CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Giselle Cristina Menezes dos Santos

ROMPENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rio de Janeiro
2023

Giselle Cristina Menezes dos Santos

Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um relato de experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Veronica Eloi de Almeida
Profa. Dra. Rosa Lidice de Moraes Valim

Rio de Janeiro
2023

GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS

ROMPENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:

Profª. Veronica Eloi de Almeida, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Ana Paula Legey de Siqueira, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Glaura Cristina Oliveira Braga, M. Sc. (FME/Niterói e SEE/RJ)

Profa. Aimi Tanikawa de Oliveira, D. Sc. (FIOCRUZ e SMEN/RJ)

Rio de Janeiro

2023

S231r Santos, Giselle Cristina Menezes dos

Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um relato de experiência / Giselle Cristina Menezes dos Santos. – Rio de Janeiro, 2023. 185.

Orientadores: Veronica Eloi de Almeida e Rosa Lidice de Moraes Valim

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Barreiras atitudinais. 2. Capacitismo. 3. Inclusão escolar; 4. Oficinas pedagógicas inclusiva. 5. Sequência didática inclusiva. I. Almeida, Veronica Eloi de, prof. orient. II. Valim, Rosa Lidice de Moraes. III. Título.

CDD 371.344

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha grande família e aos amigos, que sempre me apoiaram, como também me fortaleceram para que eu persistisse e continuasse, principalmente por compreenderem e respeitarem a minha teimosia em acreditar em ações que lutam por um mundo mais igualitário e valorizam a diversidade humana.

A todas as crianças deste país, que todos os dias enfrentam diversas barreiras para usufruírem do seu direito à educação, independentemente de suas singularidades, com condições reais de se desenvolverem integralmente.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, se cheguei até aqui, foi através da fé que moveu todas as minhas ações. Dedico minha gratidão, primeiramente, a Deus. Sempre sou grata por tudo que tenho e até pelo que ainda não consegui conquistar. Meu coração continua grato independentemente das recompensas.

Agradeço imensamente à minha grande família, representada por minha amada mãe Eugenia (Gina), querida irmã Gabrielle (Gabi), meus maravilhosos filhos Gabriele (Gabizinha), Gabriel (Biel) e João Miguel (João); sem jamais esquecer dos meus filhos do coração, os sobrinhos Ramon, Caio e Gustavo – essa galera sempre renova minhas forças, me apoia, compartilha alegrias e ressignifica os projetos tão sonhados; à minha amada vozinha Liceria, que já não está neste plano mas me acompanha aonde quer que eu vá, em minha memória e em meu coração, me mostrando caminhos possíveis com seus ensinamentos, mesmo quando tudo parece muito difícil: seus ensinamentos jamais serão esquecidos.

Agradeço especialmente à minha amiga-irmã, Ana Cristina de Souza Santos, como ela mesma diz, por ter segurado a minha mão e não ter permitido que eu desistisse dos meus sonhos, e também por me ensinar o valor da nossa fé sobre todas as coisas; à Aline Batista pela inspiração e consultoria, por abrir as portas acadêmicas e por me incentivar a focar no meu objetivo final: sua trajetória serviu de inspiração para as amigas; à amiga Jennifer Marins, por me inspirar, ainda no CIEP 409, a trilhar os caminhos do estudo para conquistar meus sonhos.

Agradeço aos coordenadores deste curso, Antônio Carlos Mól e Ana Paula Legey, por pensarem e formularem um curso de mestrado que atenda às necessidades de profissionais que visam aprofundar seus estudos ou melhorar sua formação acadêmica; a todos os docentes com quem tive a oportunidade de aprender e aprimorar meus conhecimentos: cada um deixou uma marca em nossa formação que nos seguirá por longas trilhas de sucesso profissional; gratidão especial aos professores Victor Freitas e André Cotelli, por acreditarem no meu potencial no processo seletivo; ao coordenador da linha de pesquisa de inclusão, professor Alessandro Jatobá, por aliviar minha ansiedade de pesquisadora iniciante, sempre com palavras de sabedoria e de leveza, para que pudesse entender o tempo da pesquisa e os passos a serem desenvolvidos; à minha querida coorientadora Rosa Lidice de Moraes Valim, por ter me desafiado a buscar o melhor de mim – e que foi de fundamental importância na construção desse processo, desde o início –, e pela sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos no campo da metodologia de pesquisa; à minha querida orientadora Verônica Eloi de Almeida, pela sua suavidade encantadora, sapiência ímpar e extrema humildade em tecer conosco uma

prática pedagógica dialógica: trabalhar com essas profissionais de sensibilidade admirável foi simplesmente um privilégio indescritível, e essa parceria irá compor meu currículo lattes como também meu currículo do coração, com um tópico de escrita bem especial.

Agradeço aos discentes da turma 10 do mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação, da Unicarioca, por tornarem esta caminhada muito rica e inovadora, tanto no profissional quanto no pessoal, em especial à minha eterna *teacher* Neuza de Souza, por plantar uma sementinha do conhecimento no meu coração, ainda na juventude, e por compartilhar momentos tão especiais na minha vida, como as experiências vividas neste percurso: a você, Neuza, minha gratidão; agradecimento especial ao grupo da linha de pesquisa de inclusão, que cresceu, sofreu e construiu junto significativas memórias que vão nos acompanhar para sempre, principalmente o grupo Inclusão na Veia; à amizade construída neste curso com a querida Paola, que me mostrou do que é capaz um carinho gratuito no momento certo e na medida exata: nossos momentos de tristeza e alegria foram sempre revertidos em novas formas de caminhar; à xará Gizelle Principe, pelas oportunidades de parceria e pelas próximas que ainda virão.

Agradeço às companheiras de trabalho Cláudia Rodrigues, Marcella Jardecino e Karina Nóbrega, por me ajudarem a clarear as ideias e por me mostrarem o que eu não conseguia ver; aos meus amados alunos do grupo de referência, com os quais foi construído o relato de experiência mais significativo da minha trajetória profissional, que me acompanhará para a vida; à escola, *lócus* da pesquisa, que sempre esteve disponível e voltada para ações inclusivas, como também se renovou para receber e inserir em seus projetos pedagógicos tecnologias digitais em prol de uma educação mais significativa, e que busca a qualidade do ensino para todos que dela fazem parte; às coordenadoras da Assessoria de Educação Especial da Rede de Niterói, Glaura Cristina Oliveira Braga e Aimi Tanikawa de Oliveira, por me incentivarem a não desistir da educação e ressignificarem minha prática através de orientações e formação continuada; ao pedagogo Eugênio Cunha, pelos diálogos e orientações permanentes há tempos, e por seguir como "muso" inspirador na luta por uma educação pautada em práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para minha formação e prática enquanto professora, que acredita e busca uma educação mais humana que valorize as potencialidades de cada aluno.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.

(MANTOAN, 2003)

RESUMO

Esta dissertação, que tem como tema as barreiras atitudinais no contexto escolar, questiona a respeito do seguinte problema: como as barreiras atitudinais se apresentam no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência do Ensino Fundamental I e de que maneira poderiam ser trabalhadas, contornadas, combatidas com o apoio de tecnologias digitais? Barreiras atitudinais são entraves ao processo inclusivo no ambiente escolar, e por sua vez, propiciam o fortalecimento de outras barreiras, todavia, abordagens pedagógicas inclusivas poderiam mitigar as mesmas. Oficinas pedagógicas inclusivas mediadas por literatura infantojuvenil e tecnologias digitais são ferramentas potentes no processo de rompimento de barreiras atitudinais em sala de aula (hipótese). Objetiva-se (objetivo geral) relatar a experiência pedagógica vivenciada no 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos através de oficinas pedagógicas estruturadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os contornos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência. A metodologia de relato de caso estruturou este estudo, haja vista que foi realizado a partir de informações provenientes do cotidiano de trabalho, da prática profissional. A análise dos dados baseou-se na leitura flutuante da Análise de Conteúdo de Bardin, que se propõe que a análise respeite o seguinte fluxo: prévia análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após a análise dos dados do campo a partir dos referenciais sistematizados no marco teórico, elaborou-se um *e-book* como produto final, compartilhando uma Sequência Didática Inclusiva mediada por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil. A partir desses contornos pretendemos contribuir na construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão e ao combate às barreiras atitudinais no ambiente escolar. Evidenciou-se nos achados deste relato a importância da formação a professores – inicial e continuada – que leve em consideração a questão das barreiras atitudinais, bem como a questão do combate ao capacitismo, e que propicie uma ressignificação da educação inclusiva enquanto campo do saber e atuação, utilizando diversos recursos, múltiplas linguagens, com caráter interdisciplinar, para se pensar uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: Barreiras atitudinais; oficinas pedagógicas inclusivas; inclusão escolar; Capacitismo; Sequência Didática Inclusiva.

ABSTRACT

Attitudinal barriers in the school context is theme of this dissertation, that enquires about the following problem: how are attitudinal barriers manifest themselves during school inclusion process of children with disabilities in Elementary School I and how could they be changed, circumvented, molded with the support of digital technologies? Attitudinal barriers are barriers that tend to manifest during the process of inclusion of a child in school environment, and, furthermore, tend to encourage the strengthening of other barriers. However, inclusive pedagogical approaches could help mitigating these barriers. Inclusive pedagogical workshops mediated by children's literature and digital technologies are powerful tools in the process of breaking down attitudinal barriers in the classroom (hypothesis). The objective of this dissertation (general objective) is to report a pedagogical practice, experienced with students of the 5th year, of Elementary School I, during inclusion process through pedagogical workshops structured from children's literature and technological resources, in order to discuss the outlines of attitudinal barriers in school inclusion process for children with disabilities. The Case Report methodology structured this study in order to achieve the presented objective, because it was carried out based on information that emerged from daily work and professional practice. Data analysis was based on Bardin's float reading, which stands that analyzes must respect the following flow: previous analysis; exploration of the material; and treatment of results, inference and interpretation. After analyzing the field data from the references systematized in the theoretical framework, analyses have been carried out. An e-book was created as a final product, sharing an Inclusive Didactic Sequence mediated by digital technologies and children's literature. Based on these contours, we intend to contribute to the construction of social attitudes more favorable to inclusion and the fight against attitudinal barriers in school environments. The findings of this report reveal the importance of teachers' training (initial and continuing) that considers combat issues related to attitudinal barriers, as well as the ableism, and that provides a redefinition of inclusive education as a field of knowledge and action, using different resources, multiple languages, with an interdisciplinary character, to think about diversity in education.

Keywords: Attitudinal barriers; inclusive pedagogical workshops; school inclusion; Ableism; Inclusive Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2002) 45
Figura 2 – Localização: Etapa 4 da pesquisa bibliográfica 46
Figura 3 – Etapas das oficinas inclusivas mediadas por literatura e tecnologias digitais 53
Figura 4 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) 56
Figura 5 – Etapas do Método 57
Figura 6 – Elementos que estruturaram as Oficinas Pedagógicas 73
Figura 7 – Roteiro de Oficina Pedagógica Inclusiva 75
Figura 8 – Mural Virtual (*Padlet*) criado pelo e para o grupo de referência do 5º ano 78
Figura 9 – Ferramentas digitais como mediadoras da aprendizagem 79
Figura 10 – Algumas das atividades artísticas desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas 80
Figura 11 – Painel artístico desenvolvido na 12ª Oficina Pedagógica Inclusiva 81
Figura 12 – Rodas de conversa e leitura 83
Figura 13 – Obras literárias utilizadas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas 85
Figura 14 – Fases do modelo estrutural para elaboração de Sequência Didática (SD) 109
Figura 15 – Consentimento para participação na pesquisa 112
Figura 16 – Atuação profissional e formação acadêmica 113
Figura 17 – Aspectos da Sequência Didática 115
Figura 18 – Recursos metodológicos 120
Figura 19 – Capacitismo 122
Figura 20 – Barreiras atitudinais 124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico da pesquisa: ficha catalográfica 47
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico da pesquisa: fichamento de citação 48
Quadro 3 – Roteiro para construção do Relato de Experiência (RE) 51
Quadro 4 – Descrição detalhada das atividades de cada etapa das Oficinas Pedagógicas Inclusivas Mediadas por Tecnologias Digitais e Literatura Infantojuvenil 54
Quadro 5 – Categorias para análise dos dados preliminares de pesquisa 59
Quadro 6 – Categorias para análise dos dados a partir dos achados do Relato de Experiência 92
Quadro 7 – Pontos positivos e negativos da Sequência Didática 118
Quadro 8 – Situações relacionadas às barreiras atitudinais 126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FME	Fundação Municipal de Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OPI	Oficinas Pedagógicas Inclusivas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCDs	Pessoas com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIEC	Política de Inovação Educação Conectada
RC	Relato de Caso
RE	Relato de Experiência
RJ	Rio de Janeiro
SD	Sequência Didática
SDI	Sequência Didática Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TIT	Transversalidade-Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade

SUMÁRIO

1.	**INTRODUÇÃO**	14
1.1.	Inquietação, justificativa e o valor desta pesquisa	17
1.2.	Elementos estruturantes da pesquisa: problema, hipótese e objetivos	20
1.3.	Riscos e benefícios da pesquisa	21
1.4.	Reflexões sobre aspectos éticos e metodológicos	23
2.	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	26
2.1.	Breve histórico da Educação Especial no Brasil	26
2.2.	Um olhar sobre a deficiência: pontos e contrapontos	27
2.3.	As barreiras atitudinais no ambiente escolar: implicações no processo inclusivo	30
2.4.	As barreiras atitudinais e o paradigma capacitista	32
2.5.	A interdisciplinaridade e sua interface com a inclusão	35
2.6.	Sequência Didática como proposta metodológica de ensino	37
2.7.	Tecnologias digitais e suas contribuições para a educação	40
2.8.	Educação inclusiva: contribuições da tecnologia no processo de construção da aprendizagem	42
3.	**CAMINHOS METODOLÓGICOS**	44
3.1.	Fundamentos da pesquisa bibliográfica	44
3.2.	Alicerce da preliminar de pesquisa	49
3.3.	Alicerce da pesquisa de campo	50
3.4.	Técnicas de análise de dados	55
4.	**PRELIMINAR DE PESQUISA**	58
4.1.	Contornos associados à realização da preliminar de pesquisa	58
4.2.	Achados da preliminar de pesquisa	59
4.3.	Análise dos achados da Preliminar de Pesquisa	61
5.	**RELATO DE CASO**	70
6.	**ACHADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO RELATO DE CASO**	89
6.1.	Achados a partir Relato de Caso	90
6.2.	Análise dos resultados dos dados evidenciados a partir Relato de Caso	93
7.	**PRODUTO CONSOLIDADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA**	109
7.1.	Contornos da preliminar de pesquisa para validação da SDI	110
7.2.	Análise da preliminar de pesquisa para validação da SDI	111
8.	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	128

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 131
APÊNDICE 148
ANEXOS 178

1. INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência enfrentam diversos obstáculos no cenário social que vão muito além da questão da mobilidade e acessibilidade arquitetônica. O Art. 2 da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Sendo assim, existem diversas barreiras que circunscrevem o universo destes sujeitos, que marcam e delimitam sua história, pois se trata de uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Barreiras são qualquer entrave, obstáculo ou atitude com comportamento que impeça ou limite a pessoa com deficiência a uma plena participação social (BRASIL, 2015). Uma sociedade que se declare inclusiva, como afirma Mello e Cabistani (2019), não pode se limitar à acessibilidade arquitetônica, mas à ampliação de oportunidades em todos os espaços sociais, principalmente pela aceitação social em ambientes diversos, inclusive no educacional.

As barreiras tangíveis, como as arquitetônicas, são mais claras e mais sensíveis ao nosso olhar, enquanto as demais, como as barreiras atitudinais, intangíveis, são mais difíceis de serem percebidas e combatidas, talvez pelo fato do que assevera Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 214), de que existe "(...) uma negação da responsabilidade social perante os fatos, que é socialmente explicável, fora do alcance do natural". Sob este aspecto, vamos naturalizando construções que representam fatos sociais.

No que se refere às barreiras atitudinais, estas podem trazer diversos prejuízos na luta pela conquista de uma sociedade mais justa, igualitária, que respeita os princípios de equidade. E, pelo fato de serem invisíveis, por vezes, acabam propiciando e fortalecendo outros tipos de barreiras, principalmente no ambiente escolar. De acordo com Lima e Tavares (2008), as barreiras atitudinais persistem na e pela ação da escola, cabendo à educação o papel de superá-las ou diminuir seus impactos desastrosos.

Esta dissertação debruça-se sobre o tema barreiras atitudinais no contexto escolar, tendo como objetivo relatar uma experiência pedagógica em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas inclusivas estruturadas a partir de literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de mitigar as barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar.

Nesse bojo, as barreiras atitudinais intrínsecas ao ambiente escolar são consideradas como um entrave ao processo inclusivo e desvelam uma representação estigmatizada, estereotipada desses sujeitos. Como afiança Ribeiro, Simões e Paiva (2017):

> O ideal de ser humano tem consigo todo um capital social, cultural, estético e vê na ausência destes elementos uma compreensão de menor humanização. No caso das pessoas com deficiência, essa compreensão perpassa atribuindo-lhes um espaço de seres especiais, excepcionais, portadores entre outros adjetivos, sem reconhecê-los enquanto humanos completos.
>
> Com o entendimento de que há construções ideológicas que socialmente marcam espaços de humanos compreendidos, nesse sistema de ideias, como superiores e outros como inferiores, podemos avançar para a perspectiva de que os atores sociais ocupam posições distintas em espaços sociais. (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017, p. 214)

A partir do trecho supracitado, podemos entender que a escola, enquanto espaço social, coloca-se de forma complicada, apresentando diversos embates e desafios, principalmente no que tange à questão da inclusão. É importante discutir os papéis sociais e as representações destes, que têm por base uma perspectiva de construção histórica e social, de maneira que suas especificidades e formas de ser no mundo possam ser respeitadas e legitimadas, em contrapartida a um processo de normatização de práticas excludentes, classificatórias e hierarquizantes.

Partindo dessa constatação, Glat (2018) sustenta que o ingresso das pessoas com deficiência ao ensino regular exigiu mudanças nas unidades escolares, em busca da efetivação de uma educação para a diversidade, como as relacionadas: arquitetura, recursos, projeto político pedagógico, currículo, práticas e metodologias do ensino. Mais do que isso, houve a reconfiguração das relações interpessoais dos diferentes atores escolares. Contudo, apesar dessa reconfiguração, a escola ainda abarca variados movimentos de enfrentamento, desafios, polarizações e situações invisibilizadas, que inferem diretamente em seu processo inclusivo.

O período pandêmico no Brasil, principalmente entre os anos de 2020 e 2021, imprimiu a necessidade do isolamento social, que aumentou e/ou evidenciou algumas dessas barreiras: tecnológicas, metodológicas e atitudinais. Segundo Silva e Maio (2021), os setores sociais sofreram diversas mudanças comportamentais, nos cuidados e costumes, que transformaram a forma de viver das pessoas para manter o distanciamento social e diminuir a circulação do vírus. A partir desse novo cenário, desvelou-se a fragilidade e falta de preparo dos diferentes

profissionais de educação na hora de inserir novas ferramentas, principalmente as digitais, em sua prática – tanto no Ensino Remoto e/ou Híbrido quanto no Presencial. Segundo Silva e Maio (2021), não é só necessária a inserção de ferramentas digitais no fazer da escola, e sim há uma necessidade de ressignificação no fazer docente, ou seja, na forma de ensinar a partir de uma visão centrada no aluno. Por isso, neste sentido, o professor torna-se um mediador de saberes.

Em consonância ao exposto, Silva e Maio (2021) argumentam que durante o Ensino Remoto ouve uma ressignificação do fazer docente, imprimindo novas práticas inclusivas de ensino-aprendizagem, levando em conta elementos socioemocionais e o uso de ferramentas digitais e metodologias ativas, proporcionando uma variedade de caminhos que pudessem contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem de todos os alunos, das redes pública e particular de ensino.

Por este ângulo, tal realidade colocou em pauta a nossa latente necessidade de dialogarmos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) enquanto possibilidade potencializadora na elaboração de estratégias educacionais, a fim de promoverem a acessibilidade pedagógica para todos os alunos. Kishimoto (2003) e Moran (2013) ressaltam a importância do uso de tecnologias na educação, e de que forma pode agregar ao aprendizado dos educandos. Ambos enfatizam a importância da ludicidade e dos jogos digitais como estratégias mediadoras da aprendizagem, salientando como a criança se desenvolve individual, social e culturalmente através delas.

Diante das transformações do contexto atual, surge a necessidade da formação continuada de professores, para que possam acompanhar as novas demandas, principalmente aquelas relacionadas ao processo de inclusão, como podemos observar:

> O trabalho pedagógico pautado na valorização da diferença resgata valores humanos de respeito e solidariedade e princípios ético-profissionais que exigem do professor o compromisso com o desenvolvimento acadêmico e social de todos os seus alunos, imprimindo aos educadores o papel de participantes na luta pela construção de uma escola que, ao invés de excluir, agrega, acolhe, acresce. (CORRÊA; STAUFFER, 2008 apud NOZI; VITALIANO, 2017, p. 593)

Segundo os autores, é de fundamental importância o papel do professor e seu compromisso com um trabalho pedagógico que enfatize o valor à diferença, baseados em princípios éticos de respeito e solidariedade, que retome valores humanos, inquirindo a busca pela constituição de uma escola inclusiva.

Diante do exposto, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) traz uma visão de pensar estratégias diferenciadas, a partir de uma proposta pedagógica voltada a todos os discentes de turmas regulares com alunos incluídos. Reforçando este conceito, Sebastian-Heredero (2020) define o DUA como uma forma de diminuição das barreiras, sugerindo possibilidades através de um currículo flexível no que se refere aos objetivos, métodos, materiais e avaliações, viabilizando aos professores suprir diversas necessidades. E, desde seu início, o currículo a partir da perspectiva do DUA tem como foco satisfazer as particularidades de todos os alunos.

Nesse sentido, o entrelaçamento de diversos recursos, a partir de múltiplas linguagens, pode proporcionar a diminuição de barreiras atitudinais na sala de aula e a inclusão das pessoas com deficiência nesse espaço. Para Cavalcante (2012), o uso de novas ou antigas tecnologias em sala de aula, de maneira interativa, exige aperfeiçoamento da compreensão dos alunos sobre a realidade cultural e natural em que estão inseridos. Trabalhar com tecnologia de forma consciente estimula o desenvolvimento constante de alunos e professores em sua capacidade crítica e reflexiva, proporcionando o desenvolvimento da consciência coletiva frente aos desafios e demandas sociais.

Esta seção, que introduz a temática – barreiras atitudinais no contexto escolar – e apresenta os elementos estruturantes da pesquisa, está segmentado em quatro partes, a saber: (1.1.) Inquietação, justificativa e o valor desta pesquisa; (1.2.) Elementos estruturantes da pesquisa: problema, hipótese e objetivos; (1.3.) Os riscos e benefícios da pesquisa; (1.4.) Reflexões sobre aspectos éticos e metodológicos.

1.1. Inquietação, justificativa e o valor desta pesquisa

Há mais de dez anos atuo nos anos iniciais do ensino público e, durante essa longa caminhada, me deparei com muitos desafios no cotidiano escolar. Percebi e me incomodei com muitas questões que correspondem às demandas de uma sociedade muito complexa, excludente, injusta, implacável e cada vez mais desumana. Como a escola faz parte desse repertório social, não está imune a essa realidade e, em alguns momentos, acaba reproduzindo estereótipos e reforçando discursos, traduzidos em ações cotidianas, que estão pautados em práticas que têm por objetivo o aumento das desigualdades sociais.

A questão da educação das crianças com deficiência nesse universo despertou em mim um olhar mais sensível. Eu, como muitos profissionais de educação, atuei em diversas funções

dentro da escola. Lecionei desde a Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), como também atuei na Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. Nessa jornada profissional, tive um primeiro contato com alunos com algum impedimento quando estive à frente da Coordenação Pedagógica de uma escola que funcionava como um polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma Rede Municipal de Ensino, e, anos mais tarde, quando me tornei professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Rede Municipal de Ensino em que atuo no momento.

À frente da coordenação e, consequentemente, da SRM, começaram meus maiores desconfortos em relação ao processo de inclusão das crianças com deficiência, sobretudo em relação às barreiras que precisam ser vencidas todos os dias e que se tornaram um grande entrave ao seu processo de inclusão escolar. Fui percebendo como essa questão era um problema com raízes muito profundas e exigia uma análise mais contextualizada e fundamentada, de forma que eu pudesse entender como as barreiras atitudinais se apresentam e interferem no processo de inclusão escolar das crianças acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em seus grupos de referência, para, a partir daí, poder traçar estratégias mais potentes para reduzir seus impactos, como também, a longo prazo, propiciar práticas mais positivas de inclusão que conseguissem detectar essas barreiras e logo diluí-las. Esse movimento é um processo dinâmico, flexível, e precisa estar na pauta das ações que se pretendem inclusivas.

No ano de 2022, as demandas se modificaram, pois, como regente, tive três alunos incluídos em minha turma de 5º ano que foram meus alunos no AEE. Como professora de SRM, estive presente durante um longo processo desses alunos na adaptação em suas turmas, e até mesmo envolvida em projetos e ações pedagógicas que garantissem sua inclusão de maneira efetiva, como um processo de aprendizagem igualitário e que levasse em conta as suas especificidades, necessidades e potencialidades. No momento em que meu papel se modificou apenas na nomenclatura da função – antes como professora do AEE e hoje como professora regente –, me senti desafiada a implementar propostas que levassem em conta tudo o que já havíamos apontado em outros momentos, em colaboração com as professoras de apoio e regentes, como também com as próprias crianças, que tinham uma ideia de que todas as aulas seriam como os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com muitas atividades lúdicas, jogos e atividades com apoio das ferramentas digitais.

As crianças que eu atendia na SRM contavam as experiências que viveram lá para os demais alunos, que sempre pediam para ir também, e esses pedidos me acenderam um alerta.

Eles tinham um imaginário aguçado referente aos meus afazeres naquela sala tão cobiçada, sendo assim, esse desejo poderia ser transposto para a sala de aula. Nesse viés, Braga e Prado (2022) afirmam que:

> A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento. Por isso, carece de reflexões e ações concretas para alcançar práticas eficientes. Nós, profissionais que trabalhamos desenvolvendo ações do AEE (Atendimento Educacional Especializado), estamos diante de uma bandeira que pretende derrubar as barreiras de uma escola preconceituosa, mantida pelo ensino tradicional, homogeneizado e fechado, em que todos devem caminhar juntos no mesmo ritmo e tempo. (BRAGA; PRADO, 2022, p. 15)

Partindo deste pressuposto, o trabalho desenvolvido no AEE tem como objetivo pensar estratégias que diminuam as barreiras no processo de inclusão, de maneira que atendam às necessidades de cada um, respeitando suas especificidades. Para além, Braga e Prado (2022, p. 21) afirmam que "o atendimento deve acontecer em interface com o trabalho desenvolvido em sala de aula". Tal constatação alicerçou de forma significativa as ações estruturadas e pensadas para mitigar essa problemática do grupo de referência, no qual atuava como regente.

Naquele momento, eu teria a grande oportunidade de entrecruzar os conhecimentos, técnicas e práticas vivenciadas no AEE com as demandas da sala de aula, sobretudo a partir de questões que sempre me inquietaram, relacionadas às barreiras que as crianças incluídas enfrentam para serem aceitas, acompanhadas, ajudadas e, sobretudo, respeitadas, como os demais alunos. A ideia de aliar esses conhecimentos em relação à inclusão, praticar o que já vinha trabalhando em colaboração com os professores regentes e de apoio em anos anteriores e adequar a proposta de diminuir as barreiras no processo inclusivo dessa turma em discussão me deixou bastante animada e inclinada a propor ações pedagógicas voltadas para tal temática. Além do mais, vínhamos de uma pandemia, quando todos precisavam de um recomeço, adaptação e ressignificação de afazeres em todos os setores da escola, mas como o processo inclusivo sempre teve seus embates e obstáculos e amargou sucessos e derrotas ao longo do tempo, naquele retorno tão peculiar não seria diferente.

Contudo, foi nesse cenário que me senti mais desafiada. Pelo fato da turma ter três alunos com necessidades bem desafiadoras, que exigiam uma movimentação e a reestruturação da sala de aula como um todo, pensei: por que não envolver toda a turma nesse plano de ação inclusiva? A partir desse momento, fui percebendo que várias barreiras permeavam as relações e influenciavam diretamente as práticas pedagógicas e o tratamento interpessoal deles, o que

interferia diretamente nos objetivos de aprendizagem proposto para aquele grupo. Então, antes de tudo, foi urgente trabalhar o rompimento de barreiras atitudinais naquela classe, para que, posteriormente, conseguíssemos avançar e vislumbrar muitas outras conquistas.

1.2. Elementos estruturantes da pesquisa: problema, hipótese e objetivos

A partir do exposto até aqui, questiona-se: como as barreiras atitudinais se apresentam no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência do Ensino Fundamental I, e de que maneira poderiam ser trabalhadas, contornadas e combatidas com o apoio de tecnologias digitais? Acredita-se que (hipótese) barreiras atitudinais são entraves ao processo inclusivo no ambiente escolar, o que, por sua vez, propicia o fortalecimento de outras barreiras; todavia, abordagens pedagógicas inclusivas poderiam mitigar as mesmas. Neste sentido, oficinas pedagógicas inclusivas, mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil, são ferramentas potentes no processo de rompimento de barreiras atitudinais em sala de aula.

Esta dissertação objetiva (objetivo geral) relatar a experiência pedagógica vivenciada no 5º ano do Ensino Fundamental I com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas estruturadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os contornos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência. Para tanto, os objetivos específicos são: (i) levantar fontes bibliográficas e/ou documentais para melhor compreensão dos contornos das barreiras atitudinais e o conceito de inclusão escolar no contexto da sala de aula; (ii) diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relacionados ao conceito de inclusão escolar: deficiência, inclusão, capacitismo, acessibilidade, barreiras atitudinais; (iii) elaborar roteiros de oficinas pedagógicas baseados na literatura infantojuvenil e tecnologias digitais para desenvolvimento em sala de aula; (iv) construir conceitos ligados à inclusão escolar e às barreiras atitudinais de fácil compreensão pelas crianças, que favoreçam atitudes positivas frente à inclusão e diminuam as barreiras atitudinais em sala de aula; (v) elaborar um relato para narrar experiências a partir de oficinas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula.; (vi) analisar os dados do campo, via relato de experiência, à luz dos dados bibliográficos; (vii) elaborar uma Sequência Didática Inclusiva (SDI), a partir de oficinas pedagógicas permeadas por literatura infantojuvenil e ferramentas tecnológicas; (viii) avaliar a SDI, a fim de verificar suas potencialidades e limitações.

A partir dos objetivos que estruturam esta pesquisa, traçou-se o caminho metodológico que melhor atendesse à proposta. O relato de caso, também conhecido como relato de

experiência, conforme normatizado na Carta Circular nº 166/18 (BRASIL, 2018b), foi o caminho escolhido para contemplar as questões do campo, no que se refere à diminuição das barreiras atitudinais no cotidiano escolar, a partir de oficinas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil.

1.3. Os riscos e benefícios da pesquisa

Em toda pesquisa, os riscos e benefícios devem ser previstos, a fim de que o pesquisador possa traçar estratégias adequadas para garantir a proteção de seus participantes (no caso dos riscos), como também de consolidar os benefícios pretendidos. A partir de Guerriero e Minayo (2019), podemos compreender que o pesquisador precisa estar atento para organizar muito bem todas as etapas de um estudo, e, de acordo com as Resoluções nº 510/16 e nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, é papel do pesquisador essa tarefa de prever, perceber e atenuar qualquer possibilidade de dano aos participantes (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Vale ressaltar que o esforço em relação aos riscos dentro de uma pesquisa deve ser em direção a uma ação preventiva, diminuindo assim as possibilidades de que algo ruim ocorra, ou, em caso de ocorrência, de se tomar medidas pertinentes para diminuir seus efeitos, podendo até mesmo encerrar a pesquisa, caso não se consiga neutralizá-los (BRASIL, 2016). Mediante o exposto, esta pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, visto que optou por procedimentos metodológicos pautados em práticas já recorrentes no cotidiano da sala de aula, como a contação de histórias, oficinas pedagógicas, rodas de conversa e leituras. Também havia a confiança de que os recursos tecnológicos potencializariam ainda mais a questão lúdica e o desejo dos alunos se envolverem nas propostas com espontaneidade, em colaboração com o grupo e de forma prazerosa e significativa, visto que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) já fazem parte do seu dia a dia em vários espaços sociais. Todos esses procedimentos levam em conta o "desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico" (BRASIL, 2013, p. 1).

A partir desse viés, assegura-se que, em qualquer etapa da realização do estudo, os alunos estiveram sempre confortáveis e cientes de que se não quisessem expressar suas opiniões, impressões e até mesmo produções em relação ao proposto, poderiam dizer a qualquer momento. Essa prerrogativa sempre foi reforçada e informada aos participantes no decorrer de todas as oficinas pedagógicas. Corroborando com essa premissa, Valim e Maciel (2019) consubstancia a ideia de que:

> É de vital importância que o pesquisador, ao realizar as pesquisas com seres humanos, compreenda e respeite as diretrizes estipuladas (...). Ética na pesquisa pode parecer um conceito abstrato, mas, quando em campo, torna-se instrumental, pois ninguém pode ou deveria dispor de sonhos, crenças ou expectativas alheias sem cuidado e consciência. (VALIM; MACIEL, 2019, p. 19)

Alicerçados na afirmação das autoras supracitadas, podemos confirmar que todos os cuidados para não colocar os participantes em risco foram consciente e instrumentalmente utilizados na prática, com atenção e cautela para cada escolha nos procedimentos, visando não apenas impedir a exposição dos participantes a qualquer risco, mas também antecipando ações para bloquear seus efeitos, na possibilidade de alguma ocorrência.

Em relação aos benefícios, o principal deles foi a construção de saberes, por parte dos participantes, em relação a conceitos relacionados à inclusão, ao olhar sobre a deficiência e às barreiras enfrentadas cotidianamente, inclusive na escola. Apesar de ser um assunto delicado e importante para nossa formação cidadã, o uso de ferramentas digitais e literatura infantojuvenil propiciou um ambiente permeado pela ludicidade, que estimulou o reconhecimento das barreiras atitudinais em sala de aula, a compreensão de conceitos fundamentais relacionados à inclusão e também propiciou a formação do pensamento crítico, reflexivo, com vistas a praticas mais empáticas, colaborativas e positivas em relação ao outro, independe da sua condição.

Outro benefício pretendido com a realização desta pesquisa é difundir, de forma democrática e acessível, o conhecimento elaborado a partir dos resultados do estudo, visando a constituição de práticas mais inclusivas, igualitárias, menos preconceituosas e que defendam a equidade para todos.

Além disso, através das Oficinas Pedagógicas Inclusivas, utilizando tecnologias digitais e literatura infantojuvenil, é possível facilitar e potencializar o processo de construir saberes e um olhar mais crítico e consciente em relação ao enfrentamento das barreiras, sobretudo as atitudinais, em relação às pessoas com deficiência. Para tal, foi confeccionado um *e-book* que contempla uma Sequência Didática Inclusiva (SDI), resultante da experiência vivida nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas e elaborado a partir dos contornos consubstanciados pelo entrecruzamento dos resultados da pesquisa de campo, sempre em diálogo com o campo teórico basilar desta pesquisa.

Espera-se também que a pesquisa contribua para a ressignificação de minha prática pedagógica, de forma que esta seja multiplicadora de saberes referentes ao processo de inclusão escolar, favorecendo o diálogo com meus pares e oferecendo subsídios que colaborem com seus fazeres pedagógicos. Em consonância com essa ideia, Koerner (2011, p. 166) afirma que "refletir acerca das práticas pedagógicas e das ressignificações nela possíveis implica reconhecer que há significados nelas presentes que podem ser questionados e reajustados, assumindo novos contornos".

Enfim, pretende-se que este relato possa servir como pontapé inicial para novos questionamentos, desdobramentos e, sobretudo, novas pesquisas que problematizem e objetivem resolver questões inerentes ao processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

1.4. Reflexões sobre aspectos éticos e metodológicos

A eticidade na pesquisa é de fundamental importância para estruturar e orientar o percurso metodológico. Segundo a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, de 7 de abril de 2016, a ética na pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes (BRASIL, 2016, p. 1). Sendo assim, não houve, de forma alguma, exposição dos participantes ou de suas identidades, e a metodologia adotada, o Relato de Caso – também chamado de Relato de Experiência – foi escolhida pelo fato de atender melhor o desenvolvimento dos objetivos traçados, de maneira que se conseguisse atenuar a problemática das barreiras atitudinais no ambiente escolar, ou seja, buscou-se procedimentos para a realização da pesquisa que atendessem às demandas contingenciais da própria prática pedagógica e de suas representações, lançando mão de técnicas e recursos que já fazem parte do dia a dia da sala de aula.

A coleta dos dados por meio da pesquisa de campo também fez parte da metodologia utilizada neste trabalho e solidificou o aprofundamento teórico das situações que surgem diariamente, abertamente e contingencialmente na prática profissional. Segundo a Carta Circular nº 166/18, do Conselho Nacional de Saúde, pode-se estruturar um Relato de Caso (ou Relato de Experiência) de duas formas distintas: (1) pode-se realizar um projeto de relato de caso ou (2) um projeto de caso propriamente dito. O primeiro faz jus ao planejamento do relato, bem como demanda autorização prévia na Plataforma Brasil, ou seja, antes da construção do relato em si. Já o segundo pressupõe encaminhamento do relato de caso à Plataforma Brasil em

sua forma já consubstanciada, assim, a requisição de autorização na Plataforma Brasil realiza-se após a redação do relato, para validação do processual ético/metodológico que norteou a pesquisa (BRASIL, 2018b). Sabe-se que a Carta Circular nº 166/18 dirige-se de forma mais específica à área biomédica, todavia, suas ponderações se adequam à área da docência, haja vista que ações profissionais da prática contingencial docente muitas vezes demandam delineamento descritivo, sem grupo controle, de caráter narrativo e reflexivo, cujos dados são provenientes da prática cotidiana ou da atividade profissional.

Nesse sentido, respeitaram-se as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, bem como o conceito de Relato de Caso (ou Relato de Experiência) definido sucintamente por Mussi, Flores e Almeida (2021): "(...) manuscritos do tipo relato de experiência permitem a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais. Neste sentido, é fundamental que sua escrita garanta sua apresentação a partir da perspectiva acadêmica".

Dessa forma, este Relato de Caso foi constituído antes de ser apresentado à Plataforma Brasil, a partir dos roteiros das oficinas (planejamento), do Mural Digital (*Padlet*) e da observação sistemática das oficinas pedagógicas inclusivas, que geraram anotações relativas ao planejamento das aulas e ao modo como as aulas se desenrolaram. A decisão de construir o campo desta dissertação a partir desses dados surgiu mediante a constatação da pertinência dos elementos constituintes do contexto.

Para a verificação dos dados do campo, utilizamos a técnica conhecida como Análise do Conteúdo de Bardin, que se configura como um conjunto de técnicas de análise de comunicações objetivando compreender, através de procedimentos sistematizados, indicadores (quantitativos ou não) que propiciem a inferência de conhecimentos em relação às condições em que as mensagens foram produzidas e recepcionadas (BARDIN, 2011 *apud* CÂMARA 2013, p. 182).

Todos os participantes foram devidamente informados quanto à pesquisa e assinaram: autorização para uso de imagem e voz, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do participante e do responsável legal, respeitando as diretrizes éticas e metodológicas exigidas tanto na Carta Circular nº 166/18 quanto nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, também em acordo com as normativas supracitadas, todos os documentos utilizados tiveram seus modelos aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira - ASOEC/UNIVERSO.

Vale reforçar que em nenhuma etapa da pesquisa houve exposição das identidades dos envolvidos e, para além, afirma-se que não haverá, em momento algum, exposição de dados da instituição ou dos profissionais participantes, novamente em consonância com as diretrizes éticas rogadas nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do CNS.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Breve histórico da Educação Especial no Brasil

Ao se falar de Educação Inclusiva há que se ressaltar a importância do marco mundial que foi a produção do documento denominado Declaração de Salamanca, criado após a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, na Espanha. Segundo Mendes (2006), a inclusão, a partir desse momento, impulsionou discursos mundialmente que passaram a exaltar a bilateralidade do processo – dando ênfase ao papel da sociedade, bem como das pessoas até então excluídas –, movimento esse que foi denominado inclusão social. Surge assim uma proposta de aplicação prática para inclusão no campo educacional, que foi denominada educação inclusiva.

O processo de inclusão social visava, inicialmente, efetivar ações de equiparação de oportunidades para todos e todas através de um projeto de sociedade mais democrática, que tivesse em seu bojo o respeito e o reconhecimento político das diferenças, bem como a aceitação da diversidade, a fim de viabilizar o exercício pleno da cidadania às pessoas com deficiência. Dessa forma, o processo denominado educação inclusiva preconizou promover um modelo de ensino contemporâneo fundamentado em igualdade nas possibilidades de escolarização, reconhecendo a diversidade, respeitando diferenças e integrando potencialidades (SOUTO, 2014).

A educação inclusiva passa a ser compreendida, assim, como um direito humano e abre caminho para o entendimento da importância de se formar um ambiente escolar acolhedor e diverso, que promova e que seja promovido por sujeitos que devem participar do processo regular de ensino. Por outro lado, segundo Lima e Tavares (2008), para que as pessoas com deficiência alcancem igualdade de oportunidades e façam valer seus direitos, é necessário que haja uma mudança que implique em um esforço de modernização e reestruturação social, e, neste sentido, as leis em si ainda não são suficientes para que essa transformação ocorra de fato.

O cotidiano escolar atual desvela-se em um espaço complexo que abarca diversas especificidades e desafios a serem superados. E, a cada dia, demandas inerentes a essas complexidades vêm inquietando os profissionais que atuam diretamente com a Educação Especial, a partir de uma perspectiva inclusiva, dentro das escolas. Essa situação pode ser evidenciada através dos dados do Censo Escolar de 2020, que indicam que tem havido um aumento expressivo de matrículas em classes comuns da Educação Especial – em 2020 chegou

a 1,3 milhão, um aumento de 34,47% em relação a 2016. Importante salientar que o maior número dessas matrículas se encontra no Ensino Fundamental, que concentra 69,6%. Estes dados revelam uma elevação gradual e significativa do percentual de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2020).

O direito ao acesso das pessoas com deficiência à educação comum é estabelecido por várias legislações vigentes, que foram consolidadas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015. Essas normas têm sido amplamente difundidas através dos diferentes espaços midiáticos, fato que impacta positivamente a vida das pessoas com deficiência e suas famílias, e consequentemente impacta operacionalmente a dinâmica das escolas, demandando ressignificações em espaços e atitudes (GLAT, 2018). Além disso, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva requer uma escola pensada e organizada a partir de um processo inclusivo. Segundo Mantoan (2006), não há como ignorar mais a inclusão, ela está presente e atua motivando e desestabilizando as estruturas.

A partir de Santos (2011), podemos compreender a inclusão enquanto movimento social que está diretamente relacionado a fenômenos de caráter excludente. A inclusão configura-se enquanto um processo de luta contra mecanismos que promovem a exclusão nas sociedades contemporâneas, que são marcadas por relações extremamente desiguais. Neste sentido, a inclusão tem uma nuance histórica e política, e, justamente por isso, é processual, interminável e contínua, ou seja, sem fim.

2.2. Um olhar sobre a deficiência: pontos e contrapontos

A pessoa com deficiência encara diversas barreiras em suas relações sociais, e não é diferente no espaço escolar. Este aspecto pode ser evidenciado a partir do entendimento sobre o olhar que se tem sobre a questão da deficiência e, consequentemente, dos sujeitos que compõem esse grupo. Olhar este que foi construído através de um tempo e espaço histórico que precisa ser contextualizado e analisado para melhor compreensão acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

Endossados pelos estudos sobre a deficiência de Dias (2013), Diniz (2007) e Lima (2021) podemos afirmar que existem concepções sobre este tópico que estão ligadas a diferentes e até divergentes paradigmas, como: modelo médico da deficiência, modelo social da deficiência, capacitismo, integração, e, mais recente, o conceito da inclusão. Historicamente, essas perspectivas têm permeado questões metodológicas, políticas, epistemológicas e

pedagógicas no campo da Educação Especial. Muito já se avançou nesse sentido, em direção a um processo mais inclusivo, o que exige uma mudança estrutural de vários setores sociais e também a garantia e efetivação de direitos que diminuam as situações de vulnerabilidade, exclusão e discriminação das pessoas com deficiência. Segundo Sales *et al.* (2016):

> Apesar das amplas reflexões e do amparo legal, as mudanças introduzidas na escola ainda são pouco significativas, o que nos permite afirmar que a política de educação inclusiva ainda é um ideal a ser alcançado. Uma escola para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos. (SALES *et al.*, 2016, p. 298)

Ainda que tenhamos um consistente aparato jurídico a favor da inclusão social, como a grande conquista da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, há muito o que avançar, sobretudo no campo educacional. É de conhecimento de todos o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular comum, ou seja, o acesso à escola é para todos, independentemente de suas especificidades e singularidades, sem nenhum tipo de prejuízo, discriminação, preconceito ou segregação. A Base Nacional Comum Curricular (2018a) assegura em suas discussões introdutórias que: "(...) para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes", que é tarefa fundamental deste instrumento normativo e diretivo (BRASIL, 2018a, p. 8).

O acesso escolar regular pelos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação vem sendo mais ampliado e, de certa forma, garantido, mas não na mesma proporção vem se elevando a qualidade de ensino destinada a todos os alunos, ou sequer respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos alunos incluídos. Carvalho (2007, p. 21) afiança que "(...) a perspectiva que se vislumbra é a de que as lutas continuarão intensas, pois é muito longo o caminho entre o discurso e a prática", portanto, essa é uma realidade que precisa ser discutida e repensada através de ações efetivas, coletivamente, por diversos setores sociais, que garantam os direitos de todos os alunos se desenvolverem em condições iguais de possibilidades.

O contexto escolar, por vezes, reproduz representações sociais negativas sobre as pessoas com deficiência, que estão intimamente ligados a paradigmas que as retratam na

condição de incapazes, desqualificam suas potencialidades e habilidades, como também, por vezes, expropriam seus direitos de acesso, permanência e condições de usufruírem de uma educação de qualidade, que leve em consideração a sua condição enquanto sujeitos histórico-sociais. Situação esta que pode ser corroborada a partir da afirmativa de Carvalho (2007, p. 24) de que "as representações sociais centradas nas limitações dessas pessoas, aliadas à pouca crença em torno de suas potencialidades do papel da escola regular para desenvolver-lhes todas as capacidades, em especial as cognitivas". Na convivência social, o olhar pautado na "falta" sempre se sobrepôs em relação ao que estes sujeitos têm enquanto potencialidades. O que acaba fortalecendo inúmeras barreiras que os impedem de desenvolverem-se de forma integral e preparar-se para sua ação em sociedade.

A partir de Diniz (2007), podemos tecer uma compreensão acerca desse arquétipo que envolve a questão da deficiência como um conceito complexo que passou por várias transformações, historicamente, em suas definições e sentidos. Sendo assim, não cabem leituras simplistas que objetivam a explicação sobre um corpo com lesão e como esta pode delimitar a participação social da pessoa com algum impedimento. Neste sentido, uma leitura mais complexa, que leva em consideração diversas nuances, também se coloca como uma forma de denúncia referente " (...) à estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim, como outras formas de opressão do corpo, como sexismo ou o racismo, estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras da nossa vida social" (DINIZ, 2007, p. 9-10).

O modelo médico da deficiência se traduz em uma concepção da deficiência comparada a um padrão de normalidade. Diniz (2007) afirma que a concepção da deficiência como uma variação do normal da espécie humana consiste em uma criação discursiva do século XVIII. A partir daquele momento, ter uma deficiência é possuir um corpo considerado fora da norma. A autora ressalta que um corpo com deficiência só se delineia quando comparado com uma representação do que seria um corpo sem deficiência, e que o conceito de anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral. Nesse sentido, o modelo social de deficiência (em contraposição ao modelo médico) reconhece a deficiência como um conceito complexo para além dos aspectos biológicos e fisiológicos. Os estudos sobre a deficiência ofertam uma discussão a respeito da deficiência como uma marca da identidade do sujeito, onde a questão que permeia as relações não está centrada no indivíduo, mas sim na constituição do conceito de normalidade.

Omote (2004) enfatiza que a análise sobre a imagem social das pessoas com deficiência deve ser percebida como parte integrante de um processo social e resultado das relações que envolvem pessoas nessa condição. Esses julgamentos devem ser considerados como parte de um fenômeno social e não devem ser naturalizados. A partir da compreensão do exposto, alunos com deficiência remetem a pessoas fora do padrão de normalidade estabelecida e encontram empecilhos à sua inserção, devido às suas características físicas e cognitivas. "O olhar para esse aluno ainda é muito marcado pela dicotomia preconceituosa 'normal x anormal' e por representações negativas que são usadas como parâmetros para diferenciá-los" (ANTUNES; GLAT, 2019, p. 75).

2.3. As barreiras atitudinais no ambiente escolar: implicações no processo inclusivo

As crianças com algum impedimento precisam enfrentar diversos desafios que podem ser compreendidos como barreiras, entre elas as atitudinais, que precisam ser enfrentadas cotidianamente. Essas barreiras materializam-se também no espaço escolar. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), barreiras são:

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015)

As barreiras atitudinais nem sempre são percebidas ou intencionais e estão ligadas a ações e posturas preconceituosas que são expressas através de convenções, explícitas ou mascaradas, por pessoas de grupos sociais que estejam dentro de um padrão culturalmente estabelecido, dominante (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). E a invisibilidade das barreiras atitudinais as reforçam e as fortalecem, bem como também reforçam e fortalecem outros tipos de barreiras. Uma das maneiras de se enfrentar esta questão é através da identificação dessas barreiras – haja vista que a identificação é a chave para que se possa posteriormente traçar estratégias para transformá-las/derrubá-las. O acesso ao ensino público e regular, de forma expressiva, principalmente ao Ensino Fundamental, como apontam os dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2020, p. 34), não garante um processo inclusivo justo e nem a diminuição

das várias barreiras já mencionadas, que precisam ser conscientemente percebidas e combatidas.

Crianças com deficiência, muitas vezes, têm suas representações, enquanto sujeitos, marcadas pelas exclusões e por uma visão negativa de si mesmas, pautada por padrões classificatórios e estereotipados. Tal fato pode ser compreendido a partir de Glat (2018), que postula que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiência se dá a partir de uma construção social com raízes históricas profundas. Esta visão acaba naturalizando práticas cotidianas que alargam o abismo da exclusão, e no espaço escolar não é diferente. Conforme Ribeiro, Simões e Paiva (2017), "o espaço escolar acaba sendo reflexo da difusão, manutenção de preconceitos apresentados como barreiras". Neste sentido, embasados por Mello e Cabistani (2019), podemos afirmar que as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregacionistas e discriminatórias que ferem a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e a omissão com relação a elas.

O cotidiano da escola abarca um conjunto de diversidades e heterogeneidades em relação às suas demandas e aos sujeitos que o constroem. É importante salientar que um dos princípios da inclusão é prover aos alunos uma condição favorável de aprendizagem. A partir de Tozoni-Reis (2013), podemos afirmar que um dos maiores desafios atuais diz respeito ao favorecimento de uma educação que atenda a todos sem nenhuma distinção, que vá muito além da garantia de um processo de ensino organizado – são necessárias metodologias adaptadas para assegurar que as necessidades dos alunos com deficiência sejam supridas. Bortolozzo (2007) vem corroborar com esta reflexão, quando afirma que a escola precisa desenvolver, entre seus atores, práticas pautadas em adaptações curriculares e metodológicas que assegurem um trabalho de qualidade, a ser potencializado pedagogicamente com os alunos que apresentem dificuldades.

Dentre as diversas barreiras já mencionadas anteriormente, as barreiras metodológicas são igualmente prejudiciais e merecem aqui destaque. Tais barreiras podem ser percebidas em diferentes situações na rotina escolar e manifestam-se frequentemente quando um professor ou professora revela o desconhecimento das potencialidades de um aluno com deficiência. Ao se pensar sobre um Plano Educacional Individualizado (PEI), estruturado a partir de conteúdos, ações e estratégias simplistas, descontextualizadas e muito aquém das capacidades dos sujeitos para o qual foi proposto, praticam-se e reforçam-se as barreiras atitudinais e/ou metodológicas, no contexto escolar das crianças com deficiência, transtorno do espectro autista, altas

habilidades e/ou superdotação. Tal reflexão encontra esteio em Lima e Tavares (2008), quando afirmam que na escola, infelizmente, também se constituem barreiras atitudinais que se apresentam na forma de ignorância, inferioridade, percepção de menos-valia, dentre outras – a ignorância desconhece a potencialidade do aluno com deficiência, já a inferioridade sustenta-se na ideia de que o aluno não acompanhará os demais, e, por último, a percepção de menos-valia reflete o sentimento de que o aluno não tem capacidade, total ou parcial, para realizar determinadas atividades.

Vale destacar um outro exemplo de barreira atitudinal, que remete ao sentimento de piedade dos alunos e à realização de atividades por eles, considerando que os mesmos não poderão alcançar novos saberes e não conseguirão acompanhar os demais, experimentando suas próprias estratégias de aprendizagem. As barreiras atitudinais travestidas de piedade revelam ações de proteção e forjam uma pseudoparticipação (LIMA; TAVARES, 2008). Sobre tal aspecto, Dainez e Smolka (2014) fazem o seguinte alerta aos docentes: há que se orientar e trabalhar o olhar dos alunos para a pessoa como um todo, em suas possibilidades, integralidade de condições de vida e de educação recebida que não foque na sua deficiência como uma condição de ausência ou desvantagem, que, por assim dizer, marca os alunos com deficiência como incapazes ou anormais.

Ações podem endossar um discurso de generalizações e estereótipos que podem ser relacionados às particularidades em pessoas em situação de vulnerabilidade ou que não pertencem ao grupo dominante. A partir da reflexão proposta por Candau (2008), é relevante trabalhar o imaginário coletivo relacionado às representações das identidades sociais e culturais, e, para tal, a educação e os meios de comunicação são fundamentais.

Ao analisar-se a problemática das barreiras – tangíveis e intangíveis – no processo de inclusão escolar da criança com deficiência – seja ela visível ou não, evidente ou não –, há que se refletir sobre o paradigma capacitista, imbricado no contexto. Tal reflexão, entretanto, requer uma análise que leve em conta o tempo e espaço de produção dessas barreiras, que são ações atravessadas por produções históricas que não podem ser resumidas a naturalizações e generalizações.

2.4. As barreiras atitudinais e o paradigma capacitista

A questão das barreiras atitudinais pode ser melhor compreendida através da leitura sobre o olhar que historicamente e socialmente vem sendo produzido sobre a deficiência e,

consequentemente, sobre os sujeitos na condição de pessoa com deficiência (PcD). A deficiência não é doença e nem um problema que está na pessoa, o problema são as barreiras que impedem a interação entre a PcD e o mundo, conforme reverbera Diniz *et al.* (2009, p. 74): "(...) a desvantagem social vivenciada pelas pessoas com deficiência não é uma sentença da natureza, que descreve os impedimentos corporais como abjetos à vida social". Sendo assim, o problema está mais ligado ao olhar e às atitudes para com as pessoas com algum impedimento físico, intelectual ou sensorial. Neste sentido, "(...) assegurar uma vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível" (DINIZ *et al.*, 2009, p. 74).

As barreiras, sejam elas atitudinais, tecnológicas, comunicacionais, informacionais, entre outras, geram concepções sociais de capacitismo. O capacitismo está para a PcD, assim como o racismo está para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres, isto é, o capacitismo vincula-se à relação de poder entre pessoas consideradas com e sem deficiência. O capacitismo se apresenta como força opressora, sistemática e estrutural na sociedade brasileira, assim como a misoginia e o racismo, que discriminam e silenciam grupos considerados minoritários e/ou em situações de vulnerabilidade. Segundo Campbell (2001), esse conceito está ligado a:

> Uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de *self* e de corpo (padrão corporal), o qual é projetado como o perfeito, típico da espécie, e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano. (CAMPBELL, 2001 *apud* DIAS, 2013, p. 8)

A partir do exposto, pode-se conjecturar a respeito do fato de que, no contexto escolar, a criança com deficiência nem sempre é compreendida em suas especificidades e características únicas, pois suas capacidades são comparadas a padrões que determinam um olhar sobre a diferença, que traduz a representação desse sujeito como menos capaz e em posição de desvantagem. Neste sentido, as crianças com deficiências seriam sempre comparadas com um "sujeito ideal" e carregariam a marca do estigma de um corpo que não representaria um humano íntegro (ANTUNES; GLAT, 2019).

Legitimar as diferenças não é fazer com elas desapareçam, e sim reconhecer as potencialidades e especificidades do outro como possibilidades. Conforme postula Dias (2013), é preciso estar atento quanto ao tangenciamento que o capacitismo realiza no conceito de

deficiência aos olhos da sociedade – seu poder de inferência direta no olhar dos diversos sujeitos sociais e nas barreiras atitudinais, que se tornam um grande entrave frente ao processo de inclusão escolar, é gigantesco. O capacitismo está embutido dentro da produção simbólica social, às vezes de forma subliminar, mas enreda uma "grande narrativa" opressiva, de concepção universalizada e sistematizada, sobre o conceito de deficiência (DIAS, 2013).

As relações sociais fazem parte de um contexto histórico, são estabelecidas a favor da lógica dominante e produzem modelos hegemônicos. E a escola, como uma instituição social, também está inserida nesse arcabouço. Assim, o ato de incluir precisa estar ligado a vários direitos: de participação, igualdade de oportunidades e acesso à educação – delineados pelo contexto histórico e pelo modelo hegemônico atual. Todavia, este modelo demonstra suas fragilidades no tocante à inclusão. A educação hoje clama por uma abordagem diferenciada da tradicional, pautada na heterogeneidade, que leve em consideração as experiências, interesses, motivações e características que são únicas a cada ser humano (ANTUNES; GLAT, 2019).

A escola também pode se fortalecer enquanto um espaço que legitime e amplie a ação para uma educação mais inclusiva que se fortaleça no campo das diversidades, pluralidades e possibilidades. Segundo Candau (2008), hoje não há como se falar em igualdade sem discutir também a questão da diversidade. O problema não é afirmar um polo e negar outro, numa postura dicotômica, mas desenvolver uma visão dialética entre igualdade e diferença.

Historicamente, a compreensão sobre a deficiência passou por várias configurações e sentidos e foi pautada em diversos modelos, inclusive o modelo biomédico, até chegar ao modelo social em voga hoje. O primeiro modelo mencionado tem foco no aspecto patológico da deficiência e está marcado pelo estabelecimento de um padrão de normalidade de funcionamento sensorial, físico e intelectual. Já o modelo social compreende que a especificidade da deficiência não está nos corpos dos sujeitos, e sim no meio social, que, por sua vez, fabrica barreiras que limitam a autonomia das pessoas com deficiência. Segundo Nuernberg (2018), as barreiras são obstáculos que têm em sua subjacência o capacitismo, um processo sociocultural que discrimina pessoas através de sua alteração corporal, que neste sentido é considerada desviante.

Assim, ao tratar das barreiras atitudinais e seu entrelaçamento com o paradigma do capacitismo como um entrave à inclusão escolar, pode ser feita uma reflexão a partir de múltiplos olhares, que também poderão ser contextualizados e analisados. Segundo Camargo (2020), os estudos sobre a deficiência pautados no modelo social apresentam como nuance a marca da identidade do sujeito, onde a questão que embasa as relações acaba por não estar mais

centrada no indivíduo, mas sim na construção do conceito de normalidade, sendo uma contraposição ao modelo biomédico.

Antunes e Glat (2019) afirmam que as escolas brasileiras têm apresentado, nas últimas décadas, uma forte tendência homogeneizadora e seletiva em relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido, o que pode se transformar em barreiras de diversos tipos, como também pode violar seus direitos em relação ao acesso, permanência e uma educação voltada para o sujeito, que respeite suas singularidades.

2.5. A interdisciplinaridade e sua interface com a inclusão

Os direitos da pessoa com deficiência também devem ser exercidos na escola. Para tanto, são importantes a conscientização e a participação de todos nesse processo. Um dos pontos relevantes, segundo Haas (2011), com base em Fazenda (1991), é o desenvolvimento de uma atitude pedagógica interdisciplinar na formação dos professores. O docente não pode ter um olhar voltado apenas ao trabalho pedagógico em sala de aula, mas se conscientizar da intencionalidade do seu fazer diário, com vistas ao desenvolvimento da formação humana, se atentando à seleção dos conteúdos, ao desenvolvimento de valores, habilidades, pensamentos e ações. Dessa forma, para estabelecer uma atitude pedagógica interdisciplinar, o docente precisa adquirir conhecimentos e práticas que superem sua especialidade (HAAS, 2011).

Assim, um sistema educacional que pretende incluir todos os alunos deve ter princípios embasados em Schneider (2004), atentando-se:

> (...) às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. (SCHNEIDER, 2004, p. 1)

Dessa forma, para garantir a educação de todos com qualidade, efetivando assim a inclusão, é necessário o aumento de alunos incluídos nas escolas de ensino regular e a reformulação destas e de suas práticas educativas (BATISTA; ENUMO, 2004).

Uma sociedade inclusiva requer um pensamento que afirme e valorize a diversidade como primordial para o exercício da cidadania, e isto deve estar inserido em uma prática educacional interdisciplinar. Segundo Ferreira (2006, p. 31), a interdisciplinaridade tem por objetivo “alcançar uma visão unitária e comum do saber, trabalhando em parceria”, o que significa ultrapassar a visão fragmentada e descontextualizada dos trabalhos realizados em sala de aula.

A prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar, deve estar voltada à aprendizagem dos educandos com necessidades especiais e ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, para que estes consigam estabelecer uma relação entre o que está sendo ensinado/aprendido e o seu dia a dia, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua criticidade e visão de mundo. Neste viés, Ferreira (2001) ressalta que a interdisciplinaridade é formada por três eixos: transversalidade-interdisciplinaridade-transdisciplinaridade (TIT), e que o conhecimento ocorre pela associação de disciplinas escolares, o que possibilita a ampliação de conceitos e metodologias, visando refletir sobre a realidade de formas diversificadas.

Embora tenha ocorrido algum avanço em relação à interdisciplinaridade, ainda há certa resistência no aspecto pedagógico em relação a tal prática. Quando é ofertada à criança uma educação nos moldes tradicionais, ela tem acesso a saberes isolados e fragmentados, que não estimulam a reflexão e que precisam ser adaptados a um contexto social. De acordo com Minello (2017), a criança necessita de um suporte pedagógico que garanta, incentive e sistematize esse conhecimento, que ocorre por meio da interdisciplinaridade. Reforçando este conceito, Pires e Rodrigues (2017), ao se reportarem à interdisciplinaridade, afirmam que:

> A interdisciplinaridade é abrangente em se tratar de propor um ensino menos fragmentário do conhecimento e vai além com os pressupostos de trazer para o campo educacional o peso significativo das relações cotidianas para a aprendizagem de um conhecimento tido como totalidade. (PIRES; RODRIGUES, 2017)

Dessa forma, é possível constatar que a fragmentação curricular acarreta um prejuízo motivacional diante da dificuldade do educando em colocar em prática no seu cotidiano social os conhecimentos que são adquiridos no espaço escolar. Surge, então, a necessidade de avaliação do que é planejado, e se este planejamento está alcançando os objetivos previstos, levando em consideração o quanto dele está sendo aprendido.

Uma educação com aspectos tradicionais e fragmentados impossibilita o processo de estimulação e aprendizagem do aluno, dificultando assim o desenvolvimento do seu conhecimento e sua socialização (ADÃO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2013). Quando no espaço da sala de aula é proporcionado um ensino interdisciplinar com troca de saberes, há a possibilidade da interação entre os alunos e a mediação de diferentes aprendizagens. Nesse momento, a criança sai do papel de espectador e passa a coautor e protagonista desse conhecimento.

De nada adianta discutir o conceito de interdisciplinaridade sem expor as práticas pedagógicas interdisciplinares. O mesmo se apresenta quando se refere às práticas pedagógicas e políticas públicas que possibilitem a inclusão em sentido amplo. É necessário um novo olhar de todas as áreas de conhecimento para a inclusão, visando o desenvolvimento da aprendizagem de todos que possam ser atendidos por essa proposta no sistema regular de ensino.

Mesmo sendo considerados sinônimos por alguns pesquisadores, existe uma diferença entre os termos integrar e incluir, e isto precisa estar bem claro para um sistema educacional que se propõe inclusivo. Partindo desta constatação, Batista e Enumo (2004) conceituam a integração como uma inserção que favorece o aluno com necessidades educativas especiais, enquanto a inclusão requer também da sociedade condições para que esta inserção ocorra.

Historicamente, a inclusão de alunos com deficiência apresentou um modelo de educação especial com classes especiais, com um atendimento diferenciado para alunos com necessidades educativas especiais (MAZZOTTA, 1982). Esse modelo segregava as crianças, o que fez com que a pauta da inclusão ganhasse força e culminasse na inserção desses alunos em classes regulares de ensino, aceitando, reconhecendo e respeitando suas diferenças (BUENO, 1991; GLAT, 1989).

No processo inclusivo, cabe aos docentes buscar o procedimento de acordo com as especificidades de cada aluno. Quando esse processo inclusivo é elaborado, surgem muitos entraves, alguns identificados com clareza, e outros, mais camuflados, tornando-se mais difíceis de se identificar. Tais procedimentos podem estar ligados a questões pedagógicas, como também às atitudes sociais que beneficiam a inclusão.

2.6. Sequência Didática como proposta metodológica de ensino

Atualmente, um grande número de educadores utiliza a Sequência Didática (SD) como proposta metodológica para promover o desenvolvimento de atividades, visando a criação de

novos saberes. O termo Sequência Didática apareceu pela primeira vez no Brasil com os nomes de “projeto” e “atividades sequenciadas”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998), utilizados na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Machado e Cristóvão (2006), nos dias de hoje, as sequências didáticas são utilizadas em diferentes componentes curriculares.

Entende-se como SD um roteiro de atividades pedagógicas elaborado pelo docente e organizado de maneira que desenvolva as habilidades e competências dos alunos. É um método de perspectiva processual, e as atividades realizadas são um feedback para o professor. A relação professor-aluno é de total relevância nesse processo, pois sinaliza se a atividade realizada está de acordo com as necessidades dos alunos. Se essa relação não existe, pode comprometer a aprendizagem e o alcance dos objetivos propostos (ZABALA, 1998, p. 21). Para o referido autor, a SD pode ser criada nas diversas disciplinas do currículo, de forma interdisciplinar, em todos os anos de escolaridade. Ele ressalta ainda a importância de levar em consideração as atividades nas quais exista interação do aluno com o professor, assim como com seus pares.

As etapas ou atividades que compõem uma SD podem ser realizadas de forma individual ou em grupo e devem conter a organização da mesma, a duração, os materiais utilizados e o local onde será realizada, proporcionando ao professor autonomia ao planejar cada atividade proposta. Ainda segundo Zabala (1998), as sequências didáticas apresentam a união e a associação de diferentes atividades em uma única atividade didática. Para ele, a SD é caracterizada como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Corroborando com essa ideia, Kobashigawa *et al.* (2008) define a SD como um conjunto de atividades e intervenções planejadas e mediadas pelo docente, passo a passo, visando o aprendizado de determinado assunto pelos educandos. A SD diferencia-se do plano de aula por ser mais ampla, contendo estratégias pedagógicas de ensino que duram várias aulas, objetivando a construção do conhecimento pelo educando e o aprofundamento da temática em questão. Acredita-se que através das estratégias de ensino contidas na SD, ocorram avanços na aquisição do conhecimento dos alunos, permitindo, quando for necessário, a intervenção e mediação do professor.

A SD é uma estratégia pedagógica que visa a aquisição de novos conhecimentos, onde o docente tem o papel de mediar o conhecimento, visando o desenvolvimento do processo de

ensino aprendizagem. Além disso, proporciona ao aluno condições de viver experiências que visem a reflexão sobre o novo conhecimento, sendo capaz de construir seu desenvolvimento escolar. Complementando esse discurso, Franco (2018) evidencia que em uma Sequência Didática é importante que:

> Os educandos descubram que eles também têm responsabilidades sobre sua aprendizagem e que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e ofereça todas as soluções. Por meio das estratégias de ensino encadeadas, os alunos buscam estas soluções em conjunto. (FRANCO, 2018, p. 10)

Dentre as diferentes vantagens que a SD proporciona aos alunos está a possibilidade de ser o protagonista de seu próprio aprendizado, pois sua realização é estabelecida com a participação do mesmo. O professor deve se manter atento às dificuldades que podem surgir sobre a temática trabalhada, para que esta seja relevante e significativa ao grupo e desperte a sua curiosidade. Vale ressaltar que a sistematização de uma SD em etapas não significa que seja uma proposta pedagógica com um passo a passo que o professor segue de forma imutável, que não pode ser flexibilizada. Partindo deste pressuposto, Costa-Hübes e Simioni (2014) ressaltam que a SD é uma metodologia que possibilita a mediação do conhecimento e enfatizam que:

> É importante ressaltar que essas etapas não devem ser tratadas de forma estanque, de modo que cumprida uma delas, não seja mais retomada. Ao contrário, elas estão intercaladas e devem ser retomadas durante todo o processo, para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo. (COSTA- HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 37)

A SD é uma proposta metodológica intercalada, flexível e adaptável a cada grupo em que se pretende trabalhar, fazendo as flexibilizações que vão ao encontro das especificidades dos educandos. Após a aplicação da SD, é importante a elaboração de uma avaliação, onde o professor realiza anotações e faz reflexões sobre possíveis alterações que podem acontecer, para que os alunos alcancem de maneira eficaz os objetivos traçados e os resultados esperados.

A SD é uma estratégia de ensino que dialoga com a BNCC (BRASIL, 2018a), no que se refere à progressão do conhecimento, utilizando atividades diferenciadas e que aos poucos se tornam mais complexas. Ela leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos, aperfeiçoando-os e aplicando-os em seu cotidiano. Neste viés, Dolz e Schneuwly (2004)

conceituam a SD como um conjunto organizado de atividades pedagógicas em torno de um mesmo tema que o estudante não domina. Segundo os autores, uma SD deve possibilitar ao educando momentos de produção e a realização de atividades diversas, viabilizando ao aluno instrumentos que possibilitem a aprendizagem. Dessa forma, é de fundamental importância que ao criar uma SD o docente elabore uma metodologia com objetivos claros, para que a aprendizagem seja significativa.

2.7. Tecnologias digitais e suas contribuições para a educação

A educação está em processo de transformação ao longo dos anos e apresenta-se diante das premências da sociedade que busca permanentemente o conhecimento. Neste viés, a utilização da tecnologia está intrinsecamente ligada a essa transformação e deve ser encarada como uma ferramenta capaz de apoiar os processos de ensino-aprendizagem. Diante dessas mudanças, Silva (2001) salienta que a utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) fornecem contribuições para a sociedade e agem como ferramentas de trabalho na integração das práticas pedagógicas educacionais. Além disso, possibilitam a abrangência da comunicação, troca de informação e compartilhamento de saberes, dando amparo ao desenvolvimento do ser nas ordens social, cultural e educacional, gerando transformações socioculturais.

No contexto educacional, as tecnologias podem ser encaradas como ferramentas para auxiliar a aprendizagem dos educandos, bem como servir de suporte às atividades docentes. Nesse aspecto, vale reforçar que a educação está diretamente relacionada aos acontecimentos da sociedade e, assim, também à tecnologia e à globalização. Kenski (2012) reforça que os professores necessitam desenvolver a capacidade de se reinventar, criar e improvisar, adaptando-se às diversas possibilidades de ensino que surgem por intermédio da tecnologia, buscando propiciar aos educandos um ensino de qualidade. O emprego dessas ferramentas educacionais tecnológicas possibilita uma nova visão do conhecimento, instigando a capacidade de criação do aluno, para que este tenha condições de formar novos conceitos de maneira distinta, os quais modificam tarefas complexas em processos dinâmicos e mais facilitados.

Ao utilizar a tecnologia em suas aulas, o educador necessita refletir criticamente sobre o valor de sua utilização como ferramenta pedagógica, para que haja um confronto de ideais, iniciando, assim, um processo de mudança de paradigmas e metodologias pedagógicas.

Segundo Diniz (2001), é por meio de novas técnicas e ferramentas tecnológicas que o educando se sente atraído para a aprendizagem, sendo responsável pela aquisição do seu próprio conhecimento e desvelando que o prazer da descoberta é agradável e motivador, transformando-se em um pensador capaz de solucionar problemas.

Muitas são as razões pelas quais as tecnologias devem fazer parte do cotidiano das escolas. Portanto, é fundamental promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital. A BNCC, em sua quinta competência geral, contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, incluindo todas as áreas do conhecimento:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a)

A BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Ademais, ela incentiva a modernização dos recursos e práticas pedagógicas com o uso da tecnologia. Ao incorporar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, o educador não estará utilizando-as apenas como meios e suporte para auxiliar a aprendizagem, mas também possibilitando que os discentes construam conhecimentos com e sobre as tecnologias.

O uso de tecnologias educacionais está ligado essencialmente à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive porque novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados positivamente diferenciados. As tecnologias são consideradas necessárias para a concretização de metas contemporâneas fundamentais da educação: ampliação do acesso à educação, inovação pedagógica e melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014).

Todavia, esse acesso é impedido por inúmeras questões que dificultam o trabalho pedagógico por meio da tecnologia: disponibilização de materiais, acesso dos educandos, falta de infraestrutura tecnológica adequada, falta de conectividade e falta de formação dos professores para lidar com ferramentas tecnológicas. Este último, considerado um entrave em

nossas escolas. Segundo Silva, Prates e Ribeiro (2016), além de inserir as novas tecnologias digitais no contexto escolar, é fundamental o aperfeiçoamento do educador, para que este tenha condições de utilizar diferentes equipamentos, focando nos resultados esperados de seu planejamento de sala de aula.

Por conseguinte, é fundamental a valorização do educador, proporcionando-lhe oportunidades de acesso à qualificação profissional, para que os novos conhecimentos adquiridos influenciem nas práticas adotadas em sala de aula. Corroborando com esta ideia, Imbernón (2011) reitera que é decisório formar professores na mudança e para a mudança, com o objetivo de descobrir caminhos buscando autonomia compartilhada e acompanhando as tendências das mudanças ocorridas na sociedade como um todo, que afetam a todos e indicam a urgência de reformulação nos processos educativos. Segundo Batista (2021):

> Contudo, reconstruir continuamente a prática pedagógica é atualmente um enorme desafio para o professor, porém um desafio indispensável, tendo em vista a necessidade de compreender mais claramente como se dá a construção de uma prática consciente e autônoma, desenvolvendo nos educandos as competências e habilidades necessárias para o seu processo de aprendizagem, melhorando assim, a qualidade do ensino. (BATISTA, 2021, p. 32)

É explícita a importância de ampliar experiências voltadas à utilização de novos recursos tecnológicos, para diversificar e possibilitar transições pedagógicas que estejam voltadas ao interesse do educando, promovendo um ambiente inovador de aprendizagem, acolhendo e valorizando as diferenças presentes em sala de aula, bem como incluindo e adaptando novas metodologias para os alunos com deficiência, abrindo espaço para uma discussão sobre a verdadeira cultura digital inclusiva e participativa, assunto que será discutido na próxima seção.

2.8. Educação inclusiva: contribuições da tecnologia no processo de construção da aprendizagem

Nesta seção, propomos explorar e problematizar as contribuições da tecnologia no processo de construção da aprendizagem de alunos com deficiência, centrando nas questões: Quais as repercussões que o uso da tecnologia tem promovido para o reconhecimento do outro e a participação ativa do aluno com deficiência em sala de aula? Quais são os desafios pedagógicos que se estabelecem ao se propor a inclusão mediada por recursos tecnológicos?

Quais são as estratégias adotadas pelos professores para que os alunos aprendam cooperativamente e construam percursos de conhecimentos em projetos inclusivos mediados pela tecnologia?

Destarte, o objetivo deste ensaio é discutir sobre o suporte pedagógico inclusivo e tecnológico para o auxílio e construção da aprendizagem, onde se promova a igualdade de direitos e o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, Goffredo (1999) elucida que:

> Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. (…) embora esse movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis. (GOFFREDO, 1999, p. 67)

Segundo a autora, para que a democracia seja de fato alcançada é necessário que a inclusão, no sentido amplo da palavra, se efetive, proporcionando a todos a igualdade de direitos e deveres e o pleno exercício da cidadania, no que se refere aos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos.

Na atualidade, é crescente o uso de novas tecnologias em diferentes espaços sociais. Para Bueno (1999), tecnologia "é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida". Segundo o referido autor, a tecnologia perpassa toda a nossa vida.

É importante destacar que o uso das tecnologias tem muito a contribuir com a educação, e muito ainda com a educação inclusiva, visto que muitos educandos necessitam desse meio para aprender, e alguns deles até mesmo para se comunicar. O uso das tecnologias, além de proporcionar uma aprendizagem significativa, aproxima e perpetua a relação professor-aluno. Nesta relação, o educando passa de indivíduo passivo, que nem sempre compreende o que está sendo ensinado, para sujeito ativo e participativo. O uso das tecnologias também pode auxiliar o professor em suas pesquisas, tornando suas aulas mais atrativas, enriquecedoras e participativas.

É necessário refletir sobre como as tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir na promoção da inclusão educacional e social, tornando o indivíduo digitalmente incluído.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A experiência pedagógica inclusiva a ser compartilhada através deste Relato de Caso, também chamado neste trabalho de Relato de Experiência (RE), está pautado nos preceitos éticos e metodológicos normativos alicerçados na Carta Circular nº 166/18 e nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que define-o como uma modalidade de pesquisa de caráter descritivo, sem grupo de controle, de caráter normativo e reflexivo, que emerge da contingência da prática cotidiana ou da atividade profissional. Esse método de pesquisa científica tem a finalidade de destacar fato inusitado ou relevante, que visa ampliar o conhecimento ou sugerir hipóteses que convirjam em novos estudos (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016; BRASIL, 2018b, p. 1).

Considerando o desenho metodológico desta pesquisa, a mesma pode ser considerada uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2002):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2002, p. 21-22)

Sendo assim, a pesquisa qualitativa empregada neste estudo relaciona-se com aspectos do cotidiano, reconhecendo os seus participantes como sujeitos capazes de construir conhecimentos e elaborar práticas que tenham como objetivo diminuir as dificuldades que se apresentam no contexto social dos indivíduos envolvidos.

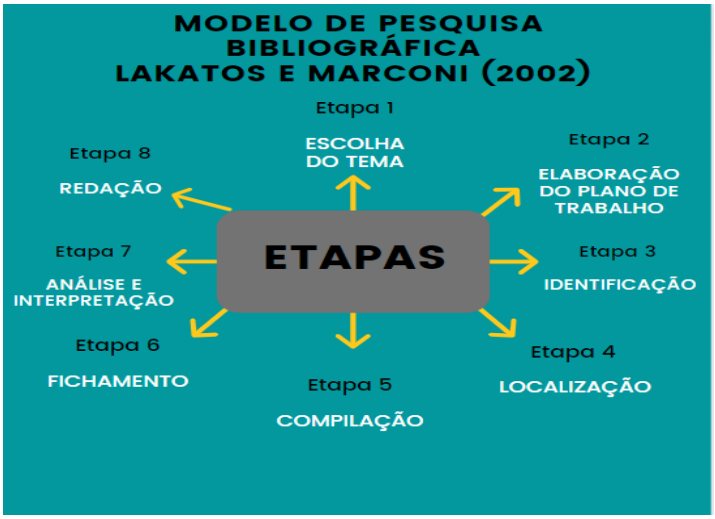
3.1. Fundamentos da pesquisa bibliográfica

Para o desenvolvimento desta dissertação, realizou-se pesquisa bibliográfica primária e secundária, ou seja, respectivamente, consulta a dados documentais não sistematizados, mas também consulta a livros, artigos acadêmicos e sites contendo legislação pertinente ao assunto. Cada uma das fontes e informações utilizadas neste trabalho estão devidamente inseridas nas referências.

Segundo Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa bibliográfica configura-se em um conjunto de trabalhos já realizados, ou seja, já públicos, que tenha pertinência e traga dados atualizados ao tema de estudo a ser abordado, podendo ser fontes primárias ou secundárias. A primeira advém de dados históricos, arquivos oficiais e particulares, registros em geral e documentação pessoal, diários, memórias e autobiografias, entre outros, de correspondência pública ou privada. Já a segunda vem de publicações avulsas, boletins, teses, livros, artigos, etc. Ainda a partir das autoras, podemos afirmar que este tipo de pesquisa fornece suporte em todas as etapas do protocolo de pesquisa e pode ser realizada em paralelo à etapa de campo.

Seguindo o modelo proposto por Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa bibliográfica é composta por oito fases distintas, exemplificadas abaixo através da Figura 1:

Figura 1 – Modelo de pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2002)



Fonte: Autoral, 2023.

A etapa 1, *escolha do tema*, é um momento muito crucial para o início da pesquisa bibliográfica. Deve levar fatores internos e externos em consideração, como também pode estar relacionado a uma inclinação pessoal ou profissional. Na pesquisa a ser desenvolvida, o tema *barreiras atitudinais no cotidiano escolar* emergiu do contingente de demandas do dia a dia da sala de aula, como também da vivência da pesquisadora como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que as experiências nesses dois campos de atuação – a sala de aula e a Sala de Recursos Multifuncionais – de alguma maneira se correlacionavam e se esbarravam.

A etapa 2, *elaboração do plano de trabalho*, é o momento onde ocorre o fichamento inicial, que também pode ser introduzido a partir da fase de coleta de dados bibliográficos. Esse

plano de trabalho deve levar em consideração a estrutura de um trabalho científico, a saber: a) introdução; b) desenvolvimento (explicação-discussão-demonstração); c) conclusão. Esta fase também é fundamental ao problema, hipótese e determinação de variáveis.

Na etapa 3, *identificação*, reconhecemos o assunto pertinente ao tema de estudo. Sendo assim, ocorre a procura de obras relacionadas. Num segundo passo, verificamos as referências dessas obras, os assuntos dos sumários ou índices, os seus resumos. Nesta etapa, seguimos com a consulta on-line de artigos científicos publicados em revistas, periódicos e anais nos últimos cinco anos, que tivessem como temática ou palavras-chaves: barreiras atitudinais, inclusão escolar, capacitismo, e tecnologias na educação, como também de livros dos mais renomados autores ligados à educação e à inclusão.

A etapa 4, *localização*, pretende levantar as obras de interesse e identificar o local em que se encontram, como o tipo de arquivo, catálogo, etc. No nosso caso, em qual site ou endereço eletrônico o artigo foi publicado e a qual revista ou periódico pertence. Nesta fase, criamos um arquivo digital que ficou armazenado no notebook, categorizado assim: 1) barreiras atitudinais; 2) inclusão escolar; 3) capacitismo; 4) tecnologias na educação; 5) metodologia da pesquisa, como explicita a Figura 2:

Figura 2 – Localização: Etapa 4 da pesquisa bibliográfica



Fonte: Autoral, 2023.

Na etapa 5, *compilação*, com a necessidade de reunir de forma sistemática todo o material que foi selecionado, a partir dos resultados da etapa 4, foi criada uma ficha catalográfica digital para compilarmos as obras, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico da pesquisa: ficha catalográfica

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA PESQUISAFICHA CATALOGRÁFICA

TEMA: BARREIRAS ATITUDINAIS NO COTIDIANO ESCOLAR
ANO: 2022 TIPO: ARTIGO
ASSUNTO: BARREIRAS ATITUDINAIS

AUTOR	ANO	REFERÊNCIA	LIDO	FICHADO	Nº
Katiuscia Vargas & Rosana Glat	**2019**	ANTUNES, Katiuscia Vargas, & GLAT, Rosana. **Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** *InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS*, *25*(50.1). 2019.	SIM	SIM	**01**
Rosana Glat	**2018**	GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma Cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial [online], v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: Acesso em: 06 out. 2021 (seguir o modelo e colocar o meu acesso)	SIM	SIM	**02**
Enicéia Mendes	**2006**	MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.	SIM	SIM	**03**

Fonte: Autoral, 2023.

A etapa 6, *fichamento*, ocorre após o material já estar selecionado e devidamente organizado, permitindo o próximo passo, que é a transcrição dos dados em fichas. Não existe modelo padrão de ficha catalográfica, porém é necessário apresentar-se de maneira que seja de fácil compreensão e manipulação, seguindo uma ordenação lógica e que seja de fácil acesso. Nós optamos por um modelo de ficha digital, que também ficava armazenado no notebook, contendo informações sobre a obra, foto da capa e sumário, tema, autor, ano, editora, referência, número e espaço para o fichamento de citação, conforme apresentado no Quadro 2:

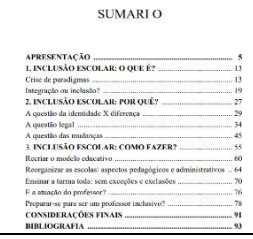
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico da pesquisa: fichamento de citação

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
FICHAMENTO DE CITAÇÃO

Nº 1

TEMA: INCLUSÃO ESCOLAR **ANO: 2003**
LIVRO: INCLUSÃO ESCOLAR O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?
AUTORA: MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN
INFORMAÇÕES DA AUTORA: Leciono no curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado e de doutorado em Educação. Desde 1996 coordeno um grupo de pesquisa na Unicamp, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), no qual oriento e desenvolvo trabalhos científicos.
EDITORA: MODERNA **ASSUNTO: INCLUSÃO ESCOLAR**
REFERÊNCIA: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer? 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.




SUMARIO

APRESENTAÇÃO 5
1. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? 13
Crise de paradigmas 13
Integração ou inclusão? 19
2. INCLUSÃO ESCOLAR: POR QUÊ? 27
A questão da identidade X diferença 29
A questão legal 34
A questão das mudanças 45
3. INCLUSÃO ESCOLAR: COMO FAZER? 55
Recriar o modelo educativo 60
Reorganizar as escolas: aspectos pedagógicos e administrativos .. 64
Ensinar a turma toda: sem exceções e exclusões 70
E a atuação do professor? 76
Preparar-se para ser um professor inclusivo? 78
CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
BIBLIOGRAFIA 93

FICHAMENTO

"Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente." (p.7)
"Idéias e verdades não nos tiram inteiramente de dificuldades e muito menos são definitivas. Temos de nos habituar a reaprender constantemente com as nossas ações, individuais ou coletivas: esse é um material infalível." (p.8)
"Se tenho tanta vontade de entender e de encontrar/inventar uma maneira de penetrar o desconhecido de mim mesma e de cada um de meus leitores em busca de respostas — sempre parciais, sem dúvida, mas que nos dão força para continuar a buscar novas soluções, melhores condições de ensinar." (p.8)

Fonte: Autoral, 2023.

A etapa 7, *análise e interpretação*, ocorre desde o início de nossa escolha por uma determinada fonte, já que está ligada a um juízo de valor que inferimos ao material bibliográfico. Essa análise crítica divide-se em externa e interna: a primeira está relacionada à validade e credibilidade, confiabilidade do material escolhido; já a segunda diz respeito a critérios analíticos da própria obra em si, do seu conteúdo, ou seja, do que o autor quer dizer e como ele diz, em que se baseiam suas ideias, as categorias e conclusões que estão ali contidas. Esse é o tipo de reflexão a ser feita nesta etapa.

A etapa 8, *redação*, vai depender do tipo de trabalho científico a ser desenvolvido, mas os resultados de todas as etapas anteriores contribuíram em vários momentos do nosso percurso metodológico, desde o anteprojeto até a redação final, a exemplo do nosso estudo, cujo relatório final foi a dissertação em questão.

Segundo Lakatos e Marconi (2002), a pesquisa bibliográfica pode ocorrer em diversos momentos e em paralelo à pesquisa de campo. Sendo assim, existe uma forma colaborativa de participação em diversas etapas da pesquisa, e é de fundamental necessidade o diálogo entre os

dados do campo empírico e do campo teórico, que também nasce na elaboração da pesquisa bibliográfica. Mediante o exposto, para enredar este estudo, alguns autores e obras foram fundamentais para a construção basilar do desenho metodológico desta pesquisa, a saber: Braga e Prado (2022); Rosana Glat e Katiuscia Antunes (2019); Rosana Glat (2018); Gislaine Nozi e Célia Vitaliano (2017); Eugênio Cunha (2014); Maria Teresa Mantoan (2006); Vera Candau (2008); e Enicéia Mendes (2006), que foram essenciais para discorremos sobre o processo de inclusão no âmbito escolar. As barreiras atitudinais e suas formas de apresentação no cotidiano escolar tiveram seus contornos traçados a partir de: Camila Vieira e Sadão Omote (2021); Jorge Nazareno Mello *et al.* (2019); Ernani Ribeiro *et al.* (2017); Fabiana Tavares (2008, 2013); Francisco José de Lima (2008); e Rosita Carvalho (2007). Também dialogamos com André Luiz Lima (2021); Flávia Camargo (2020); Letícia Mello; Luiza Cabistani (2019); e Adriana Dias (2013), para construirmos uma melhor compreensão sobre o paradigma do capacitismo e seu tangenciamento com as barreiras atitudinais na educação brasileira. Para além, Prado (1996) e Fonseca (2020) trouxeram uma melhor compreensão sobre o papel da literatura infantojuvenil na sala de aula, enquanto estratégia pedagógica. Também foi fundamental a elucidação das transformações do mundo globalizado e a necessidade de mudanças na educação do século XXI, no fazer pedagógico em colaboração e com o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, para tal, vale destacar as contribuições de: Cavalcante (2012); Bates (2017); Moran, Masetto e Behrens (2013); Freire (2002, 2006, 2019); e Souza (2018). Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica atravessou diversas fases da pesquisa e foi basilar na fundamentação da teoria construída.

3.2. Alicerce da preliminar de pesquisa

A preliminar de campo é uma estratégia de investigação anterior ao campo e de fundamental valor para o pesquisador, a fim de lhe permitir uma melhor compreensão em relação às possibilidades, pertinência e contornos já traçados para a sua pesquisa. Etapa esta que se configura por pesquisas documentais e conversas informais com pessoas que poderão subsidiar elementos para construção, reorganização e o próprio desenho da pesquisa. Assim, este momento anterior ao campo não precisa ser registrado e nem deve ter seus participantes identificados, recebendo uma normativa regulamentadora a partir da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

A preliminar de campo é um momento fundamental para o entrelaçamento dos elementos estruturantes da pesquisa e até para repensar novos contornos para a mesma. Sendo assim, com este objetivo foram realizadas três preliminares com professores que atuam no Ensino Fundamental I diretamente com o processo de inclusão. Esses encontros tiveram formato de conversas informais com discussões direcionadas de forma mais flexível, para que pudessem discorrer confortavelmente sobre suas impressões, opiniões e experiências vivenciadas em relação ao processo inclusivo escolar.

Essas valiosas conversas foram significativamente decisivas para confirmarmos a relevância do problema levantado nesta pesquisa, como também serviram como embasamento para que repensássemos o desenho metodológico, já que ficou estabelecido depois da análise dos achados preliminares definir o Relato de Experiência como metodologia estruturante, principalmente pelo fato dos professores expressarem suas inseguranças, desconhecimentos e embates em relação ao processo de inclusão escolar, especialmente no que tange à questão das barreiras atitudinais, e ao uso de tecnologias digitais como ferramenta mediadora para mitigar a questão.

3.3. Alicerce da pesquisa de campo

A metodologia de pesquisa tem um carácter central no processo de produção do conhecimento, ou seja, de uma teoria científica. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2002), é o pensamento e prática em movimento numa aproximação da realidade, que se baseiam em um conjunto de técnicas e perspectivas teóricas que permitem a construção dessa realidade. Neste sentido, ao aplicar o método, a metodologia se configura na prática e norteia o pensamento, estratégias e técnicas escolhidas, por parte do pesquisador, do início ao fim. Para chegar ao objetivo central da pesquisa, há necessidade de um processual claro, sistemático, organizado e bem elaborado.

Vale ressaltar que para a esquematização do desenho desta pesquisa um longo caminho de estudos, discussões e levantamentos foram fundamentais. Em destaque, os que foram desenvolvidos na disciplina de Metodologia e Prática com Uso de Novas Tecnologias I, tendo em vista que foi de suma importância em dois semestres letivos do Mestrado, pela sua proposição de demandas nas produções de trabalhos acadêmicos ligados à estruturação do projeto de pesquisa e de seus termos estruturantes.

Realizou-se também pesquisa de campo, cujo objetivo, segundo Lakatos e Marconi (2002), é levantar informações, dados, buscar respostas e descobrir fenômenos e fatos através da observação do que se considera relevante para a resolução do problema em questão.

O método Relato de Caso, ou Relato de Experiência (RE), foi escolhido como estruturante para esta dissertação, haja vista que, como assegura Mussi, Flores e Almeida (2021), esse tipo de método pretende atender uma experiência próxima, a vivenciada, mas também uma experiência distante, valorizada através de um esforço explicativo acadêmico-científico, por meio de apoio técnico-metodológico e imprimido por uma análise crítico-reflexiva. Sendo assim, o RE transpassa uma identidade não somente descritiva, embora a aprecie, comprometendo-se enquanto um estudo de natureza qualitativa, configurando-se por uma variedade de predileções teóricas e metodológicas que valoriza a explicação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos delimitados num tempo histórico (DALTRO; FARIA, 2019, p. 229).

Vale ressaltar que o RE é um importante estudo na produção de conhecimento científico, e para tal seguirá a sistematização do roteiro para construção de RE sugerida por Mussi, Flores e Almeida (2021), com algumas adaptações, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Roteiro para construção do Relato de Experiência (RE)

SEÇÃO DO ARTIGO	ELEMENTOS DA SEÇÃO	PERGUNTA FACILITADORA PARA DESCRIÇÃO	TIPOS DE CATEGORIAS (DESCRIÇÃO)
Introdução	1. Campo teórico	Quais são os conceitos chaves do tema? Qual a importância deste relato? Por que escrever este relato? -Adveio de qual problema?	**Referenciada**
	2. Objetivo	Qual o objetivo deste relato?	**Informativa**
Materiais e Métodos / Procedimentos Metodológicos	3. Período temporal	Quando (data)? Quanto tempo (horas, dias ou meses)?	**Informativa**
	4. Descrição do local	Quais são as características do local e onde fica situado geograficamente (cidade, estado e país)?	**Informativa**
	5. Eixo da experiência	Do que se trata a experiência?	**Informativa**
	6. Caracterização da atividade relatada	Como a atividade foi desenvolvida?	**Informativa**
	7. Tipo da vivência	Qual foi o tipo de intervenção realizada?	**Informativa**
	8. Público da ação Interventiva	Qual o perfil ou característica destas pessoas?	**Informativa**
	9. Recursos	O que foi usado como material na intervenção?	**Informativa**
	10. Ação	O que foi feito? E como foi feito?	**Referenciada**
	11. Instrumentos	Quais foram as formas e materiais utilizados para coletar as informações?	**Referenciada**

	12. Critérios de análise	Como ocorrerá a análise das informações obtidas?	**Referenciada**
	13. Eticidade	De quais formas houve o cuidado ético?	**Informativa**
Resultados	14. Resultados	Quais foram os resultados advindo da experiência? Quais foram as principais experiências vivenciadas?	**Informativa**
Discussão	15. Diálogo entre o relato e a literatura	Quem (na literatura) pode dialogar com minhas informações do relato?	**Dialogada**
	16. Comentário acerca dasinformações do relato	Quais nexos complementares podem ser feito com os dados da experiência?	**Dialogada**
	17. Análise das informações do RE	Quais reflexões críticas o texto faz? Como os resultados desta experiência podem ser explicados por outros estudos? (artigos, outros RE, dentre outros)	**Crítica**
	18. Dificuldades	Quais foram os aspectos que dificultaram o processo? (Limitações) O que foi feito perante essas limitações?	**Informativa**
	19. Potencialidades	Quais foram os aspectos que potencializaram o processo?	**Informativa**
Considerações finais ou conclusão	20. Finalidade	O intuito do relato foi alcançado?	**Informativa**
	21. Proposições	Além do que fora realizado, o que mais poderia ser feito?	**Informativa**
Referência	22. Citação	Quais estudos foram usados para a construção do RE?	**Informativa**

Fonte: Mussi, Flores e Almeida, 2021.

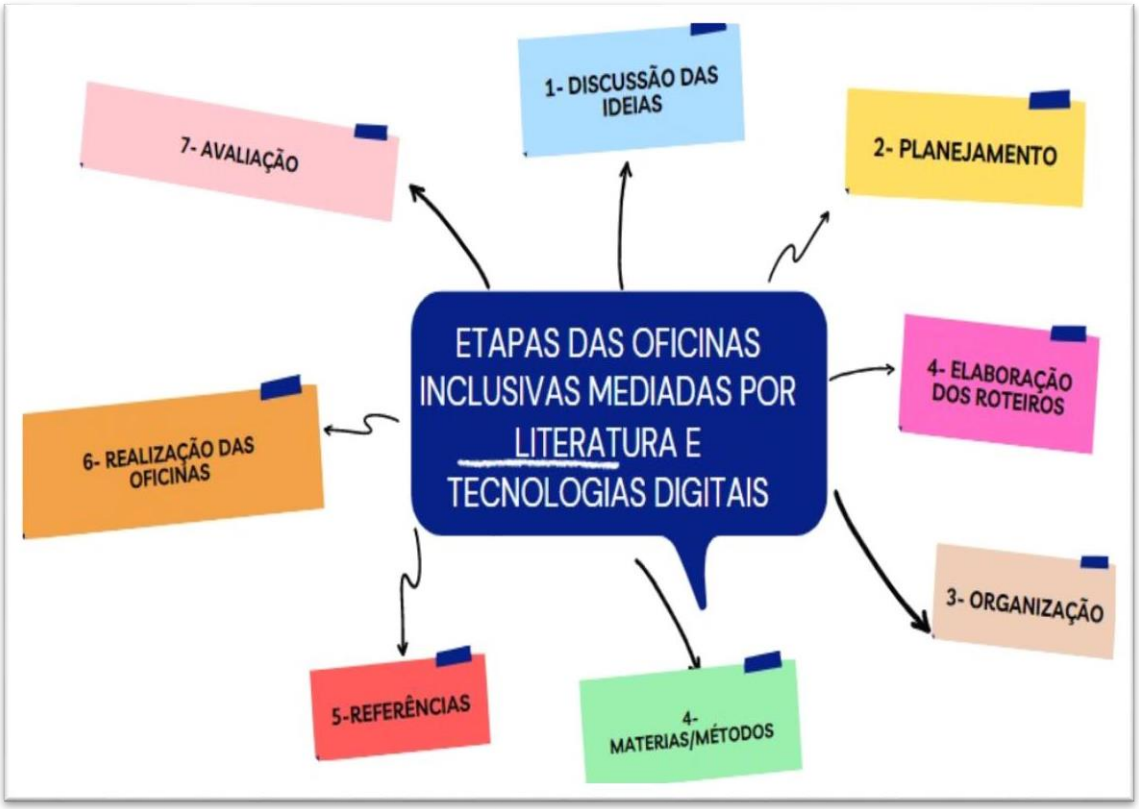
Este relato foi baseado nos desdobramentos vivenciados em um grupo de referência de 5º ano do Ensino Fundamental I, do horário matutino. Foram realizadas 12 Oficinas Pedagógicas Inclusivas, mediadas por literatura infantojuvenil e tecnologias digitais, no 1º semestre de 2022, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ. Fizeram parte do universo dessa experiência 20 alunos matriculados, com idades entre 10 e 13 anos, e uma professora de apoio especializado que acompanha 3 alunos incluídos. Esse grupo de referência foi selecionado de forma intencional, pelo fato de apresentar várias demandas desafiadoras relacionadas à inclusão em sala de aula, visto que, devido à pandemia, os alunos ficaram muito tempo fora do espaço escolar e necessitavam de uma nova adaptação. Sendo assim, precisavam aprender a lidar com a diversidade, diferenças e heterogeneidade existentes no cotidiano da escola, tendo um olhar mais sensível à questão da inclusão dos alunos com deficiência.

As oficinas supracitadas foram conduzidas pela professora pesquisadora em um trimestre letivo, dentro do seu grupo de referência, e ocorreram em 12 encontros, que variavam entre 60 e 150 minutos, realizados durante as aulas, semanalmente, às quartas-feiras, por ser um dia de carga horária reduzida em toda a rede de ensino, e às quintas-feiras, por ser um dia de aulas extras, com horário também reduzido. O último encontro teve como finalidade a culminância de todas as etapas anteriores, com a confecção de um painel artístico em grupo,

onde cada aluno pôde expressar as vivências e conhecimentos que construíram ao longo das oficinas.

A seguir, apresenta-se de forma estruturada os elementos característicos das oficinas, que foram importantes para elaborar cada uma das etapas desenvolvidas:

Figura 3 – Etapas das oficinas inclusivas mediadas por literatura e tecnologias digitais



Fonte: Autoral, 2023.

A estrutura demonstrada na Figura 3 auxiliou na elaboração dos roteiros das oficinas, que foram fundamentais para a execução das mesmas. Os elementos e aspectos apresentados foram basilares em todas as etapas desenvolvidas nas oficinas.

A seguir, será apresentada a descrição detalhada de cada oficina, com as atividades propostas em cada etapa:

Quadro 4 – Descrição detalhada das atividades de cada etapa das Oficinas Pedagógicas Inclusivas Mediadas por Tecnologias Digitais e Literatura Infantojuvenil

ETAPAS	TEMA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA

1ª	Diagnose inicial da aprendizagem seguida de exposição do tema: Inclusão Social/Escolar.	Conversa informal; Vídeo: "Somos todos iguais/Inclusão Social"; Roda de Conversa.	60 min
2ª	Exploração do tema: Inclusão Escolar através da Narrativa Literária	Contação de História: "Um Mundinho para todos"; Roda de Conversa; Comentário Crítico e ilustração.	90 min
3ª	Exploração do tema: Inclusão Escolar através da Narrativa Digital/Tecnológica	Criação de Vídeo no Stop Motion com a palavra e imagens sobre inclusão; Mural Virtual.	120 min
4ª	Acessibilidade e o valor da amizade e do respeito	Vídeo: "Cuerdas"; Contação de História: " Uma história sobre amizade- Quer brincar?" Exploração dos espaços da escola para identificação da acessibilidade arquitetônica ou a ausência dela; Registro com fotos; Roda de Conversa; Mural Virtual. .	120 min
5ª		Vídeo: "Desenhando letras"; Construção de palavras desenhadas (usadas na etapa 8); Registro das palavras no Mural Virtual.	90 min
6ª	Barreiras Atitudinais e o Capacitismo na escola	Filme: "Extraordinário"; Roda de conversa.	150 min
7ª		Gravação e edição de um vídeo autoral: "O que me torna extraordinário"; Roda de Conversa; Mural Virtual;	150 min
8ª	Diversidade: "O respeito faz toda a diferença"	Vídeo: "Contação de História e Educação Inclusiva"; Roda de Conversa; Criação de kirigami e cartaz com as palavras da etapa 5; Mural Virtual.	90 min
9ª	Preconceito e discriminação	Vídeo: " O que é o Transtorno do Espectro Autista?"; Roda de Conversa; Construção de um Cartaz Informativo sobre TEA.	90 min
10ª		Contação de História: "Os sete amigos"; Roda de Conversa; Desenho: Bicho Misturado (Ex: vaca + cavalo= vacalo; porco + macaco= porcaco; arara + jiboia= araboia).	90 min
11ª	Atitudes favoráveis à Inclusão/Cidadania	Vídeo: "O que é cidadania"; Contação de Histórias: " Um mundinho de boas atitudes"; Roda de Conversa; Quiz (sobre os assuntos trabalhados).	90 min

Fonte: Autoral, 2023.

O quadro acima representa as atividades que foram desenvolvidas ao longo das oficinas. Estas foram estruturadas a partir de uma sequência de atividades pedagógicas, que tiveram como temática assuntos relacionados à inclusão, composta por: vídeo explicativo ou apresentação do tema a ser abordado; roda de conversa; atividades artísticas; contação de histórias; registro; e ferramenta tecnológica.

Os instrumentos para realização da coleta de dados foram os materiais que já fazem parte da prática docente e da rotina de trabalho da professora pesquisadora, como: roteiro das oficinas pedagógicas inclusivas (que equivalem a um planejamento de aula); Mural Virtual, criado de forma colaborativa, através da ferramenta digital *Padlet*, que também representa o portfólio coletivo da turma, o qual tem como finalidade registrar as experiências vivenciadas, como também propiciou uma avaliação de todo o processo construído ao logo das oficinas. Tais ferramentas de coletas de dados foram utilizadas e fundamentadas a partir de uma observação sistemática das aulas ocorridas a partir das oficinas, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Segundo Câmara (2013), uma das etapas mais determinantes para um pesquisador é definir de forma precisa as técnicas de coleta e análise de dados.

3.4. Técnicas de análise de dados

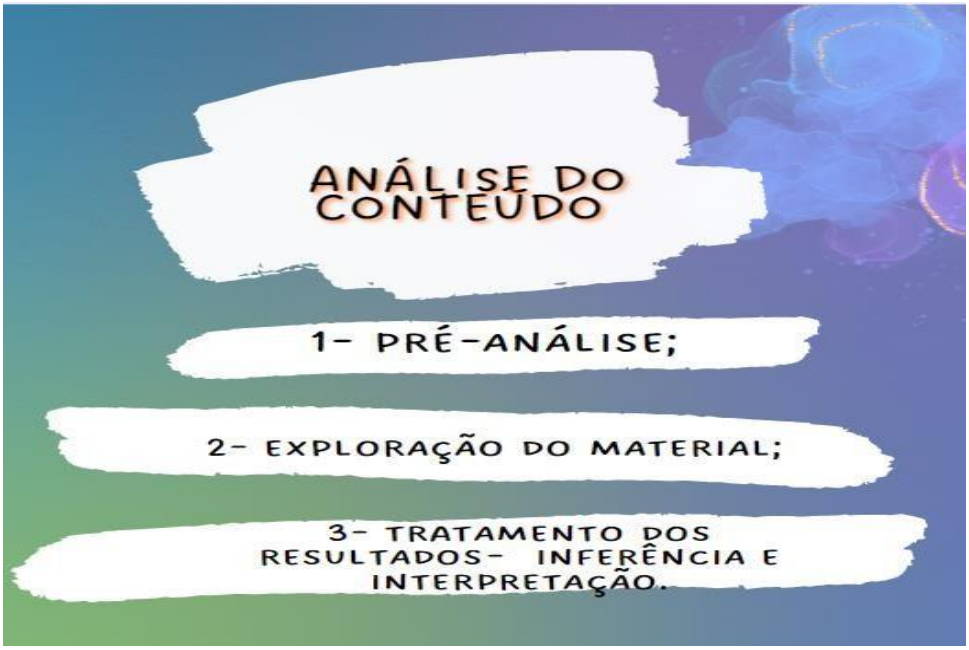
Na etapa de análise de dados do campo, utilizamos a técnica conhecida como Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que se configura enquanto conjunto de técnicas de análise das comunicações objetivando compreender, através de procedimentos sistematizados, indicadores que a inferência de conhecimentos em relação às condições em que as mensagens foram produzidas. Para tal, prevê três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Essas fases estabelecem uma correlação que fundamenta toda a análise dos dados levantados no percurso metodológico através da leitura flutuante dos mesmos.

Segundo Câmara (2013), a primeira fase se refere à organização de todo o esquema de trabalho, necessita de procedimento específico e bem marcado. Seria um primeiro contato com o documental que será selecionado para análise e formulação de hipóteses, objetivos e categorias de análise que nortearão a interpretação e a preparação formal do material; já na segunda etapa, são utilizados os procedimentos de codificação, classificação e categorização, a

fim de organizar os dados. Por conseguinte, a última etapa é a análise do conteúdo, onde são feitas inferências a fim de interpretar e discutir as categorias construídas.

A seguir, as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016):

Figura 4 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)



Fonte: Autoral, 2023.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Salgado de Oliveira (ASOEC/UNIVERSO), cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64032822.0.0000.5289, cujo parecer de aprovação é de nº 5.825.464, datado de 19 de dezembro de 2022. Foram tomadas todas as medidas preventivas de respeito e preservação da identidade, de não constrangimento, de nenhum custo e/ou quaisquer tipos de prejuízo aos participantes, conforme prerrogativas dos documentos normativos éticos e metodológicos consolidados, prezando sempre pelas orientações da Carta Circular nº 166/18 e pelas resoluções nº 466/12 e nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2018b, 2012, 2016).

Para concatenar as ações que foram realizadas visando atingir os objetivos específicos, descreve-se a seguir as etapas desta pesquisa através do fluxograma da Figura 5:

Figura 5 – Etapas do Método



Fonte: Autoral, 2023.

Sendo assim, o método desta pesquisa foi composto por seis etapas, que serão apresentadas da seguinte forma: anterior e posterior ao campo. Esse método foi elaborado com base no objetivo geral desta pesquisa, ou seja, relatar uma experiência pedagógica em sala de aula, do 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas inclusivas estruturadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de mitigar as barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar.

4. PRELIMINAR DE PESQUISA

4.1. Contornos associados à realização da preliminar de pesquisa

A etapa preliminar de pesquisa foi realizada para pensar nas possibilidades, relevâncias e alguns contornos para a realização desta pesquisa. A partir de Valim e Maciel (2019), podemos afirmar que esta fase ainda é mistificada, pouco conhecida ou divulgada, contudo, é de fundamental relevância para a delimitação dos elementos estruturantes de pesquisas sociais.

Esta etapa concretizou-se através de três encontros com seis professores que atuam em diferentes redes públicas de ensino do Rio de Janeiro diretamente com a inclusão de crianças do Ensino Fundamental I, realizados nos dias 21, 22 e 23 de fevereiro de 2022. Esses encontros partiram do pressuposto da resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que garante o acesso direto a possíveis participantes de pesquisa e a investigação de documentos sem necessidade de registro formal e nem registro público dessas informações (BRASIL, 2016, p. 2).

Os encontros tiveram um formato de conversa informal, deixando o participante o mais à vontade possível, e também não foram registrados os dados do mesmo. No decorrer da conversa foram feitos alguns questionamentos sobre: a) a visão sobre a inclusão escolar; b) a formação acadêmica relacionada à inclusão; c) a percepção das barreiras atitudinais no cotidiano da escola; d) como esta problemática poderia ser resolvida; e) utilização ou não das tecnologias digitais nas aulas; f) como as tecnologias digitais podem ajudar a mitigar a questão das barreiras no cotidiano escolar; g) se haviam tido contato com a temática e, se já tiveram, que tipo de contato foi; f) relevância da pesquisa com relação a essa temática.

Durante as conversas realizadas na preliminar de pesquisa, algumas questões surgiram. Com a preocupação em manter preservada a identidade dos professores participantes, não serão indicados nomes, sexo e idade, sendo assim, eles serão denominados: P1, referindo-se ao professor 1; P2, ao professor 2, e assim sucessivamente. Foi levada em consideração a questão da ética em pesquisa, ainda que seja uma etapa preliminar, o que implica no respeito à dignidade humana e proteção dos seus participantes, propiciando uma participação desses sujeitos de forma consciente e livre, garantindo assim o pleno exercício dos seus direitos (BRASIL, 2016).

A fim de melhor compreender os achados da preliminar de pesquisa, foi aplicada a técnica de leitura flutuante, baseada na Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que consiste em estabelecer comunicação com os documentos de maneira a analisá-los, tomando-se suas impressões e orientações. Segundo Bardin (2016), qualquer meio de comunicação é passível de

análise, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo, como, por exemplo, documentos escritos, relatos orais, ou seja, qualquer tipo de manifestação comunicativa, onde se tem a intenção de veicular significados de um emissor para um receptor.

4.2. Achados da preliminar de pesquisa

Dos encontros supracitados, e a partir de uma leitura flutuante dos dados coletados, alguns achados foram identificados: (i) a existência de conflito e embate por parte dos professores em relação a paradigmas relacionados à inclusão; (ii) crítica ao modelo de educação especial em relação às políticas públicas em âmbito nacional e municipal; (iii) insegurança para atuarem com tantas variáveis que envolvem a inclusão no dia a dia da escola; (iv) falta de experiência, formação inicial e continuada para atuarem com uma diversidade de deficiências e transtornos; (v) sucateamento da educação de forma geral, que interfere na fluidez das demandas cotidianas e, consequentemente, no que se refere à Educação Especial; (vi) certa limitação conceitual em relação à categoria *barreiras* (enumeram as barreiras mais visíveis, por exemplo, as relacionadas à acessibilidade arquitetônica); (vii) falta de contato com a temática em questão, seja por livros, artigos, palestras ou cursos; (viii) todos apontaram a importância do tratamento do assunto, pois a maioria afirmou desconhecê-lo; por fim, (ix) alguns questionaram se o termo *barreiras atitudinais* era uma categoria criada a partir do nosso estudo.

As percepções evidenciadas acima consubstanciaram-se em categorias de análise, conforme apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Categorias para análise dos dados preliminares de pesquisa

Aspectos evidenciados a partir de análise do material bibliográfico e oriundo da preliminar de campo (via leitura flutuante)	**Categorias**
i) a existência de conflito e embate por parte dos professores em relação à paradigmas relacionados a inclusão	**Conflito**
ii) certa resistência ao uso de tecnologias digitais no fazer pedagógico, com maior contundência, ao citar o entrelaçamento entre tecnologias digitais e inclusão escolar	
iii) defesa de demandas mais urgentes do que a inclusão/tecnologias digitais, a exemplo o analfabetismo, independentemente de serem crianças com deficiência ou não	
iv) relacionamento conflituoso de responsabilização entre professores regentes, de sala de recursos e de apoio especializado	

v) posicionamento de autodefesa em relação as práticas que já estão habituados a utilizar; receio de inserir novas ferramentas em sua rotina	
vi) crítica ao modelo de educação especial em relação as políticas públicas em âmbito nacional e municipal	**Crítica ao modelo**
vii) posicionamento contrário a inclusão de todos alunos na escola, defendem que algumas patologias deveriam ter lugar específico, pois a escola não tem condições estruturais e nem recursos para atender suas necessidades	
viii) lotação de turmas, defendem que turmas com alunos inseridos deveriam ter número mais reduzido para atender as especificidades dos alunos	
ix) crítica ao modelo de educação inclusiva, dentro da escola, que só defende os direitos dos alunos com deficiência sem pensar nos demais	
xii) insegurança para atuarem com tantas variáveis que envolvem a inclusão no dia a dia da escola	**Falta de experiência e de segurança**
xiii) falta de experiência, formação inicial e continuada para atuarem com uma diversidade de deficiências e transtornos	
xiv) falta de experiência, formação inicial e continuada para inserirem tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas	
xv) sucateamento da educação de forma geral que interferem na melhor fluidez das demandas cotidianas e consequentemente no que se refere a Educação Especial e ao uso de tecnologias digitais	**Limitações financeiras e conceituais**
xvi) Falta de recursos humanos como professor de apoio especializado	
xvii) Sobrecarga de trabalho tanto do professor regente quanto do de apoio especializado	
xviii) apontam a ausência e/ ou insuficiência de recursos e investimentos que garantam inovações na área da inclusão com uso das tecnologias digitais	
xix) certa limitação conceitual em relação a categoria barreiras enumeram as barreiras mais visíveis, por exemplo as direcionadas a acessibilidade arquitetônica	
xx) limitação conceitual, de práticas pedagógicas que dialoguem com as tecnologias digitais	
xxi) falta de contato com a temática em questão: seja por livros, artigos, palestras ou cursos	**Desconhecimento**
xxii) todos apontaram a importância do tratamento do assunto pois a maioria afirmou desconhecer o assunto	
xxiii) alguns questionaram se o termo barreiras atitudinais era uma categoria criada a partir do nosso estudo.	

xiv) alguns afirmaram ser muito interessante usar as tecnologias para trabalhar a inclusão, mas não saberiam como fazer	

Fonte: Autoral, 2023.

A partir dos elementos evidenciados na preliminar de pesquisa, faremos uma análise baseada na leitura flutuante dos seus achados.

4.3. Análise dos achados da preliminar de pesquisa

Nesta seção serão tecidas reflexões a respeito das categorias apresentadas no Quadro 5.

Sobre a categoria *conflito*, verificou-se na fala da grande maioria dos professores que participaram da preliminar de campo um certo embate, confusão e até falta de clareza em relação aos paradigmas da inclusão. A exemplo, a fala a seguir, de dois professores participantes:

> Inclusão escolar é o mínimo, quando falamos em direito, e grandioso, quando pensamos que ela oportuniza a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas. (Relato do P1)

> Minha prática está repleta de muitos alunos que foram passando e deixando marcas significativas. Deparei-me com alunos diferentes do padrão normal e aceitei esses alunos. Iniciei um trabalho diferenciado, e então se mostraram capazes de muito além do que julgavam ser. Um dos pontos positivos refere-se ao privilégio de trabalhar e aprender com as diferenças. Atualmente não consigo visualizar inclusão, o que observo na prática é um trabalho de socialização. (Relato do P2)

A fala do P1 corrobora com a visão de um espaço escolar potente, que fortalece, legitima e busca ampliar seu panorama através de ações que levem a uma educação mais inclusiva, alicerçada pelas diversidades, pluralidades e possibilidades. Segundo Rodrigues (2014), uma escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como critério positivo e necessário, e mais, para a educação ter sucesso a diferença deve ser entendida como um desafio à capacidade de mudança da escola, visando oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos (RODRIGUES, 2014 *apud* NOZI; VITALIANO, 2017, p. 593).

Vale refletir também a partir da fala do P2, que demonstra um olhar sobre a deficiência permeado pela concepção do modelo biomédico, na qual, como ressalta Diniz (2007), a

deficiência é marcada por um corpo fora da norma, e este é delineado a partir da representação e comparação a um corpo sem deficiência. A autora também afirma que o conceito de anormalidade é um julgamento estético, ou seja, um valor moral (DINIZ, 2007 *apud* CAMARGO, 2020, p. 89). Além disso, o fato de P2 aceitar a criança com deficiência como se fosse uma virtude que o faz aprender algo com a diferença pode esconder barreiras atitudinais.

A partir de Vieira e Omote (2021), percebemos que não são poucas as lutas diárias dos professores no cotidiano escolar, como também que há uma necessidade complexa de mediação no processo de construção do conhecimento que envolve várias demandas, o que exige que assumam novos papéis e novas responsabilidades frente à educação inclusiva, sendo que este fato independe de posicionamento político ou abordagem de ensino adotada.

Os professores constroem suas crenças, expectativas e atitudes sociais que interferem em suas ações e interações com os alunos, e certas percepções sobre a deficiência também podem revelar barreiras atitudinais que representam estereótipos e comparações: estereótipo porque o aluno com deficiência – segundo a fala de P2, por exemplo – está fora de um padrão, e para chegar a esse padrão vem a comparação que se faz a partir de um aluno sem deficiência (LIMA; TAVARES, 2008). A partir de Antunes e Glat (2019), essas visões pautadas nos estigmas interferem diretamente na construção da identidade das pessoas com deficiência e são materializadas nas relações sociais. Uma forte consequência dessa diferenciação – por mais que a fala de P2 tente expressar sua atitude positiva frente à inclusão, pelo fato de aceitar os "anormais" – pode ser a exclusão desses indivíduos no convívio escolar.

É interessante refletir sobre as falas dos professores quando foi perguntado se achavam importante o uso de tecnologias digitais na educação em favor da inclusão e, consequentemente, se ajudam a mitigar a questão das barreiras atitudinais. A seguir, algumas respostas:

> As tecnologias favorecem a divulgação do conteúdo em questão e na diminuição de práticas discriminatórias. (Relato do P1)
>
> Com certeza! (Relato do P2)
>
> As tecnologias digitais abrem oportunidades para o acesso, tanto dos profissionais como para jogos, estratégias, planos para uma série de desafios, para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. (Relato do P3)
>
> Sim, muito importante. O conhecimento de novas estratégias, outras maneiras de atuar facilitando a participação de todos. (Relato do P4)

A partir dos relatos supracitados, percebemos uma consonância na opinião a favor e na significativa relevância do uso das tecnologias digitais na educação, como também em prol da inclusão, a fim de garantir uma educação pautada na diversidade e que atenda às especificidades de cada aluno. Porém, percebemos um certo conflito nessa visão quando lhes foi perguntado se já utilizaram tecnologias digitais em suas aulas ou se pretendem usar, e que contassem como foi essa experiência. Vejamos as falas:

> Como já falei anteriormente, os professores regentes precisam ter acesso à tecnologia e assim inovar nas suas aulas, tornando mais atraente para os alunos. Ainda não consigo usar esses recursos nas aulas, por falta de infraestrutura e prática. (Relato do P1)

> Até antes do Ensino Remoto eu não usava tecnologias digitais com tanta frequência, mas no remoto não tive saída e precisei reinventar meu fazer pedagógico. Até porque, senão meu aluno do AEE não seria atendido ou não teria acesso à aprendizagem. Usei jogos, vídeos e quebra-cabeças, tudo on-line, e assim consegui manter esse trabalho pedagógico. (Relato do P2)

> Ah, eu acho bacana e importante, sim, porém não me vejo usando esses recursos. E também depende muito da turma que você vai pegar, para poder dar certo esse tipo de estratégia com tecnologias. Fica parecendo mais um entretenimento do que uma aula de verdade. (Relato do P5)

> O problema de usar tecnologia é que parece que tudo do jeito que aprendemos ou ensinamos está errado, e que a tecnologia vai resolver todos os problemas. Não sei! Será que só porque não uso tecnologias digitais não sou boa professora? Meus alunos aprendem menos do que a professora que utiliza esses recursos? Não sei! Sempre me sinto incomodada com essas falas, como se desqualificassem todos os nossos esforços e práticas. A experiência não vale de nada? (Relato do P6)

Ao refletirmos sobre as falas, podemos perceber um certo conflito, como se os discursos não acompanhassem as práticas. Por mais que afirmem a importância e elenquem os possíveis benefícios do uso das tecnologias no processo inclusivo escolar, a maioria não teve contato com esse tipo de experiência, não sabe como fazer ou não pretende se arriscar. Segundo Freire e Shor (2001), os professores enfrentam muitos desafios e nem sempre veem na teoria soluções

para suas demandas práticas. Assim, o desejo de encontrar algo que funcione em sua classe é maior do que a aparente necessidade da teoria. Contudo, têm curiosidade a respeito das estratégias e alternativas para solucionarem questões que os incomodam cotidianamente.

Ainda podemos inferir a partir de Freire (2002) que ensinar exige disponibilidade ao risco, aceitação do novo, que também não pode ser reconhecido somente pela sua novidade, e rejeição a qualquer tipo de discriminação. Nas falas percebemos que existe um certo conflito referente a esse "novo", ou seja, as tecnologias digitais, e ao "velho", ou seja, o tempo de sala de aula, já que os professores consideram suas experiências com legitimidade, o que não está ligado somente à questão cronológica.

Sobre a categoria das limitações financeiras e conceituais os professores demonstram uma indignação referente à falta de investimentos e de recursos (materiais e humanos), por parte do poder público. Vejamos os relatos a seguir:

> Os pontos negativos estão ligados à falta de infraestrutura das unidades escolares, falta de qualificação dos professores e de todos os funcionários que compõem a unidade desse aluno incluído. (Relato do P1)

> Assumir a mediação desses alunos, como parte de seu trabalho de contato direto com as particularidades de cada um, envolve a atitude de acreditar nas possibilidades, no potencial. Por isso, no dia a dia da escola que se coloca como inclusiva, o papel do professor de apoio tornou-se quase obrigatoriedade para que esse aluno tenha seu direito aceito pelo corpo docente. (Relato do P2)

> Depois do período de isolamento e do Ensino Remoto, temos ouvido falar direto de tecnologias digitais na educação para: alfabetização, reforço escolar, motivar e até incluir. Enfim, tudo muito bacana no papel porque a realidade das escolas é caótica. Falta de profissionais, materiais, quem dirá tecnologias digitais. Estamos trabalhando sem suporte nenhum, e ainda querem que demos de tudo! Em casa, no Ensino Remoto, usamos recursos próprios, agora quero ver equiparem a escola. (Relato do P3)

As falas denotam que, para que haja um envolvimento dos profissionais, tem que ter o professor de apoio educacional especializado como pilar, como o especialista da educação inclusiva. Segundo Nozi e Vitaliano (2017), nem sempre os professores encontram apoio na própria escola para ajudar a diminuir os impactos dessas dificuldades. Vale ressaltar que as dificuldades que os professores regentes sentem não deveriam tornar-se mais obstáculos ou

barreiras para um processo de inclusão efetivo. Os professores reconhecem as potencialidades do trabalho de apoio especializado, o que pode viabilizar uma parceria entre os professores regentes e estes profissionais, a fim de aprimorarem o seu trabalho, já que contribuem significativamente no processo de inclusão dos alunos, mas os regentes também precisam tomar partido e ter clareza do seu papel no processo educacional inclusivo. Esse reconhecimento não deveria se traduzir em uma transferência de responsabilidades, pois um trabalho que se propõe inclusivo efetivamente não pode ser solitário ou exclusivo desses profissionais, e sim um trabalho coletivo de toda a comunidade escolar. Segundo Glat (2018), de acordo com resultados de pesquisas concluídas por diferentes autores, a escolarização de alunos com deficiência, em escolas públicas e particulares de todo o país, mesmo quando incluídos em turmas regulares, permanece, na maioria das vezes, sendo considerada responsabilidade quase que exclusiva da equipe de Educação Especial.

A fala de P3 acentua com mais veemência a falta de recursos públicos no que se refere à infraestrutura das escolas, o que seria um entrave à melhoria em relação às demandas do cotidiano escolar. Segundo Mendes (2006), a educação especial nacional se configura por diversas mazelas que não se limitam ao acesso à escola regular, pois mesmo quando os alunos têm acesso, não recebem a educação adequada, seja por falta de profissionais qualificados ou pela falta generalizada de recursos, com evidências que indicam grande descaso por parte do poder público, o que retrata não haver somente problemas de investimento na educação especial, mas na educação como um todo. Segundo a mesma autora, historicamente a educação especial vem sendo promovida paralelamente ou independentemente dos movimentos da educação regular, o que impede um processo de universalização do acesso e de metas a serem pensadas para um sistema de educação geral, que visa garantir a qualidade do ensino público para todos e assegurar que as especificidades dos alunos com deficiência sejam respeitadas.

Já sobre a crítica ao modelo, pode-se dizer que ficou marcada a insatisfação, por parte dos professores, em relação às políticas públicas relacionadas à modalidade de ensino Educação Especial. Há uma queixa quase que unânime nos relatos, no que tange à falta de ações por parte do poder público em prol da garantia de uma educação inclusiva de fato. Vejamos os relatos:

> A coordenação de Educação Especial só vem à escola para saber o que estamos fazendo, dizer o que está certo ou errado, mas ajudar que é bom... Quero ver ficar numa turma com 30 alunos e com 3 alunos especiais correndo, batendo e gritando o dia todo! Fica muito difícil dar conta de tudo! (Relato do P1)

> Sem um professor de apoio fica muito difícil dar conta da turma e do aluno NEE (Necessidades Educativas Especiais). E acho muito injusto com os demais alunos, porque, em prol da inclusão, uma turma inteira acaba sendo prejudicada. A cada dia diminui a quantidade de professores de apoio e aumenta o número de alunos especiais na escola. Está muito difícil de trabalhar dessa forma. (Relato do P2)

> Ainda tenho algumas dúvidas. Que modelo de inclusão é esse, que para garantir o direito de um prejudica uma turma inteira? (Relato do P5)

Nas falas fica claro o posicionamento dos professores de insatisfação que, por sua vez, interfere diretamente na ação frente a tantas demandas que esse setor lhes exige diariamente. Segundo Glat (2018), a Educação Especial do século XXI não pode mais ser entendida como um sistema à parte e limitado ao atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência, mas apresentar-se como um conjunto de conhecimentos, recursos e metodologias que devem ser disponibilizados nos diversos espaços sociais, como a escola, de forma a promover a aprendizagem e a inclusão das pessoas com deficiência e outras características atípicas. Ainda de acordo com a autora, há uma urgente necessidade de uma total ressignificação dessa área, o que muitas vezes é encarado como um grande desafio para os profissionais que atuam diretamente com o processo de inclusão escolar. Precisamos de uma reformulação, como campo do saber e de atuação. Talvez este aspecto explique o fato dos professores se sentirem desamparados e sem apoio por parte do poder público.

Esse sentimento também pode encobrir a barreira atitudinal ligada ao que Ribeiro, Simões e Paiva (2017) definem como negação da responsabilidade social perante os fatos, que também foi classificado por Lima e Tavares (2008) como rejeição, atitude de segregação e baixa expectativa, visto que o fato de não obter ajuda do setor responsável vai afastando muitos professores das crianças, sendo que alguns nem querem receber ou lecionar em turmas com alunos com deficiência, ou, em outros casos, não se esforçam para traçar estratégias desafiadoras que incentivem e façam com que os alunos avancem de acordo com suas potencialidades, nivelando esses alunos por baixo e não acreditando na sua capacidade de aprendizagem.

No tocante à falta de segurança e experiência, tem-se um discurso quase que generalizado referente a este tópico, como se fosse uma estratégia, mesmo inconsciente, de proteção e justificativa em relação ao seu fazer pedagógico e seu grau de comprometimento com os alunos com deficiência. Há professores que afirmam ter receio de receber esses alunos,

por não saberem traçar estratégias, pelo fato de que suas demandas influenciam no andar da turma. Ter um aluno com deficiência na turma ainda é encarado como um problema. Segundo Carvalho (2007), "o problema caracteriza-se quando, diante de uma determinada situação, não encontramos as alternativas adequadas de solução. Quando a escola não 'sabe' como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema" (CARVALHO, 2007, p. 61). E esse problema de fato não é somente dos professores, e sim da comunidade escolar e do poder público. Essas lacunas vão tornando o processo de inclusão cada vez mais distante das práticas e, em contrapartida, fortalecendo práticas excludentes, que incidem diretamente no fortalecimento das barreiras atitudinais e tantas outras.

A alegação dos professores que precisam de ajuda é legítima, e o fato de verem essa possibilidade no professor de apoio educacional especializado pode ser melhor entendida a partir de Nozi e Vitaliano (2017), que afirmam ser comum encontrar relatos na literatura de que o trabalho pedagógico é de competência quase que exclusiva deste agente. Geralmente é ele que faz o encaminhamento, acompanhamento e tenta garantir o sucesso escolar e a própria inclusão em si, dos alunos com deficiência. Esses contextos podem levar a uma concepção errônea de que a inclusão está ligada somente a aspectos de socialização, desvalorizando a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Segundo Glat (2018), a atualização dos saberes pedagógicos para modificação das práticas pedagógicas não é somente uma questão teórico-metodológica ou acadêmica. Está relacionada a um processo interno de desconstrução das representações sociais do papel do professor e do que significa ensinar em uma escola inclusiva. Essas concepções, ainda dicotomizadas e estereotipadas, sustentam um relacionamento potencialmente conflituoso desses dois grupos. Segundo a autora, esse fato pode ser agravado por existir uma polarização entre ensino comum e Educação Especial, o que se configura como um grande obstáculo para a inclusão, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Por fim, tem-se o desconhecimento, que é uma variável bem alarmante, visto que as barreiras atitudinais denunciam um certo descaso do setor público e também uma certa falta de responsabilidade profissional e social, no que tange à questão da inclusão. Partindo do pressuposto de que as barreiras atitudinais são um entrave ao processo de inclusão, independentemente dos espaços sociais, quando foi perguntado aos professores o que sabiam sobre a temática da pesquisa e a pertinência de se tratar deste assunto, obtivemos as seguintes respostas:

> Esse assunto é bem interessante. Nunca tinha pensado nessas barreiras desta forma, sempre penso em barreiras de acessibilidade e nos transportes. Foram vocês que criaram essa nomenclatura durante a pesquisa? (Relato do P1)
>
> O conhecimento diminui as barreiras atitudinais, amplia e oportuniza saberes que contribuem para um convívio com mais respeito às singulares do ser humano. (Relato do P2)
>
> Bom, esse assunto é muito complexo. Para eu responder sobre essas barreiras atitudinais terei que pesquisar primeiro. (Relato do P5)
>
> Não conhecia o tema. Este é o primeiro trabalho. É importante, pois necessitamos de mais professores qualificados e preparados para receber esses alunos. (Relato do P1)
>
> Diretamente, não. O trabalho provoca experiências que exemplificam situações de exclusão, de barreiras atitudinais que afastam o direito do outro. (Relato do P2)

O fato dos professores desconhecerem as barreiras atitudinais, e alguns nunca terem ouvido falar sobre este conceito, levanta uma preocupação em relação aos rumos que a educação inclusiva escolar vem trilhando. Segundo Vieira e Omote (2021), o professor precisa conscientizar-se dos fatores que interferem em seu olhar sobre os alunos, e que afetam suas escolhas enquanto estratégias pedagógicas, avaliações realizadas e o modelo que oferece quanto às interações sociais em sala de aula, e a questão das barreiras atitudinais deveria estar no bojo dessas preocupações, porque só quando as reconhecemos é que se torna possível combatê-las.

Existe uma questão relacionada às escolhas pessoais do professor, mas também se revela uma fragilidade do sistema educacional, já exposta anteriormente, quanto à falta de formação inicial e continuada, formação esta que poderia levá-los a conhecer a discussão das barreiras atitudinais, principalmente no contexto escolar. Os autores Vieira e Omote (2021) asseguram que os cursos de capacitação não têm como objetivo trabalhar as atitudes sociais do professor em relação à inclusão, não se trata somente de incluir a temática como debate para melhor compreensão da sua relevância, mas de propor atividades programadas que permitam aos professores transformarem suas atitudes sociais, tornando-os genuinamente favoráveis à inclusão.

Os conhecimentos e competências adquiridos poderão ser usados em favor da inclusão escolar. Segundo Verde (2020 *apud* VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 750), "(...) os estudos sobre atitudes sociais indicam que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuarem no ensino inclusivo e apontam a necessidade de investimento na formação inicial, assim como em capacitações em serviço". Os autores corroboram os relatos dos professores, pois todos concordam que o conhecimento é uma ferramenta potente para superar suas fragilidades frente às variadas demandas, e mais, são fundamentais para diminuir barreiras e avançar em um processo de inclusão escolar mais fortalecido e efetivo.

A etapa preliminar de campo permitiu identificarmos alguns apontamentos interessantes relacionados à questão das barreiras atitudinais no cotidiano escolar e ao uso da tecnologia a fim de mitigá-las. Percebemos que os professores ainda não estão familiarizados com o uso das tecnologias digitais em suas práticas, como também há uma carência de recursos públicos para que haja mais investimentos em formação profissional, maior número de profissionais e materiais tecnológicos nas escolas. A questão da inclusão escolar tem várias nuances e muitas demandas que emergem do seu cotidiano. As barreiras relacionadas à acessibilidade arquitetônica são melhor identificadas do que as barreiras atitudinais, ainda uma questão invisibilizada e pouco discutida. Essa compreensão se alicerça a partir das narrativas dos professores, que demonstraram, de forma geral, certo desconhecimento em relação à temática, e, consequentemente, esse fator interfere diretamente no enfretamento das barreiras atitudinais, como também outras, metodológicas e tecnológicas, por exemplo.

Nesse sentindo, esta preliminar foi de fundamental relevância para repensarmos os termos estruturantes da pesquisa e o seu desenho metodológico, pois a partir dela ficou definida a metodologia estruturante do Relato de Caso, metodologia esta que foi pensada principalmente com o objetivo de promover um diálogo com nossos pares em relação às demandas enfrentadas em salas de aula que têm alunos incluídos, como também foi importante para modelarmos as ferramentas de coleta de dados a serem utilizadas na fase do trabalho de campo, entendendo que estes são achados bem iniciais, provisórios e necessitam de maior aprofundamento e investigação, o que requer um confronto analítico de dados bibliográficos e de campo. Desta forma, será possível aprofundar, confirmar ou excluir algumas questões que foram aqui levantadas preliminarmente, de maneira a oferecer uma análise mais consubstanciada e conclusiva sobre a problemática apresentada.

5. RELATO DE CASO

Este relato está baseado na descrição reflexiva dos desdobramentos vivenciados em um grupo de referência de 5º ano do Ensino Fundamental I, no horário matutino, de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ. A experiência foi consolidada entre o 1º trimestre e o 2º trimestre do período letivo de 2022.

A escola apresenta uma infraestrutura bem limitada em relação ao espaço físico, mas fica bem localizada, perto da avenida principal, tendo condução de transporte público praticamente na porta da escola. Pelo seu entorno, onde está localizada, é considerada uma escola de área urbana. Possui um prédio antigo, pertencente ao Estado, já descaracterizado, modificado e ampliando por diversas obras. Tem salas pequenas, com um corredor com pouca ventilação, porém são climatizadas. Apresenta em suas dependências: biblioteca, sala de informática e de vídeo (que precisa ser revitalizada, mas melhorias têm sido feitas pela gestão da escola), pátio, quadra poliesportiva (que está em reforma), refeitório, cozinha, despensa, secretaria, sala de professores, sala das pedagogas, sala da direção, almoxarifado, quarto de material de limpeza e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Tem capacidade para agrupar até 26 turmas (13 pela manhã e 13 à tarde), do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A direção atual está à frente da gestão há mais de 20 anos e vem, desde o início, investindo em melhorias, sobretudo nos aspectos pedagógicos, em busca de um ensino de maior qualidade. Antes e depois do período de isolamento social (pandemia), investiu em recursos tecnológicos digitais para incentivar e instrumentalizar os professores para continuarem a desenvolver o trabalho que já haviam iniciado durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Vale ressaltar que a postura da gestão da escola sempre esteve inclinada a ações positivas e favoráveis ao processo de inclusão, buscando sempre formas de diminuir as barreiras existentes nesse processo. Segundo Silva e Leme (2009, p. 5), “a cultura escolar, traduzida nos valores mantidos em cada escola a respeito da deficiência, terá uma importante influência na forma como esses alunos serão percebidos e tratados pelos diversos atores que a constituem”. Nesse contexto, a escola em questão sempre teve um olhar sensível e atento à questão da inclusão, preparando seus alunos para valorizar, respeitar e conviver em uma escola para a diversidade, sendo que os alunos sempre mantiveram atitudes acolhedoras para com as crianças com deficiência. Para Omote (1994 *apud* SILVA; LEME, 2009, p. 5), “o significado social da deficiência não pode ser atribuído a características inerentes à pessoa com deficiência, mas ao modo como estas são valorizadas em uma determinada cultura”.

Carmo *et al*. (2019) afirmam que houve uma mudança significativa nas escolas regulares quando passaram a ser o *lócus* principal da política de educação inclusiva no país, fato que foi possível principalmente pelas políticas públicas de acesso e financiamento da Educação Especial, ocorrendo assim o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência, o que, consequentemente, trouxe uma preocupação em relação não só ao acesso, mas à permanência e qualidade do ensino oferecido. A escola em questão mantém como princípio ações favoráveis ao atendimento das demandas da educação para a diversidade, onde as particularidades e necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação sejam contempladas. Silva e Leme (2009, p. 4), a partir da perspectiva vigotskiana, asseguram que é clara "a importância do ambiente no desenvolvimento de toda criança, assumindo um papel ainda mais crucial no caso da criança com deficiência. A mediação do adulto, ou do contexto cultural, para o desenvolvimento da criança não é apenas desejável, mas fundamental".

A escola sempre teve a preocupação com o processo inclusivo, bem como investiu em recursos, ferramentas e formação continuada, tanto na área da inclusão como na da tecnologia na educação, ampliando as possibilidades do fazer docente e aumentando as chances de eficácia na sua mediação pedagógica, sobretudo com as crianças com deficiência. No ano de 2021, a escola recebeu uma verba federal destinada à Sala de Recursos Multifuncionais e pôde adquirir diversos materiais pedagógicos e também tecnológicos, e, sendo assim, deu prioridade ao investimento de recursos que pudessem subsidiar ações ligadas à recuperação dos alunos e atender às diversas demandas que já existiam e que foram agravadas pós-pandemia. No final desse mesmo ano, a gestão concorreu a uma nova eleição e teve como proposta um plano de gestão pautado na diversidade, inclusão, alfabetização, reforço escolar e tecnologias digitais, que foi materializada nas diversas práticas, plano de ação e projetos desenvolvidos na escola no ano seguinte. A partir de Silva e Leme (2009, p. 6), "a direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. O nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão".

Cunha (2022) elenca fundamentos essenciais para a oferta de uma educação inclusiva: Projeto Político Pedagógico (PPP), com ações e projetos que assistam às pessoas com deficiência; acessibilidade arquitetônica, disponibilizando recursos adequados e espaço físico; formação de professores, importante para o sucesso da inclusão escolar; superação das barreiras, principalmente as atitudinais, que devem ser tratadas e discutidas a fim de conscientizar a comunidade escolar, de forma a diminuir as práticas preconceituosas e

discriminatórias. A Fundação Municipal de Educação (FME) lançou várias discussões sobre as novas referências curriculares e as diretrizes que deveriam embasar todas as ações nas escolas, e o Plano de Gestão Escolar procurou articular questões essenciais para construir um plano de ação que pautasse a perspectiva inclusiva, em consonância com Cunha (2022), quando afiança que:

> As demandas da educação no mundo contemporâneo só admitem um modelo de escola: a escola inclusiva. A escola é inclusiva quando prepara o aluno para o ensino regular, para a vida familiar e para a vida social e cumpre seu papel quando atende à diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo buscando sua formação integral. (CUNHA, 2022, p. 4)

A partir do exposto nasceu a ação que está sendo compartilhada neste relato, onde foram realizadas doze Oficinas Pedagógicas Inclusivas, mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil. Participaram do universo dessa vivência vinte alunos matriculados no grupo de referência do 5º ano do Ensino Fundamental I, 2º ciclo, com idades que variavam entre 10 a 13 anos, e uma professora de apoio especializado que acompanha três alunos incluídos nesta turma. Este grupo de referência foi selecionado de forma intencional, pelo fato de apresentar várias demandas desafiadoras relacionadas à inclusão em sala de aula e também por ser o campo de atuação da professora-pesquisadora. Visto que devido à pandemia os alunos ficaram muito tempo fora do espaço escolar e necessitavam de uma nova adaptação, também precisavam aprender a lidar com a diversidade, as diferenças e a heterogeneidade existentes no cotidiano da escola, tendo um olhar mais sensível à questão da inclusão dos alunos com deficiência.

As oficinas supracitadas foram conduzidas pela professora-pesquisadora. Em cada encontro foram realizados debates, confecção de cartazes, textos, pinturas, desenhos, relatos orais e vídeos, que serviram como meio para construir conceitos ligados à inclusão, sendo que em cada oficina um tema era abordado. A organização das Oficinas Pedagógicas Inclusivas foi estruturada a partir de elementos que foram norteadores no momento do seu desenvolvimento, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 6 – Elementos que estruturaram as Oficinas Pedagógicas



Fonte: Autoral, 2023.

As oficinas foram desenvolvidas e os assuntos referentes à temática inclusiva foram trabalhados de forma sequenciada e entrelaçada através das seguintes ferramentas: apreciação literária; roda de conversa e leitura; vídeos; artes e ferramentas digitais, a fim de favorecer um ambiente acolhedor e que propiciasse uma compreensão de temas tão delicados de uma forma lúdica, significativa, interdisciplinar e inclusiva. Segundo Braga e Prado (2022):

> O professor de turmas regulares que tem aluno incluído em situação de deficiência, TGD ou altas habilidades e superdotação deverá conhecer a história de vida do seu aluno para traçar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento social, acadêmico, a participação do aprendiz, sua comunicação e interação. (BRAGA; PRADO, 2022, p. 55)

Neste sentido, as oficinas foram utilizadas como estratégias pedagógicas a fim de atender às necessidades dos alunos incluídos na turma em questão, tendo como objetivo trabalhar conceitos ligados à inclusão que favorecessem o rompimento de barreiras atitudinais em sala de aula. O fato da professora regente já conhecer as necessidades dos alunos, já que fora professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano anterior, foi de fundamental importância para refletir sobre as primeiras ações, e as demais foram se desdobrando com o decorrer das oficinas.

Candau (1999, p. 11) descreve as oficinas como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”. A autora também afirma que:

> A oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica. (CANDAU, 1999, p. 11)

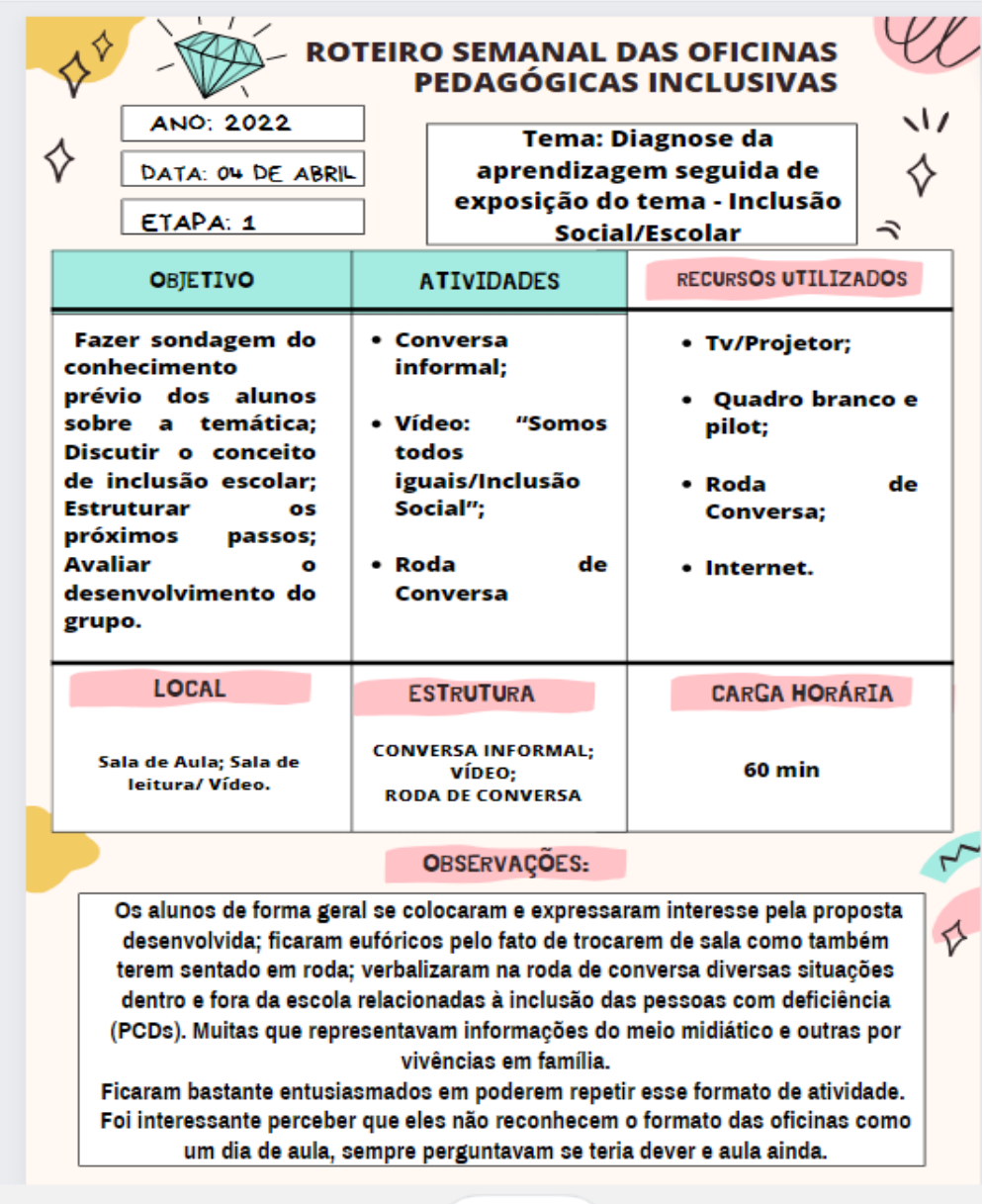
A importância das oficinas como espaço de tomada de decisão coletiva implica a abertura ao replanejamento como fundamental para cada passo seguinte da oficina, revendo as estratégias escolhidas, a fim de que sejam avaliadas constantemente pelos membros do grupo em condições de igualdades de participação. A oficina tem o papel de se apresentar como o canal de diálogo para a superação da condição desiguais, quando professores e alunos se aproximam numa relação horizontalizada em uma organização como sujeitos históricos do seu conhecimento. Neste sentido, Anastasiou *et al.* (2015) conceituam-na assegurando que:

> A oficina caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento é a principal ênfase. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva. (ANASTASIOU *et al.*, 2015, p. 103)

Assim, é na abertura para o encontro entre sujeitos que se faz na realidade e no reconhecimento de que são inacabados e incompletos, mas podem aprender e ensinar nas mais diversas situações, que se cria a orientação epistemológica para a condução do processo de construção do conhecimento.

Para melhor compreensão de como as oficinas ocorreram, a figura a seguir representa o modelo de Roteiro de Oficina Pedagógica Inclusiva utilizado na primeira etapa:

Figura 7 – Roteiro de Oficina Pedagógica Inclusiva



ROTEIRO SEMANAL DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

ANO: 2022

DATA: 04 DE ABRIL

ETAPA: 1

Tema: Diagnose da aprendizagem seguida de exposição do tema - Inclusão Social/Escolar

OBJETIVO	ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Fazer sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática; Discutir o conceito de inclusão escolar; Estruturar os próximos passos; Avaliar o desenvolvimento do grupo.	• Conversa informal; • Vídeo: "Somos todos iguais/Inclusão Social"; • Roda de Conversa	• Tv/Projetor; • Quadro branco e pilot; • Roda de Conversa; • Internet.
LOCAL	**ESTRUTURA**	**CARGA HORÁRIA**
Sala de Aula; Sala de leitura/ Vídeo.	CONVERSA INFORMAL; VÍDEO; RODA DE CONVERSA	60 min

OBSERVAÇÕES:

Os alunos de forma geral se colocaram e expressaram interesse pela proposta desenvolvida; ficaram eufóricos pelo fato de trocarem de sala como também terem sentado em roda; verbalizaram na roda de conversa diversas situações dentro e fora da escola relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência (PCDs). Muitas que representavam informações do meio midiático e outras por vivências em família.
Ficaram bastante entusiasmados em poderem repetir esse formato de atividade. Foi interessante perceber que eles não reconhecem o formato das oficinas como um dia de aula, sempre perguntavam se teria dever e aula ainda.

Fonte: Autoral, 2023.

A Figura 7 demonstra um dos roteiros utilizados nas oficinas, e as demais etapas seguiram este mesmo formato, sendo modificado, de acordo com a proposta de cada uma, somente o conteúdo. No total foram elaborados doze roteiros ao longo do desenvolvimento das demais etapas das oficinas. Os roteiros foram utilizados em cada oficina e tiveram a função de organizar o trabalho docente, tendo o papel de uma forma de planejamento pedagógico para a aula que foi proposta. Como assevera Vasconcellos (2000):

> O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à

> tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. (VASCONCELLOS, 2000, p. 79)

Nesse bojo, o planejamento é uma ferramenta importante que norteia o processo de ensino e aprendizagem, pois direciona as ações do professor, ampliando as possibilidades de maior êxito e alcance dos objetivos traçados. Este pode ser feito de diversas formas: escrito, oralmente e/ou mentalmente, podendo ser perceptível ou não. Ao planejarmos, colocamos o plano de ação que temos em mente, através das estratégias e caminhos traçados para realizarmos este plano, ou seja, mediados pelo professor.

Segundo Braga e Prado (2022, p. 53-54), no que tange à mediação pedagógica, o "ser humano mediado por outro ou por instrumentos que facilitem o processo de aprendizagem terá a possibilidade de ampliar suas relações com o mundo, com os estímulos à sua volta e, assim, criar conexões para o desenvolvimento de sua inteligência". Neste sentido, ao planejar o professor faz uma mediação pedagógica consciente com objetivo transformador, organizando dentro de um tempo e espaço estratégias que visem o desenvolvimento integral do sujeito, e, no caso dos nossos alunos com deficiência, que valorizem o seu potencial a fim de superar e/ou suprir as suas necessidades educacionais, diminuindo as barreiras impostas pelas suas dificuldades, principalmente as ligadas às atitudes dos que fazem parte deste processo. Braga e Prado (2022, p. 52) asseveram que "a mediação pedagógica é um processo de interação que pode acontecer entre os diversos sujeitos da escola. Todo professor é potencialmente um mediador".

Segundo Libâneo (1995), a função do planejamento é de facilitador das aulas, como também evitar improvisos, assegurar a coerência e orientar a prática. Pode ser considerado um guia orientador, que atende a uma ordem sequenciada, através de uma lógica. A objetividade no planejamento assegura maiores chances de os objetivos serem alcançados, porém, o professor não pode ignorar que deve haver uma correspondência entre os objetivos, conteúdos, métodos e avaliações a serem utilizados, e, principalmente, flexibilidade, pois um plano sofre alterações em diversas etapas desde a elaboração até a sua execução. "O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação" (Libâneo, 1995, p. 221).

Corroborando o que foi afiançado por Libâneo (1995), o modelo adotado como Roteiro das Oficinas Pedagógicas Inclusivas também teve um papel avaliativo. Segundo Braga e Prado (2022), ao se referirem aos instrumentos avaliativos pautados numa educação com foco no

ensino na visão inclusiva de aprendizagem para todos, os professores precisam se atentar às necessidades e especificidades para construção de conhecimento dos alunos. Neste sentido:

> Os instrumentos devem servir para avaliar o processo e observar o que pode ser feito para além dos conhecimentos que já são do domínio do aluno, assim como para encontrar melhores caminhos e propostas de ensino. As avaliações também devem servir para perceber se o professor encontrou as estratégias adequadas ou se precisa pensar em outras, porque o ato de ensinar é um constante movimento de busca. (BRAGA; PRADO, 2022, p. 109)

Por este viés, o roteiro que está sendo analisado cumpriu papel fundamental na percepção e registro do desenvolvimento dos alunos nas oficinas, como também permitiu uma visão ampliada sobre as estratégias utilizadas, recursos e métodos, permitindo ao professor refletir sobre sua prática e as próximas ações.

Para o desenvolvimento das oficinas também foram utilizadas ferramentas digitais. Dentre elas, vamos destacar, a princípio, o Mural Virtual, através do *Padlet*, que atravessou todo o processo de construção da experiência que está sendo apresentada, de maneira que teve a função de um portfólio coletivo. A partir de Campbell (1996 *apud* POSSOLLI; GUBERT, 2014, p. 353), compreendemos o portfólio como uma documentação organizada que visa o desenvolvimento dos alunos, os colocando como centro e protagonistas em seu processo de ensino e aprendizado, o que não pode ser confundido com um simples arquivo de anotações e apontamentos, nem mesmo com uma coleção de propostas de ensino.

Por ter um formato digital, a utilização do *Padlet* potencializou o processo de aprendizagem do grupo e o seu protagonismo, por meio de uma construção colaborativa de novos saberes, como também permitiu a avaliação deste caminho, engajando-o nas propostas desenvolvidas. Segundo Mota, Machado e Crispim (2017), o uso desse recurso digital (*Padlet*) propicia o compartilhamento de informações sobre diversos temas, desenvolvendo criticidade, criatividade e maior envolvimento dos alunos no contexto da aprendizagem, sendo que os conhecimentos construídos no espaço da escola podem ser aplicados também em suas relações no universo social. Tal recurso fez com que os alunos se envolvessem cada vez mais nas oficinas e se apropriarem dos conceitos trabalhados por meio delas. A Figura 8 apresenta o Mural Virtual criado para e pelo grupo gradativamente ao longo das oficinas:

Figura 8 – Mural Virtual (*Padlet*) criado pelo e para o grupo de referência do 5º ano



Fonte: Autoral, 2023.

O mural virtual teve como objetivo reunir as produções, impressões e avaliações referentes a alguns conceitos ligados à inclusão, como: acessibilidade, capacitismo, inclusão escolar, barreiras atitudinais, diversidade e deficiência. Conceitos estes que necessitam de uma compreensão e discussão, a fim de propiciarem um ambiente mais favorável à diminuição das barreiras atitudinais no contexto escolar.

Segundo Nolasco-Silva, Soares e Costa (2015, p. 106), "é preciso reconhecer que estamos diante de uma novíssima sociedade que possibilita formas outras de construir conhecimentos e de difundir informações, oportunizando – apesar de inúmeras desigualdades de acesso – meios quase democráticos de receber-emitir-bricolar informações". Neste sentido, o professor, ao utilizar múltiplas linguagens no espaço escolar, inclusive as digitais, quando se tem oportunidade e condições de realização, também está diminuindo barreiras ligadas à exclusão digital, discutindo o uso consciente destas ferramentas.

Também fizeram parte do universo das oficinas outras ferramentas digitais usadas com menos recorrência que o Mural Virtual: vídeos do *YouTube*, *Stop Motion*, *CapCut* (para edição de vídeo autoral) e o jogo *Quiz*, no *Kahoot!*, como explicitado na Figura 9:

Figura 9 – Ferramentas digitais como mediadoras da aprendizagem



Fonte: Autoral, 2023.

Estas ferramentas digitais propiciaram um ambiente facilitador na construção de atitudes favoráveis à inclusão na experiência vivida na sala de aula, de forma lúdica, colaborativa, consciente, crítica e responsável. A partir de Giroto, Poker e Omote (2012), podemos afirmar que:

> As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação, e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade, não podem ficar alheios a tal fato. Os recursos das TICs devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 17)

As oficinas pedagógicas inclusivas se pautaram numa proposta de aprendizagem para todos, visando a diminuição das barreiras atitudinais em sala de aula, e, consequentemente, em outros espaços de atuação social dos alunos, de maneira que oportunizou espaços de autoria. Ainda de acordo com Giroto, Poker e Omote (2012), vale destacar que “as TICs, por si só, não garantem a escolarização do aluno. Trata-se de um conjunto de ferramentas colocados à disposição do ensino que podem contribuir efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento”. O professor-mediador (BRAGA; PRADO, 2022), ou professor-educador (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013), utiliza-se de diversas ferramentas a fim de

promover um meio acolhedor às diversidades, fomentando o debate e reflexão sobre ações sociais que busquem a equidade, solidariedade, consciência social e respeito em relação às diferenças na nossa sociedade.

As linguagens artísticas também abrilhantaram o universo da pesquisa. Segundo Rojas (2012, p. 53), as experiências de sensibilidade dizem respeito às vivências e estão presentes nas práticas desenvolvidas na arte e na forma pela qual situações pedagógicas podem ser propostas com arte. Ainda de acordo com a autora, a arte é possuidora de uma codificação específica, pois é construção não-verbal e inter-relacional entre o sujeito e o objeto, entre conhecimento e sensações, entre pensar, sentir, fazer e refletir (ROJAS, 2012, p. 51).

A arte utilizada em diversas atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas inclusivas trouxe esse caráter interdisciplinar e também aguçou sensíveis percepções dos alunos em relação às temáticas trabalhadas. No momento de realização de atividades artísticas nas oficinas, como pinturas, desenhos, kirigamis, entre outras manifestações, os alunos tinham a oportunidade de expressar suas percepções e refletir sobre os conceitos que estavam construindo ao longo das oficinas. As produções resultantes desses encontros demonstravam uma interpretação de seus sentimentos e opiniões em relação aos novos conhecimentos elaborados de forma colaborativa, na troca de experiências.

Figura 10 – Algumas das atividades artísticas desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas



Fonte: Autoral, 2023.

O último encontro teve como finalidade a culminância de todas as etapas anteriores, com a construção coletiva de um painel artístico através de pintura em tela, onde cada aluno pôde expressar as vivências e conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas, conforme explicitado na Figura 11:

Figura 11 – Painel artístico desenvolvido na 12ª Oficina Pedagógica Inclusiva



Fonte: Autoral, 2023.

Esse momento foi muito interessante, pelo fato de como se empenharam e de como capricharam na criação de obras que seriam expostas na escola. Rojas (2012) afirma que através da arte é possível desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida pela criatividade, de modo a transformar de alguma forma a realidade que foi analisada.

Na etapa de finalização, os alunos puderam esboçar o que haviam aprendido e, sobretudo, compartilhar as ideias construídas para além dos muros da escola, entendendo que não cabem mais barreiras atitudinais no contexto de uma sociedade que se diz inclusiva.

As Rodas de Leitura e/ou Conversa fizeram parte do contexto das oficinas pedagógicas, sendo que sua organização seguia o seguinte padrão: os alunos colocavam as carteiras em círculo e então discutiam um tema do cotidiano relacionado à inclusão e/ou assunto tratado nas

histórias dos livros, que também tinham temáticas ligadas à inclusão. A roda era usada para a contação das histórias e para conversarmos sobre questões abordadas nas oficinas. Os alunos se colocavam dando exemplos, compartilhando vivências pessoais ligadas à inclusão e experiências de outros, parentes ou desconhecidos. No início eram mais tímidos, mas logo iam se soltando, e nas últimas oficinas praticamente todos já haviam feito comentários e emitido opiniões sobre algum dos assuntos abordados. A escuta do outro encorajava os demais a também participarem, ao mesmo tempo em que aprenderam a esperar o colega terminar sua fala para depois se colocar. Segundo Cunha (2014, p. 24), "se considerarmos que educar para a diversidade é inserir distintas ideias, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico e o social, o afetivo e o racional de todos nós, estaremos ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva".

Essa técnica de Roda de Conversa contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades orais, emocionais, relacionais, como a compreensão e o respeito pela visão do colega sobre o mesmo tema, assim conhecendo a si mesmos na relação com os outros. Neste sentido, a Roda de Conversa também é considerada como um instrumento potente na geração de material, entendendo, a partir de Guerriero e Minayo (2019), que a construção de significados acontece na interação humana, através do diálogo, num processo intersubjetivo em que cada indivíduo faz sua síntese pessoal. Conforme afiançam Moura e Lima (2014), esse espaço pode configurar-se em uma forma de produção de dados em que o pesquisador se enquadra como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, concomitantemente, produz dados para discussão.

Nas oficinas, as Rodas de Conversa e/ou Leitura exerceram um papel relevante na ampliação das discussões acerca da temática trabalhada, e os alunos puderam olhar para si e para o outro a partir do compartilhamento de suas experiências e impressões sobre questões basilares relacionadas à inclusão e às barreiras que são consideradas entraves para a inserção e desenvolvimento dos alunos com deficiência no ambiente escolar e social.

A Figura 12 apresenta momentos das Rodas de Conversa, como também os livros e gibis que foram trabalhados ao longo das oficinas:

Figura 12 – Rodas de conversa e leitura



Fonte: Autoral, 2023.

Os livros utilizados abordaram temáticas como: inclusão, deficiência, discriminação, preconceito, amizade, acessibilidade, barreiras atitudinais e capacitismo. Todos esses conceitos foram trabalhados por meio de diversas atividades, de forma interdisciplinar com as áreas do conhecimento de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A partir de Oliveira, Trigueiro e Testa (2020), podemos inter-relacionar a literatura e o processo de inclusão escolar, já que as autoras afirmam que:

> A literatura tem um papel fundamental para a educação inclusiva, e fazer da leitura literária uma prática cotidiana – podendo ser realizada de forma estimulada e mediada – significa potencializar o indivíduo em sua busca por mais autonomia. Além do mais, sabemos que há textos literários que desencadeiam recepções que podem nos ajudar com questões da diversidade e

> da alteridade. Assim, quando os livros literários tratam de determinadas temáticas complexas, podemos, pela recepção, passar a compreender que ser "diferente" é um modo constitutivo da vida e da existência humana. (OLIVEIRA; TRIGUEIRO; TESTA, 2020, p. 110)

Para abordar a temática de cada oficina pedagógica inclusiva, foram utilizados livros de literatura infantojuvenil, para despertar o interesse e a imaginação de forma lúdica, levando os alunos a refletir sobre conceitos e questões relevantes às pessoas com deficiência, como as barreiras atitudinais, que permeiam as relações sociais e podem se tornar obstáculos em seu cotidiano, não sendo diferente no espaço escolar. Segundo Prado (1996):

> O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e, algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p. 19-20)

O caráter interdisciplinar das oficinas propiciou uma melhora no empenho das crianças quanto ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Por meio do texto literário, se apropriaram da escrita correta de palavras, ampliaram o repertório vocabular, pelo fato de pesquisarem os significados de palavras tão pouco usadas em seu universo oral, e, ao analisarem o livro, o assunto e as mensagens que o autor quis passar ao leitor, os alunos foram desenvolvendo habilidades específicas da linguagem, mas principalmente da leitura do mundo. Segundo Freire (2006):

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 9)

Neste processo de leitura dos livros de literatura, os alunos iam aprendendo mais sobre a palavra, sobretudo em relação ao contexto social e à realidade vivida pelas pessoas com

deficiência, desenvolvendo uma capacidade crítica e analítica por detrás daquelas lindas folhas coloridas com histórias bem interessantes. A partir de Oliveira, Trigueiro e Testa (2020, p. 13), podemos afirmar que "o ensino de literatura vinculado à educação inclusiva pode ocorrer de modo eficaz, desde que as escolas regulares passem a se engajar no mundo literário, obtendo um maior proveito no processo de inclusão". Trabalhar com livros em sala de aula aliada à inclusão oportuniza a configuração de múltiplos relacionamentos interpessoais, como também a formação crítica e a sensibilidade dos alunos em relação à educação inclusiva.

Para abordar a temática em cada oficina pedagógica inclusiva, foram utilizados livros de literatura infantojuvenil com ferramentas tecnológicas, a fim de despertar o interesse e a imaginação das crianças, de forma lúdica e crítica, levando-as a refletir sobre conceitos e questões relevantes às pessoas com deficiências, assim como às barreiras atitudinais que permeiam as relações sociais e podem se tornar obstáculos em seu cotidiano, não sendo diferente no espaço escolar.

Os livros de literatura utilizados foram: *Um mundinho para todos* e *Um mundinho de boas atitudes*, de Ingrid Bellinghausen; *Uma história sobre amizade – Quer brincar comigo?*, de Vanessa Alexandre; *Os sete amigos*, de Bernardo Lins; e *Animais*, de Arnaldo Antunes; como também o gibi *Cidadania começa cedo* – este título pertence à coleção *Um por todos e todos por um – pela ética e cidadania*, da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, como demonstrado na Figura 13:

Figura 13 – Obras literárias utilizadas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas



Fonte: Autoral, 2023.

As narrativas literárias que permeiam o universo dos livros basicamente exploram temas relacionados à cidadania, à inclusão e às pessoas com deficiência. São obras que representam e valorizam as diferenças e a diversidade, o que pode ser facilmente percebido na leitura do livro *Os sete amigos*, que conta a história de alguns bichos que eram considerados esquisitos e tinham rixas, mas depois ficaram amigos e descobriram qualidades independentemente de suas características físicas ou jeito de ser. O livro *Uma história sobre amizade – Quer brincar comigo?* conta a história de um menino que só ficava em casa jogando videogame, até que um amigo o chama para brincar na rua e, percebendo que ele tem mobilidade reduzida, encontra formas de brincar que ele possa participar, demonstrando assim a quebra de barreiras atitudinais em relação à pessoa com deficiência. O livro *Animais* é uma brincadeira divertida, na qual os bichos são criados misturados e tudo vira uma miscelânea, inclusive de objetos metade bicho, dando origem a várias criações fascinantes, mostrando a diversidade e como cada um tem algo a oferecer ao outro, assim trocando boas experiências. Este livro mostra exemplos como a mistura de vaca com cavalo, que origina o *vacalo*, e os alunos puderam criar seus próprios bichos misturados e nomeá-los, usando a imaginação, ludicidade e criatividade. Os livros de Bellinghausen manifestam claramente a importância de se discutir ações inclusivas, pautadas na diversidade e na construção da cidadania através de boas atitudes em relação ao meio ambiente e aos seres humanos, o que permitiu que os alunos refletissem sobre a sua responsabilidade em construir um mundo mais sustentável, igualitário, inclusivo, que abrace as diversidades e as diferentes formas de ser, estar e se relacionar de cada um.

As produções supracitadas de alguma forma resumem e apresentam situações voltadas às temáticas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, demonstrando que as diferenças não devem ser encaradas como algo negativo, e que o desfavorável, a exemplo do que ocorre às pessoas com deficiência, são as práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem um relacionamento com respeito e empatia entre os seres humanos, em suas diversas manifestações e formas de vivência neste mundo.

Os alunos incluídos da turma, durante todas as etapas das oficinas, se envolveram e se colocaram nas rodas de conversa, compartilhando suas experiências ruins e positivas em relação à inclusão em diversos espaços sociais. Sempre foi tomado muito cuidado ao se abordar as temáticas, para não causar constrangimentos ou aumentar as barreiras atitudinais, ao invés de identificá-las e combatê-las.

Na ocasião do assunto *acessibilidade*, que foi no dia da leitura do livro *Uma história sobre amizade – Quer brincar comigo?*, de Vanessa Alexandre, e da sessão do vídeo *Cordas*,

no qual os personagens apresentam mobilidade reduzida e são cadeirantes, observamos bem como foi o impacto no aluno cadeirante da turma, como também nos demais, sendo que o assunto foi fluindo e eles tiveram uma leitura bem positiva, focando na amizade e no carinho que os amigos tiveram com eles, independentemente de suas limitações físicas. Em certo momento, um aluno incluído da turma narrou um pouco a dificuldade de locomoção em vários lugares do bairro e disse que não saia muito de casa, assim como o personagem do livro. Dessa maneira, todos os alunos foram percebendo a dificuldade de seu colega para conseguir se locomover, pelo fato de ainda existirem muitas barreiras arquitetônicas. Segundo Nepomuceno, Assis e Carvalho-Freitas (2020, p. 17), "a valorização da pessoa facilita a organização de grupos para reivindicar os direitos de quem está em situação de deficiência, de tal forma que os outros reconheçam a opressão social e lutem em prol de direitos plenos de inclusão na sociedade". O reconhecimento e a valorização adquirida a partir do relato oral do aluno incluído levaram o grupo a refletir sobre as questões que ele compartilhou, e neste dia começaram a avaliar o espaço físico da escola, nomeando lugares acessíveis e outros não acessíveis. Este assunto provocou uma discussão e um debate bastante interessantes, com o aluno incluído ficando empolgado em sua fala e os demais corroborando, até o ponto de considerarem formas de transformar a escola e espaços do bairro, enfim, perceberam as barreiras e logo pensaram em formas de modificar a injusta realidade.

Na última oficina, após os alunos assistirem ao vídeo *Os direitos das pessoas com deficiência*, foram levantadas várias dúvidas e questionamentos na roda de conversa, principalmente em relação à questão da terminologia em relação a essas pessoas, ou seja, como devemos falar ao nos referir aos colegas em situação de deficiência. Muitos explicitaram que o correto seria alunos especiais, outros se referiram a alguma característica que apresente a deficiência e/ou transtorno, como no caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao final dessa roda, percebemos, em conjunto, e a partir do vídeo e das temáticas já trabalhadas em oficinas anteriores, que o correto seria empregar o termo *pessoa com deficiência*, ou, ainda melhor, simplesmente identificá-la por seu nome, sua história, percebê-la enquanto ser humano e não focar em sua deficiência, aspecto físico, cognitivo ou comportamental. Tal constatação é corroborada por Nepomuceno, Assis e Carvalho-Freitas (2020, p. 20), quando reverberam sobre "a importância das terminologias para a identificação das pessoas, para o reconhecimento da própria história e para não rotular a deficiência". Além disso, por mais que atualmente o termo apropriado no Brasil seja *pessoa com deficiência*, não há consenso, e precisamos da compreensão que a nomenclatura é um termo culturalmente

modificado, pelo fato de evoluir constantemente. Neste sentido, é plausível a confusão feita pelas crianças, e as dúvidas levantadas em relação ao termo adequado a ser utilizado, já que há um impasse social e uma história na luta pelos direitos das pessoas com algum impedimento.

Vale ressaltar que questionamentos sobre a terminologia e o uso de determinadas expressões surgiram em diversas situações e etapas ao longo do desenvolvimento das oficinas, como também sobre o uso de palavras pejorativas, frases com sentido capacitista que são proferidas no dia a dia e carregam subjacentemente muito desprezo, estigmas, preconceitos e discriminação contra as pessoas com deficiência, por exemplo: “hoje estou muito autista”; “você é retardado?”; “deixa de ser lerdo”; “dando uma de Joãozinho sem braço”; “ele tem algum problema, não é normal”. Essa situação pode ser melhor compreendida a partir do exposto por Camargo (2020), que afirma que o capacitismo representa crenças que oprimem, inferiorizam e discriminam a pessoa com deficiência e as subjugam a uma imagem de anormalidade. Em contrapartida, as pessoas sem deficiência são entendidas como superiores e aptas, representando padrões hegemônicos ligados a uma ideia de normalidade. Segundo a autora, estudos sobre a deficiência apontam que há uma dicotomia – pessoa com deficiência e sem deficiência – que age sobre as relações sociais de forma silenciosa. Nas oficinas pedagógicas inclusivas, o conceito de deficiência trabalhado esteve pautado no modelo social, que a entende como sendo “um conceito complexo que reconhece aspectos biológicos e fisiológicos, mas, sobretudo, a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”. Camargo (2020) ainda acrescenta que “a construção social da deficiência e a forma como ela é percebida pela sociedade apontam para um longo caminho em busca da desconstrução de diversos estereótipos, sobretudo no ambiente escolar”.

6. ACHADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO RELATO DE CASO

A etapa da análise de dados é um momento muito importante para a pesquisa, já que será possível perceber se a problemática levantada inicialmente foi mitigada, se os recursos utilizados para tal foram capazes de resolver a questão apresentada e se a crença norteadora pode ser comprovada.

Segundo Lakatos e Marconi (2002), o conhecimento científico lida com fatos reais, é contingente, pois comprova a veracidade ou falsidade das hipóteses propostas inicialmente, e sistêmico, já que concatena ordenadamente ideias que compõem uma lógica. Neste sentido, é verificável, para compor o campo da ciência, como também é falível, pelo fato de não ser definitivo, único e absoluto, já que novas proposições podem ser reformuladas com o uso de novas técnicas que reelaborem as teorias existentes. Neste viés, por mais que os resultados desta pesquisa indiquem achados da experiência vivenciada e visem colaborar com o cenário da ciência, não são entendidos como verdades absolutas, imutáveis e inquestionáveis, podendo ser vistos como provisórios, no sentido de servirem como base para outros estudos que elenquem novos critérios, técnicas e percursos metodológicos diferentes dos que foram adotados neste Relato de Experiência. Segundo Câmara (2013, p. 4), "para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas singulares, fundamentadas em correntes, pensamentos e abordagens diversas", o que corrobora com o já exposto por Lakatos e Marconi (2002) sobre a possibilidade de se aplicar novas proposições ao sistema de ideias produzido através do saber científico.

Vale ressaltar que os achados que compuseram a análise dos resultados deste Relato de Caso, a partir da experiência vivida, foram categorizados de maneira que respeitassem, criteriosamente, os protocolos relacionados à eticidade nas pesquisas científicas, preconizando os preceitos formulados nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e na Carta Circular nº 166/2018, que define os contornos da metodologia Relato de Caso adotada neste estudo, e ajustando a pesquisa aos termos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que avaliou este relato em seu formato final, com seus resultados e discussões, compreendendo sua função fundamental enquanto dispositivo para o controle social da pesquisa (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 70).

Em consonância ao exposto anteriormente, todas as ações preventivas foram tomadas para não haver exposição dos participantes, vazamento de dados e informações, evitando qualquer forma de constrangimento aos mesmos em qualquer etapa da pesquisa, sobretudo na

elaboração e na divulgação dos resultados, como assegura a Resolução nº 510/16, quando exige que exista:

> VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
> VIII – garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes. (BRASIL, 2016, p. 5)

Vale ressaltar que este Relato de Caso em nenhuma de suas etapas infringiu qualquer um destes pontos, garantindo confidencialidade, privacidade, proteção das identidades e informações sobre os participantes, prevenindo qualquer tipo de prejuízo aos mesmos.

Nesta etapa de análise de dados e apresentação de resultados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), por meio de leitura flutuante, ferramenta metodológica que pode ser aplicada em todas as formas comunicativas, em discursos variados, exigindo o esforço analítico por parte do pesquisador, de forma que compreenda o sentido da comunicação e seja capaz de desviar o olhar, buscando significação (CÂMARA, 2013, p. 182). A mesma também permitiu fundamentar e propiciar um enfrentamento crítico-reflexivo da experiência, concentrando-se nas principais vivências geradoras de aprendizagem (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 70).

A seguir, os achados alcançados a partir da leitura flutuante que foram arrumados em uma tabela para melhor organização e visualização dos aspectos que serviram de contornos para a produção das categorias de análise.

6.1. Achados a partir do Relato de Caso

A partir de leitura flutuante dos Roteiros das Oficinas Pedagógicas Inclusivas, do Mural Virtual (*Padlet*) e da Observação Sistemática das Oficinas, principalmente no momento das Rodas de Conversa, foi possível enumerar alguns achados que foram fundamentais na construção da análise dos resultados deste Relato de Experiência. São eles: i) as oficinas pedagógicas inclusivas não são reconhecidas pelos alunos como aula; ii) visão inovadora de uma prática pedagógica permeada por tecnologias digitais; iii) engajamento dos alunos nas oficinas inclusivas; iv) dificuldade dos alunos em trabalhar de forma colaborativa; v) prática pedagógica colaborativa entre professor de apoio e regente em sala de aula; vi) interesse por

pesquisas relacionadas às temáticas ligadas à inclusão; vii) o uso de Sequência Didática viabiliza a diminuição das barreiras atitudinais e ações capacitistas no contexto escolar; viii) as oficinas pedagógicas inclusivas instigam os alunos, aumentando a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de aprender; ix) exposição de opiniões, ponto de vista, emoções, sentimentos e valores frente à inclusão em sala de aula e espaços sociais; x) relato de vivências relacionadas à inclusão dentro e fora do espaço escolar; xi) compartilhamento das experiências na roda de conversa propicia a compreensão de conceitos sobre a inclusão; xii) respeito pelas opiniões, pontos de vista, emoções, sentimentos e valores do outro, construído por meio das rodas de conversa; xiii) entrelaçamento das ferramentas digitais no processo de inclusão escolar; xiv) garantia ao acesso de práticas pedagógicas inclusivas, mediadas por ferramentas digitais e literatura infantojuvenil; xv) estímulo à criticidade e à criatividade do aluno, através de expressões artísticas que propiciem o respeito às diferenças; xvi) promoção do protagonismo do aluno, através do uso de recursos tecnológicos; xvii) a literatura infantojuvenil enquanto recurso pedagógico nas discussões com abordagens inclusivas, estimulando o senso crítico frente às demandas sociais; xviii) histórias literárias com conteúdo inclusivo propiciam o pertencimento e o reconhecimento da pessoa com deficiência; xix) a leitura do mundo através do livro literário; xx) compreensão da importância da cidadania, como os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; xxi) o conceito de *barreiras atitudinais* entendido como sinônimo do *bullying*; xxii) visão da deficiência como doença; xxiii) olhar desumanizado para as pessoas com deficiência; xxiv) dificuldades de perceber as potencialidades e habilidades de pessoas com alguma deficiência; xxv) comportamentos e atitudes mais solidárias e colaborativas para com os alunos; xxvi) ampliação do vocabulário e repertório conceitual em relação à inclusão; xxvii) debates e discussões com inferências a conceitos ligados à inclusão; xxviii) Sequência Didática permite a diversificação de atividades e recursos didáticos no processo de construção de novos saberes; xxix) as oficinas constituem a possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva e crítica; xxx) busca, por parte dos professores, por formação continuada e estudo para melhor conhecimento, exploração e aplicação das ferramentas digitais nas práticas inclusivas em sala de aula; xxxi) aumento da interação do professor regente, professor de apoio e alunos do grupo de referência; xxxii) ressignificação do fazer pedagógico, através de ações e atitudes favoráveis à inclusão em sala de aula; xxxiii) importância das múltiplas linguagens no processo de aprendizagem; xxxiv) o professor como pesquisador em seu campo de atuação.

Os aspectos evidenciados acima consubstanciaram-se em categorias de análise, conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 – Categorias para análise dos dados a partir dos achados do Relato de Experiência

Aspectos evidenciados a partir da análise do material bibliográfico e oriundo do Relato de Experiência (via leitura flutuante)	**Categorias**
i) as oficinas pedagógicas inclusivas não são reconhecidas, pelos alunos, como aula;	**Práticas Pedagógicas Inclusivas em sala de aula**
ii) visão inovadora de uma prática pedagógica permeada por tecnologias digitais;	
iii) engajamento dos alunos nas oficinas inclusivas;	
iv) dificuldade dos alunos em trabalhar de forma colaborativa;	
v) prática pedagógica colaborativa entre professor de apoio e regente em sala de aula;	
vi) interesse por pesquisas relacionadas à temáticas ligadas a inclusão;	
vii) o uso de sequência didática viabiliza a diminuição das barreiras atitudinais e ações capacitistas no contexto escolar;	
viii) as oficinas pedagógicas inclusivas instigam os alunos a participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer de aprender;	
ix) exposição de opiniões, ponto de vista, emoções, sentimentos e valores, frente a inclusão em sala de aula e espaços sociais	**Múltiplas linguagens e Tecnologias Digitais no processo de inclusão em sala de aula**
x) relato de vivências relacionadas a inclusão dentro e fora do espaço escolar;	
xi) compartilhamento das experiências na roda de conversa propicia a compreensão de conceitos sobre inclusão;	
xii) respeito pelas opiniões, ponto de vista, emoções, sentimentos e valores, do outro, construído por meio das rodas de conversas;	
xiii) entrelaçamento das ferramentas digitais no processo de inclusão escolar;	
xiv) garantia ao acesso de práticas pedagógicas inclusivas, mediadas por ferramentas digitais e literatura infantojuvenil;	
xv) estímulo a criticidade e a criatividade do aluno através de expressões artísticas que propicie o respeito às diferenças;	
xvi) promoção do protagonismo do aluno, através do uso de recursos tecnológicos;	
xvii) a literatura infantojuvenil enquanto recurso pedagógico nas discussões com abordagens inclusivas, estimulando o senso crítico frente às demandas sociais;	
xviii) histórias literárias com conteúdo inclusivo propiciam o pertencimento e o reconhecimento da pessoa com deficiência;	
xix) a leitura do mundo através do livro literário;	

xx) comprensão da importância da cidadania, como os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;	**Barreiras atitudinais, práticas capacitistas e anticapacitistas na sala de aula**
xxi) o conceito de barreiras atitudinais entendido como sinônimo do *bullying*;	
xxii) visão da deficiência como doença;	
xxiii) olhar desumanizado para as pessoas com deficiência;	
xxiv) dificuldades de perceber as potencialidades e habilidades de pessoas com alguma deficiência;	
xxv) comportamentos e atitudes mais solidárias e colaborativas para com os alunos;	
xxvi) ampliação do vocabulário e repertório conceitual em relação a inclusão;	
xxvii) debates e discussões com inferências a conceitos ligados à inclusão;	
xxviii) sequência didática, e seu caráter interdisciplinar, permite a diversificação de atividades e recursos didáticos no processo de construção de novos saberes;	**Ação reflexiva da práxis docente a favor da inclusão**
xxix) as oficinas constituem a possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva e crítica;	
xxx) busca por parte dos professores em formação continuada e estudo para melhor conhecimento, exploração e aplicação das ferramentas digitais nas práticas inclusivas em sala de aula;	
xxxi) aumento da interação do professor regente, professor de apoio e alunos do grupo de referência;	
xxxii) ressignificação do fazer pedagógico, através de ações e atitudes favoráveis à inclusão em sala de aula;	
xxxiii) importância das múltiplas linguagens no processo de aprendizagem.;	
xxxiv) o professor como pesquisador em seu campo de atuação.	

Fonte: Autoral, 2023.

O Quadro 6 reúne aspectos relacionados aos achados que configuram as categorias que serão analisadas no próximo tópico, que tem por objetivo dialogar com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa e, assim, traçar uma leitura discursiva que sintetize de forma crítica as reflexões arguidas neste Relato de Caso.

6.2. Análise dos resultados dos dados evidenciados a partir do Relato de Caso

A partir das categorias construídas por meio dos dados evidenciados no Relato de Caso foi realizada a análise de resultados, através dos elementos organizados no Quadro 6. Essa

análise está pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), por leitura flutuante, com o entrelaçamento dos dados bibliográficos e os do campo – experiências pedagógicas vivenciadas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas.

A saber, da categoria *Práticas Pedagógicas Inclusivas em sala de aula* (categoria 1), foi possível perceber que os alunos não reconhecem o formato de oficinas com atividades lúdicas, com recursos digitais, como sendo dia de aula. Em diversos momentos eles questionavam a respeito de quando a aula começaria, se fariam ou não atividades e se naquele dia só teriam diversão. Este questionamento por parte dos alunos pode ser compreendido a partir do que afiança Freire (2019), de que a educação bancária é vista como ato depositário por parte do educador, onde os educandos são os depositários, refletindo padrões de educação pautados na transmissão de conhecimentos, onde os alunos são meros espectadores. Neste sentido, os professores sabem tudo que vão ensinar e os alunos nada sabem, e, desta forma, são meros aprendizes. Os aparatos e elementos de uma educação bancária estão enraizados em suas experiências educacionais e os remetem a atividades com registro escrito, provas, livros didáticos, atividades transcritas da lousa e explanações longas pelo professor sobre o conteúdo em questão.

Este fato também revela que os alunos têm representações sociais do que é uma sala de aula, seus aparatos e metodologias que são consideradas como oficiais, ou seja, legítimas. Eles trazem em seu imaginário uma bagagem conceitual que define, como assegura Glat (2018), a forma como agimos e percebemos o outro, ao mesmo passo que direciona a forma como devemos ser. Neste sentido, eles têm um modelo de professor e de práticas pedagógicas que interfere na forma como os percebem, como também na sua maneira de ser enquanto alunos.

O estranhamento por parte da proposta apresentada, por mais que se envolvessem, é compreensível, pois, segundo Freire (2019), os educandos não são instigados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. A educação sob esse viés inibe o poder de criação por parte dos educandos. Já uma educação transformadora, como foi proposta através das oficinas pedagógicas inclusivas, se apresenta com perfil reflexivo, se coloca em constante ato de desvendar a realidade. Ainda segundo o autor, a educação bancária pretende manter a imersão, em contrapartida à educação problematizadora, que objetiva a emersão das consciências, resultando na inserção crítica dos sujeitos frente à realidade.

Esse aspecto percebido na atitude dos alunos, em relação ao formato de aula proposto pelas oficinas, dependendo do ponto de vista de quem analisa, pode ser compreendido como negativo, mas, na contramão e de forma bem mais expressiva, as oficinas pedagógicas se

configuram como potente ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na construção de conhecimentos relativos ao processo de inclusão na escola. Parafraseando Monteiro *et al.* (2013, p. 1), as oficinas pedagógicas propiciam o desenvolvimento social através de trocas de experiências entre os sujeitos participantes e os mediadores das mesmas, ampliando de ambos as capacidades sociocognitiva, interacionista e a liberdade de aprender, fomentando, assim, a ampliação de seus repertórios através dos conhecimentos construídos na sala de aula, e os relacionando com o seu cotidiano.

As oficinas pedagógicas inclusivas propiciaram um engajamento dos alunos em relação às temáticas trabalhadas, suscitando o desejo de aprofundar conhecimentos por meio de pesquisas, instigando a participação, interesse, curiosidade, criatividade, autonomia e prazer em conhecer. A troca de experiências suscitadas nesse espaço trouxe a possibilidade de ampliação de seus repertórios conceituais sobre os assuntos discutidos e, assim, permitiu que aprimorassem sua capacidade crítica ao relacionarem os mesmos com questões do seu dia a dia e sua relevância social.

Ao longo do desenvolvimento das oficinas, e com uma melhor compreensão do seu sentido e dos temas abordados, os alunos foram se envolvendo, tornando-se coautores em seu processo de construção de conhecimento acerca da inclusão escolar e, consequentemente, social. Os alunos demonstraram desejo em aprofundar esses conhecimentos, fazendo conexões com outros temas e conteúdos do currículo oficial, e foram desenvolvendo habilidades como: pesquisas temáticas, através de livros e internet; trabalho em grupo; interesse pelas atividades; autonomia, criatividade e autoria. Em todas essas tarefas, os alunos incluídos da turma participaram ativamente, recebendo colaboração e colaborando com todo o processo decorrido. Como assevera Rego (2013):

> "(...) o sujeito produtor de conhecimento não é mero receptáculo que absorve e contempla o real (...), pelo contrário, é um sujeito ativo que tem uma relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói no seu pensamento este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem". (REGO, 2013, p. 79)

À medida que os conceitos iam sendo trabalhados nas oficinas, surgiam dúvidas, e foi ficando perceptível o interesse por parte dos alunos, que foram percebendo as tecnologias digitais como espaços virtuais de entretenimento ou de redes sociais e começaram a fazer links com as ferramentas tecnológicas e seu uso para mediar outras atividades pedagógicas, dando

origem a muitas ideias criativas. Desta forma, os discentes não só se envolveram nas tarefas propostas, utilizando os recursos digitais de maneira autônoma e colaborativa, como também as entenderam em sua função potencializadora na (re) construção de saberes. O fato é que, com o avançar das etapas das oficinas pedagógicas, os mesmos foram se apropriando cada vez mais dessa visão, o que pôde ser percebido pelo fato de expressarem em diversas situações o seu interesse por esse tipo de abordagem, manifestando verbalmente o quanto achavam inovadora e diferente a prática pedagógica que desenvolvemos com eles. Nos dias em que não ocorriam as oficinas, os alunos queriam trazer elementos do momento vivido naquele universo para as demais aulas como: roda de conversa, leitura de um livro, pesquisa na internet, algum jogo digital, atividade artística. Dessa maneira, percebíamos como se identificaram com aquela metodologia, a ponto de saberem explicar o passo a passo e sugerirem como deveriam ser as aulas dali para frente.

Tais ocorrências demonstram que o modelo cristalizado sobre o que os alunos julgavam ser uma aula na escola já estava se diluindo, em meio às novas concepções que estavam aprendendo por meio das experiências vivenciadas nas oficinas. Os olhares dos alunos sobre vários conceitos inicialmente explicitados estavam transcendendo, sendo ampliados para vislumbrarem um caminho de novas possibilidades, ou seja, novas formas aprender e compartilhar o aprendido, sendo que demonstravam muito interesse em adotar definitivamente esses elementos na nova roupagem de aulas articuladas a múltiplas linguagens, sobretudo digitais, que fazem parte do seu dia a dia. Segundo Rego (2013, p. 117), existem “ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles”.

As oficinas pedagógicas representaram momentos de troca de experiências que levaram à construção de conhecimentos sobre uma determinada realidade, neste caso, a das pessoas com deficiência e os desafios frente à inclusão, principalmente na escola. A partir de fatos concretos discutidos, esses conhecimentos construídos transpõem-se para essa realidade, a fim de transformá-la (VIEIRA; VALQUIND, 2002 *apud* SILVA, 2019). Segundo Candau (1999), essa transformação necessita da promoção de uma educação articulada à problemática mais ampla da sociedade que seja um espaço formador de sujeitos que exerçam sua cidadania conscientemente e, para tal, exige práticas educativas participativas e dialógicas. Sendo assim, esse trabalho deve considerar a complexidade do cotidiano, porque nos (re) criamos constantemente através das nossas relações, emoções, perguntas, produção de conhecimento e

sentido. Alicerçados pelo exposto, podemos afirmar que a ferramenta metodológica pautada em Oficinas Pedagógicas Inclusivas é valiosa e eficaz, principalmente para traçar possibilidades de aprendizagem inovadoras e significativas, sobretudo a favor da inclusão e do rompimento de barreiras atitudinais no cotidiano escolar.

Sobre as *Múltiplas Linguagens e Tecnologias Digitais no processo de inclusão em sala de aula* (categoria 2), podemos perceber que o uso de recursos variados para trabalhar as temáticas auxilia na construção de conceitos ligados à inclusão, e assim diminui situações de barreiras atitudinais em sala de aula, sendo de fundamental importância para enriquecermos e ampliarmos as possiblidades de se alcançar o objetivo principal deste estudo. Segundo Moran (2018):

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (MORAN, 2018, p. 43)

No que se refere às trilhas do conhecimento, principalmente em favor da inclusão escolar, essa estratégia proporcionou um maior envolvimento dos alunos, que pode ser percebido em diversas oportunidades através dos registros orais, digitais, escritos e iconográficos, visto que dialogávamos sempre antes, durante e depois das atividades, o que trazia pistas para pensarmos e repensarmos as próximas ações. Esse movimento também permitia fazermos uma avaliação de como eles estavam se apropriando dos conceitos construídos em cada etapa. Segundo Libâneo (2013), a avaliação permite ao professor reorganizar suas ações, de maneira que tenha clareza dos objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar.

A leitura literária propicia uma amplitude de possibilidades de discussões em relação às diferenças, através de diversos diálogos que trazem à tona a alteridade, no sentido de preocupar-se com o que o outro sente ou está pensando, e no processo inclusivo pode ter um papel significativo para tal, como confirmam Oliveira, Trigueiro e Testa (2020), quando afirmam que:

> Para construir uma cultura inclusiva mais expandida, as diferenças têm que estar em pauta, e o espaço da mediação da leitura literária se torna um ponto chave, um caminho fulcral para desencadear diferentes interlocuções, múltiplos diálogos e fazer emergir a dimensão da alteridade – saber o que o

> outro sente ou pensa, mesmo que esse "outro" se origine no mundo da ficção/literatura. Nessa perspectiva, a construção de saberes, por meio da leitura literária, é uma chama viva – repleta de possibilidades inimagináveis – nos desafios da educação inclusiva. (OLIVEIRA; TRIGUEIRO; TESTA, 2020, p. 110)

A leitura de livros de literatura infantojuvenil na contação de histórias abordou assuntos referentes às barreiras atitudinais, como também ações favoráveis e positivas frente à inclusão no cotidiano escolar, colocando a questão das diferenças em voga, promovendo diálogos, reconhecimento e pertencimento por parte dos alunos incluídos, já que os assuntos traduzem angústias e trazem personagens com diferentes limitações, ampliando o repertório de possibilidades de transformação na realidade das barreiras que são impostas em suas vidas todos os dias. As crianças realizam sua leitura de mundo através do que veem e das histórias que os adultos contam. Assim, elas precisam ser estimuladas com histórias prazerosas que lhes permitam compreender melhor o mundo (VIEIRA, 2015).

As múltiplas linguagens que dialogaram com as oficinas pedagógicas inclusivas, sobretudo o uso de recursos digitais, potencializaram a aprendizagem na construção de conceitos relacionados à inclusão. Segundo Moran (2013):

> (...) haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. Iremos utilizá-las como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente. (MORAN, 2013, p. 56)

Ainda existe certa resistência por parte de alguns professores e até certa insegurança em utilizar tecnologias digitais no ambiente escolar, pois há um certo embate em associar o uso das mesmas ao abandono de outras práticas que já estão consolidadas na sua forma de ensinar. Sendo assim, é preciso construir e fortalecer a concepção de que o caminho é a integração entre as novas tecnologias e as que já são mais difundidas no contexto escolar, de maneira a contribuir de forma significativa na mediação da aprendizagem.

Com o uso do *Kahoot!* (Quiz Digital) foi possível perceber o envolvimento dos alunos nas propostas trabalhadas, levando-os a relacionar os conhecimentos construídos nas oficinas com suas práticas sociais. Segundo Petry (2016), ao jogar, o indivíduo desvela várias situações

cotidianas: conflito, tomada de decisão, objetivo, contagem de pontuação, visando chegar a um resultado. Para a autora, a diferença entre jogo digital e jogo comum é a utilização da tela digital para a realização do mesmo. Corroborando com esta afirmação, Nascimento (2017) ressalta que o jogo digital como recurso pedagógico é considerado uma relevante estratégia de estimulação e ampliação da interação, além de uma contribuição no processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento de novas habilidades e competências tão importantes nesse contexto.

Baseado na perspectiva histórico-social de Vigotsky, Cunha (2014, p. 35) afirma que a brincadeira projeta as atividades adultas da sua cultura, que pressupõe seus futuros papéis e valores. A ludicidade, neste sentido, é um elemento fundamental para a socialização, pois descobre princípios de conduta comportamental que estarão presentes por toda a vida e permite as trocas sociais. Nas séries iniciais, os professores compreendem com mais facilidade o papel importante da ludicidade como um processo cotidiano de aprendizagem.

Já no tocante às *Barreiras atitudinais, práticas capacitistas e anticapacitistas na sala de aula* (categoria 3), foi possível perceber, já nas primeiras oficinas, um desconhecimento sobre os conceitos de *barreiras atitudinais* e *capacitismo*. Com o avançar das oficinas e com o trabalho de construção de conhecimento dentro do campo da inclusão, os alunos começaram a arriscar inferências, fazer comparações e não levaram muito tempo para expressar opiniões e situações que identificavam as barreiras atitudinais e, principalmente, o capacitismo, porém ainda permaneciam fazendo comparações com o *bullying*. Em várias rodas de conversa, se referiram ao *bullying* como sendo sinônimo de capacitismo, racismo e xenofobia. Segundo Candau (2008), precisamos promover experiências de interação sistemática com os "outros" para sermos hábeis a fim de revermos nossa forma de nos colocarmos no mundo e lhe conferir sentido. É necessário experimentarmos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas a aptidão de elaborar projetos que disponham uma dinâmica sistemática de diálogo e composição conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos. O fato de os alunos terem a oportunidade de compreender o processo inclusivo em sala de aula e diversos espaços sociais, inclusive a partir da visão das pessoas que convivem com inúmeras barreiras cotidianamente, serviu para que fortalecessem seus laços afetivos, autoconhecimento e reconhecimento das dificuldades que as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, e/ou superdotação têm enfrentado historicamente.

Um aspecto interessante de ser abordado ocorreu na oficina em que tratamos o conceito de *deficiência*. Muitos alunos ficaram em conflito e confusos, questionando o porquê de

deficiência não ser uma doença, e sim uma condição temporária ou a longo tempo. Outra questão foi o fato de não reconhecerem as habilidades e capacidades uns dos outros, sendo que com as oficinas pudemos trabalhar essa concepção dos saberes que são considerados hegemônicos em detrimento de outros. A partir de Antunes e Glat (2019), podemos compreender que:

> Os estigmas são materializados nas relações sociais e têm um peso significativo na construção da identidade das pessoas com deficiência. Por ser socialmente construída, a identidade pessoal está ligada aos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Sua construção é permeada pelos contextos políticos, históricos e sociais. A identidade é também construída pelas relações de discriminação. (ANTUNES; GLAT, 2019)

Essas representações também se configuram através das barreiras atitudinais, marcadas de forma subjacente pelo paradigma capacitista que corrobora e fortalece práticas de preconceito, discriminação e exclusão, mesmo quando as crianças estão inseridas em turmas regulares. As crianças com deficiência enfrentam diversas barreiras em diversos espaços sociais, as quais em muitas situações as silenciam, classificam e desqualificam. Este fato denuncia que existem representações sociais negativas em relação à inclusão e à deficiência, que consequentemente interferem diretamente nas interações sociais e pedagógicas, situação que pode ser entendida a partir de Lima e Tavares (2008) como sendo uma barreira atitudinal de estereótipos, marcada pela reprodução da imagem sobre a pessoa com deficiência de forma negativa. Parafraseando Tavares (2013), nem sempre ao convivermos com pessoas com deficiência temos consciência da marca e sentimentos que as nossas atitudes acometem em práticas discriminatórias. Geralmente são evidenciadas a partir de concepções que subjazem a nossa conduta pelo fato de percebermos que é ela é deficiente, incapaz ou inválida. Neste sentido, a ação do professor regente é de fundamental importância, principalmente na "mediação desenvolvida com as crianças que possuem alguma deficiência", que "precisa ser motivada pelo princípio de que todos são capazes de aprender" (BRAGA; PRADO; 2022, p. 54).

As oficinas inclusivas tiveram esse viés garantido, no sentido de que todos participavam e se ajudavam de forma colaborativa em prol de um resultado que não era individual, e sim coletivo. A maioria das atividades foi em grupos, o que fazia com um dependesse do outro, de maneira que todos pudessem expressar suas potencialidades e habilidades. Entretanto, ainda a

partir de Braga e Prado (2022), “acreditar nas possibilidades de aprendizagem de todos os seres humanos contribui para um olhar no que se refere à Educação Especial. O cerne do trabalho pedagógico passa a ser o que o aluno é capaz de aprender e experimentar” (BRAGA; PRADO, 2022, p. 55).

Este é um desafio a ser encarado pelos professores que repensam a própria prática e buscam cotidianamente ressignificar sua prática através do engajamento frente às demandas do cotidiano escolar. Segundo Marinho e Omote (2017, p. 632), “na formação inicial de professores, sem dúvida, será preciso mais que disseminar ensinamentos sobre educação na diversidade, e prover experiências práticas de ensino inclusivo”. A busca por uma prática mais consciente perpassa pela formação inicial e continuada, de maneira que a aprendizagem seja construída dialogicamente, e a produção de novos saberes levem a ações de maior consciência, reflexão e autonomia dos alunos em seu processo de conhecer o mundo e todas as coisas possíveis. Esta preocupação – ou a falta dela –, por parte do professor, com sua práxis pedagógica pode estar relacionada ao fato de que “atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas” (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 745). Desta forma, a questão das barreiras atitudinais na sala de aula pode ou não ser percebida ou até mesmo considerada importante de ser trabalhada. Ainda segundo Vieira e Omote (2021, p. 745), “as atitudes sociais em relação à inclusão e as possíveis estratégias para modificá-las (...) devem fazer parte do processo de formação docente”.

A mudança por parte dos alunos, que passaram a apresentar atitudes mais positivas em relação aos alunos incluídos da turma, propiciou um ambiente de amizade e de colaboração, onde todos procuravam se ajudar independentemente da sua condição ou capacidade. Emanaram situações de resolução de pequenos conflitos, desafios e enfrentamento de barreiras, de forma a se comportarem de maneira mais empática e solidária. A partir de Vieira e Omote (2021), podemos concluir que:

> Seguramente, as atitudes sociais em relação à inclusão não são construídas ou influenciadas por variáveis específicas de modo isolado. Elementos constituintes dos sujeitos e dos objetos atitudinais, bem como aspectos do contexto e das interações sociais, parecem relacionar-se de modo complexo no processo de formação das atitudes sociais em relação à inclusão. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 749)

No grupo, de forma geral, ocorreu um envolvimento em relação aos alunos incluídos, e a turma tomou partido no sentido de diminuírem as barreiras existentes na nossa sala de aula, principalmente as atitudinais. O que pode ser entendido como as interações que foram construídas através do contexto das oficinas pedagógicas inclusivas, como variáveis que funcionaram, neste caso específico, como favoráveis à transformação de atitudes em relação à inclusão na sala de aula. A partir da tomada de consciência sobre as barreiras, os alunos ficavam atentos às suas atitudes e às dos demais em relação ao outro. E em muitas situações trouxeram para o debate exemplos de barreiras atitudinais, metodológicas e práticas capacitistas nas ações e discursos. Segundo Cunha (2014):

> Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisa simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significante não somente generaliza o aprendizado, mas também faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar. (CUNHA, 2014, p. 64)

A partir das oficinas pedagógicas inclusivas com atividades lúdicas e elementos que já fazem parte do cotidiano da escola, percebemos uma mudança nas atitudes em grande parte do grupo em relação aos alunos incluídos. Uma ação que já fazia parte do universo dos alunos – internet, celular, jogos, vídeos, leitura de livros literários, através dos projetos de leitura que a escola já desenvolveu ao longo dos anos –, com uso de recursos da própria escola e que fazem parte do dia a dia de grande parte das crianças em suas relações sociais, corroborando com a ideia de mediação de Braga e Prado (2022), quando afirmam que:

> O trabalho de mediar deve ser motivador, desafiador, de maneira a estimular novas descobertas e apoiá-lo no enfrentamento das limitações na busca por estratégias e recursos que auxiliem sua aprendizagem. Então, o processo educacional deixa de ser centrado nas limitações e se volta para as potencialidades do aluno. (BRAGA; PRADO, 2022, p. 55)

Essa mudança também influenciou atitudes menos complacentes e inconscientes de práticas de *bullying*, pois, mesmo depois de entenderem que as barreiras atitudinais e o capacitismo não eram sinônimos de *bullying*, percebíamos, em suas falas e práticas, que os alunos colocaram essas atitudes em um enredo único, como um conjunto de atitudes negativas

que não devem ser proferidas ao outro, e de alguma maneira criaram entre eles um radar de alerta. Os alunos passaram a ter mais cuidado uns com os outros na ajuda das atividades – inclusive daqueles com ritmo bem peculiar em relação ao grupo –, nas falas e nos tipos de brincadeiras, que foram discutidas por diversas vezes nas rodas de conversa, em relação às práticas discriminatórias, preconceituosas e falas capacitistas, mas também quanto às atitudes solidárias em relação às necessidades específicas dos alunos incluídos, como a locomoção de um dos alunos com mobilidade reduzida, cadeirante.

Quando surgiam episódios que configuravam padrões discriminatórios, eles entre si traziam o debate e buscavam, através da discussão, entrar em um consenso se aquela era uma atitude adequada ou não para com os amigos. Tais episódios discriminatórios muitas vezes estavam relacionados à afirmação de Mello e Cabistani (2019) de que "no processo de convivência em sala de aula entre os pares, muitas vezes são realizados julgamentos superficiais a partir da aparência do outro, ou seja, cada aluno julga a capacidade do colega a partir daquilo que vê, sem nenhuma análise mais apropriada e efetiva". Ao longo do processo, os alunos se tornaram menos suscetíveis a esse tipo de ocorrência, devido ao incremento do conhecimento e ao desenvolvimento da sensibilidade quanto às questões da deficiência, barreiras atitudinais, capacitismo e demais temáticas relacionadas a esta pesquisa, e, depois do avanço das propostas pedagógicas inclusivas, os alunos entre si passaram a fazer questionamentos sobre o respeito e a amizade para com o outro, e foram rompendo com as barreiras atitudinais elencadas por Tavares (2013): comparação, estereótipos, rejeição, inferioridade e percepção de menos-valia, todas ligadas a aspectos classificatórios relacionados à aparência ou capacidade da pessoa com deficiência. Além disso, passaram a fazer a relação entre os conceitos trabalhados e as situações ocorridas de maneira mais assertiva, efetivando a conexão de forma a fazer um link adequado entre a ação e o conceito construído. Segundo Mantoan (2006):

> (...) ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2006, p. 38)

As oficinas pedagógicas inclusivas e seu caráter interdisciplinar buscaram atender a uma aprendizagem pautada no sujeito, de maneira a suprir as necessidades de cada um, e

proporcionaram uma interação entre alunos e professores na construção de novos conhecimentos através de conceitos relacionados à inclusão. A formação de conceitos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, propiciou o entendimento dos contornos das barreiras atitudinais e suas formas de representação em sala de aula. Essa leitura não se restringiu ao espaço escolar, pois os participantes passaram a fazer inferências em relação a situações vividas em outros espaços sociais, como na família, na igreja e em outros ambientes da própria escola, identificando práticas excludentes e discriminatórias que associavam às barreiras atitudinais e ao capacitismo. Segundo Rego (2013), na perspectiva de Vigotsky, a construção de conhecimento é provocada numa ação partilhada, pois é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

Por fim, tem-se a *Ação reflexiva da práxis docente a favor da inclusão* (categoria 4), que nos permitiu repensar nossa própria prática docente e avaliar as aprendizagens construídas a partir dessa experiência única. Inicialmente, foi pensada a partir de uma necessidade contingencial do grupo de referência, e das demandas circunscritas pós-período de Ensino Remoto Emergencial, que era repensar nossas práticas pedagógicas, que foram postas em evidência quanto à sua fragilidade no que se refere ao uso de ferramentas digitais ou metodologias que levem em consideração o processo de inclusão das crianças com deficiência.

A necessidade de formação continuada na área das tecnologias digitais é latente e já vinha sendo discutida em diversos espaços, antes mesmo da intempérie pandêmica, ainda que essa discussão tenha se alargado e intensificado após esse período. Contudo, para que o professor se aproxime de práticas com uso de ferramentas tecnológicas, há a necessidade de investimentos em recursos e infraestrutura nas escolas, de forma a equipá-las com internet, notebooks, tablets, televisão com acesso à internet, projetores, etc. Neste sentido, ter o mínimo para desenvolver essa competência metodológica.

Segundo Júnior e Melo (2021), o fazer docente sofre com uma severa mudança. Antes era visto como o centro do processo e detentor de todo o conhecimento, e assim tinha como função tão somente transmiti-lo. Hoje é evocado a uma figura de profissional que consiga mediar, orientar, estimular, motivar e incentivar seus alunos, e este fato se configura pela possibilidade de busca e exploração dos novos ambientes profissionais e virtuais de aprendizagem. Dessa forma, recursos são necessários para configurar um contexto mais inclusivo ao acesso às tecnologias, e a formação continuada para o uso das TICs na educação é um campo fecundo e diversificado, que oferece múltiplas possibilidades e vem avançando cada

vez mais. Ainda segundo Júnior e Melo (2021, p. 6), “a contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio por parte do professor”.

De acordo com Huve e Bertolini (2020), há inúmeras razões para que o professor utilize as TICs, mas alguns requisitos precisam ser atendidos:

> Para que o professor possa se apropriar das novas tecnologias e utilizá-las como um instrumento de apoio pedagógico, precisa além dos recursos tecnológicos, uma boa formação, bem estruturada, e principalmente continuada, pois há a necessidade de se aperfeiçoar constantemente, devido o rápido avanço digital. (HUVE; BERTOLINI, 2020, p. 4)

Portanto, a inclusão escolar necessita de diversas mudanças em seu sistema de ensino, sobretudo no que tange à formação inicial e continuada de seus profissionais, o que deve ser entendido como ação fundamental para a construção de um olhar mais favorável ou consciente dos professores em relação ao seu papel frente às questões da Educação Especial dentro da escola. Essa base formativa traz potencialidade à reflexão por parte dos mesmos sobre a própria prática e ajuda a construir novos caminhos para alcançar uma prática pedagógica cotidiana muito mais inclusiva, sobretudo nas salas de aula com alunos incluídos. Segundo Mittler (2003), no aprimoramento profissional do professor, há a necessidade de se criar oportunidades que favoreçam a ação discursiva e reflexiva como sendo um fator fundamental para efetivação. Este aspecto de uma formação voltada para a inclusão e as TICs propicia um olhar diferenciado para a práxis, no qual teoria e prática caminham juntas. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013):

> O professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo – pesquisando – ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2012, p. 30)

O professor tem potencialmente o olhar de pesquisador e tem *lócus* de atuação compreendido como campo fecundo para a pesquisa científica. Entendendo a formação como um movimento contínuo e inacabado, o mesmo aprende praticando e ensina enquanto aprende.

As tecnologias digitais, neste sentido, podem transformá-lo em um professor orientador da aprendizagem.

Outro aspecto interessante foi o entrelaçamento desses campos de conhecimento – atendimento educacional especializado e educação regular –, que proporcionou uma ação colaborativa entre as professoras regentes e as de apoio especializado, e não uma polarização ou dicotomia na ação de ambas e na sua função em sala de aula. Pelo contrário, permitiu uma troca de conhecimentos que se transformaram em ações efetivas que constituíram diversos momentos da experiência. De acordo com Casal e Fragoso (2019, p. 5), "o trabalho colaborativo é um processo articulado, que permite melhorar os resultados. Uma cultura de colaboração representa um dos caminhos mais eficientes para o desenvolvimento da educação inclusiva".

Ainda de acordo com as mesmas autoras, os grupos de professores da educação especial valorizam o trabalho dos professores regentes, sendo assim, ambos os grupos não entendem a cooperação sem envolvimento, ou seja, sua participação no trabalho em grupo. Há um desejo dos professores de educação especial em participar colaborativamente, por meio da disponibilidade do professor do ensino regular, do planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Já os professores regentes esperam orientação para o seu trabalho em classe com os alunos incluídos. Além disso, "as práticas de cooperação são mais significativas no grupo de professores de educação especial. Os professores do ensino regular referem que as suas vivências de cooperação são pouco significativas e limitam-se à troca de informações com o professor de educação especial" (CASAL; FRAGOSO, 2019, p. 12).

A percepção em relação a essa prática inclusiva em sala de aula através de múltiplas linguagens, com caráter indisciplinar, principalmente com o uso de ferramentas digitais, não era novidade para os alunos: editor de vídeo, *stop motion*, audiolivro, *Kahoot!*, *Padlet* eram recursos já conhecidos. A grande novidade para eles era o professor lançar mão desses recursos em sua aula. O uso de múltiplas linguagens, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, com as oficinas como pano de fundo, traz esse carácter inovador à prática docente e propicia a ressignificação do papel do professor frente ao desafio de educar na diversidade e em favor da inclusão de todos, algo que se manifestou no olhar dos alunos e da professora de apoio que participou da experiência. Essa percepção se revela como um aspecto positivo que permitiu uma maior e melhor interação entre todos os sujeitos que participaram dessa conjuntura: alunos, professora regente e professora de apoio. Segundo Freire (2002), sobre o papel do professor:

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também

> (...), em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2002, p. 26)

Alicerçada no exposto, a experiência pedagógica desenvolvida com os alunos e a professora de apoio propiciou uma constante reflexão sobre como ensinar, aprender e compartilhar saberes poderia ser diferente do que vinha sendo até agora. Sobretudo tendo o respeito e uma educação voltada para os sujeitos, foram criados espaços onde educandos e professores puderam se reinventar através da avaliação da prática docente, como também de uma autoavaliação de seu envolvimento nas propostas de aprendizagem inclusivas. Este aspecto observado nas oficinas rompe com práticas pedagógicas engessadas e traz uma criticidade fundamental para reconstrução do fazer do professor, mas também da forma como os alunos querem que sejam o seu processo de aprendizagem, numa troca com o aluno em que o trabalho do professor emana em sua versão mais respeitosa e inclusiva.

Segundo Casal e Fragoso (2019), existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano. Entre estes, o principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que a real inclusão aconteça em suas salas de aulas. Em diversos momentos, os alunos explicitaram claramente, através de falas, desenhos e textos escritos, que aquela maneira como a aula estava acontecendo era a forma que gostariam que fosse sempre. O uso de múltiplas linguagens, através das oficinas pedagógicas inclusivas, tendo recursos digitais e literatura infantojuvenil como basilares, nesta proposta serviram para endossar uma prática pedagógica dialógica que esteve centrada no sujeito da aprendizagem.

A construção de conceitos, de forma crítica e reflexiva, sobre os contornos e formas de representação das barreiras atitudinais não esteve restrita ao meio escolar, e sim a uma sociedade que se pretende inclusiva, mas ainda está permeada por diversas ações excludentes e preconceituosas, a exemplo do capacitismo, que é um paradigma estrutural nesta mesma sociedade. Segundo Rego (2013), na perspectiva de Vygotsky, a construção de conhecimento é provocada numa ação partilhada, pois é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. A partir do exposto pela autora, podemos afirmar a importância do professor-pesquisador em seu *lócus* de atuação, entendendo esse espaço como

fértil para a produção de saberes pertinentes à prática docente, como também, em extensão, à produção teórica científica.

Várias demandas contingenciais atravessam o cotidiano da escola, sobretudo da sala de aula, e pode ser de fundamental relevância o compartilhamento de experiências como as deste relato, de maneira que venha a contribuir com o fazer de outros docentes e demais profissionais que trabalham diretamente com a inclusão das pessoas com deficiência. Este relato, neste sentido, pode ressignificar as percepções sobre as práticas que já dominamos, e as que podemos elaborar de forma inventiva e criativa, buscando assim a formação continuada do campo da educação inclusiva e das tecnologias aplicadas à educação. Não é jogar fora tudo que sabemos, conquistamos, e sim reinventar a partir de novas descobertas. Segundo Tanikawa (2020), há uma significação e funcionalidade quando apreciamos as vivências e as possibilidades de trocas de experiências na formação docente, ou seja, partir do que nós professores já sabemos, e, assim, construirmos novos conhecimentos. Esta visão entende que muito do fazer do professor é riquíssimo, circunscrito por tamanha inventividade, novidade e criatividade, e quando as experiências são compartilhadas podem propiciar novas ações, práticas docentes e pesquisas no campo educacional.

7. PRODUTO CONSOLIDADO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA

Esta pesquisa também pode ser considerada aplicada, pelo fato de entregar um produto científico para a sociedade, a fim de compartilhar a teoria criada a partir deste estudo. Neste sentido, o produto consolidado foi uma Sequência Didática Inclusiva (SDI), que teve por objetivo principal construir conceitos ligados à inclusão escolar, barreiras atitudinais e seu tangenciamento com o paradigma do capacitismo, em turmas do Ensino Fundamental I com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas inclusivas, estruturadas por meio de recursos tecnológicos e literatura infantojuvenil.

Para elaboração da SDI, foi utilizado o modelo estrutural de *framework* desenvolvido por Batista (2021), com pequenos ajustes, que apresenta o seguinte esquema principal:

Figura 14 – Fases do modelo estrutural para elaboração de Sequência Didática (SD)



Fonte: Batista, 2021.

O esquema representado na Figura 14 foi elaborado contendo cinco fases para a estruturação de sequências didáticas, sendo a primeira a definição do tema gerador, áreas integradoras e objetos de conhecimento; a segunda, a diagnose inicial da aprendizagem e exposição do conteúdo; a terceira, a potencialização da aprendizagem; a quarta, a elaboração do produto; e, por último, a quinta fase, que se refere à avaliação da aprendizagem.

Segundo a autora, este formato de esquema estrutural para elaboração de sequências didáticas:

> (...) tem por finalidade incentivar os educandos a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais permeadas por atividades lúdicas e tecnológicas que articulem e aproximem a teoria da prática, resultando em uma aprendizagem significativa. (BATISTA, 2021, p. 54)

Partindo deste pressuposto, as etapas deste esquema estimulam a criação de Sequências Didáticas (SDs) que valorizam a aprendizagem dos alunos de forma autônoma e colaborativa, partindo de questões vivenciadas por meio de estratégias lúdicas e tecnológicas, atrelando teoria e prática de forma significativa.

A partir do exposto, a Sequência Didática Inclusiva (SDI), produto desta dissertação, foi elaborada a partir do esquema estrutural citado. Configurou-se com o total de doze etapas sequenciadas, mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil, evidenciando a importância de se ter múltiplas linguagens num processo educativo inclusivo. Esta SDI visa contribuir com o fazer pedagógico de outros profissionais que atuam com alunos incluídos, objetivando mitigar as dificuldades no processo de inclusão referentes ao capacitismo e às barreiras atitudinais no espaço escolar, refletindo na sociedade. Para tanto, a SDI foi validada por professores da Sala de Recursos Multifuncionais, professores regentes, professores de apoio especializado, pedagogos e diretores, que têm ou já tiveram contato direto com o ambiente educacional dos alunos incluídos em classe regular, para perceber a viabilidade, aplicabilidade e potencialidade de tal metodologia.

7.1. Contornos da preliminar de pesquisa para validação da SDI

A organização do questionário foi elaborada utilizando a ferramenta tecnológica *Google Forms*, apresentando 26 perguntas abertas e fechadas, visando facilitar a aquisição dos dados necessários para se desenhar os contornos da pesquisa e viabilizar a participação dos entrevistados. O referencial teórico utilizado foi a Análise do Conteúdo, de Bardin (2016). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica utilizada para analisar informações, de forma objetiva e sistemática, de um conteúdo de mensagem, com dados quantitativos ou não, que permite incluir conhecimentos referentes às variáveis percebidas da mensagem. Após a realização de uma leitura prévia de todo o material, realizou-se uma leitura detalhada de cada relato, para extrair os pareceres referentes às falas.

Neste estudo, estão apresentadas e discutidas as concepções favoráveis e desfavoráveis à análise da Sequência Didática pelos docentes participantes da pesquisa. Para tanto, as perguntas do formulário foram divididas em 5 grupos: 1) quanto ao perfil dos participantes; 2) quanto aos aspectos da Sequência Didática; 3) quanto aos recursos metodológicos; 4) quanto ao capacitismo; 5) quanto às barreiras atitudinais.

Segundo Santos (2011), devemos ser próximos da nossa condição enquanto seres humanos que decidem por um posicionamento ético na vida e de vida. De alguma forma, necessitamos uns dos outros, já que:

> Hoje os excluídos são uns, mas ninguém garante que amanhã sejam outros, e que não sejamos parte destes "outros". Tal constatação nos remete a refletir sobre os aspectos explícitos e implícitos nos e dos processos de inclusão/exclusão e sua relação com a diversidade e a diferença. (SANTOS, 2011, p. 23-24)

Neste contexto, as questões relacionadas à inclusão, diversidade e igualdade são de responsabilidade de todos os agentes sociais e necessitam de ações eficazes que percebam os processos, construídos socialmente, que fabricam a exclusão em relação aos grupos em situação de vulnerabilidade.

A ação reflexiva proposta nesta SDI visa a diminuição de barreiras atitudinais na sala de aula e, por conseguinte, no ambiente escolar, proporcionando aos alunos aparatos para o reconhecimento e condições de romper com barreiras que são um entrave ao processo de inclusão das crianças com algum impedimento.

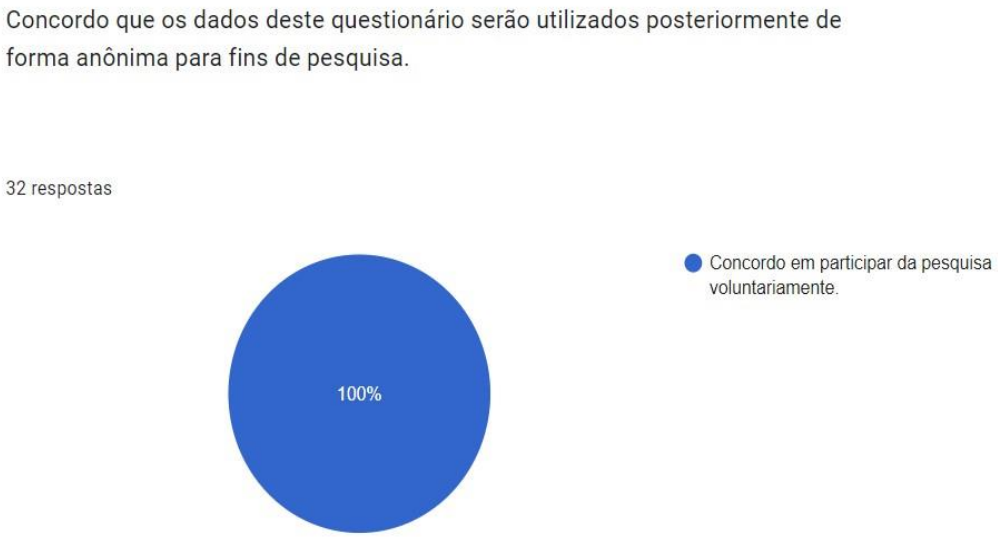
7.2. Análise da preliminar de pesquisa para validação da SDI

Perfil dos participantes

Procurando zelar pela legitimidade dos dados da pesquisa, privacidade e sigilo dos participantes, antes de começar a responder o questionário, os mesmos foram informados que seus registros e dados digitais, sua identidade e as informações coletadas na pesquisa seriam armazenadas anonimamente sob responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos, e, após este período, os mesmos serão excluídos definitivamente do *Google Drive*. Por

conseguinte, a primeira pergunta do questionário diz respeito a esta informação, onde todos os participantes (32 respondentes) concordaram com o exposto, conforme a Figura 15:

Figura 15 – Consentimento para participação na pesquisa



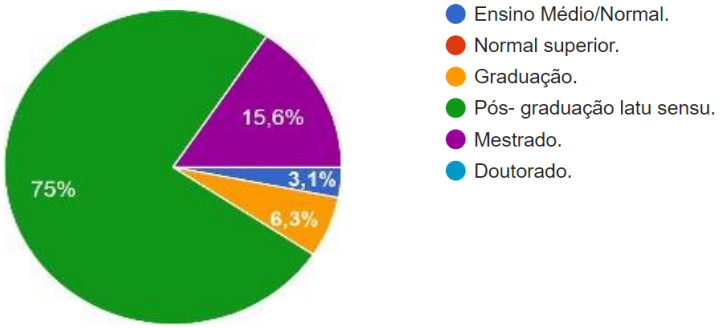
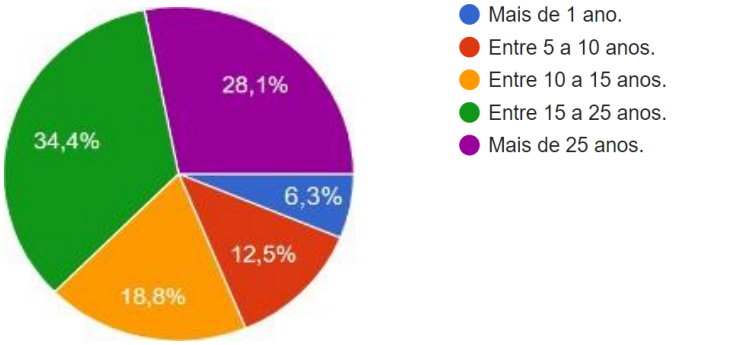
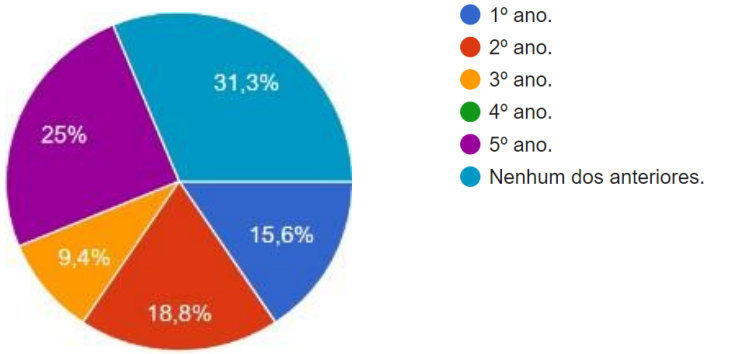
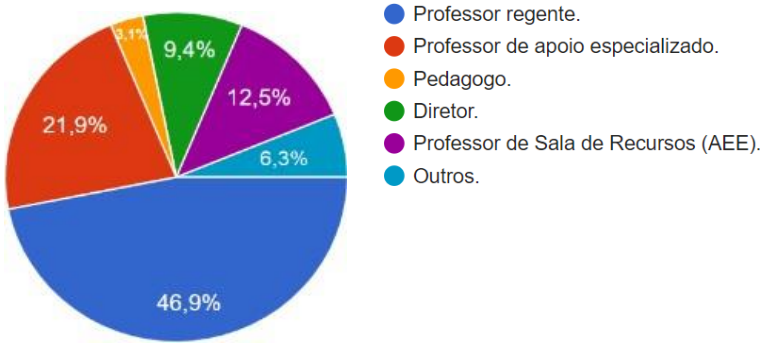
Fonte: Autoral, 2023.

Com a finalidade de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, a primeira seção do questionário pretendia conhecer um pouco sobre a formação dos participantes, há quanto tempo estão no magistério, em qual função e ano de escolaridade atuam. Neste sentido, acreditamos que seus saberes e suas experiências podem contribuir para esta pesquisa, conforme nos aponta Tardif (2014):

> (...) quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas próprias experiências e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos docentes é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 18)

Deste modo, a figura a seguir mostra os resultados referentes às assertivas que correspondem ao perfil dos participantes, alusivos à sua atuação profissional e formação acadêmica:

Figura 16 – Atuação profissional e formação acadêmica

Qual é o seu grau de formação?	
Há quantos anos atua no magistério?	
Em que ano de escolaridade, do Ensino Fundamental I, você atua?	
Em qual função você atua?	

Fonte: Autoral, 2023.

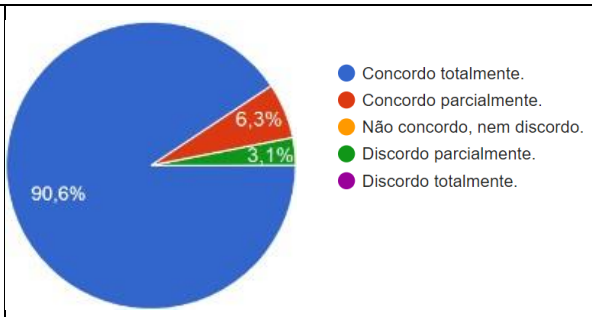
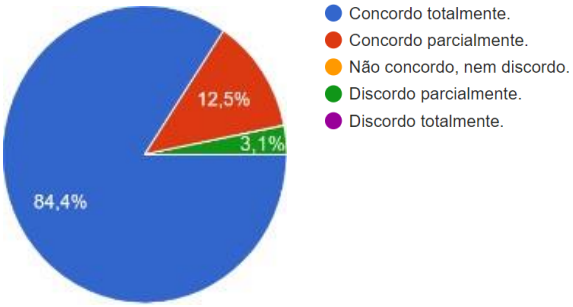
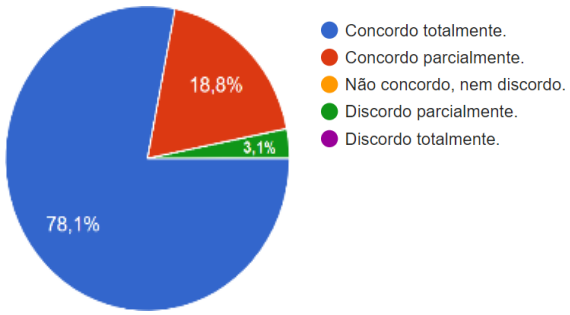
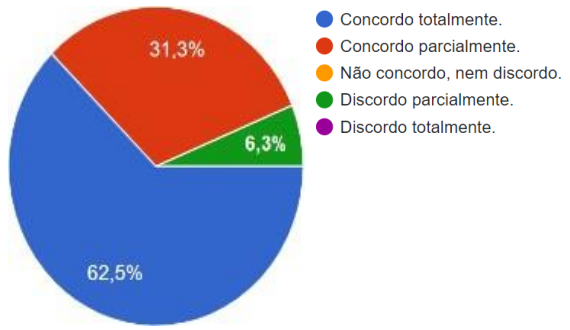
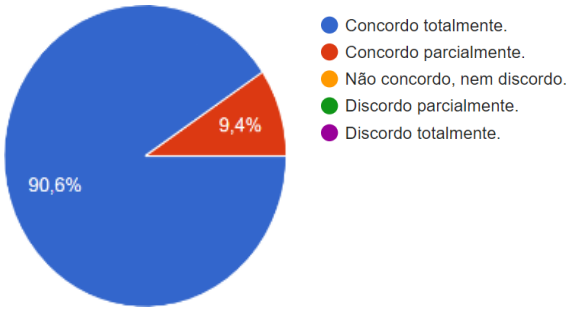
Analisando o primeiro gráfico contido na Figura 16, e considerando um total de 32 respondentes, revelou-se que todos os profissionais possuem Ensino Superior, sendo que a maior parte destes, 75%, ou seja, 24 participantes, possuem pós-graduação *latu sensu*; 5 profissionais possuem mestrado; 2 possuem apenas a graduação e 1 participante possui doutorado. Avaliando o tempo em que os profissionais atuam no magistério, 34,4% (11 participantes) apresentam experiência entre 15 e 25 anos; 28,1% (9 participantes) estão na profissão por mais de 25 anos; 18,8% (6 participantes), há cerca de 10 a 15 anos; 12,5% (4 participantes) atuam no magistério entre 5 a 10 anos; e, representando um menor número, 6,3% (2 participantes) há mais de 1 ano. Quanto ao ano de escolaridade em que atuam, 5 professores trabalham com o 1º ano; 6 professores, com o 2º ano; 3, com o 3º ano; 8 professores, com o 5º ano; e os demais participantes (10 respondentes) não atuam especificamente como regentes em sala de aula, assumindo outras funções no ambiente escolar. Do total de respostas, verificou-se que 15 são professores regentes; 7 são professores de apoio especializado; 1 é pedagogo; 3, diretores; 4 são professores de Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado); e 2 dos respondentes trabalham em outros setores.

Aspectos da Sequência Didática

A segunda seção deste questionário visa compreender a opinião dos respondentes sobre alguns aspectos da Sequência Didática Inclusiva, intitulada *Rompendo barreiras atitudinais e o Capacitismo na sala de aula – histórias, narrativas e inclusão escolar mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil*, apresentada aos professores.

Tais aspectos referem-se: ao objetivo proposto na SD; à linguagem utilizada; à sua aplicabilidade; aos recursos tecnológicos e analógicos; à sua intenção de despertar interesse e motivação nos educandos; aos pontos positivos e negativos; e à sua adaptabilidade em outros contextos. Sendo assim, as questões foram organizadas na próxima figura, composta por gráficos das respostas correspondentes a cada assertiva:

Figura 17 – Aspectos da Sequência Didática

As atividades apresentadas estão de acordo com os objetivos propostos na sequência didática?	
A linguagem e o planejamento da sequência didática estão de acordo com o público-alvo?	
A sequência didática é de fácil aplicação?	
Os recursos tecnológicos e analógicos usados na sequência didática são de fácil acesso para o educador inserir em suas aulas?	
A sequência didática apresentada tem potencial de despertar o interesse e motivação dos discentes?	

Fonte: Autoral, 2023.

Com base nos resultados da Figura 17, sobre o primeiro aspecto analisado é possível notar que 29 docentes concordam totalmente que as atividades apresentadas estão de acordo com os objetivos propostos na Sequência Didática; 2 docentes concordam parcialmente; e apenas 1 docente discorda parcialmente. Conforme enfatiza Vasconcellos (2000), o planejamento é um instrumento de intervenção na situação real, visando modificá-la. Segundo o autor, quando as ações pedagógicas são planejadas, aumentam as chances de transformação da realidade. Partindo deste pressuposto, as atividades propostas na SDI foram planejadas com vistas a identificar os contornos das barreiras atitudinais nas práticas em sala de aula e seu tangenciamento com o capacitismo. Desta forma, foi organizada de modo a propiciar discussões ligadas à inclusão, de maneira que ofereça subsídios aos alunos para melhor compreensão da temática, e assim tenham condições de analisar e repensar suas ações e percepções frente aos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência todos os dias na nossa sociedade.

O terceiro gráfico buscou verificar se a Sequência Didática é de fácil aplicação. A partir das respostas, 25 docentes concordam totalmente com a assertiva; 6 concordam parcialmente; e apenas 1 docente discorda parcialmente. Um dos objetivos desta pesquisa é fomentar a discussão de se utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, a fim de inserir o educando em práticas inovadoras de aprendizagem, como nos reportam Júnior e Melo (2021):

> A educação vem sendo transformada constantemente e apresenta-se como uma potência transformadora, visto que responde aos anseios e necessidades do homem que vive imerso em uma sociedade que busca incessantemente conhecimento. A utilização dos meios tecnológicos deve ser vista como uma ferramenta que auxilia os processos e etapas do conhecimento e cabe aos educadores utilizá-la de maneira consciente e planejada. (JÚNIOR; MELO, 2021, p. 2)

Neste viés, a próxima assertiva visa identificar se os recursos tecnológicos e analógicos usados na Sequência Didática são de fácil acesso para o educador inserir em suas aulas. Notou-se que 20 respondentes concordam totalmente com a assertiva; 10 concordam parcialmente; e 2 respondentes discordam parcialmente.

Sobre a Sequência Didática apresentada ter potencial de despertar o interesse e motivação dos discentes, 29 docentes concordam totalmente, e apenas 3 concordam parcialmente. Velasco (2015) defende que os educadores devem utilizar meios para despertar a vontade de aprender. O autor aponta que é através da brincadeira que a criança vai desenvolvendo suas capacidades intelectuais, verbais, físicas, dentre outras.

Ao serem perguntados se é possível utilizar e/ou adaptar a Sequência Didática à sua turma e/ou com os discentes que atendem, e quais seriam os ajustes e adaptações necessárias a serem feitas, 100% dos profissionais (32 respondentes) concordaram com a assertiva, identificando que é possível adaptar a SD ao nível de cada turma ou de acordo com a especificidade de cada educando. Algumas falas estiveram em evidência, como os seguintes relatos:

> As atividades da Sequência Didática podem ser usadas, sim, e até mesmo ser modelo de sugestão para outras propostas de trabalho. (Participante 9)

> Sim, é possível fazer adaptações. No caso da minha turma, as atividades precisam ser mais simples e objetivas, devido às diversas dificuldades que a maioria dos alunos apresentam. (Participante 16)

> É possível utilizar fazendo pequenas adaptações pensando no ano de escolaridade, e adaptar as atividades para que os alunos incluídos na turma possam também participar de forma efetiva. A aplicabilidade desta Sequência Didática em outras redes e escolas pode ser feita considerando as barreiras atitudinais percebidas de acordo com o contexto de cada escola inclusiva e de cada turma. Um trabalho voltado para a diminuição do capacitismo real vivido pelos alunos com deficiência na turma. (Participante 19)

Em consonância ao propósito desta pesquisa, Libâneo (1995, p. 96) afirma que o "objetivo da escola, assim, será garantir, a todos, os saberes e as capacidades necessárias a um domínio de todos os campos da atividade humana, condição para redução das desigualdades de origem social". Neste viés, a escola necessita adaptar meios e recursos para suprir as demandas que lhes são apresentadas, promovendo a cidadania e permitindo que os educandos adquiram as competências e habilidades necessárias para seu desenvolvimento integral como princípio da Educação Básica.

A próxima questão é caracterizada por uma pergunta aberta e estruturada contendo as contribuições dos participantes da pesquisa sobre os pontos positivos e negativos que os mesmos consideraram na Sequência Didática apresentada. Os dados extraídos do formulário mostraram algumas opiniões que se repetiram nos posicionamentos dos docentes. Sendo assim, o Quadro 7 revela categorias de respostas divididas em dois grupos: *Pontos Positivos da SD*, compondo os tópicos *Protagonismo dos educandos*, *Aprendizagem significativa* e *Inclusão*; e

Pontos Negativos da SD, reunindo os títulos *Formação continuada* e *Infraestrutura tecnológica*.

Quadro 7 – Pontos positivos e negativos da Sequência Didática

Categorias	Opiniões dos Participantes
• **<u>Pontos Positivos da SD</u>:** ➢ **Protagonismo dos educandos;** ➢ **Aprendizagem significativa;** ➢ **Inclusão.**	Os temas abordados em cada oficina Inclusiva são de extrema relevância no cotidiano escolar. São temas que surgem a todo momento em sala de aula e o professor precisa saber abordar cada um deles. Esta SD dá ao professor condições de trabalhar as temáticas de forma conceitual, lúdica e interativa (Participante 2). A aproximação do tema inclusão com alguns vídeos, filmes e séries que estejam inseridas no contexto atual é próximo dos alunos, facilita muito a compreensão do tema ao cotidiano das crianças (Participante 3). Sobre os pontos positivos, achei as atividades muito interessantes, utilizando recursos que facilitam o aprendizado e colaboram para uma aprendizagem significativa (Participante 6). A sequência didática é estimulante e proporciona o estímulo ao protagonismo dos alunos, além de trabalhar com questão sociais importantes para a construção de uma sociedade igualitária (Participante 8).
• **<u>Pontos Negativos da SD</u>:** ➢ **Formação continuada;** ➢ **Infraestrutura tecnológica.**	Escolas que, muitas vezes, não têm suporte tecnológico para que o professor possa desenvolver esse trabalho, mas cabe a este realizar as possíveis adaptações, de acordo com sua realidade (Participante 2). Dependendo da realidade da escola, talvez não seja possível realizar a SD por falta de recursos e/ou equipamentos (Participante 29). Falta de formação para dinâmica de trabalho (Participante 20).

Fonte: Autoral, 2023.

Conforme o nome nos indica, Sequência Didática é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções organizadas pelo docente através de etapas, a fim de estabelecer um melhor entendimento do conteúdo ou tema por parte dos discentes. Por meio dessas atividades, é possível elaborar estratégias de forma lúdica, interativa e motivadora, que estimulem a aprendizagem significativa, incluindo e dando protagonismo aos educandos, como afirmam os participantes da pesquisa. Corroborando com tal ideia, Azevedo (2004) salienta que a ação do aluno não deve se limitar apenas ao trabalho de manipulação ou observação, ela deverá conter características de um trabalho científico, ou seja, o aluno deverá refletir, discutir, explicar, relatar.

Ao dimensionar os pontos negativos, o que ficou bastante explícito nos registros dos participantes foi a questão da falta de estrutura tecnológica nas escolas. Apesar da legislação fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, o que encontramos nas escolas públicas está muito distante desta realidade. No Art. 2º, da lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, aborda-se que a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) visa conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. Além disso, o Art. 3º estabelece que:

> Art. 3º. São princípios da Política de Inovação Educação Conectada:
> I – Equidade das condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia;
> II – Promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e de baixo desempenho em indicadores educacionais;
> III – Colaboração entre os entes federativos;
> IV – Autonomia dos professores quanto à adoção da tecnologia para a educação; V - estímulo ao protagonismo do aluno;
> VI – Acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos;
> VII – Amplo acesso aos recursos educacionais digitais de qualidade; e
> VIII – Incentivo à formação dos professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia. (BRASIL, 2021)

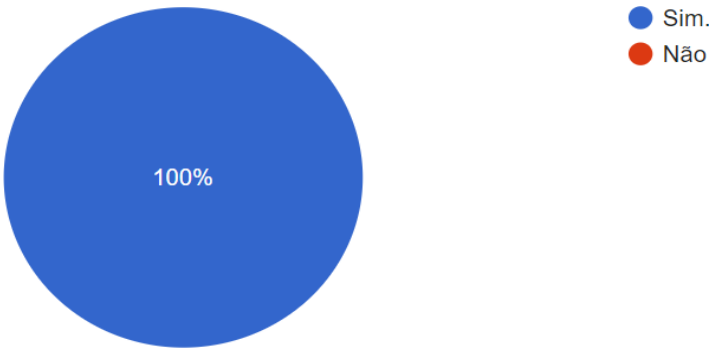
Sabemos que a utilização da tecnologia no contexto escolar está atrelada à qualidade de ensino e à inovação da educação. Sendo assim, Anjos e Silva (2018, p. 29) afirmam que as

tecnologias digitais na educação transformam as metodologias de aprendizagem, consequentemente promovendo benefícios importantes para docentes e educandos. São, portanto, inovações que impulsionam o desempenho, concedendo excelentes resultados.

Recursos metodológicos

Buscando analisar a opinião dos participantes sobre as estratégias metodológicas escolhidas para esta pesquisa, pautadas na utilização de ferramentas tecnológicas e literatura infantojuvenil, a primeira assertiva questionou se os participantes utilizam ou utilizariam recursos metodológicos, como os apresentados na Sequência Didática, em suas aulas. Como nos mostra o gráfico da Figura 18, 100% dos participantes (32 respondentes) concordam com a assertiva:

Figura 18 – Recursos metodológicos



Fonte: Autoral, 2023.

Dando continuidade a esta seção, a pergunta subsequente buscou verificar se os participantes teriam facilidade ou dificuldade em utilizar os recursos empregados na Sequência Didática apresentada, ou seja, ferramentas digitais e literatura infantojuvenil. Dentre os 32 respondentes, apenas 6 consideram ter certa dificuldade no manuseio de recursos tecnológicos, conforme nos reporta o Participante 11: “A literatura faz parte do dia a dia em meu trabalho, porém ainda terei que aprender alguns dos recursos apresentados nesta atividade para pôr a proposta em prática”. Os demais 26 participantes consideram ter facilidade em utilizar os recursos tecnológicos e de literatura infantojuvenil, por entenderem que as propostas estão bem explicadas na Sequência Didática, através de links e vídeos diversos, ou pelo fato de seus ambientes de trabalho terem estrutura tecnológica adequada, como mostram as opiniões abaixo:

> A partir de propostas como esta SD se apresenta, torna-se mais fácil aplicar esses recursos. Está muito didática, bem planejada e objetiva, ao mesmo passo que se mostra bem flexível a possíveis modificações. Ex.: tipo de jogo, atividade artística, livro de literatura, etc. Tudo pode ser adaptado a uma nova demanda. Contudo, a estrutura da SD e seus recursos é bem pertinente e potente para trabalhar questões sobre a inclusão escolar e diversos assuntos que se colocam como desafios na nossa rotina pedagógica. (Participante 22)

> Penso que com os tutoriais disponibilizados ao final seria possível utilizar cada ferramenta tecnológica. Caso contrário, seria possível adaptar tal recurso. Quanto à literatura utilizada, achei rica e pertinente a cada temática desenvolvida. (Participante 2)

> Sim, tenho facilidade, pois, além do acesso pessoal, a escola tem as ferramentas necessárias para a execução. (Participante 3)

> Sim. Apesar da Fundação Municipal de Educação de Niterói não oferecer ferramentas tecnológicas para que o professor possa trabalhar com os alunos, a escola possui algumas ferramentas digitais compradas com a verba escolar. Quanto à literatura, a escola possui uma sala de leitura, e o professor tem a possibilidade de fazer escolha dos livros mais adequados para o nível da turma. (Participante 14)

Segundo Oliveira, Trigueiro e Testa (2020), o processo de ensino e aprendizagem atravessado por literatura, a convivência com as obras e com grupos diversos em sala de aula, vai estabelecer múltiplos relacionamentos interpessoais que podem garantir a igualdade e os direitos humanos das pessoas com e sem deficiência, colocando assim em prática o acesso a direitos garantidos e exigidos legalmente por meio de documentos oficiais que têm como premissas as políticas públicas inclusivas. Sendo assim, a escola e seus professores têm papel fundamental na luta pela manutenção dos direitos de ser, independentemente de suas especificidades, das pessoas com deficiência que vivem em estado de vulnerabilidade social.

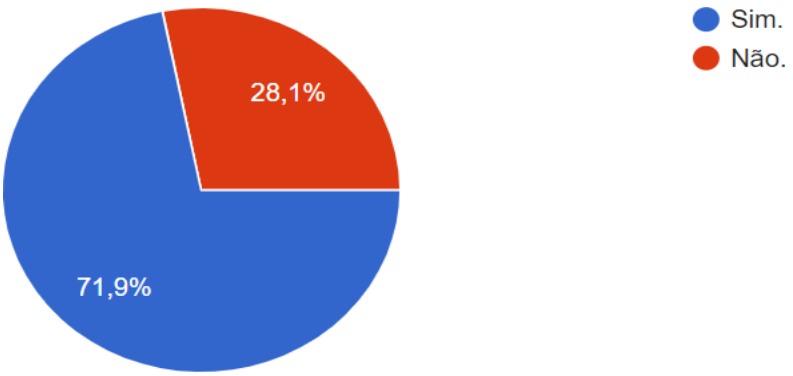
Capacitismo

A partir de Lima (2021), Diniz, Barbosa e Santos (2009) e Dias (2013), capacitismo pode ser entendido como qualquer tipo de atitude que discrimina ou denota preconceito social contra pessoas com deficiência (PCDs), através de termos e expressões pejorativas que as

classifiquem como inferiores a outras pessoas. De igual modo, está atrelado a uma compreensão normatizadora de um padrão corporal, que, por vezes, deflagra a convicção de que pessoas que não acompanham esse padrão serão supostamente insuficientes e incapazes, sendo assim, são diminuídos os seus direitos a uma vida social igualitária. Em suma, o capacitismo se apresenta em situações de forma inconsciente, ligando a pessoa com deficiência a variações de estigmas produzidos socialmente sem serem percebidos.

A partir desta premissa, a primeira questão desta seção, exposta na Figura 19, apurou se os participantes já conheciam esse conceito. Dentre as respostas, 71,9% dos docentes (23 participantes) afirmaram que sim, e 28,1% (9 participantes) afirmaram que não:

Figura 19 – Capacitismo



Fonte: Autoral, 2023.

Ao serem questionados se já perceberam atitudes capacitistas no ambiente escolar, os participantes da pesquisa deram exemplos e mostraram que infelizmente ainda encontramos em nossa sociedade, e especificamente dentro das escolas, atitudes preconceituosas:

> Algo que me vem à mente no momento e considero atividade capacitista é chamar uma pessoa com deficiência de "coitadinho" ou "limitado". Acredito que esse tipo de expressão é algo que ainda está bastante presente no ambiente escolar, mesmo sendo um ato extremamente ofensivo. (Participante 5)

> Falar "andem rápido" ou "corram" para uma turma com cadeirante: nossa fala reproduz muito esse conceito. Planejar atividades que não incluam a criança com deficiência, deixar o aluno no fundo da sala porque ele não será capaz de fazer determinada atividade, entre outras. (Participante 9)

> Sim. Algumas são mais veladas; outras, praticadas pelos alunos sem maturidade; e outras, por profissionais que não acreditam na inclusão. Falas

> como "qual é a necessidade desse aluno vir para a escola?", "que inclusão é essa que excluí os outros alunos, os impedindo de ter uma aula íntegra dentro da normalidade?". Ao meu ver, considero esses exemplos capacitistas. (Participante 18)

> Sim, percebo, principalmente entre os mais velhos e adultos. Lançam olhares de pena e a postura de aceitar atitudes em jogos, brincadeiras e conversas informais que normalmente seriam questionadas. Ex. de falas: "Deixa, porque é café com leite". (Participante 23)

> Sim. Através de termos como "maluquinho", "retardado", etc. Ou simplesmente através de olhares ou risinhos debochados de "canto de boca". (Participante 24)

Todavia, os principais desafios a serem enfrentados na educação ao encontrarmos essas atitudes fundamentam-se na qualidade das relações e interações dos envolvidos no contexto escolar, buscando dirimir as barreiras impostas que impossibilitam a diversidade humana. Campbell (2008) salienta que o capacitismo internalizado deflagra uma dificuldade social em interrogar-se pela diferença, e resulta em perceber pessoas com deficiência como seres menos humanos.

Barreiras atitudinais

As barreiras atitudinais são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Segundo definições dos próprios participantes desta pesquisa, barreiras atitudinais são:

> (...) um conjunto de ações, posturas afetivas e sociais que colaboram para a perpetuação do preconceito, reforçando a discriminação e colaborando para a manutenção de um modelo educacional excludente e segregador nos tempos e espaços escolares. (Participante 27)

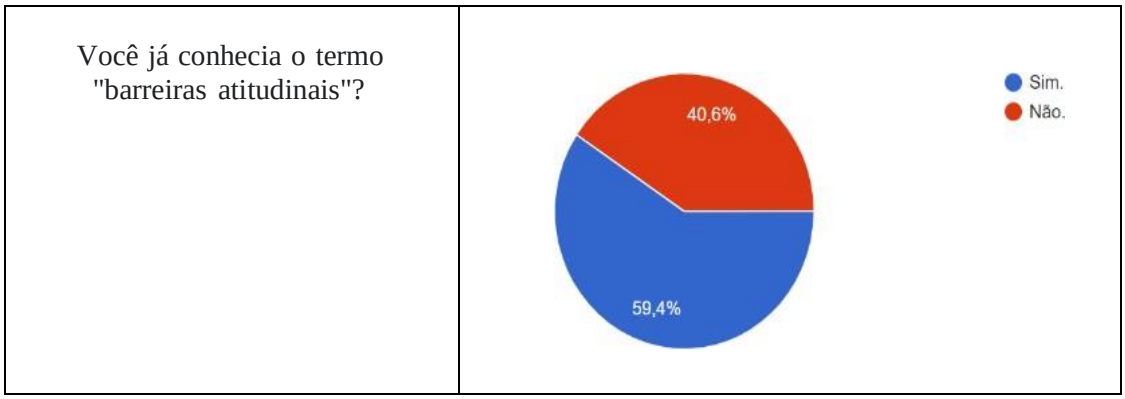
> (...) dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam em relação à acessibilidade, física ou não; atitudes de preconceito e discriminação, de forma direta ou indireta, conscientemente ou não, por parte de quem as pratica, que estão intimamente ligadas ao conceito de capacitismo, que julga as pessoas

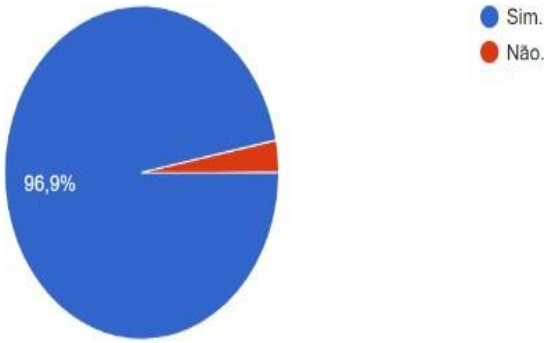
> com deficiência como incapazes, as colocando em posição rebaixada, inferiorizada e estigmatizada, necessitando sempre da tutela de alguém que seja considerado capaz, ou seja, superior, autorizado pelos padrões de normalidade produzidos socialmente e que atuam de forma hegemônica nas relações sociais. (Participante 22)

Fica claro, nas afirmações dos participantes, o entendimento sobre barreiras atitudinais como algo invasivo, excludente e limitante para com os direitos sociais das pessoas com deficiência. E mais, conseguem fazer uma relação com o paradigma do capacitismo, que visa inferiorizar e estigmatizar esse grupo social, a partir de padrões social e historicamente pautados em modelos hegemônicos e dualistas, que têm como visão a percepção de um corpo normal e anormal.

Segundo Foucault (2010), as técnicas de normalização não são apenas efeitos da junção dos saberes médico e jurídico, mas sim representa um tipo de poder que até se apoia nas instituições de conhecimentos, mas opera de forma autônoma e com regras próprias. A forma como se constituiu e se instalou o poder de normalização foi pelo jogo que conseguiu relacionar entre diferentes instituições, ampliando sua soberania em nossa sociedade, principalmente na sociedade moderna. Esse tipo de normalização, exposto pelo autor, pode ser percebido em diversas ações e relacionamentos atribuídos às pessoas com deficiência, como ficou evidenciado na fala dos participantes:

Figura 20 – Barreiras atitudinais



A sequência didática apresentada contribui para a identificação e rompimento das barreiras atitudinais em sala de aula?	

Fonte: Autoral, 2023.

A primeira questão da Figura 20 quis analisar se os participantes já conheciam o termo *barreiras atitudinais*. Dentre as respostas, 59,4% (19 respondentes) disseram que sim, e 40,6% (13 respondentes) não conheciam o termo destacado. A segunda assertiva buscou verificar se a Sequência Didática apresentada contribui para a identificação e o rompimento das barreiras atitudinais em sala de aula: 31 participantes responderam que sim, e apenas 1 respondeu que não.

Segundo Viera e Omote (2021), o convívio com pessoas com deficiência por si só não garante atitudes sociais mais positivas frente ao processo inclusivo. Sendo assim, é importante que esse contato se circunscreva por meio de situações adequadas e, ao mesmo tempo, sejam oferecidos apoio, informação e ampliação de recursos que propiciem experiências mais favoráveis com esse grupo.

O Quadro 8 corresponde à sistematização de duas categorias criadas a partir da repetição encontrada nas respostas dos participantes. Esta assertiva averiguou se os respondentes já perceberam situações relacionadas às barreiras atitudinais no contexto escolar. Dentre as respostas que mais estiveram em evidência, pode-se perceber duas categorias: *Adaptação das atividades* e *Acessibilidade*.

Quadro 8 – Situações relacionadas às barreiras atitudinais

Categorias	**Opiniões dos Participantes**

• **Adaptação das Atividades**	Sim. A dificuldade em adaptar atividades de acordo com o conteúdo trabalhado nos grupos de referência (Participante 7). Sim. Negação ao direito de adaptações necessárias aos conteúdos propostos (Participante 13). Sim. Negação de atividades flexibilizadas/ adaptadas, com afirmação que não seria capaz de execução (Participante 25).
• **Acessibilidade**	Sim. Tive uma aluna que necessitava usar fralda e no banheiro feminino não tem um local adequado para realização dessa troca. A troca era realizada na sala de recursos em um sofá. Acredito que isso seja uma barreira (Participante 18). Sim. Trabalhei em uma escola, que a quadra é acessível, porém há duas passagens: em uma lateral escada; Na outra, dando a volta no prédio da escola, rampa. O acesso à lateral da rampa fica trancado e só é usado/ destrancado quando chega o horario da aula desse aluno cadeirante. Precisava pedir a chave, esperar... e toda turma inclusive o aluno ficavam esperando. Acessibilidade há. Porém nao é livre como a outra opção de acesso. Outro exemplo são ônibus com elevadores. Acessibilidade que constrange. Claramente só existe porque a lei obriga (Participante 21).

Fonte: Autoral, 2023.

A plena integração e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é um constante desafio que dificulta a implementação dos seus direitos. A partir dos relatos dos docentes, observou-se uma outra abordagem que se torna um ponto essencial para discussão, que é o preconceito com as pessoas com deficiência, que infelizmente está presente no convívio escolar e muitas vezes é produzido historicamente perpassando todos os âmbitos da vida coletiva. Um dos exemplos que podemos citar está na fala do Participante 20:

> Já vi entre as crianças e por parte dos professores em relação aos alunos. Na grande maioria das vezes, as pessoas nem têm consciência que estão agindo com barreira atitudinal em relação à Pessoa com Deficiência (PCD). Exemplos: ignorar a capacidade da pessoa; falas como "professora, ele não vai

> conseguir realizar a atividade, posso fazer para ele?", ou "professora, posso sentar em outro lugar?", para não sentar perto da pessoa com deficiência por algum motivo (pena, vergonha ou medo); a criança com deficiência realizar uma atividade simples, como os demais, é uma exaltação ou um heroísmo, batem palmas e tudo; não chamar a pessoa pelo nome, e sim pela deficiência que tem (ex.: autista, cadeirante, cego, DI); ser impedido de participar de alguma atividade, entrar em algum recinto da escola ou permanecer na sala (grita demais, faz sons estranhos, a cadeira atrapalha, etc.), entre tantas outras. (Participante 20)

Nos últimos anos, acompanhamos a evolução das discussões a respeito de inclusão e discriminação, e como elas nos fazem refletir sobre atitudes que precisam ser tomadas para a construção de ambientes seguros, o que inclui rever nosso vocabulário, nossas posturas e ações frente a estas temáticas, principalmente no âmbito educacional, buscando formas de minimizar essas barreiras, incluindo, de forma efetiva, o aluno com deficiência na classe regular. Diante desse pressuposto, uma pergunta aberta verificou se a metodologia escolhida, através das tecnologias digitais e a literatura infantojuvenil, pode auxiliar no processo de inclusão escolar e na diminuição das barreiras atitudinais na sala de aula, e 100% dos respondentes (32 participantes) concordaram com a assertiva.

Segundo Batista (2021), ao construir contextos significativos que possibilitem ao educando participar de práticas de linguagens mobilizadas através da cultura digital, por meio de ferramentas tecnológicas e metodologia lúdica, interdisciplinarizando com atividades voltadas à literatura, o educador faz uma ruptura com paradigmas tradicionais, colocando o educando como protagonista do seu desenvolvimento. Assim, ao observar as grandes mudanças sociais e tecnológicas, o educador refletirá sobre quais estratégias serão adequadas para os seus alunos, buscando sempre a inclusão, que é uma das propostas principais desta pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As barreiras atitudinais e seu tangenciamento com o paradigma do capacitismo têm sido um grande desafio no cotidiano escolar das crianças com deficiência, e, em inúmeras situações corriqueiras, fortalecem e reforçam outros tipos de barreiras, como a metodológica e a tecnológica, por exemplo. Nesse contexto, urge a necessidade de pensarmos em ações que diminuam tais barreiras contra as pessoas com algum impedimento, ou seja, pessoas com deficiência, grupo em situação de vulnerabilidade constante, refletindo em prol da construção de práticas anticapacitistas na escola e no desmantelamento do capacitismo estrutural, que está para a pessoa com deficiência na mesma proporção que o racismo está para as pessoas negras e o machismo está para as mulheres.

Baseando-se em aspectos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz competências alicerçadas no uso de novas tecnologias digitais e diferentes linguagens em prol da formação integral do aluno, a fim de promover uma educação capaz de torná-lo mais crítico, reflexivo e consciente de seu papel frente às demandas sociais do mundo atual, a metodologia de oficinas pedagógicas inclusivas com uso de ferramentas digitais e literatura infantojuvenil, apresentada neste relato, busca entender algumas dessas demandas, como a questão das barreiras atitudinais na cotidiano escolar, que faz parte de um cenário de lutas enfrentadas historicamente pelos sujeitos público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/ou superdotação – em busca da equidade no acesso aos seus direitos e conquista de novos espaços de atuação na sociedade.

O uso de tecnologias digitais e literatura infantojuvenil no processo inclusivo em sala de aula vem romper com diversos modelos de práticas pedagógicas pautadas na repetição e acriticidade, ou seja, visa derrubar práticas excludentes e preconceituosas que estigmatizam os sujeitos com algum tipo de impedimento ou limitação, seja ela cognitiva, sensorial, física ou comportamental. Discutir assuntos ligados à inclusão das pessoas com deficiência é algo delicado, visto que expressa as dores de outrem, ao mesmo tempo em que coloca em evidencia o que somos e como temos sido responsáveis nesse processo de intensificação ou no rompimento desses tipos de posturas.

Alicerçados pelo campo teórico que fundamentou esta pesquisa, e por considerar que as barreiras atitudinais no contexto escolar podem ser um grande entrave ao processo inclusivo das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e/o superdotação, percebeu-se a importância de se construir conceitos ligados a temáticas inclusivas, que foram

fundamentais para a construção de ações e práticas sociais mais favoráveis à inclusão em sala de aula e, consequentemente, em diferentes espaços da sociedade.

Neste relato, descrevemos experiências pedagógicas inclusivas vivenciadas na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I, numa escola da Rede Municipal de Ensino de Niterói - RJ, utilizando um conjunto de doze oficinas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil, que se efetivaram como uma metodologia eficaz, inovadora e potente na identificação e diminuição de barreiras atitudinais e práticas capacitistas no universo da sala de aula, com alunos incluídos.

O presente relato teve por objetivo geral compartilhar a experiência pedagógica supracitada, a fim de discutir os contornos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade e/ou superdotação, matriculados em turma regular de ensino. A experiência em questão foi circunscrita num cenário inclusivo, perfazendo um total de doze oficinas pedagógicas inclusivas que trabalharam os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar e sequenciada, utilizando múltiplas linguagens, tendo em destaque o uso de ferramentas digitais e literatura. Esses recursos foram considerados potencializadores desse processo, tornando o professor um mediador, permitindo uma troca de experiências e maior interação entre os sujeitos e colocando os alunos como centro e protagonistas em seu processo de aprendizagem, assim podendo construir, colaborativamente, os saberes necessários à inclusão escolar que respeita a diversidade e as especificidades de cada um.

Para alcançar o objetivo proposto, foram traçadas algumas etapas metodológicas, a saber: pesquisa bibliográfica; diagnose dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática; elaboração dos roteiros das oficinas; construção do relato de caso; análise dos dados do campo, à luz dos dados bibliográficos; elaboração de uma Sequência Didática Inclusiva (SDI) e avaliação/ajuste da SDI.

A Sequência Didática Inclusiva (SDI) reúne 12 etapas com caráter interdisciplinar e, baseada nas premissas da BNCC (BRASIL, 2018), apresenta múltiplas linguagens e recursos variados, como: literatura infantojuvenil, ferramentas digitais, roda de conversa e/ou leitura e atividades artísticas. Os livros utilizados na contação de histórias abordam assuntos referentes à inclusão, como também ações favoráveis e positivas frente à inclusão no cotidiano escolar, como: barreiras atitudinais, capacitismo, diversidade, acessibilidade, amizade, respeito e cidadania. Esses recursos culminam em rodas de conversa, onde os alunos podem se colocar e falar de suas vivências, opiniões e experiências relacionadas à inclusão dentro e fora da escola.

Em cada uma dessas etapas os alunos atuam com protagonismo, de forma colaborativa, realizando atividades individuais e em grupo.

A SDI criada foi avaliada por 32 profissionais ligados à inclusão escolar, na grande maioria, professores do Ensino Fundamental I. A partir da análise dos resultados dessa preliminar de pesquisa, que foi realizada através de formulário no *Google Forms*, foi constatado que o uso das ferramentas digitais e da literatura infantojuvenil, tendo como pano de fundo as oficinas pedagógicas, propiciou uma aprendizagem lúdica e significativa, engajando os alunos na proposta. Além disso, o uso dessas múltiplas linguagens, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e tendo oficinas pedagógicas inclusivas como metodologia, trouxe um carácter inovador à prática docente e propiciou a ressignificação do papel do professor frente ao desafio de perceber as barreiras atitudinais no contexto escolar, rompendo assim com práticas capacitistas, discriminatórias e preconceituosas vivenciadas pelos alunos incluídos em turma regular de ensino.

Esta pesquisa também buscou promover a difusão, de forma democrática e acessível, ao conhecimento construído a partir de seus resultados, visando a construção de práticas mais inclusivas, menos preconceituosas e que defendam a equidade para todos. A partir do compartilhamento das experiências vividas nas Oficinas Pedagógicas Inclusivas, mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil, espera-se que a pesquisa possa ser um agente facilitador e potencializador no processo de construção dos saberes necessários a uma prática docente inclusiva, sensibilizando e estimulando os profissionais da educação a repensaram suas ações, bem como terem um olhar voltado às demandas da inclusão escolar, de forma mais crítica e consciente, assim compreendendo a importância de seu papel no enfretamento das barreiras atitudinais e do capacitismo na escola, em relação as pessoas com deficiência.

Enfim, de maneira geral, espera-se que este relato possa contribuir para se pensar em ações, pesquisas e estudos que tenham como objetivo a democratização do ensino nas escolas, promovendo a diminuição de barreiras, principalmente as atitudinais, para com as pessoas com deficiência. É preciso garantir direitos e desconstruir concepções de que o sujeito que apresenta deficiência é incapaz, improdutivo ou anormal. Práticas e ações positivas em favor da inclusão fortalecem a compreensão de que a diversidade humana é o sustentáculo de uma sociedade que valoriza os princípios de equidade, igualdade e luta por justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, J. M.; OLIVEIRA, R. S.; FERNANDES, I. S. **Altas habilidades/superdotação**: enriquecimento escolar como proposta de atendimento. In.: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 2013. Anais. Curitiba, p. 20.660-20.669, 2013.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e produção de narrativas digitais. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. de 2012.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.; WACHOWICZ, L. A.; ROMANOWSKI, J. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 4ª ed. Joinville: Ed. Univille, 2005. v. 1000. 145p.

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ANTUNES, K. V; GLAT, R. Das relações entre representações sociais e educação especial nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, 25(50.1), 2019.

AZEVEDO, M. C. P. S. **Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula**. In: CARVALHO, A. M. P. (Org). **Ensino de Ciências – Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, pp.19-33, 2004.

BAPTISTA, C. R. **A inclusão e seus sentidos**: entre edifícios e tendas. In: **XII Encontro nacional de didática e práticas de ensino**. Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.

BARBOSA, A. F. *et al*. **Rodas de leitura**: contos favorecendo a inclusão em sala de aula do ensino fundamental I. Anais V ENLIJE. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6134. Acesso em: 27/12/2022 16:38.

BARBOSA JÚNIOR, O. F. **O emprego apoiado na inclusão da pessoa com deficiência**: Um estudo em organizações sociais no Brasil. 2018. PUC Minas, Tese (Doutorado em Administração), Belo Horizonte, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, A. A. R. **Ressignificando a Prática Docente**: Utilizando A Realidade Aumentada Como Estratégia À Promoção Da Leitura E Escrita. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Unicarioca, Rio de Janeiro, p. 88, 2021.

BATISTA, M.W; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 9, n.1, Natal, jan./abr. 2004.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRAGA, G. C. O; PRADO, R. **Guia Orientador**: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018a.

_____. **Carta Circular nº 166/2018 – CONEP/SECNS/MS**. Esclarecimento acerca da tramitação dos estudos do tipo “relato de caso” no Sistema CEP/CONEP para a área biomédica, 2018b.

_____. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2020.

_____. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial

da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 18 de out. 2021.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 abril de 2022.

_____. **Lei nº 14.180**, de 1º de Julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1 º de julho de 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://bit.ly/1mTMIS3. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: A Integração/Segregação do Aluno Diferente. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.

BUENO, N. L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. (Dissertação de Mestrado) PPGTE-CEFET-PR, Curitiba, 1999.

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia. Minas Gerais, v. 6, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf. Acesso em: 31 maio-2022.

CAMARGO, F. P. O Capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **(SYN) THESIS (RIO DE JANEIRO)**, v. 13, p. 87-96, 2020.

CAMELO, M.H.; FALCONI, S. **Estação ciência**: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: https://docplayer.com.br/54659874-Estacao-ciencia-formacao-de-educadores-para-o-ensino-de-ciencias-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html. Acesso em: 18 abr. 2022.

CAMPBELL, F. K. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. **Disability & Society**, 23:2, 2008: 151–162.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. **Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estadoda Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. In: **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais/Ministério da Educação, SEED, 59-66 p, 1999.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASAL, J. C. V; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, 32, e58/ 1–16, 2019.

CAVALCANTE, M. B. **A educação frente as novas tecnologias**: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: https://escoladrxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educacaofrente

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. **Sequência Didática**: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos textuais. In: **Experiências com Sequências Didáticas de gêneros textuais**. Barros, Eliana M. D.; Rios-Registro, Eliane S. (Org). Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CRUZ, A. K. B. S.; SOARES NETO, C. S. Revisitando as Heurísticas de Avaliação de Nielsen para Análise de Usabilidade em Jogos de Tabuleiro Não Virtuais. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 3, n. 06, p. 35-47, 2015. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/6033. Acesso em: 15 jul. 2022.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Fundamentos para promoção da educação inclusiva**. In: https://diversa.org.br/artigos/fundamentos-para-promocao-da-educacao-inclusiva/. 2022. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. **Relato de experiência**: uma narrativa científica na pósmodernidade. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1 p. 223- 237, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

DIAS, A. **Por uma genealogia do Capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf. Acesso em: 2 jun. 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Coleção Passos Primeiros Passos. São Paulo: Braziliense, 2007.

DINIZ, S. N. F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FERREIRA, N. R. S. **As concepções de Transversalidade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como base do processo de formação de formadores da Educação Básica**: um estudo de caso no Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte, 213, p. 2001.

FERREIRA, V. **Educação Física**: Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, D. L. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 151–162, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2664. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664. Acesso em: 22 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação**: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. In: _____; _____; _____ (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica/FEU/Unesp, 2012.

GLAT, R. **Desconstruindo Representações Sociais**: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. In: Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

_____. Por que formar profissionais em educação especial? **Revista Integração**, 2(4),11-12, 1989.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A escola como espaço inclusivo**. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. **Salto para o futuro: Educação Especial**: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, p. 67-72.,

1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

GUERRIERO, I. C. Z; MINAYO, M. C. **A aprovação da resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira**. In: **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 299-310, 2019.

HAAS, C. M. **A interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: construção de uma atitude pedagógica. International Studies on Law and Education, v. 8, pp. 55-64, mai./ago. 2011.

HUVE, M. R.; BERTOLINI, C. **Formação Continuada e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e comunicação nas escolas Municipais de Ensino Básico** - Séries Iniciais - de Sarandi-RS. TCC. In: Manancial Repositório Digital da UFSM. Acesso: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24240, Santa Maria, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Janeiro: Wak Editora, 2014.

JORNADAEDU. **Roda de Conversa**: Como usar essa estratégia em sala de aula. 2020. Disponível em: https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/roda-de-conversa/. Acesso em: 08/10/2022.

JÚNIOR, I. L. V.; MELO, J. C. **Utilizando as tecnologias na educação**: possibilidades e necessidades nos dias atuais. In: Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 34301–34313, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27591. Acesso em: 29 nov. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOBASHIGAWA, A. H. *et al*. **Estação ciência**: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008, p. 212-217. Disponível em: https://docplayer.com.br/54659874-Estacao-ciencia-formacao-de-educadores-para-o- ensino-de-ciencias-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html. Acesso em: 18 abr. 2022.

KOERNER, R. M. **Ressignificando práticas pedagógicas no contexto da escola pública**: o saber e o fazer dos professores das séries iniciais. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 164-187, maio 2011. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2367. Acesso em: 19 ago. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

LIMA, A. L. S. **Capacitismo e eugenia na educação brasileira**: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte vol. 3, nº 1, maio de 2021.

LIMA, F. J.; TAVARES, F. S. S. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, p. 23-31, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=barreiras+atitudinais&ots=uzxQtQ50hB&sig=ijEOyUTWPJXzA6_g4anNo8ZCBs0#v=onepage&q&f=true

MACHADO, A. R; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARINHO, C. C; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. In: **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 59 | p. 629-642 | set./dez. 2017 Santa Maria. Disponível em: https://oaji.net/articles/2017/1746-1535379485.pdf.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112. Acesso em: 12 jun. 2022.

MENDES, E. G. A. Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: Reflexões sobre a prática. Maceió-AL. EDUFAL. 210p. 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINELLO, R. D. Práticas educativas: a interdisciplinaridade como estratégia para a aprendizagem no Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, ed. 1, v. 1, p. 220-239, abr. 2017.

MITTLER P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003.

MONTEIRO, E. R. S *et al*. **A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem**. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (Org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. In: MORAN, J. M.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOTA, K.; MACHADO; CRISPIM. **O *Padlet* no contexto educacional**: uma experiência de formação tecnológica de professores. In: **22º Seminário Educação, Tecnologia e Sociedade**. Seção v. 6 n. 1 (2017).

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 4 dez. 2022.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 21 out. 2021.

NASCIMENTO, A. C. A. **Objetos de aprendizagem**: entre a promessa e a realizada. In: PRATA, C. L., NASCIMENTO, A. C. A. A. (Org.). **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, p.135-145, 2017.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. **Revista Educação Especial**, v.33, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm/educacaoespecial. Acesso em: 03/01/2023.

NOLASCO-SILVA, L; SOARES; COSTA. Tecnologias e educação: experiências didáticas na formação de professores. In: **RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**. v. 4, maio de 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, 30(59), 589–602, 2017.

NUERNBERG, A. H. **Ações para promoção da inclusão das pessoas com deficiência nas organizações de trabalho**, 2018. Disponível em http://www.sinicesp.org.br/inclusao/noticias/2018_052.htm. Acesso em: 08 set. 2022.

OLIVEIRA, A. C. A. L; TRIGUEIRO, E. M. A.; TESTA, E. C. Literatura e inclusão: uma parceria ultrapassando os limites. In: **Revista Porto das Letras - Literatura, Leitura e Ensino à luz das questões étnicas, raciais, sociais, de gênero e diversidade cultural no tempo performativo**, vol. 6, Nº 2, 2020.

OMOTE, S. **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão**. 2004. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoomote.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

PETRY, A. S. **Jogos Digitais e aprendizagem**: algumas evidências de pesquisa. In: COUTINHO, I. J.; ALVES, L. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

PIRES, E.; RODRIGUES, A.. Uma análise da interdisciplinaridade na docência universitária: a percepção dos professores da UESB. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 10, nº 1, p. 3-21, jan./jun. 2017.

POSSOLI, G. E.; GUBERT, R. **Portfólio como ferramenta metodológica e avaliativa**. In: **Coleção Agrinho**, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_17_Portifolio- comoferramenta.pdf. Acesso em: 14/07/2022.

PRADO, M. D. L. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2013.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. da S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 5(2), 210–226, 2017.

RODRIGUES, A. C. L. Stop Motion como ferramenta de ensino e aprendizagem. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 252-269, maio/ago. 2019.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2. p. 5-21. jun. 2014. Disponível em: http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134.

ROJAS, A. A. **Arte, Educação e Sensibilidade**: A abertura para um novo olhar. In: **Trajetórias e saberes em formação de professores: arte, infância e ludicidade**. Org: Adriana P. de Arezzo, Ana Paula S. L. L. Lobo e Simone G. E. Cabral. Niterói: Intertexto, 2012.

SALES, Z. N. *et al*. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: **Revista Educação Especial** | v. 29 | n. 55 | p. 295-.308 | maio/ago. 2016 Santa Maria. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/313146769004.pdf. Acesso em: 16 novembro de 2022.

SANTOS, D. P. B. P. **A roda de conversa como um dos instrumentos de atuação do (a) psicólogo (a) escolar, a promoção de valores e a inclusão social**. Anais III CINTEDI, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44335. Acesso em: 27/12/2022 15:33.

SANTOS, M. P. **Inclusão, diversidade e diferença**. In: **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Org. RANGEL, M. Niterói: Intertexto, 2011.

SCHNEIDER, M. B. D. **Subsídios para atuação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**, 2004. Acesso em: 1 de maio de 2022.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). In: **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020.

SILVA, B. **A tecnologia é uma estratégia**. In: DIAS, P; FREITAS, V. (Orgs.) **Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859, 2001.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 04 de dezembro de 2022.

SILVA, G. P.; MAIO, E. R. Educação Inclusiva no Ensino Remoto: Fortalecendo o vínculo escola e família. In: **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 41-54, jan-jun, 2021.

SILVA, I. C. S; PRATES, T. S; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate (UFSC)**: Florianópolis, v. 16, 2016.

SILVA, S. S. **Manual para estruturação de oficina pedagógica**. Belém, 2019.

SILVEIRA, T. R. S.; CARVALHO, M. A. G. Uma avaliação do uso de vídeos na educação básica no Brasil: efeitos sobre a motivação dos alunos no ensino e aprendizagem. **Revista Sítio Novo Palmas**, v. 5, n. 1, 2021.

SMOLKA, A. L. B. **Ensinar e significar**: as relações de ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SOUTO, M. C. **A educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade**. In: Anais de Event CINTEDI. Revista CONAGENS, X Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades, 2014.

TANIKAWA, A. O. **O ensino de Ciências e a Deficiência Físico-Motora**: discutindo a formação docente com enfoque na Tecnologia Assistiva. Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde - Rio de janeiro, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, L. B. **Notas Proêmias –Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**. Pernambuco: CEPE, 2013. Disponível em: http://www.cultura.pe.gov.br/wpcontent/uploads/2016/12/Livro_Acessibilidade_Ca p2.pdf.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Unesp. 2013. 38pp. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf-. Acesso em 20 jun. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação 2020**, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582?posInSet=1&queryId=NEXPLORE217 c1cbe-262b-43c6-a802-b96072cc6d15. Acesso em: 22 março. 2022.

VALIM, R. V. R. L. M.; MACIEL, T. M. F. B. A importância da etapa preliminar de campo sistematizada pela Resolução nº 510 do CNS para definição das Bases de uma Pesquisa Psicossocial. **Saúde Ética & Justiça**, 23(1), 11-20, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento de Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VELASCO, C. G. **Habilitações e Reabilitações Psicomotoras**. Harbra. 2015.

VERDE, E. J. S. R. C.; CORRÊA, L. S.; SANTOS, J. O. L. Atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência: uma revisão sistemática da literatura. **Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, p. 149-178, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 27, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254. Acesso em: 12 junho de 2022.

VIEIRA, E. S. **As contribuições da literatura infantil para crianças com necessidades educativas especiais**. Monografia- Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS, Brasília, 2015.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

APÊNDICE

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1 – Título do protocolo do estudo: "Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência"

2 – Convite:Você está sendo convidada para participar da pesquisa, **"Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência"**. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3 – O que é o projeto? Realizada no âmbito do Centro Universitário Carioca- UNICARIOCA- que diz respeito a uma pesquisa do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias na Educação. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal Vera Lucia Machado.

4 – Qual é o objetivo do estudo? Relatar a experiência pedagógica, vivida na nossa turma, através de oficinas pedagógicas inclusivas organizadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os tipos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, inseridas em turma regular do Ensino Fundamental I.

5 – Por que você foi escolhido (a)? As atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6 – Eu tenho que participar? Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa, **"Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência"**. Você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer? Somente participar e poderá ficar à vontade caso queira desistir a qualquer momento.

8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina? Só o desejo de participar.

9 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?Conforme o artigo 5º da Resolução 510/2016, o processo de consentimento e do consentimento livre e esclarecido envolve relação de confiança entre pesquisador e o participante da pesquisa, oportunizando abertura de diálogo e ao questionamento em qualquer fase da mesma, desta forma, todos os envolvidos nesta pesquisa terão liberdade para questionar, registrar ou se opor a continuar colaborando com a mesma, sem prejuízo aos mesmos.

10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?O principal benefício da pesquisa a ser realizada, está na construção de saberes, por parte dos participantes, em relação a conceitos relacionados a inclusão; o olhar sobre deficiência e as barreiras enfrentadas, cotidianamente, pelas pessoas com deficiência, como também na escola. E assim, por ser um assunto delicado e bem importante para nossa formação cidadã, o uso de ferramentas digitais e literatura traz uma ludicidade que estimulem o reconhecimento dessas barreiras, compreensão de conceitos fundamentais

relacionados a inclusão como também, propiciará pensamento crítico, reflexivo em relação a questão das barreiras atitudinais em sala de aula, e consequentemente, aprender a reconhecê-las e rompê-las.

11 – O que acontece quando o estudo termina? A equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Além disso, os resultados vão compor o ACERVO de pesquisas da UNICARIOCA, na Plataforma Proximal, ficando disponíveis para consulta.

12 – E se algo der errado? Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor aos participantes risco algum.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim.

14 – Contato para informações adicionais: Dados da Instituição Proponente: *MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO-UNICARIOCA (MPNTDE).* **END: AV. PAULO DE FRONTIN, 568- RIO DE JANEIRO- RJ. TEL:** (21) 2563-1919 **mestrado@unicarioca.edu.br Pesquisadora Responsável**: CONTATO: GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS- TEL: 21 98940-9554 EMAIL: gisaped@yahoo.com.br

15 – Remunerações financeiras: Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa. Obrigado por ler estas informações. Se deseje participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local:

Título do projeto: **"Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência",**

Nome do investigador: **GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS**

Assinatura do investigador: _____

Data: _____/_____/_____

1 – Confirmo que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu tratamento médico ou direitos legais sejam afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: _____/_____/_____

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado (a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o (a) menor participar como voluntário (a) da pesquisa denominada "**Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência**", realizada no âmbito do Centro Universitário Carioca- UNICARIOCA- que diz respeito a uma pesquisa do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias na Educação. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal Vera Lucia Machado, através de oficinas pedagógicas inclusivas mediadas por literatura infantojuvenil e recursos digitais, 5° ano do Ensino Fundamental I, espaço de atuação da professora pesquisadora. Onde se realizará a coleta de dados e as demais atividades nas quais o (a) menor de idade estará envolvido.

1. **OBJETIVO**: relatar a experiência pedagógica, vivida na nossa turma, através de oficinas pedagógicas inclusivas organizadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os tipos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, inseridas em turma regular do Ensino Fundamental I.

2. **PROCEDIMENTOS**: a forma de participação do (a) menor consistirá em: realizar atividades desenvolvidas nas oficinas pedagogicas inclusivas como: jogos, videos, Podcast, animações no Stop Motion e o mural digital no Padlet.

3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS**: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo), já que o participante só realizará tarefas que já fazem parte do seu dia a dia na escola, isto é, o participante pode apresentar timidez na hora da roda de leitura, inibição na apresentação dos trabalhos, expor opinião diferente da maioria do grupo e se se sentir desconfortável. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não participar de qualquer etapa da pesquisa ou até desistir a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa como a construção de saberes, por parte dos participantes, em relação a conceitos relacionados a inclusão, olhar sobre deficiência e as barreiras enfrentadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência como também na escola. Aprimorar o seu conhecimento sobre a literatura infantojuvenil e o prazer pela leitura de forma lúdica. Aprender a usar ferramentas digitais a favor da inclusão e assim desenvolver uma consciência cidadã, empática e colaborativa com os nossos pares.

4. **GARANTIA DE SIGILO**: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA**: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO**: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRITICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES**: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora responsável pela pesquisa professora **Giselle Cristina Menezes dos Santos pelo telefone (21) 98940-9554** ou pelo e-mail: gisaped@yahoo.com.br . Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Núcleo de Estágio (NEST) órgão responsável pelo acompanhamento de estágios e pesquisa, da Fundação Municipal de Niterói (FME), CNPJ - 39.244.595/0001-66, situado no endereço: Rua Visconde do Uruguai, 414, Centro – Niterói. Tel: 2717-3379.

CONSENTIMENTO

Eu,_____li e concordo com a participação do menor_____na pesquisa.

_____ Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data:___/___/____

Eu, **Giselle Cristina Menezes dos Santos**, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

_____ Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/____

Apêndice C: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Participante Menor de Idade (faixa etária de 10 a 13 anos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
FAIXA ETÁRIA DE 10-13 ANOS

Eu, professora **Giselle Cristina Menezes dos Santos**, convido você a participar do estudo: "**Rompendo Barreiras Atitudinais na sala de aula através da mediação entre tecnologias digitais e literatura infantojuvenil: Um Relato de Experiência".** Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. E todas as atividades e etapas desse estudo/pesquisa seguem as normas das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016.

Sua participação é muito importante e gostaríamos de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir, caso aceite. A pesquisa será feita na nossa escola, **E. M. Vera Lucia Machado**, onde compartilharemos as nossas experiências vividas, na nossa turma de 5º ano, nas oficinas de contação de histórias (com livros que apresentam temática sobre inclusão) e o uso de ferramentas digitais. Estas oficinas serão importantes para melhorarmos a inclusão na nossa turma e diminuirmos as barreiras atitudinais em relação aos colegas com alguma deficiência. Os trabalhos realizados juntos: conversas, opiniões, cartazes (físico e no CANVA), exposição na escola, animação (Stop Motion), vídeos, pinturas, desenho, mural virtual (Padlet) e exposição virtual (Artsteps), serão divulgados através de um e-book (livro digital), com o resumo das nossas atividades.

Fique tranquilo que ninguém saberá que você está participando, não aparecerá seu rosto em nenhuma foto ou vídeo. Os resultados do estudo/pesquisa serão publicados na plataforma digital da UNICARIOCA (Proximal) e na nossa escola através do nosso mural e exposição virtual.

Todas as etapas do nosso estudo/pesquisa são seguras e oferecem riscos mínimos e previsíveis. Pode acontecer de você ficar com vergonha; problemas com a conexão com a internet. Mas tudo isso pode ser resolvido e adaptado. Mas também, pode acontecer coisas boas ao participar da pesquisa como fazer atividades interessantes e legais usando tecnologias digitais como criação de vídeo, animação, atividades artísticas, etc...

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu_____aceito participar da pesquisa: " **Rompendo Barreiras Atitudinais na sala de aula através da mediação entre tecnologias digitais e literatura infantojuvenil: Um Relato de Experiência".**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. A pesquisadora, professora Giselle Santos, esclareceu minhas dúvidas e conversou com meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____,_____de_____de 2022.

_____ Assinatura do menor

_____ Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	CEP 5289 responsável: **COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA- UNIVERSO**
Email: gisaped@yahoo.com.br Tel/ WhatsApp: 21 98940-9554	**Profa. Suziane Hermes de Mendonça Soares** Coordenadora **Profa. Juliana Marin** Vice-Coordenadora **Lucas Gomes Moraes** Funcionário Administrativo **Endereço:** Rua Marechal Deodoro, 217, bloco B, Térreo, Centro, Niterói – RJ. CEP: 24030-060. **Tel.** (21) 2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

Apêndice D: Termo de Autorização Para Utilização de Imagem, Nome, Voz e Som

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, NOME, VOZ E SOM

Eu,_____nacionalidade:_____ _____, estado civil: _____ profissão_____, residente a _____na cidade _____, no estado _____, portador de cédula de identidade nº_____, inscrito no CPF sob nº_____, responsável por _____, AUTORIZO o uso da imagem, nome, voz e som, do menor do qual sou responsável, em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, por meio da pesquisa intitulada **"Rompendo as barreiras atitudinais na sala de aula através da mediação das tecnologias digitais e da literatura infantojuvenil: um Relato de Experiência"**, realizada no âmbito do Centro Universitário Carioca- UNICARIOCA- que diz respeito a uma pesquisa do Mestrado Profissional em Novas Tecnologias na Educação. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal Vera Lucia Machado, através de oficinas pedagógicas inclusivas mediadas por literatura infantojuvenil e recursos digitais, 5º ano do Ensino Fundamental I, espaço de atuação da professora pesquisadora. Onde se realizará a coleta de dados e as demais atividades nas quais o (a) menor de idade estará envolvido. O objetivo principal da pesquisa é relatar a experiência pedagógica, vivida na nossa turma, através de oficinas pedagógicas inclusivas organizadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os tipos das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, inseridas em turma regular do Ensino Fundamental I. A pesquisadora responsável, Giselle Cristina Menezes dos Santos, poderá ser contatada pelo telefone: (21) 989409554 e email: gisaped@yahoo.com.br. Nenhuma informação que permita a identificação individual do menor será liberada sem sua prévia autorização. A identidade do mesmo será preservada e no caso de exposição visual de sua face será utilizado tarja sobre os olhos na edição da imagem ou outro recurso para não permitir a identificação do participante. A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, e o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de nenhuma forma caso escolha não participar ou retire seu consentimento durante o seu andamento da pesquisa. As imagens produzidas a partir da sua participação serão divulgadas em documentário, artigo científico, pôster de congresso, livro, entre outros. Não haverá ganho financeiro com estas imagens. Em qualquer momento o (a) Sr. (a) pode questiona os pesquisadores sobre qualquer dúvida.

Niterói, ____ de _____ de _____.

Nome do responsável legal:_____

Assinatura do responsável legal: _____

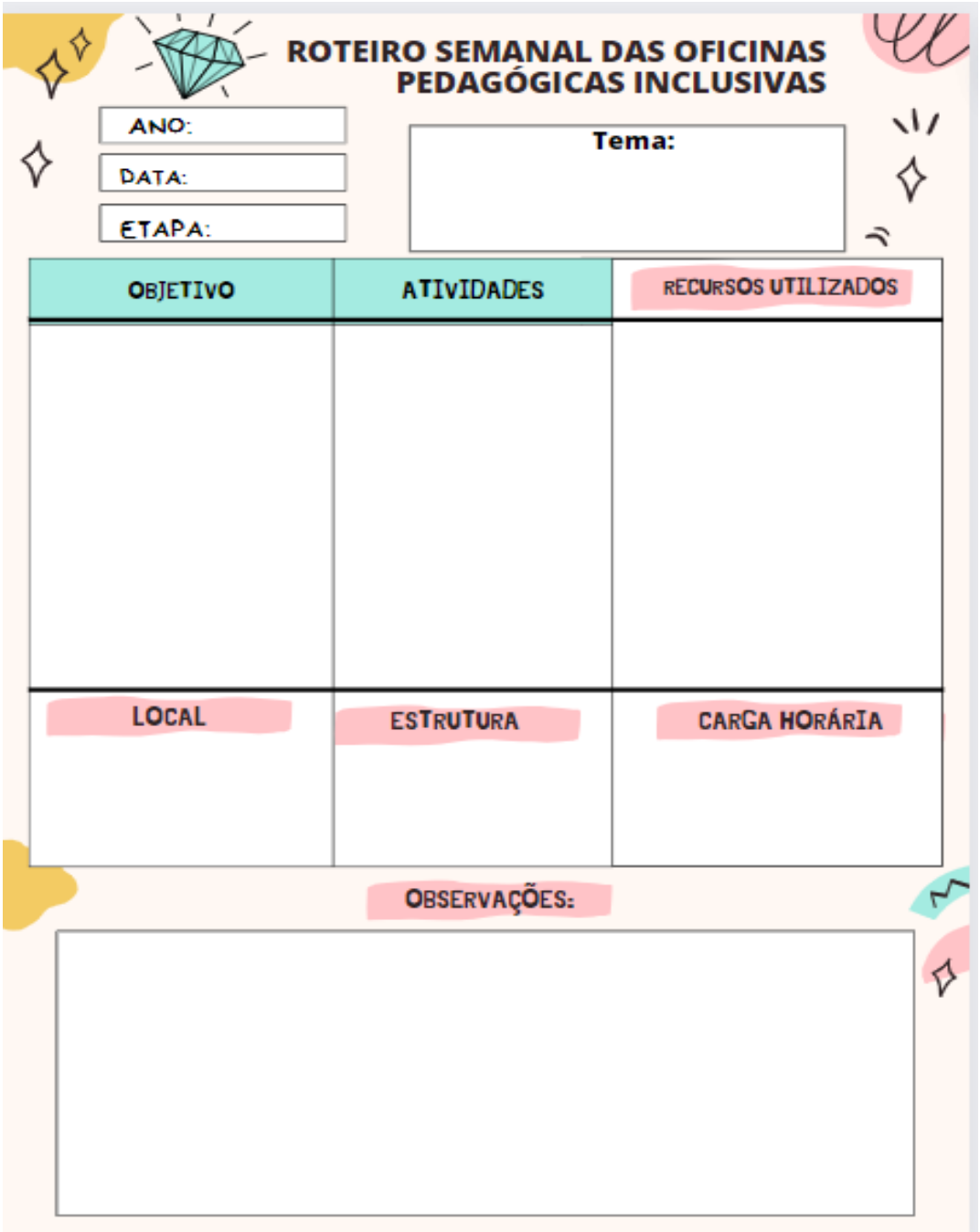
Nome da pesquisadora responsável: Giselle Cristina Menezes dos Santos

Assinatura pesquisadora responsável:_____

Endereço: Av. Paulo de Frontin, 568 - Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, 20261-243 -Telefone: (21) 2563-1919 Email: mestrado@unicarioca.edu.br Site: https://www.unicarioca.edu.br/como-entrar/mestrado

NEST – Núcleo de Estágio. Rua Visconde do Uruguai, 414, Centro - Niterói -**Tel: 2717-3379** FACEBOOK NEST FME - Fundação Municipal de Educação de Niterói CNPJ: 39.244.595/0001-66

Apêndice E: Modelo de Roteiro de Oficina Pedagógica Inclusiva



ROTEIRO SEMANAL DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

ANO:

DATA:

ETAPA:

Tema:

OBJETIVO	ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
LOCAL	ESTRUTURA	CARGA HORÁRIA

OBSERVAÇÕES:

Apêndice F: Modelo de *Framework* para Sequência Didática Inclusiva (SDI) de Batista (2021), com daptações

<table>
<tr><th colspan="4">SDI- “ ”</th></tr>
<tr><td colspan="4">• Instituição de Ensino:</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Educador(a)/ Pesquisador(a):</td></tr>
<tr><td colspan="4">• E-mail do(a) pesquisador (a):</td></tr>
<tr><td>• Etapa: ( ) Educação Infantil</td><td>( ) Ensino Fundamental</td><td>( ) Ensino Médio</td><td>( ) Ensino Superior</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Ano de Escolaridade:</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Duração total da atividade:</td></tr>
<tr><th colspan="4">ESTRUTURA</th></tr>
<tr><td colspan="4">• Áreas do Conhecimento:</td></tr>
<tr><td colspan="4">• Componentes Curriculares:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Competências Gerais:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Unidades Temáticas:
•</td></tr>
<tr><td colspan="4">Conteúdos Curriculares:
•</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetos de Conhecimento:
•</td></tr>
<tr><td colspan="4">Competências Específicas do Componente:
•</td></tr>
</table>

Habilidades Específicas:

-

Objetivo Geral:

-

Objetivos Específicos:

-

METODOLOGIA

➢ **1ª Etapa:**

- **VÍDEO:**
- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:**
- **RODA DE CONVERSA:**
- **REGISTRO:**
- **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:**
- **AVALIAÇÃO:**

Tempo Estimado:

✓ minutos

Local para Realização:

✓

Recursos Utilizados:

✓

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

❖ **Fundamentação Pedagógica:**

❖ **Fundamentação Tecnológica:**

OBSERVAÇÕES

Abreviaturas:



-

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apêndice G: Sequência Didática Inclusiva: *Rompendo Barreiras Atitudinais e o Capacitismo na sala de aula – Histórias, Narrativas e Inclusão Escolar mediadas por Tecnologias Digitais*

SDI- "Rompendo Barreiras Atitudinais e o Capacitismo na sala de aula - Narrativas e Inclusão Escolar mediadas por Tecnologias Digitais"			
• **Instituição de Ensino:** Na que for aplicada.			
• **Educador(a)/ Pesquisador(a):** Giselle Cristina Menezes dos Santos			
• **E-mail do(a) pesquisador (a):** gisaped@yahoo.com.br			
• **Etapa:** ( ) Educação Infantil	(X) Ensino Fundamental	( ) Ensino Médio	( ) Ensino Superior
• **Ano de Escolaridade:** 4° e 5º anos do Ensino Fundamental I			
• **Duração total da atividade:** 1230 minutos.			
ESTRUTURA			
• **Áreas do Conhecimento:** Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.			
• **Componentes Curriculares:** Língua Portuguesa; Arte, Ciências e História.			

Competências Gerais:

4- Comunicação: Utilizar conhecimentos das linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital.
Para: Expressar-se e partilhar informações, ideias e sentimentos, e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5- Cultura Digital: Compreender e utilizar de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética.
Para: Acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo.
7- Argumentação: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
Para: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta.
8- Autoconhecimento e Autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros e ter autocrítica.
Para: Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo.
9- Empatia e Cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10- Autonomia: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.
Para: Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Unidades Temáticas:

- Leitura/Escuta;
- Oralidade;
- Produção de Texto;
- Artes integradas;
- Vida e evolução;
- As formas de registrar as experiências da comunidade;
- Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo

Conteúdos Curriculares:

- Contação de histórias;
- Gêneros textuais: cartaz, comentário crítico, relato descritivo, e diário;
- Produção e reescrita de textos;
- Kirigami;
- Desenhos;
- Pintura de tela;
- Reconhecimento do eu e do outro;
- Respeito à diversidade.

Objetos de Conhecimento:

- Estratégia de leitura;
- Processos de criação;
- Utilização de tecnologia digital;
- Escuta atenta;
- Planejamento de texto;
- Relato oral/registro fomal e informal;
- Leitura de imagens em narrativas visuais;
- Formação do leitor literário;
- Leitura colaborativa e autônoma;
- Contagem de história.

Competências Específicas do Componente:

- Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

- Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos;

- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Habilidades Específicas:

- **EF01CI04)** Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
- **(EF15AR04)** Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais;
- **(EF02HI01)** Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

- **(EF05HI04)** Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
- **(EF05HI09)** Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
- **(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- **(EF15LP07)** Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
- **(EF15LP13)** Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

Objetivo Geral:

- Construir conceitos ligados à inclusão escolar e as barreiras atitudinais em sala de aula, do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas inclusivas, estruturadas a partir de recursos tecnológicos e literatura infantojuvenil.

Objetivos Específicos:

- Diagnosticar os conhecimentos prévios dos discentes em relação aos conceitos ligados ao processo de inclusão e as barreiras atitudinais vivenciadas pelas pessoas com deficiência na escola: deficiência, barreiras atitudinais, capacitismo, acessibilidade e inclusão;
- Identificar os contornos e os tipos de barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, principalmente, na sala de aula;
- Ampliar o repertório de conceitos em relação a inclusão;
- Aprimorar as habilidades de leitura e escrita, através da literatura infantojuvenil, enriquecendo o vocabulário e o senso crítico;
- Aguçar a curiosidade e o prazer pela leitura de livros de literatura;
- Estimular o interesse e o protoganismo dos discentes em seu processo de construção de conhecimento, em relação a inclusão;
- Produzir, colaborativamente, material tecnológico, através da elaboração de um Mural Digital (Padlet).

METODOLOGIA

➢ **1ª Etapa:** **DIAGNOSE INICIAL DA APRENDIZAGEM SEGUIDA DE EXPOSIÇÃO DO TEMA: INCLUSÃO SOCIAL/ESCOLAR** Através de conversa informal, serão abordados conceitos fundamentais a temática a ser trabalhada ao longo da SDI: deficiência, inclusão, capacitismo, acessibilidade, barreiras atitudinais no processo de	**Tempo Estimado:** ✓ 60 minutos **Local para Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de leitura e vídeo.
inclusão escolar, principalmente na sala de aula, a fim de diagnosticar o que os educandos já sabem sobre o assunto. Em seguida, assistirão ao vídeo sobre inclusão na sociedade, logo o assunto será discutido na Roda de Conversa. • **CONVERSA INFORMAL:** Esta conversa possibilitará o professor compreender e elencar os conhecimentos prévios que os educandos têm em relação a temática. Obtendo elementos para pensar e/ou repensar estratégias para as próximas etapas. • **VÍDEO**: **Somos todos iguais- Inclusão Social** **https://www.youtube.com/watch?v=MfeLDhy0uwQ** • **RODA DE CONVERSA:** Após a apresentação do vídeo será realizada uma roda de conversa a fim de (re) construir novos conceitos relacionados a inclusão. Onde os mesmos colocarão suas opiniões, impressões, sentimentos e experiências relacionadas ao exposto, na conversa informal e no vídeo. É importante o professor está atento para as emoções que o assunto possa causar ao grupo, particularmente com os alunos incluídos. O professor vai mediar a conversa de maneira que os educandos se sintam a vontade e seguros, ao relatarem suas histórias.	**Recursos Utilizados:** ✓ Tv/Projetor ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ Internet;
➢ **2ª Etapa:** **EXPLORAÇÃO DA TEMA: INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA NARRATIVA LITERÁRIA** Esta etapa tem o intuito de estimular a imaginação, incentivar a criação das próprias histórias e aplicar o conhecimento adquirido em novas situações de vida, através da literatura infantojuvenil. O professor fará uma contação de história aos alunos, do livro *Um Mundinho para todos*, da autora Ingrid Bellingharusen, que tem a temática voltada à inclusão e diversidade na sociedade. • **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:** *Um mundinho para todos* - Ingrid Biesemeyer Bellingharusen, 2006. • **REGISTRO:** Produção de texto (Comentário Crítico) e ilustração, sobre "Como deveria ser um "MUNDINHO PARA TODOS"? Através de uma folha impressa (com espaço de um quadro para ilustração e linhas para a redação do comentário) ou em branco.	**Tempo Estimado:** ✓ 90 minutos **Local para Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de leitura e vídeo; **Recursos Utilizados:** ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ História; ✓ Folha impressa/branca (tamanho A4); ✓ Lápis, borracha, apontador, lápis de cor, hidrocor e giz de cera;

➢ **3ª Etapa:** **<u>EXPLORAÇÃO DA TEMA: INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA NARRATIVA DIGITAL/ TECNOLÓGICA</u>** Esta etapa tem o intuito de estimular a reflexão sobre o uso das tecnologias a favor da inclusão na nossa sociedade. Pensar os recursos tecnológicos de forma crítica e ética. Os alunos deverão ser agrupados para dividerem as tarefas para a construção de um vídeo animado no Stop Motion. Serão utilizadas imagens e letras de E. V. A. para montar um filme com a palavra inclusão.	**Tempo Estimado:** ✓ 120 minutos

Nesta etapa, o professor pode usar a imaginação em colaboração com os alunos. Tem vários tipos de recursos que podem ser utilizados para montar o vídeo. Criar cenário, usar imagens impressas ou deixar as crianças contruirem com massinha ou criarem seus próprios desenhos. Cada grupo fica encarregado de uma tarefa: cortar as imagens; fotograr; passar as figuras e as letras na hora de criar o vídeo no aplicativo. O professor pode usar o seu celular para criar o filme no aplicativo Stop Motion. Depois o filme deverá ser apresentado a toda turma, pelo projetor ou tv. • **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Será criado um vídeo no Stop Motion e inserido no Mural Digital (Padlet). **Link para baixar o Aplicativo Stop Motion**: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio&hl=pt_BR&gl=US	**Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de informática; **Recursos Utilizados:** ✓ Folha impressa (imagens que representem a inclusão); ✓ Tesouras; ✓ Celular; ✓ Notebook; ✓ Projetor; ✓ Internet; ✓ Aplicativo Stop Motion;

➢ **4ª Etapa:** **ACESSIBILIDADE: O VALOR DA AMIZADE E DO RESPEITO** Nesta etapa tem o objetivo é estimular a reflexão e discussão sobre a questão da acessibilidade das pessoas com deficiência cotidianamente. Correlacionar espaços da escola, do bairro e da cidade que tem ou não acessibilidade, pensando possíveis soluções para tal situação. Também será aborado o valor da amizade e do respeito para com todos os seres humanos, independente da sua condição de ser, ou seja, da sua deficiência. E assim, entender que deficiência não é doença e sim, uma limitação do indivíduo. Por este, motivo precisamos eliminar cada vez mais barreiras, como as	**Tempo Estimado:** ✓ 120 min **Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de leitura e vídeo;

arquitetônicas, metodológicas e atitudinas, para que os sujeitos possam usufluir de seus direitos de forma igualitária. • **VÍDEO: Cuerdas (Cordas)** https://youtu.be/MF19PqxSnps • **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:** "Uma história sobre amizade - Quer brincar?" • **RODA DE CONVERSA:** Após a apresentação do vídeo, da contação de história e da exploração dos espaços da escola, será realizada uma Roda de Conversa a fim de (re) construir novos conceitos relacionados a inclusão, em destaque: acessibilidade; relacionando com a amizade e o respeito. Onde os mesmos colocarão suas opiniões, impressões, sentimentos e experiências relacionadas ao exposto, na conversa direcionada, no vídeo e na história. E pensar possíveis soluções para falta de acessibilidade na escola. É importante	**Recursos Utilizados:** ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ História ou Livro de literatura; ✓ Notebook; ✓ Projetor; ✓ Internet; ✓ Celular;
que o professor esteja atento para as emoções que o assunto possa causar ao grupo. O professor vai mediar a conversa de maneira que os educandos se sintam à vontade e seguros, ao relatarem suas histórias. • **REGISTRO:** Tirar fotos dos espaços da escola acessíveis ou não. Os alunos poderão fazer uma exploração do espaço da escola em grupo, orientado pelo professor, para fazer as fotos. • **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Fazer um painel de fotos no CANVA e armazenar no Mural Virtual (Padlet).	
➢ **5ª Etapa:** **ACESSIBILIDADE: O VALOR DA AMIZADE E DO RESPEITO** Retormar às questões percebidas sobre a acessibilidade ou falta dela, refletindo sobre como esta constatação que pode acarretar na vida das pessoas com alguma limitação. Colocar exemplos, de como e a necessidade de se adptar os espaços para atender as necessidades do educando com deficiência física e não ao contrário, a pesssoa ter que se adaptar de maneira a conseguir permanecer com dignidade naquele ambiente. **RODA DE CONVERSA:** Discutir possíveis soluções para resolver	**Tempo Estimado:** ✓ 90 min **Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de leitura e vídeo.

esse problema e deixar claro que este é um tipo de barreira visível, mas existem muitas outras que precisam ser identificadas e combatidas. • **VÍDEO3: Desenhando letras** https://www.youtube.com/watch?v=VAoMmLub8Kk • **REGISTRO:** Construção de palavras desenhadas, relacionadas às temáticas já trabalhadas. Estas serão utilizadas na etapa 8. • **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Registro das palavras criadas no Mural Digital (Padlet) e fotos das oficinas anteriores, de forma colaborativa entre o professor e alunos. O professor deve explicar os procedimentos e deixar os alunos experimentarem a ferramenta livremente.	**Recursos Utilizados:** ✓ Tv; ✓ Vídeo Explicativo; ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ História; ✓ Folha impressa; ✓ Lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera; ✓ Notebook; ✓ Projetor; ✓ Internet;
➢ **6ª Etapa:** **BARREIRAS ATITUDINAIS E O CAPACITISMO NA ESCOLA**	**Tempo Estimado:** ✓ 150 min

Como proposta de contextualização do assunto, os alunos assistirão ao filme, *Extraordinário*, e, em seguida, ocorrerá um debate acerca das seguintes temáticas: barreiras atitudinais e capacitismo na escola. Aqui é importante destacar que diferente das barreiras arquitetônicas que são visíveis, as atitudinais nem sempre são percebidas ou estão veladas. Exemplificar com situações, palavras, frases que demontrem uma carga de capacitismo e configuram-se como barreiras atitudinais no dia a dia. • **FILME: Extraordinário** **https://www.youtube.com/watch?v=6g80d7igX0k** • **RODA DE CONVERSA:** Neste momento, os alunos falarão livremente sobre suas percepções acerca do filme. Como também, das vivências e experiências ocorridas com o personagem principal no seu dia a dia na escola. (Este assunto terá continuidade e aprofundamento na próxima etapa desta SD).	**Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; **Recursos Utilizados:** ✓ Tv/Projetor; ✓ Filme; ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ Notebook; ✓ Internet;
➢ **7ª Etapa:**	**Tempo Estimado:** ✓ 150 min

BARREIRAS ATITUDINAIS E O CAPACITISMO NA ESCOLA Nesta etapa será retomado a discussão do filme "Extraordinário", na roda de conversa a fim de aprofundarmos as questões das barreiras atitudinais e o capacitismo nas relações da escola. Os alunos gravarão e editarão um vídeo autoral através da ferramenta digital CapCut. Um momento importante onde as tecnologias são aliadas a construção de conhecimentos sobre si e sobre outro. Neste vídeo os alunos deverão dizer o que os tornam *extraordinários*. Este deve ser gravado em lugar diferente de onde o grupo está, ou seja, um a um. Após todos terem feito as gravações, o vídeo será editado, de forma colaborativa entre eles, e será apresentado para toda a turma. • **RODA DE CONVERSA:** Após a apresentação do vídeo deverá ser proposta uma discussão acerca das percepções com relação ao outro e a si. E comparar essas colocações com as opiniões dos colegas. Essa hora pode ser feito um link entre o conceito de capacitismo e anticapacitismo, como também, da importância do respeito às diferenças**.** Diferenciar o conceito de *bullying*, barreiras atitudinais e ações capacitista nas nossas relações sociais. • **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Gravação e edição de um vídeo autoral: "O que me torna extraordinário"; através do CapCut. • **REGISTRO:** Colocação do vídeo no Mural Virtual (Padlet).	**Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; ✓ Sala de leitura e vídeo **Recursos Utilizados:** ✓ Tv/Projetor; ✓ Quadro branco e pilot; ✓ Roda de Conversa; ✓ Notebook; ✓ Celular; ✓ Internet;

➢ **8ª Etapa:** **DIVERSIDADE: " O RESPEITO FAZ TODA A DIFERENÇA!"** Esta etapa traz a questão da diversidade e respeito às diferenças como pano de fundo. O vídeo também pode ser relacionado ao conceito de capacitismo e ações anticapacitistas. Enaltece o valor das diferenças e as entendem como elemento fundamental para construção de uma sociedade que compreende a diversidade como elemento fundamental da sua constituição. • **VÍDEO: Contação de Histórias e Educação Inclusiva**	**Tempo Estimado:** ✓ 90 min **Local para a Realização:** ✓ Sala de leitura e vídeo; ✓ Pátio.

https://www.youtube.com/watch?v=y5jhj4qXSfk • **RODA DE CONVERSA:** Após assistirem ao vídeo será propiciada uma discussão sobre o seu conteúdo. Direcionar para a questão da diversidade, capacitismo e respeito às diferenças. • **REGISTRO:** Criação de kirigami e cartaz com as palavras da etapa 5. https://www.youtube.com/watch?v=xnvc3Seicwg • **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Registro das fotos da oficina e do cartaz com kirigamis, no Mural Virtual (Padlet);	**Recursos Utilizados:** ✓ TV/Projetor; ✓ Roda de Conversa; ✓ Cartolinas; ✓ Lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera; ✓ Colas; ✓ Tesouras; ✓ Notebook; ✓ Internet;

➢ **9ª Etapa: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO** Esta etapa tem o intuito de estimular a reflexão sobre o comportamento relacionado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). E assim, compreender melhor as especificidades relacionadas ao espectro. Aprender a conviver e respeitar a maneira de cada um. Criando um ambiente inclusivo para os alunos da nossa escola com esta condição, replicando estas atitudes em difentes espaços sociais. Vale ressaltar e evidenciar, questões que fazem parte do cotidiano da escola ou de experiências pessoais sobre a convivência com pessoas com TEA. • **VÍDEO: O que é o Transtorno do Espectro Autista?** https://www.youtube.com/watch?v=y-_Ly5Tqggc • **RODA DE CONVERSA:** Após assistirem ao vídeo será propiciada uma discussão sobre o seu conteúdo. Direcionar para a questão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas singularidades. Neste momento, estará aberto os comentários sobre a temática apresentada. O professor poderá conduzir questões relacionadas ao preconceito, discriminação e rotulação que geralmente as pessoas com TEA enfrentam. A importância do olhar, vendo-os como sujeitos que tem identidade, história e que percebem o mundo de forma particular. • **REGISTRO:** Construção de um cartaz informativo sobre o TEA.	**Tempo Estimado:** ✓ 90 min; **Local para a Realização:** ✓ Sala de aula; **Recursos Utilizados:** ✓ TV/Projetor; ✓ Roda de Conversa; ✓ Cartolinas; ✓ Lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera; ✓ Colas; ✓ Tesouras; ✓ Notebook; ✓ Internet;
➢ **10ª Etapa:** **PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO** Nesta etapa, a literatura infanto juvenil tem o intuito de estimular a reflexão sobre o respeito a diversidade humana, através da analogia criada no Livro " Os sete amigos". Entendendo que cada um tem potencial. Podemos reconhecer nas diferenças o valor que cada um possui, pois somos únicos e muito importantes! Entender a diversidade com respeito, faz toda a diferença para um mundo mais justo, com menos preconceito e discriminação. • **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:** "*Os sete amigos"*- Bernardo Lins • **RODA DE CONVERSA:** Neste momento, retomar a discussão sobre a valorização das diferenças, compreendendo que cada um tem suas singularidades. Neste sentido, não deve haver espaço para *bullying* • e discriminação. que podem ser percebidos pela história apresentada e que são fundamentais no convívio social. A partir da conversa, a turma deverá escolher um princípio que favoreça um ambiente inclusivo. • **REGISTRO:** Em grupo, criar em forma de cartaz, desenhos de bichos misturados, em folha A3 e pintar com lápis de cor, giz de cera e hidrocor. Depois dar um nome para esse bicho inventado (Ex: vaca + cavalo= vacalo; porco + macaco= porcaco; arara + jiboia= araboia). Deixar como modelo folhas impressas com imagens do livro " Animais", de Arnaldo Antunes e Zaba Moreau.	**Tempo Estimado:** ✓ 90 min; **Local para a Realização:** ✓ Sala de aula/sala de leitura; **Recursos Utilizados:** ✓ Folha A3; ✓ Giz de cera, lápis de cor, hidrocor; Lápis, borracha, apontador, ✓ Roda de Conversa; ✓ Livro de literatura;

<table>
<tr><td>

- **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** Registro das fotos da oficina e do Cartaz de Bichos Misturados, no Mural Virtual (Padlet).

</td><td></td></tr>
<tr><td>

➢ **11ª Etapa:**

ATITUDES FAVORÁVEIS À INCLUSÃO/ CIDADANIA / AVALIAÇÃO

Esta etapa tem o intuito de estimular a reflexão sobre inclusão e cidadania. Discutir e pensar sobre o impacto das nossas atitudes em relação ao outro e ao meio em que vivemos. Propiciar a troca de experiências em relação a atitudes mais favoráveis à inclusão das pessoas com deficiência na escola, principalmente, em outros espaços sociais.

- **VÍDEO 1:** O que é Cidadania? **https://www.youtube.com/watch?v=xF0JJ-fosys**
- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:** *O Mundinho de Boas Atitudes- Ingrid Biesemeyer Bellingharusen, 2006.*
- **RODA DE CONVERSA:** Neste momento, retomar a discussão sobre os valores que podem ser percebidos pela história apresentada e que são fundamentais ao convívio social e ao favorecimento do processo inclusivo no ambiente escolar, como também o exercício da nossa cidadania. O professor pode provocar e estimular um retrospectiva sobre as temáticas discutidas.
- **FERRAMENTA TECNOLÓGICA:** QUIZ (Kahoot), elaborado a partir das temáticas trabalhadas.

</td><td>

Tempo Estimado:

✓ 90 min;

Local para a Realização:

✓ Sala de aula/Sala de informática.

Recursos Utilizados:

✓ Tv/Projetor;
✓ Internet;
✓ Roda de Conversa;
✓ Livro de literatura;
✓ Internet;

</td></tr>
<tr><td>

➢ **12ª Etapa:**

ATITUDES FAVORÁVEIS À INCLUSÃO/ CIDADANIA / AVALIAÇÃO

Para conclusão desta metodologia, nesta etapa ocorrerá uma exposição na escola, com apresentação dos trabalhos realizados e confeccionados pelos alunos, para a comunidade escolar.
Os alunos confeccionarão telas com pinturas autorais, a partir dos temas trabalhados ao longo da SD.

</td><td>

Tempo Estimado:

✓ 150 min;

Local para a Realização:

✓ Pátio/Sala de aula;
✓ Sala de informática.

</td></tr>
</table>

Assim, a turma compartilhará os conhecimentos que foram adquiridos sobre inclusão escolar por meio de atividades lúdicas e tecnológicas. Demonstrando visão crítica e analítica sobre possíveis questões relacionadas à inclusão, como também, o reconhecimento de ações que diminuam cada vez mais práticas capacitistas e as barreiras atitudinais na nossa sociedade. Pilares fundamentais para sua formação enquanto cidadãos mais solidários, empáticos e conscientes do seu papel nesse processo de mudança.

- **VÍDEO: Direitos das Pessoas com Deficiências**

  https://youtu.be/Jla_A8fTCkM

- **CONTAÇÃO DE HISTÓRIA:** A contação da história: "Inclusão – Histórias em Quadrinhos- Turma da Mônica", por meio de uma leitura compartilhada entre os alunos.

- **RODA DE CONVERSA:** Após a contação, os alunos terão a oportunidade de colocar livremente sobre suas percepções acerca da história. O professor poderá conduzir a conversar sobre os temas abordados na história: autoestima, discriminação, preconceito, comparação, habilidades diferenciadas, tempo de aprendizagem e o olhar sobre si/outro. Neste momento, após a realização de todas as etapas desta SDI o aluno deverá conhecimento suficiente para dialogar e mediar essa conversa entre eles. Fazendo inferências e relacionando com as temáticas estudadas dentro desta SDI.

- **REGISTRO:** Pintura de tela com os assuntos trabalhados - essa expressão artística também servirá como avaliação sobre os conceitos abordados, através da linguagem e expressividade das artes.

- **AVALIAÇÃO:** Será feita através de Roda de Conversa, com relatos orais, dos alunos, sobre o desenvolvimento/aprendizagem no período que a SDI foi realizada. Refletir sobre seus conhecimentos prévios, antes SDI trabalhada e do repertório construído a partir dela, sobre a inclusão escolar, consequentemente, a inclusão social. Propiciar uma autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem neste contexto.

Recursos Utilizados:

- ✓ Tv/Projetor;
- ✓ Internet;
- ✓ Telas de tecidos;
- ✓ Tintas Coloridas; pincéis; canetas de tecido/pilotos; lápis borracha; apontador; papel ou pano;
- ✓ Refratários com água;
- ✓ Roda de Conversa;
- ✓ Gibi;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

❖ Fundamentação Pedagógica:

Hábito da leitura



Então, há essa necessidade da leitura para o convívio social. E o hábito de leitura vai muito mais além do que decodificar os símbolos linguísticos, é entender o que o autor quer passar com manuscritos, o real significado da leitura e ter outras leituras de mundo e interagir com o mundo, com a sociedade. Ela que é um "texto" e o convívio social é uma "leitura" (BARBOSA; DIAS; 2014, p. 8-9).

"O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, asociabilidade, o senso crítico,

a imaginaçãocriadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar. (PRADO, 1996, p.19-20)

Roda de Conversa



"Objetivo da roda de conversa foi promover um espaço de escuta onde um poderia escutar o outro respeitando a vez de cada um, onde também seria possível conhecer os gostos de cada um. Após a explicação do objetivo (explícito) foi feito alguns combinados com eles como, por exemplo: não existiria certo ou errado nas escolhas de cada um; se alguém tivesse dificuldade em se apresentar e apresentar sua estória eles iriam esperar o tempo de cada um sem zombar ou pressionar e; sobretudo, respeitariam o momento de cada um" (SANTOS, 2018, p. 6)

O objetivo da Roda de Conversa não é somente a aprendizagem de um conteúdo, mas sim a forma como ele é abordado e discutido com a convivência em grupo da turma. O aluno vai desenvolver autonomia e aprender que todos tem a sua vez de participar. Essa também é a oportunidade perfeita para trabalhar a oralidade na sala de aula. É importante que os alunos compreendam que a comunicação não saber somente falar, mas também conseguir se expressar de várias maneiras, em diversos contextos sociais (JORNADAEDU, 2020).

Oficinas Pedagógicas



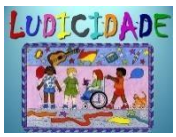
As oficinas pedagógicas representam momentos com experiências que levam a conhecimentos de uma determinada realidade, com fatos concretos e discutidos este conhecimento transpõe-se para essa realidade a fim de transformá-la (VIEIRA; VALQUIND, 2002).

(...) as oficinas pedagógicas no processo de ensino de aprendizagem considerando que estas oferecem desenvolvimento social, além de possibilitar a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade sócio-cognitiva, o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos. Dessa forma, permitem que os participantes ampliem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os relacionem com o cotidiano (MONTEIRO et al., 2013, p. 1).

Artes, Ludicidade, Jogo e Aprendizagem



Rojas (2012), afirma que através da arte, é possível desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a transformar de alguma forma a realidade que foi analisada. Neste sentido, a arte é possuidora de uma codificação específica, pois é construção não-verbal e inter-relação entre o sujeito e o objeto, entre o conhecimento e sensações, entre pensar, sentir, fazer e refletir.



O lúdico influencia significativamente no desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (VYGOTSKY, 1998).



"Se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado (...). Aprender significativo implica emocionar-se (...) quem aprendeu com a cabeça e o coração tem constantemente algo a falar sobre o aprendizado, compartilhando e partilhando com os demais" (RELVAS, 2015, p. 126).

❖ Fundamentação Tecnológica:



Isso significa que os processos de ensino e de aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso de instrumentos, interfaces e signos das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e se expressar usando essas novas modalidades e meios de comunicação, procurando atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão sociale a vivência democrática (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 69).



Atividades que se utilizam do Stop Motion podem abordar temas como artes, literatura, geografia, história, dentre outros, uma vez que a edição desse tipo de material se dá através de softwares bem simples. A produção de um projeto de Stop Motion pelos alunos pode abordar também temas mais sociais (RODRIGUES, 2019).



De acordo com Silveira e Carvalho (2021), a inserção do vídeo como ferramenta de aprendizagem propicia a expressão da criatividade e a independência e amplia o acesso à informação, unindo o cotidiano dos alunos acostumados com a utilização das mídias e as práticas em sala de aula. O vídeo é um recurso que possibilita congregar outrasmídias, como o áudio e o texto; além disso, seuprocesso de construção por si só inclui uma necessária reflexão sobre o tema.



Segundo Mota et al. (2017), o uso deste recurso digital, Padlet, propicia o compartilhamento de informações de diversos temas, desenvolvendo criticidade, criatividade e maior envolvimento dos alunos no contexto da aprendizagem. Estes conhecimentosconstruídos no espaço da escola podem ser aplicados também em suas relações no universo social.



Kishimoto (2003) e Moran (2013), ressaltam a importância do uso de tecnologias na educação e de que forma esta pode agregar ao aprendizado dos educandos. Ambos enfatizam a importância da ludicidade e dos jogos digitais como estratégia mediadora da aprendizagem, salientando como a criança se desenvolve individual, social e culturalmente através deles.

OBSERVAÇÕES

Esta sequência didática é parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário Carioca-UNICARIOCA. Trata-se de um estudo que busca construir conceitos ligados a inclusão escolar e as barreiras atitudinais em sala de aula. Foi desenvolvida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos, através de oficinas pedagógicas inclusivas estruturadas a partir de recursos tecnológicos e literatura infantojuvenil.

Vale salientar, que as atividades desenvolvidas neste trabalho, estão fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste sentido, as Competências Gerais da BNCC que foram elencadas, são as que mais se adequam a proposta destacada nesta Sequência Didática Inclusiva (SDI).

Cada professor pode fazer as adaptações necessárias ou substuições de acordo com a realidade e as demandas dos seus alunos e do seu local de trabalho.

Abreviaturas: SDI- Sequência Didática Inclusiva; TEA- Transtorno do Espectro Autista; BNCC- Base Nacional Comum Curricular; E. V. A. - Etileno Acetato de Vinila.



- **Stop Motion Studio, com Lucas Cruz**
  https://www.youtube.com/watch?v=3UetrUZyh04

- **Criando Cartaz no CANVA**
  https://www.youtube.com/watch?v=_kpOsBw8z7g

- **Criar vídeo e editar no CAPCUT**
  https://youtu.be/BMX9duyCu68

- **Criar Quiz no Kahoot**
  https://www.youtube.com/watch?v=OKDbIgOLogg

- **Criar boneco Kirigami**
  https://www.youtube.com/watch?v=Y0TJqHZOhxw

- **A arte da pintar**
  https://www.youtube.com/watch?v=1ZubuU3G8kk

- **Criar desenhos de bichos misturados**
  https://www.youtube.com/watch?v=pjgSObgWbSc

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e produção de narrativas digitais.** Revista Currículo semFronteiras. v.12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

BARBOSA, Amanda Ferreira et al.. **Rodas de leitura: contos favorecendo a inclusão em sala de aula do ensino fundamental i**. Anais V ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6134>. Acesso em: 27/12/2022 16:38

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC, 2018.

JORNADAEDU. **Roda de Conversa: Como usar essa estratégia em sala de aula.** 2020. Disponível: https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/roda-de-conversa/. Acesso em: 08/10/2022.

KISHIMOTO, T. M. (org) et al. **O jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOTA, K. et al. O Padlet no contexto educacional: uma experiência de formaçãotecnológica de professores . In: 22º Seminário Educação, Tecnologia e Sociedade. Seção v. 6 n. 1 (2017).

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RELVAS, Marta Pires**. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6 ed. Rio deJaneiro: Wak Editora, 2015.

RODRIGUES, A. C. L. **Stop Motion como ferramenta de ensino e aprendizagem.** IN: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 252-269, maio/ago. 2019.

SANTOS, Daniela Pereira Batista De Paulo. **A roda de conversa como um dos instrumentos de atuação do (a) psicólogo (a) escolar, a promoção de valores e a inclusão social**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44335>. Acesso em: 27/12/2022 15:33

SILVA, Shirley dos Santos. **Manual para estruturação de oficina pedagógica**. Belém, 2019.

SILVEIRA, Tatiane Ramos Santos; CARVALHO, Marcos Antonio Garcia de. **Uma avaliação do uso de vídeos na educação básica no Brasil: efeitos sobre a motivação dos alunos no ensino e aprendizagem.** Revista Sítio Novo Palmas, v. 5, n. 1, 2021.

VIEIRA, Elaine; VALQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

Apêndice H: Questionário do *Google Forms* para validação da SDI

QUESTIONÁRIO
Prezado (a), educador (a), O questionário apresentado a seguir tem objetivo avaliar a Sequência Didática Inclusiva (SDI): ***Rompendo barreiras atitudinais na sala de aula: histórias, narrativas e inclusão escolar mediadas por tecnologias digitais e literatura infantojuvenil***. Vale salientar, que as respostas deste questionário serão coletadas pela internet, armazenadas e analisadas, sem o seu nome ou qualquer outro tipo de identificação. Destacamos que sua participação, respondendo este questionário, será fundamental para pensarmos caminhos que poderão contribuir para novas práticas metodológicas, frente aos desafios da inclusão escolar. Certamente será um grande ganho para fomentar as estratégias de intervenção dos professores do Atendimento Educacional Especializado, de Apoio Especializado e Regentes com alunos incluídos em sala de aula, a fim de derrubarem as barreiras atitudinais do seu cotidiano. Segue uma apresentação, no Power Point e em PDF, da Sequência Didática Inclusiva para que você possa analisar. Agora que assistiu, responda o questionário abaixo! Desde já agradeço o seu tempo disponibilizado! Att, Giselle Cristina Menezes dos Santos
1 – Qual é o seu grau de formação? * ( ) Ensino Médio/Normal. ( ) Normal superior. ( ) Graduação. ( ) Pós-graduação lato sensu. ( ) Mestrado ( ) Doutorado.
2- Em qual área tem formação? * _____
3– Há quantos anos atua no magistério? * ( ) Mais de 1 ano. ( ) Entre 5 a 10 anos. ( ) Entre 10 a 15 anos. ( ) Entre 15 a 25 anos. ( ) Mais de 25 anos.

4- Em que ano de escolaridade, do Ensino Fundamental I, você atua? *
( ) 1º ano. ( ) 4º ano.
( ) 2º ano. ( ) 5º ano.
( ) 3º ano. ( ) Nenhum dos anteriores.

5- Em qual função você atua? *
( ) Professor regente.
( ) Professor de apoio especializado.
( ) Pedagogo.
( ) Diretor.
( ) Professor de Sala de Recursos (AEE).
( ) Outros.

6- As atividades apresentadas estão de acordo com os objetivos propostos na sequência didática? *
( ) Concordo totalmente.
( ) Concordo parcialmente.
( ) Não concordo, nem discordo.
( ) Discordo parcialmente.
( ) Discordo totalmente.

7- A linguagem e o planejamento da sequência didática estão de acordo com o público-alvo? *
( ) Concordo totalmente.
( ) Concordo parcialmente.
( ) Não concordo, nem discordo.
( ) Discordo parcialmente.
( ) Discordo totalmente.

8- A sequência didática é de fácil aplicação? *
( ) Concordo totalmente.
( ) Concordo parcialmente.
( ) Não concordo, nem discordo.
( ) Discordo parcialmente.
( ) Discordo totalmente.

9- Comente os pontos positivos e negativos da sequência didática apresentada. *

10- Os recursos tecnológicos e analógicos usados na sequência didática são de fácil acesso para o educador inserir em suas aulas? *
( ) Concordo totalmente.
( ) Concordo parcialmente.
( ) Não concordo, nem discordo.
( ) Discordo parcialmente.
( ) Discordo totalmente.

11- A sequência didática apresentada tem potencial de despertar o interesse e motivação dos discentes? *
( ) Concordo totalmente.
( ) Concordo parcialmente.
( ) Não concordo, nem discordo.
( ) Discordo parcialmente.
( ) Discordo totalmente.

12- É possível utilizar e/ou adaptar esta sequência didática a sua turma e/ou com os discentes que atende? Quais seriam os ajustes e adaptações necessárias? *

13- Você já participou de alguma formação na área tecnológica aplicada à educação? *
( ) Sim.
( ) Não.

14- Você já participou de alguma formação na área da Educação Especial? *
( ) Sim.
( ) Não.

15- Você utiliza ou utilizaria recursos metodológicos, como os apresentados na sequência didática, em suas aulas? *
( ) Sim.
( ) Não.

16- Você considera que teria facilidade ou dificuldade em utilizar os recursos empregados na sequência didática apresentada - ferramentas digitais e literatura infantojuvenil? Explique. *

17- Em sua opinião a sequência didática apresentada leva o professor a refletir sobre sua prática docente e a importância fundamental do seu papel no processo de inclusão na sala de aula? Explique. *

18- CAPACITISMO: é qualquer tipo de atitude que discrimina ou denota preconceito social contra pessoas com deficiência (PCDs), através de termos e expressões pejorativas que as classifiquem como inferiores a outras pessoas. Você já conhecia esse conceito? * ( ) Sim. ( ) Não.
19- Você já percebeu atitudes CAPACITISTA no ambiente escolar? Explique ou dê exemplos? *
20- BARREIRAS ATITUDINAIS: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Você já conhecia o termo "barreiras atitudinais"? * ( ) Sim. ( ) Não.
21- A sequência didática apresentada contribui para a identificação e rompimento das barreiras atitudinais em sala de aula? * ( ) Sim. ( ) Não.
22- Você já percebeu situações relacionadas às barreiras atitudinais no contexto escolar? Exemplifique. *
23- Defina com suas palavras o que são barreiras atitudinais. *
24-Para você as tecnologias digitais e a literatura infantojuvenil podem auxiliar no processo de inclusão escolar e na diminuição das BARREIRAS ATITUDINAIS na sala de aula? Explique. * _____ _____

25 - As barreiras atitudinais são permeadas por uma visão CAPACITISTA que propiciam ações discriminatórias e excludentes no cotidiano escolar. Você concorda ou não? Explique. *

26- Você já participou de alguma pesquisa, já leu, pesquisou ou realizou algum trabalho que tivesse como temática as BARREIRAS ATITUDINAIS no contexto escolar? Comente um pouco sobre essa experiência. *

Muito obrigada por participar deste momento tão importante!
Gratidão!



ANEXOS

Anexo A: Parecer com a aprovação da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - ASOEC - UNIVERSO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ROMPENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pesquisador: GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64032822.0.0000.5289

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.825.464

Apresentação do Projeto:

A metodologia de pesquisa tem um carácter central no processo de produção do conhecimento, ou seja, de uma teoria científica. Segundo Minayo
(2002 et. al), é o pensamento e prática em movimento numa aproximação da realidade, que se baseiam a partir de um conjunto de técnicas e
perspectivas teóricas que permitem a construção desta realidade.

Neste sentido, ao aplicar o método a metodologia se configura na prática e norteia o pensamento, estratégias e técnicas escolhidas, por parte do
pesquisador, do início ao fim. Para chegar ao objetivo central da pesquisa há necessidade de um processual claro, sistemático, organizado e bem
elaborado.

Vale ressaltar, que para a construção do desenho desta pesquisa um longo caminho de estudos, discussões, levantamentos foram fundamentais.

Em destaque os que foram desenvolvidos na disciplina de Metodologia e Prática com Uso de Novas Tecnologias I, tendo em vista, que foi de suma
importância nos dois semestres letivos do Mestrado, pela sua proposição de demandas nas produções de trabalhos acadêmicos ligados a
estruturação do projeto de pesquisa, sendo assim, de seus termos estruturantes.

Endereço: MARECHAL DEODORO, 263 Bl. B - térreo, a sala fica ao final do corredor do térreo
Bairro: CENTRO **CEP:** 24.030-060
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2138-4983 **E-mail:** cepuniverso@nt.universo.edu.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esta dissertação objetiva (objetivo geral) relatar a experiência pedagógica, em sala de aula , do 5º do Ensino Fundamental I, com alunos incluídos,
através de oficinas pedagógicas inclusivas estruturadas a partir da literatura infantojuvenil e recursos tecnológicos, a fim de discutir os contornos
das barreiras atitudinais no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência.

Objetivo Secundário:

Para tanto, há que se (objetivos específicos): (i) levantar fontes bibliográficas e/ou documentais para melhor compreensão dos contornos das
barreiras atitudinais e o conceito de inclusão escolar no contexto da sala de aula; (ii) diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relacionados
ao conceito de inclusão escolar: deficiência, inclusão, capacitismo, acessibilidade, barreiras atitudinais; (iii) construir conceitos ligados a inclusão
escolar e as barreiras atitudinais, de fácil compreensão pelas crianças, que favoreçam às atitudes positivas frente a inclusão e diminuam as barreiras
atitudinais em sala de aula; (iv) elaborar roteiros de oficinas pedagógicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em toda pesquisa os riscos e benefícios devem ser previstos, a fim de encontrar estratégias adequadas para garantir a proteção de seus
participantes (no caso dos riscos), como também, de consolidar os benefícios que foram pretendidos. A partir de Guerriero; Minayo (2019), o
pesquisador precisa estar atento para se organizar muito bem todas as etapas de um estudo. E de acordo com a Resolução nº 510, do Conselho
Nacional de Saúde, de 7 de abril de 2016, é papel do pesquisador essa tarefa de prever, perceber e atenuar qualquer possibilidade de dano aos
participantes. Vale ressaltar, que o esforço deve ser em direção precaução preventiva para que haja menos possibilidades de que eles ocorram,
podendo até mesmo, em caso de ocorrência e na impossibilidade de se tomar medidas pertinentes diminuir seus efeitos, devendo até mesmo
encerrar a pesquisa. (CNS, 2016).

Mediante ao exposto anteriormente, está pesquisa oferecerá riscos mínimos aos participantes já que optará por procedimentos metodológicos
pautados em práticas já recorrentes do cotidiano da sala de aula, como a contação de histórias, oficinas pedagógicas, rodas de conversas e leituras;
e também, está confiante que os recursos tecnológicos potencialize ainda mais essa questão lúdica e o desejo de se envolverem nas propostas com
espontaneidade, colaboração com o grupo e de forma prazerosa e significativa, por trazer um contexto formativo e criativo, TICs que vai faz parte de
seu cotidiano em vários espaços sociais. Contudo, em qualquer etapa da realização de qualquer tarefa os alunos estarão sempre confortáveis para
não expressarem suas opiniões, impressões e até mesmo produções em relação ao proposto. Está prerrogativa sempre será bem-informada em
todas as etapas da pesquisa.

Benefícios:

O principal benefício da pesquisa a ser realizada, está na construção de saberes, por parte dos participantes, em relação a conceitos relacionados a
inclusão, olhar sobre deficiência e as barreiras enfrentadas cotidianamente, como também na escola. E assim, por ser um assunto delicado e bem
importante para nossa formação cidadã, o uso de ferramentas digitais e literatura traz uma ludicidade que estimulem o reconhecimento dessas
barreiras, compreensão de conceitos fundamentais relacionados a inclusão como também, propiciará pensamento crítico, reflexivo em relação a
questão das barreiras atitudinais em sala de aula, e consequentemente, aprender a reconhecê-las, rompê-las e construir relação mais empáticas,
colaborativas e mais positivas em relação ao outro, independe da sua condição.

Outro benefício esperado com a realização desta pesquisa é difundir de forma democrática e acessível, o conhecimento construído a partir dos
resultados da pesquisa. Visando na construção de práticas mais inclusivas, menos preconceituosa, igualitária e que defenda a equidade para todos.

E através das Oficinas pedagógicas inclusivas utilizando tecnologias digitais e literatura infanto-juvenil, que possam facilitar e potencializar o
processo de construir saberes e um olhar mais crítico e consciente de seu papel em relação ao enfretamento das barreiras, sobretudo, as atitudinais

em relação as pessoas com deficiência. O Guia Orientador de Oficinas Pedagógicas Inclusivas com a mediação de literatura infanto-juvenil e
tecnologias digitais, que será elaborado a partir dos contornos consubstanciados pelo entrecruzamento dos resultados da pesquisa de campo e em
diálogo com o campo teórico que será basilar desta pesquisa.
Esperasse que esta pesquisa contribua para a ressignificação da minha prática pedagógica e que seja multiplicadora de saberes referentes ao
processo de inclusão escolar, que favorece um diálogo com meus pares e assim, possa oferecer subsídios, curiosidade ou elementos que também
colabore com os seus fazeres pedagógicos. E assim possa servir também como pontapé para outros questionamentos, desdobramentos e novas
pesquisas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na carta resposta foram esclarecidas as pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB - ok

Folha de rosto - ok

TCLE - ok

Orçamento - ok

Carta de anuência - ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2015044.pdf	10/12/2022 13:00:13		Aceito
Projeto Detalhado	RELATODECASOGISELLESANTOS101	10/12/2022	GISELLE CRISTINA	Aceito

/ Brochura Investigador	22.docx	12:59:48	MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTARESPOSTAAOCEPUNIVERSO GISELLESANTOS.doc	10/12/2022 12:52:40	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIADAESCOLAGISELLE.pdf	21/10/2022 21:27:42	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOREFEITOGISELLE.pdf	21/10/2022 21:26:51	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAREVISTOPB.pdf	17/09/2022 16:39:43	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOFINANCGISELLEPB.pdf	17/09/2022 16:38:24	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTADEAPRESENTACAOGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:37:21	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOGISELLESANTOSPB.pdf	17/09/2022 15:35:23	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	AUTORIZACAOIMAGEMVOZGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:34:51	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOGISELLEPG.pdf	17/09/2022 15:30:00	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIAGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:29:35	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CURRICULOLATTESGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:28:51	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADEGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:27:40	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAODEINSENCAODECUSTOSGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:25:49	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TCLEDORESPONSAVELGISELLEPB2.pdf	17/09/2022 15:21:41	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEPARTICIPANTEGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:18:06	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito

Ausência	TCLEPARTICIPANTEGISELLEPB.pdf	17/09/2022 15:18:06	GISELLE CRISTINA MENEZES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

NITEROI, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
SUZIANE HERMES DE MENDONCA SOARES
(Coordenador(a))