalidade que limita as possibilidades do outro se fazer presente no mundo, mas sim por meio da Pedagogia das Diferenças, da valorização das singularidades como elemento intrínseco da relação ensino-aprendizagem.

Compreendo, portanto, que é preciso ir além da garantia de acesso à educação pública para sujeitos com deficiências a fim de mobilizar discussões a respeito dos diversos aspectos que definem a qualidade das relações na escola especial, tornando-se essencial: a consolidação de políticas públicas; a promoção de formação docente continuada; e a elaboração de currículos acessíveis.

As políticas públicas voltadas para frequência e permanência dos alunos das escolas exigem o trabalho escolar em conjunto com diversas redes públicas, por exemplo: transporte, alimentação e saúde, pois os alunos com deficiências por vezes enfrentam situações de vulnerabilidade socioeconômica que acabam por limitar ainda mais sua inserção no mundo; nesse sentido, a Educação Especial representa para muitas famílias uma oportunidade de dar o suporte adequado e previsto em lei para que suas crianças superem os preconceitos que a cercam e possam efetivamente ocupar os espaços que já são garantidos por lei.

No que se refere à formação docente continuada, promover e incentivar a qualificação especializada torna-se um movimento básico e urgente quando reconhecemos as múltiplas formas de ensinar e aprender; durante o estágio percebi que as professoras estavam sempre a procura de novos materiais que poderiam ser utilizados em sala, buscavam diálogos com colegas e com a coordenação pedagógica, assim como revisitavam suas práticas pensando como poderiam adaptá-las visando alcançar o aluno.

Os currículos, por sua vez, devem ser elaborados de modo a assegurar situações de aprendizagem significativas, ou seja, momentos pedagógicos capazes de impactar o outro em sua alteridade para gerar ampliação de repertório emocional, social e cognitivo; ao longo do estágio observei a importância da adaptação de livros, atividades estruturadas,

brinquedos e materiais artísticos com base nas individualidades de cada aluno, bem como a inserção de diversas áreas de conhecimento, tal qual a música, a dança e o desenho, desse modo entende-se que todos os momentos do cotidiano escolar são pedagógicos e que a formação integral do sujeito não se dá pela mera transmissão de conteúdos.

Ter a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola especial na EMEEF Elyseu Paglioli, ainda que por um curto período de tempo, enriqueceu minha formação acadêmica enquanto Pedagoga e a reafirmou a capacidade transformadora que sempre enxerguei na Educação. A cada dia de estágio pude ver que o fazer pedagógico é um trabalho colaborativo que só se concretiza a partir da junção de valores humanos, saberes e práticas que prezam pela inclusão e pela heterogeneidade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRAZ, Marco; LEÃO, Cintia. Tempo Casulo, Tempo Borboleta, um Tempo para Aprender. In: KRAEMER, Graciele Marjana; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES, Luciane Bresciani (Ed.). *Educação Inclusiva: tessituras do fazer pedagógico*. CirKula, 2021.

KRAUSE, Geana Taisa Machado. *Uma redoma no bairro Cristal: Os primeiros percursos da Escola Especial Elyseu Paglioli (1988-1992)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

SKLIAR, Carlos. *O papel da escola, do professor e da educação inclusiva*. Fundação Universidade de Caxias do Sul. UCS Play. 2018. Disponível em: <https://ucsplay.ucs.br/video/o-papel-da-escola-do-professor-e-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 15 de jan. de 2025.

Wunder, Karla. Transtorno do Espectro Autista: Diálogos a Respeito do Sujeito que Aprende. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; WUNDER, Karla Fernanda (Org.). *A Educação das Pessoas com Deficiência: Desafios, Perspectivas e Possibilidade*. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 381-401.

ALTAS HABILIDADES: UM OLHAR SOBRE O TALENTO E O POTENCIAL HUMANO

Laura Gomes Figueiró Bastos

INTRODUÇÃO

Trabalhar com alunos com altas habilidades neste estágio apresenta uma oportunidade única para o estagiário desenvolver competências específicas, como a identificação de talentos, a elaboração de estratégias pedagógicas diferenciadas e o incentivo ao pleno potencial desses estudantes. Estes alunos possuem demandas educacionais que exigem atenção especial, como a necessidade de estímulos desafiadores, atividades criativas e acompanhamento emocional. No entanto, o sistema educacional muitas vezes carece de formação adequada para atender a esse público. Nesse contexto, o estágio se torna não apenas um espaço de aprendizado para o futuro professor, mas também uma chance de contribuir diretamente para a inclusão e o desenvolvimento de alunos superdotados, fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

CONTEXTUALIZANDO AS ALTAS HABILIDADES

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 3% a 5% da população mundial pode ser considerada com altas habilidades. No entanto, a identificação e o reconhecimento dessas pessoas ainda enfrentam desafios, muitas vezes devido à falta de informação ou a preconceitos. Indivíduos com altas habilidades apresentam algumas características comuns, como:

- Facilidade de aprendizado e rapidez para adquirir novos conhecimentos;
- Pensamento criativo, crítico e inovador;
- Alta sensibilidade emocional e curiosidade;
- Foco em áreas específicas de interesse.

Vale ressaltar que as altas habilidades não se manifestam de forma uniforme. Alguns indivíduos podem ser excelentes em matemática, enquanto outros destacam-se em arte, música ou habilidades interpessoais. Um dos principais mitos em torno das altas habilidades é que todos os estudantes com altas habilidades têm um desempenho escolar excepcional. Na realidade, muitos enfrentam dificuldades no ambiente educacional, seja por falta de estímulos adequados ou pelo desinteresse em necessidades específicas. Outro equívoco é associar as altas habilidades exclusivamente ao alto QI. Embora um alto quociente intelectual seja um dos indicadores, a identificação das altas habilidades é multidimensional, englobando criatividade, motivação e habilidades específicas.

Indivíduos com altas habilidades podem enfrentar desafios sociais e emocionais, como: sentir-se isolados ou incompreendidos por seus pares, lidar com a pressão de altas expectativas e/ou enfrentar a falta de reconhecimento e suporte institucional. Por isso, é crucial criar ambientes inclusivos e estimulantes, que valorizem as diferenças e promovam o bem-estar emocional. Famílias, educadores e instituições devem trabalhar juntos para garantir o pleno desenvolvimento pleno dessas pessoas, evitando que o talento seja subaproveitado.

Mas, altas habilidades e superdotação são a mesma coisa? Segundo Cristina Delou (2024):

A superdotação é caracterizada por alta performance inata, enquanto as altas habilidades se manifestam após a aprendizagem. Ambas resultam em desempenho elevado, mas diferem na origem da criatividade: a superdotação traz uma criatividade natural, enquanto as altas habilidades podem desenvolver criatividade aprendida.

Ou seja, enquanto um aluno superdotado já vem com um raciocínio lógico elevado por natureza, o outro aluno com altas habilidades ainda acaba necessitando da descoberta do ensino para descobrir que possui altas habilidades.

ESTAGIO REALIZADO NO SAAE – SALA DE RECURSOS

O estágio obrigatório relacionado à educação especial realizado no SAEE de uma instituição privada na cidade de Porto Alegre – RS, foi desenvolvido pelas observações, planejamentos e execução de propostas pedagógicas com quatro alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, onde, junto à professora responsável pelo AEE, realizaram a reconstrução do jogo de Playstation 5, no qual os alunos construíram sua versão física durante os atendimentos. Antes mesmo dos planejamentos realizados, foram feitas observações durante atendimentos anteriores ao projeto ofertado. Dentre os quatro alunos com Altas Habilidades, uma delas também possuía o diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) suporte 2. Os alunos vinham de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, exceto este aluno com TEA que está matriculado no 3º ano. Nem todos os atendimentos eram realizados em grupo, mas sim de acordo com a necessidade de cada aluno, estes que realizam atendimento em grupos geralmente são crianças que além de suas necessidades já estabelecidas para serem desenvolvidas na Sala de Recursos, também carece de interação social, aí se encontra a necessidade da interação com outros alunos de inclusão durante os atendimentos.

Cada aluno, após finalizada a avaliação, possuem demandas descritas por neurologistas e psicólogos para serem desenvolvidas no contexto escolar, por muitas vezes os pais apresentarem queixas sobre as peculiaridades dos seus filhos. Então junto à essa comunidade/ rede de apoio que serão desenvolvidas atividades que estimulem o desenvolvimento nas diversas habilidades do aluno, sem o apoio dos profissionais que os acompanham fora da escola, se torna mais difícil a realização do planejamento, seja para adaptação de atividades, como também propostas específicas para estes alunos. Destacando neste artigo que, assim como alunos superdotados, crianças com deficiência intelectual, TEA e outras características também necessitam de adaptação curricular.

Após as observações, resolvemos desenvolver um jogo com um grupo de estudantes com altas habilidades em parceria com a professora responsável, ofertando algo que era o foco presente destes alunos, pois os mesmos citaram o Jogo AstroBot diversas vezes durante os atendimentos anteriores. O jogo está inserido em um universo que envolvem planetas e galáxias sendo um astronauta o principal personagem deste jogo. E como um de seus hiperfocos são assuntos relacionados aos planetas e o que liga à física quântica, buraco negro, espaço tempo, etc, nada mais atraente do que essa

temática para ser abordada com os alunos. Um dos principais focos nos atendimentos com alunos de inclusão no AEE é, além de promover a inclusão, desenvolver as habilidades e competências dos alunos de forma individualizada, respeitando assim suas necessidades e talentos.

Os professores do ensino regular participam de forma articulada junto ao SAEE complementando e adaptando os conteúdos para facilitar o aprendizado destes alunos.

Algo que foi notado com frequência foi a superestimação vindo dos familiares quando se tratava de que seus filhos possuem altas habilidades, alguns exigiam tarefas extremamente difíceis pois “ele é superdotado, ele sabe tudo” ou a crítica vem com a desculpa de que a atividade proposta era muito “fácil” para seu filho. A verdade é que os pais acabam colocando muitas expectativas sobre a criança, e é aí que entra o tópico sobre o acolhimento e o respeito ao ritmo acelerado que essas crianças recebem, pois muitas vezes essas expectativas causarão um impacto negativo na vida dessa criança, afetando sua autoestima e no desenvolvimento socioemocional delas.

Durante a construção do projeto ofertado, foi possível presenciar à suas frustrações, dificuldades com atividades sensoriais (como mexer com argila), pois mesmo sendo crianças, a cabeça de uma criança superdotada pode vir a agir como uma pessoa adulta, então a mesma pode não sentir vontade ou não “brilhar os olhos” para realizar uma proposta na qual requer sujar-se e melecar-se. Foram observados também dificuldades de ampliação de imagem, onde um aluno obteve dificuldade em realizar um desenho de acordo com o tamanho da folha (A3), então realizou desenhos minúsculos mesmo tendo espaço para desenhar formas grandes. Como já dito, não é porque a criança possui altas habilidades que a mesma será “boa” em todas as áreas de conhecimento, pelo contrário, há uma pequena porcentagem de crianças que de fato possuem duas ou mais habilidades em outras áreas, então é possível que a criança que tem habilidade na área linguística não tenha habilidades em artes, por exemplo.

Foi possível observar durante os atendimentos que tinham dias que os alunos estavam mais agitados que o normal, mais brincalhões ou mais falantes. Tive atendimentos em que o aluno comparecia como uma enciclopédia, cheio de ideias, problemas e soluções para estes problemas, e mais fascinante ainda é poder presenciar estes momentos como momentos de aprendizagem, principalmente para nós que

somos já adultos e com ideais formados. E as formas como eles obtinham esses conhecimentos vinham com as seguintes respostas: “ouvi no rádio uma vez”, “vi um vídeo no Youtube, me interessei e achei mais respostas”, “vi meu pai lendo um livro sobre o assunto e fiquei curioso”. De fato, são situações cotidianas que nós adultos também podemos vivenciar, porém a atenção, a curiosidade e o “brilhar os olhos” das crianças despertam o “querer aprender”.

CONCLUSÃO

As Altas Habilidades representam um campo educacional que exige atenção, valorização e esforços para promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos superdotados. Embora esses alunos possuam potencial excepcional em áreas específicas, é fundamental compreender que também enfrentam desafios emocionais, sociais e acadêmicos que precisam ser reconhecidos e trabalhados.

O papel da família, da escola e das políticas públicas é crucial nesse processo, pois a identificação precoce e o suporte adequado permitem não apenas que esses indivíduos alcancem seu potencial máximo, mas também que contribuam significativamente para a sociedade. A inclusão, o respeito às diferenças e a oferta de práticas pedagógicas diferenciadas são elementos indispensáveis para garantir que o talento desses indivíduos seja estimulado e valorizado.

Assim, investir em educação especializada e na formação de profissionais capacitados para lidar com altas habilidades é um passo essencial para construir uma sociedade mais equitativa, inovadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUPERTINO, Christina; ARANTES, Denise. *UM OLHAR PARA AS ALTAS HABILIDADES: Construindo Caminhos*. 2ª edição. São Paulo – SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012.

SEESP/MEC. *SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: recomendações para a construção de escolas inclusivas* – Brasília - coordenação geral SEESP/MEC – 2006.

DELOU, Cristina. *Superdotação e Altas Habilidades*. Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://www.uff.br/09-08-2024/uff-responde-superdotacao-e-altas-habilidades>. Acesso em: 01/01/2025.

SOUZA, Alice. *Gênios, não: como acolher crianças superdotadas?*. Lunetas, 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/genios-nao-como-acolher-criancas-superdotadas/>. Acesso em: 01/01/2025

ENTRE PERGUNTAS E PRÁTICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BILÍNGUE

Miriã Costa

POR QUE ELES ESTÃO LÁ?

Durante as primeiras semanas de observação fui acolhida pela professora regente. Apesar da turma ter sido idealizada para uma bidocência, a realidade era uma professora referência e professores de áreas específicas. Devido a Salomão ser uma escola pequena, com cerca de 12 alunos no turno da manhã, a dinâmica de professor - aluno era mais prática. Todos são alunos de todos, todos são professores de todos. Então a rotatividade de professores durante a semana era grande. Assim como oficinas, atividades, palestras em que todas as turmas estavam reunidas.

Em uma das conversas com a professora referência - que é ouvinte - ela descrevia sua metodologia de trabalho e lembrava quais foram os temas trabalhados anteriormente. Um deles eram as eleições para prefeito e governador do estado, em que os subtemas eram: como votar em uma urna, quais eram os candidatos e suas propostas, quais documentos são necessários para votar, onde eu voto, entre outros. Recordo-me da fala: “nós buscamos ir além, ensinar coisas pra vida, não só matéria”. Nesse momento entendi, aqueles indivíduos estavam ali pra aprender além de ler e escrever. A escola pode e deve ser esse lugar de aprendizagens pra vida além da vida acadêmica.

Mas ainda assim durante os dias de estágio o questionamento de o que estamos fazendo aqui me deslocava. Porque via tarefas que julgava simples como associar um número ao seu sinal, ou contas de matemática básica e isso ocupava a manhã inteira ou ao menos boa parte dela. Folhas estruturadas sempre com um viés artístico também, ou então decorações para escola. Em certa manhã me vi colorindo junto com eles esqueletos para a decoração de halloween da escola. Essas e tantas outras

circunstâncias que encontrei na escola em tempos de aula, intervalo e refeições não poderiam simplesmente percorrerem por mim sem que me afetassem.

Isto posto, uma pergunta me seguia: porque essas pessoas estão na escola? Durante minha busca por respostas conversei com o secretário da escola e a partir dessa dei-me por conta de que é um direito deles. Estar na escola é um direito. Poderia facilmente encerrar minhas palavras por aqui e este artigo já teria um sentido e uma causa. Um direito não deve ser questionado ou revisto, deve ser defendido. Perder direitos é um retrocesso, e aqueles indivíduos surdos ou ouvintes, idosos ou jovens, típicos ou atípicos têm direito de ir à escola. Esse direito é garantido pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação, Declaração Universal dos Direitos Humanos e também Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Isto considerando apenas a Educação de Jovens e Adultos, ainda há um conjunto de leis que determinam a educação especial. Não são apenas determinações vazias utópicas, mas sim um conjunto de leis tanto nacionais quanto internacionais que asseguram esse privilégio. Porque sim, frequentar a escola é um privilégio que deve ser difundido.

Ainda em diálogo ele me respondeu com outra pergunta: porque crianças estão na escola? Esse questionamento não é comum. O que nos leva a hesitar quando encontramos pessoas em idade não regular estudando? Ele definiu minha pergunta como “até um pouco cruel” e essa resposta recalculou minha rota. Me fez repensar a quem estou dirigindo minhas questões. Ao invés de questionar o que os alunos estavam fazendo lá, passei a pensar no que os professores estão fazendo lá. O que é o fazer docente em uma escola bilíngue?

Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam. Não só com a disciplina de português, mas muito com a disciplina de português. (Giordani, 2006, p. 90)

Como dito por Giordani (2006) “vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam” fazendo com que não vejam a escolarização e o letramento para além dos moldes da escola. O interessante sobre essa alegoria é que a venda pode ser tirada. Não se trata de uma incapacidade congênita, mas sim superável. Pude relacionar com um momento vivido:

Cena 01

Durante minha primeira prática coloquei a data no quadro como fazia parte da rotina, dois alunos estavam presentes. Marcos copiava e Ana estava com o caderno aberto, lápis na mão e óculos de leitura, mas não estava escrevendo. Uma monitora da ABESS pegou seu caderno e começou a copiar as informações por ela dizendo: ela não sabe escrever, não consegue.

Apesar de ser uma funcionária terceirizada em um cargo de nível médio, a monitora já tinha uma opinião educacional formada e estava vendada. Naquele momento não conseguia enxergar além de Ana e ver as muitas camadas que a constituem. Toda sua história, desde os sinais caseiros até o encontro com a Libras na escola fez com que ela chegasse naquele momento. Ainda mais invisual do potencial que Ana tem de sim, escrever mas de ir além da escrita.

PESSOAS PRIVADAS DE LÍNGUA

Uma das maiores conexões que construí na escola foi com a Ana¹, uma senhora de 56 anos, aluna da escola há pelo menos 4 anos.. Desde o primeiro dia de estágio ela se lembrou de mim, por conta das duas semanas de observação em 2023, me chamando de amiga com abraços e beijos. Ana é uma das alunas mais frequentes, interessada, esforçada. Não há registro de uma escolarização anterior e ela não sabia Libras, a escola foi seu primeiro contato com a língua.

Quando pensamos em viver, é inegável pensar em pessoas, conversar, conexões, conviver. A comunicação é a chave para que isso seja feito de forma eficaz e leve e, a

compreensão é a solução. A linguagem é algo inerente ao ser humano, seja oralizada ou sinalizada. Segundo Adriana Dickel, a aprendizagem da língua acontece desde que o sujeito nasce e um acervo de conhecimentos, costumes e valores é socializado com ele. Somos produto do ambiente que vivemos, construídos por ele. Portanto, a função primordial da língua é comunicar. “aprendemos a falar porque vivemos com outros que falam” (DICKEL, 2016 p.18). Deste modo, a aquisição da língua é de certa forma inevitável. Mas como é possível adquirir uma língua desconhecida? Se não estamos imersos em um ambiente que a língua é falada, não existe acesso. Como dito por Skliar (2005 p.27) “Usufruir da língua de sinais é um direito do surdo e não uma concessão de alguns professores e escolas”.

Ana foi uma pessoa privada de língua, estimo que por durante 50 anos. É meio século buscando estratégias, caminhos e atalhos para se comunicar e não necessariamente ser compreendida. Quando durante todo esse tempo, existia um caminho mais fácil, que outras pessoas construíram e hoje podemos correr por ele. A escola pra Ana é isso, mostrar e caminhar juntos a estrada de aquisição da língua de sinais. Durante as aulas observei que em todo momento ela repetia o que falávamos pra ela e quando interrogada sorria ou desviava o olhar. Esse muro de compreensão existia entre nós, não sabia o quanto ela estava compreendendo do que eu queria dizer a ela.

CENA 02

Em uma manhã o plano de ação era uma prática culinária. A receita escolhida pelo grupo foi bolinho salgado usando a máquina de cupcakes da escola. No preparo da receita um colega ao quebrar um ovo, derramou na mesa e acabou sujando a bermuda de Ana, que prontamente reclamou. Busquei como limpar e me desculpei com ela, mas Ana disse: “tudo bem, depois eu lavo lá em casa.” várias vezes.

Ver essa frase repetidamente derrubou o tal muro que eu mesma construí. Ana me compreendia e eu podia compreender ela. Precisei rememorar que ela foi uma pessoa privada de língua e que sua aquisição ainda está em construção. Sendo assim sua interação com a própria língua pode ser diferente do que eu esperava. Como Tostes e

Lacerda apontam “por meio da língua, o sujeito passa a se relacionar com outros e com o mundo, intensificando sem parar a sua rede de sentidos, isto é, sua linguagem” (2020, p.547).

A ESCOLA É LEGAL

A escola também cumpre papel social, é muito além de um ambiente educacional ou instrucional. Estar na escola é fazer amigos, conversar, fofocar, comer o lanche da escola, é ir em passeios, visitar museus, exposições de arte, também é lugar de ver filmes, ler livros, fazer arte. Para o surdo essa função social é maior ainda. É sobre estar em contato com os pares, pessoas que falam a mesma língua, literalmente. Quando o indivíduo surdo está na escola ele está em um ambiente refirmador já que “a língua de sinais foi identificada como marca que possibilita ao sujeito tornar-se surdo e a escola foi considerada como o espaço que proporciona a constituição da identidade.” (KARNOPP, ZANINI E POKORSKI 2023, p.12) É também acessibilidade. Ter acesso a experiências que em nenhum outro espaço seria acessível.

Cena 03

Durante a visitação, Ana fica encantada com tudo. Todas as exposições são lindas, legais e engraçadas. Passando pela seção das pedras preciosas ela sinaliza: “lindo, brinco e colar, lindo, muito dinheiro”. Depois passando por as exposições da energia, aperta todos os botões pra acionar e interagir. Sentou no elevador a vácuo rindo e balançando os pés quando o chegou no ápice. Não houve uma exposição que Ana não viu, interagiu, comentou e fotografou.

Uma visita impactante foi ao Museu de Ciência e Tecnologia PUCRS como a Cena 3 revela. Estar na escola é aprender, mas também é “a ampliação de saberes e conhecimentos e oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência” (Garrutti-Lourenço *et al.*, 2017, pg.76). Em que outro espaço além da escola Ana teria acesso ao museu? Em que outro espaço de

convivência ela iria ao museu em uma quarta-feira pela manhã? Questiono se ela ao menos saberia da existência do museu conhecendo parte do seu contexto.

AMARRANDO AS PONTAS

Apesar de muitos percalços durante esses três meses de estágio e me deparar com abordagens que não julgo certas ou ideias foi um período de muita aprendizagem. Faço o movimento de me colocar em meu lugar, uma pessoa alheia a escola que frequentava somente duas vezes na semana em cada turno, e estava observando. As horas que passei lá dentro não se equiparam às de quem esteve durante o ano inteiro. Iniciei o estágio com expectativas de ser mais um tijolo na minha construção como docente, então o que posso aprender com quem já está mais avançado nessa construção? Toda a experiência é válida como aprendizagem, ainda que seja o que não quero fazer, como não quero agir. Como cenas que presenciei ao ver ouvintes falando em português sobre os estudantes com eles presentes, ou então falas: ele não sabe, ela não consegue, é muito difícil pra eles, essa atividade não cabe aqui. Essas são as vendas pedagógicas que ainda incapacitam a visão plena.

Apesar disso, como escreveu o patrono da pedagogia brasileira Paulo Freire: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (2026, p.92) Existe muita humanidade no fazer docente, eu enxergo isso nas professoras e professores titulares das turmas que encontrei, que apesar de estarem ainda vendados se esforçam para sair da inércia e ir além dos paradigmas escolarizantes. Acima disso tenho fé, “firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que se não vêem (Hebreus 11:1)”. Pois como Freire registrou em seu livro pedagogia da esperança: “Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.” Minha esperança está neles, sujeitos principais da educação: estudantes. Também em Ana que no auge dos seus 56 anos está aprendendo a falar uma língua de sinais, mas que há muito tempo já comunica e sabe usar sua voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA SAGRADA. Velho e o Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida: Revista e corrigida. Casa Publicadora, 2021.

DICKEL, Adriana et al. Há um caminho a ser feito entre nós. In: DICKEL, Adriana et al. *Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016, p.17-61.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 148 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 245 p.

GARRUTTI LOURENÇO, Érica Aparecida; Et. al. Educação bilíngue para surdos coord. Érica Aparecida Garrutti de Lourenço. *Contação de histórias para crianças ouvintes e surdas*. 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.

GIORDANI, Liliane Ferrari. *Língua escrita: letras (im) prováveis na educação de jovens e adultos surdos*. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.88-97, 2006.

KARNOPP, L. B.; ZANINI, J. V.; POKORSKI, J. D. O. *Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos*. The Specialist, v. 40, n. 3, 12 dez. 2019.

SKLIAR, Carlos. *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 2005.

TOSTES, Raissa Siqueira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Surdo Bilingue: Para Além de um Sujeito Usuário de Duas Línguas*. Aracaju: Interfaces Científicas, [s.d.]. v. 8p. 541–553.

A PSICOPEDAGOGIA COMO ALIADA À EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA INSERIDA NA CLÍNICA

Sophia Conte Azevedo

INTRODUÇÃO

Este relato perpassa pelo primeiro estágio obrigatório do currículo do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde podemos exercitar a docência e conhecer espaços educativos ainda não explorados. Com a escolha do estágio em Educação Especial: processos e práticas, tive a oportunidade de acrescentar em minha caminhada e constituição docente ainda mais experiência com o público da Educação Especial, agora, desbravando territórios desconhecidos: a clínica.

A clínica multidisciplinar NAP - Núcleo de Atendimento Psicológico - me recebeu de braços abertos para esse estágio. A clínica conta com uma equipe de psicólogos qualificados e profissionais de diversas áreas como psiquiatria, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia e afins. A clínica abre nos três turnos durante a semana e aos sábados de manhã, para atender as demandas do público. Mesmo sendo uma instituição privada, a clínica acredita em buscar valores sociais que atendam as necessidades das famílias e valorizem o profissional. Além de fornecer o espaço de auditório para cursos e palestras para a sua comunidade, abordando assuntos sobre saúde mental e bem-estar, envolvendo família, educação, amizades e autoestima.

Conforme os documentos e site do NAP, “a psicopedagogia desempenha um papel crucial na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem, proporcionando intervenções personalizadas que consideram as características individuais de cada aluno”. Sendo assim, a psicopedagoga Ane Eltz, minha supervisora de estágio durante esse semestre, mais especificamente entre outubro e dezembro de 2024, atendeu crianças de quatro a treze anos com e/ou em procura de um diagnóstico, principalmente em TEA (transtorno do espectro autista), TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e Superdotação e Altas Habilidades.

O FIO CONDUTOR

A Psicopedagogia Clínica como aliada nos espaços escolares

Para discutir sobre as reflexões geradas a partir do estágio vivido, é necessário a compreensão do que é a psicopedagogia e como ela pode trabalhar em conjunto com a pedagogia para uma docência mais completa e atenta às individualidades. A autora Clarice Escott (2000, p. 38) define a seguir: “a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões da aprendizagem e, por conseguinte, da não-aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Lingüística e a Psicomotricidade, entre outros”. A Psicopedagogia pode se apresentar de forma clínica, como a experienciada no estágio, com atendimentos e avaliações ou pode se apresentar de forma institucional, em escolas.

Essa busca por aproximar as características da psicopedagogia clínica para as instituições escolares traz muito do que pôde ser visto durante o estágio, a necessidade de enxergar o aluno para além de suas dificuldades, diagnosticando os processos de aprendizagem para a prevenção das dificuldades dentro do espaço escolar. O atendimento psicopedagógico possibilita uma análise meticulosa dos processos de aprendizagem e seus desfalques, analisa também o interesse da criança e seu posicionamento e comportamento perante a aprendizagem, para então qualificar a postura do professor para as etapas que devem ser tomadas junto ao estudante. Clarice Eclott (2000, p. 31) diz: “A Psicopedagogia é ainda um campo de conhecimento bastante novo. Inicialmente vinculada aos consultórios na prática clínica, aos poucos vem identificando seu lugar na instituição escolar , buscando ampliar seu campo e abrangência de atuação, principalmente no que se refere à prevenção das dificuldades de aprendizagem”.

Observando a construção teórica e histórica da área da Psicopedagogia como uma área de muitas articulações com outros saberes da educação e saúde, uma questão

muito interessante de acompanhar no estágio foi a organização multi e interdisciplinar das áreas exercidas na clínica em benefício das crianças. Foi um fator extremamente forte e recorrente durante as minhas semanas de estágio, onde pude observar a potência de uma equipe que trabalha em rede a favor do estudante. Psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, neurologistas em constante contato para compartilhar o maior número de informações e conhecimentos sobre o paciente. Além disso, acompanhei diversas reuniões interdisciplinares onde vários profissionais, inclusive educadores, buscaram juntos intervenções e novas formas de mediação para o processo de aprendizagem da criança.

Como dito por Clarice Escott (2000, p.38-39): “A intervenção psicopedagógica nos processos de aprendizagem se dá, justamente, a partir da interrelação entre esses muitos campos do conhecimento, favorecendo a construção de um novo saber e uma visão mais global do sujeito cognoscente. Essa visão se constrói a partir do estudo dos atos de ensinar e aprender, pensados em conjunto e considerando tanto a realidade interna de cada sujeito envolvido neste processo, quanto a realidade externa. O processo de construção do conhecimento, numa visão psicopedagógica, precisa pensar dialeticamente os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que, necessariamente, estão implícitos no ato de aprender”.

O aprender e o não-aprender: a educação para o público da Educação Especial

A psicopedagogia, se baseando nos seus pilares da psicologia e da pedagogia, constrói uma análise detalhada do processo de educação da criança. Analisa não só questões intelectuais, como o contexto sócio-emocional e cultural em que está inserido. Trabalha em seus atendimentos o relacionamento da criança com a sua aprendizagem e utiliza do espaço e tempo que são possíveis dedicar dentro do atendimento particular e individualizado para as suas etapas de desenvolvimento. Tendo a experiência do estágio em clínica em conjunto com a minha constituição docente na Pedagogia, atuando em sala de aula, pude combinar as informações dos desafios vividos em sala de aula com as necessidades das atuações apresentados na clínica. O sistema educacional apresenta muitos desafios para a aprendizagem das crianças público da Educação

Especial nas escolas regulares e por esses desafios muitas vezes é necessária a intervenção psicopedagógica no ambiente escolar em que a criança está inserida. Sendo assim, “A Psicopedagogia, na medida em que circula entre a Pedagogia e a Psicologia, permite um olhar não só às questões intelectuais e cognitivas, mas também aos aspectos simbólicos e volitivos envolvidos no ato de aprender, permitindo o rompimento da armadura criada pela escola, que põe a criança em estado de prisão aos aspectos lógicos, puramente intelectuais e conteudistas da aprendizagem” (Clarice Escott 2000, p. 56).

Presenciei durante o estágio, as diversas vezes em que a psicopedagoga interviu no encaminhamento de planejamentos, atividades e combinados dentro de sala de aula. As dificuldades e facilidades apresentadas no atendimento, devido ao privilégio de tempo e individualidade, transmitiam para o processo de aprendizagem da criança e eram repassados para a escola, reforçando a relevância de uma psicopedagogia institucional. A partir do espaço que as crianças encontravam na clínica, tiveram a oportunidade de desabafar sobre suas dificuldades e dúvidas. Com isso, muitas vezes a psicopedagoga ficava encarregada de encaminhar mediações para essas dificuldades e apreensões na prática do dia a dia, novamente ressaltando a importância de uma rede conectada entre escola, família e atendimento. Além disso, por vezes é necessário que as intervenções e mediações sejam lembradas e dirigidas à escola repetidamente.

Com o benefício do atendimento individualizado e o conhecimento metódico do estudante e seu processo, a psicopedagoga ocupa um espaço de “defensora” em momentos em que a escola não comporta aquilo que deveria. A vivência em sala de aula me permite dizer que compreendo, a certo nível, as dificuldades e desafios que o ambiente escolar e o processo de aprendizagem podem acarretar para a criança pública da Educação Especial. Porém, é necessário buscar - e por que não com a ajuda da psicopedagogia - constantemente melhorar nosso trabalho docente. Segundo Raquel Frohlich (2022, p. 261): “ Os desafios não se constituem apenas em construir outras/novas práticas pedagógicas que produzem aprendizagens significativas. Mas o desafio consiste em colocar tais práticas sob a égide da problematização, para que estas possam ser revistas e recriadas permanentemente”.

Articulando a relação entre a psicopedagogia com a pedagogia, pode-se ver um apoio para um sistema desfalcado. A educação brasileira hoje, por muitas vezes, falha com seus estudantes. “Trata-se de um processo de permanente in/exclusão, que ocorre por vários fatores, dentre eles, a falta de políticas públicas efetivas, falta de investimentos na formação continuada, na acessibilidade, além da ausência de práticas de promoção e sistematização de saberes pedagógicos que respeitem as diferenças. Nessa conjuntura, a possibilidade de compreender a deficiência como uma característica humana e não como definidora das condições do sujeito, torna-se fator crucial para o desenvolvimento individual e a promoção da inclusão escolar” (Katiusha Lins, 2022, p. 267)

Garantir uma boa educação para o público da Educação Especial no ensino regular não se trata apenas de ofertar currículo, mas de acesso, permanência, de socialização e escolha. Assim como, a potencialidade de profissionais que acreditem e instiguem seus estudantes, que busquem mais conhecimento e ousem ampliar seus limites para buscar uma educação mais igualitária e libertadora. Conforme Katiusha Bins (2022, p. 267): “Pensar uma educação em uma perspectiva inclusiva, pressupõe tensionar formas de marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, bem como as desigualdades e disparidades no acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Inovar, ousar, proporcionar uma educação em que a meta a ser cumprida deve envolver todos os sujeitos que dela fazem parte, ainda é um desafio para algumas escolas e professores”.

E embora os educadores tenham um pé atrás com os profissionais da educação e saúde que envolvem o processo de aprendizagem de seus estudantes, como estudante de pedagogia saio desse estágio com uma perspectiva diferente da que entrei. Vejo hoje, e levo em consideração a sorte de encontrar profissionais apaixonadas, corajosas e experientes, a importância de uma rede interdisciplinar para a construção de uma educação digna e potencializadora.

**Os pacientes da clínica: a conquista pela permanência das crianças nos atendimentos:
“Não é difícil, é desafiador”**

Início meu processo no estágio apenas observando por algumas semanas, entro com o maior respeito possível, e admito, até com um leve receio no espaço tão íntimo em que os atendimentos da psicopedagogia acontecem. A sala tem tapete e almofadas, uma mesa com várias cadeiras, sento na mais distante, quero estar como telespectadora, sem ainda entrar na atmosfera. Conheço ao longo dessas semanas o padrão dos atendimentos, qual criança vem em qual horário, vem com quem, chega animada ou cansada. Sou recebida das mais diversas formas, alguns abraços e alguns olhares de desconfiança. As crianças público da educação especial, por muitas vezes, estão muito conscientes da situação em que estão. Elas sabem por que estão fazendo aquele atendimento. São conscientes da sua dificuldade e, por vezes, do julgamento. Sabem por que veem na escola, escutam alguma coisa ou outra dos colegas, das famílias e por isso muitas vezes negam o espaço, a ajuda, a aprendizagem. O adentrar de alguém novo causa curiosidade. Aos poucos, participei das brincadeiras e fui recebendo mais espaço, fui conhecendo cada criança e entendendo seu contexto. Para além do seu diagnóstico, quem é essa criança? Para além dos conteúdos curriculares, o que falta para essa criança no seu ambiente escolar? Clarice escott (2000, p. 18) dirá que: “através de uma concepção histórica, cultural, social e política positivista, a escola acaba por convencer seus alunos e convencer-se a si mesma de que são incapazes de pensar e a agir, desencorajando-se de lutar pelo sucesso, entregando-os ao fracasso” E por isso o espaço de atendimento psicopedagógico acaba por vezes sendo o local acolhedor para a insegurança das crianças. É nesse espaço, com obviamente, mais recurso e tempo de qualidade que se pode buscar as individualidades da criança e lutar para que essa também seja a visão da escola.

O arthur⁸ foi uma das primeiras crianças a me convidar para jogar junto a eles. Sempre se manteve animado e curioso. Na sua última sessão que acompanhei, arthur chegou agitado. Não muito depois, começou a procurar intriga, batendo boca, deixando o estresse aparecer. Jogou tudo no chão, se exaltou e xingou. Se jogou no chão e se encolheu. Repetidamente dizia: “sou muito burro, vou ser um fracassado”. Descobrimos depois que arthur foi afastado da escola, pediram que ele fosse só dois ou três dias por

⁸ Nome fictício para preservar a identidade do estudante

semana, em horário reduzido. Justificaram que era muita demanda para a professora. Vi naquele momento, com ele, o impacto da aprendizagem, ou da não-aprendizagem, na vida da criança. Sua fala carregava uma angústia de quem temia por uma vida inteira. Carregar esse fracasso nas costas seria um peso muito grande. Aprendi também ali, com ele, a importância de uma mediação talvez diferente do que se teria na sala de aula. Ao jogar tudo no chão, gritar e jogar, a psicopedagoga acolheu toda essa raiva, possibilitou que ele colocasse pra fora todo o medo desse fracasso. Arthur escutou e falou, se reorganizou e levantou para brincar novamente. Terminamos o atendimento dando risada da brincadeira.

Guardo comigo o momento para lembrar sempre da importância da postura da escola e do educador perante o aluno que apresenta dificuldade, para que a dificuldade seja apenas um pedaço do caminho e nunca uma memória chave do seu desenvolvimento. Naquele espaço, foi possível “entender o processo do aluno enquanto sujeito cognoscente, mas que momentaneamente, sofre no espaço de aprendizagem escolar, desenvolvendo um comportamento reativo às propostas escolares, vai muito além de uma investigação do momento atual da crianças” (Clarice Escott, 2000, p. 26).

O Thiago⁹ foi um conquistar. Meu e dele. Foi com ele que fiz minha prática durante o estágio. Iniciei observando seus atendimentos com a psicóloga, também do NAP. Fazer o atendimento psicopedagógico sozinha foi um desafio, mas encontrei muita felicidade no processo. O Thiago foi encaminhado pela psicóloga para o atendimento psicopedagógico, alegando dificuldade na leitura. Nosso primeiro encontro foi um teste, não queria forçar nada para não assustá-lo. Ele não queria saber de nada, não gostava de nenhuma atividade, verbalizou repetidamente o seu desinteresse, avisou de antemão que não faria nenhuma atividade de leitura. Porém, as discussões do agir psicopedagógico trabalhariam esse bloqueio para a aprendizagem, como Clarice Escott (2000, p. 40) argumentou sobre: “a teoria psicanalítica nos permite uma leitura das questões inconscientes envolvidas no processo de aprendizagem, possibilitando a

⁹ Nome fictício para preservar a identidade do estudante

compreensão do sintoma do não-aprender enquanto manifestação do sujeito carregada de significados”.

Fomos aos poucos vencendo esse desinteresse. Thiago com seu contexto delicado, adorava o mundo da fantasia, criou cenários de filmes de ação em nossos atendimentos e eu entrei na história. Combinava que poderíamos brincar, mas antes precisávamos fazer uns desafios. Orientada pela psicopedagoga da clínica, separava semanalmente o que seria usado em nossos atendimentos. Devagar, fomos introduzindo reforços de leitura, convidando que ele fizesse a leitura das propostas, das caixas dos jogos, das instruções..atividades de consciência fonológica, como as tabelas de “palavra dentro da palavra”, brincadeiras para avaliar o uso das funções executivas, como exemplo o “jogo dos emojis”, de uma maneira lúdica. Em um dos nossos atendimentos, trouxe a trinca mágica, onde ele montaria trincas com as imagens que representavam palavras que rimam.

Nesse encontro, ambos nos surpreendemos. Thiago teve a grande ideia de produzir um rap com as rimas, cantou e rimou todas as trincas, usou sua criatividade e entrou de verdade na proposta. Thiago não tinha grandes dificuldades com a leitura, mas já tinha expressado seu amargor pelo desafio da aprendizagem. Saí realizada, sentindo que finalmente tinha fispado algum interesse ali, torcendo para que fosse o suficiente para que ele ficasse mais um pouco e se deliciasse com o processo de aprender. Como dito por Clarice Escott (2000, p. 25): “na leitura intercruzada desses vários fatores levantados no diagnóstico, havia a possibilidade de levantar-se novas estratégias pedagógicas que nos levassem à uma relação sadia com a aprendizagem, resgatando aquelas crianças na sua curiosidade, na sua possibilidade de construir novos conhecimentos, no prazer do brincar e do criar”.

A Ana¹⁰, uma paciente pré-adolescente, me ensinou a potência da permanência, da persistência e da qualidade do processo individual do estudante. A Ana iniciou na clínica sem conseguir permanecer em sala de aula e em nossos encontros contava sobre os trabalhos que apresentou e como foi o passeio com a escola. Quando a Ana “reclamava”, dizendo que a proposta era muito difícil, que não estava conseguindo, a

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade do estudante

psicopedagoga ensinou a nós duas uma lição: “Não é difícil, é desafiador. Se fosse para fazer algo que tu já conhece, tu não viria aqui!”. Esse virou o mantra do meu estágio. Para que possamos sim desafiar nossos estudantes para voos mais altos, mais longos. Que como educadores não nos contentamos com o básico, com “o que dá”. Que possamos oferecer o melhor para nossos alunos, que seja desafiador, cansativo ou demorado, mas que tenhamos a persistência para acompanhar o processo na crença de um avanço para buscar novos e mais complexos desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia, como um campo novo de conhecimento, tem construído seu espaço, clínico ou institucional, auxiliando, crianças, escolas e famílias no processo de aprendizagem. Com os aprendizados adquiridos nesse estágio é possível compreender que, embora o espaço escolar não comporte o processo minucioso e detalhado da clínica, é possível utilizar dos conhecimentos da área, assim como suas intervenções e mediações dentro de sala de aula. Suas contribuições nos processos de ensinar e aprender, assim como os conceitos de aprender e não-aprender podem ser valiosos para a prática da docência. A psicopedagogia utiliza de instrumentos de diagnóstico e intervenções qualificadas para o aproveitamento do processo de aprendizagem, buscando fatores do meio, sejam culturais ou emocionais, para qualificar o ensino e aprendizado da criança. A clínica não pode tomar posse da sala de aula, mas ela pode ser apoio, referência e ajuda quando necessário, buscando a psicopedagogia clínica e/ou institucional para o processo de prevenção das dificuldades de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Meu estágio no NAP foi extremamente benéfico, oportunizando que eu tivesse contato com um espaço novo para a ação docente. Me qualificou, constituiu e acrescentou meu processo para a docência. Tive a sorte de estar perante profissionais aptos a me ensinar sobre a área da psicopedagogia e educação com um olhar diferente e único. Todos os aprendizados farão parte da minha caminhada e contribuirão para as minhas ações pedagógicas.

Então, fica claro, após tantas reflexões, a importância de uma educação mais completa e interdisciplinar, assim como profissionais mais qualificados e críticos. Onde, partindo de um olhar psicopedagógico, se possa atender às demandas da comunidade escolar com dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCOTT, Clarice Monteiro; *Aproximando a teoria e a prática psicopedagógica - Interfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem*, 2000. Porto Alegre.

FRÖLICH, Raquel. Deficiência intelectual e inclusão escolar: desafios e possibilidades. In Kraemer, Graciele; Lopes, Luciane; Wunder, Karla. *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BINS, Katiuscha. Saberes pedagógicos e a educação de sujeitos com deficiência intelectual. In Kraemer, Graciele; Lopes, Luciane; Wunder, Karla. *A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

