

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

O Serviço de Atendimento
Educativo Especializado
em contexto de pandemia:
Tertúlias Inclusivas

Vol. I

Claudete da Silva Lima Martins

Organizadora





Créditos

Reitor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Roberlaine Ribeiro Jorge

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Paulo Rodinei Soares Lopes

Pró-Reitor Adjunto de Extensão e Cultura:

Franck Maciel Peçanha

Coordenadora do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas

Claudete da Silva Lima Martins

Equipe do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas

Coordenadora:

Claudete da Silva Lima Martins

Supervisora:

Nara Rosane Machado de Oliveira

Pesquisadores:

Jose Storniolo Nunes Brasil

Tobias de Medeiros Rodrigues

Prestadores de serviço:

Ana Claudia Godois da Silva

Landressa Rita Schiefelbein

Ringo Bez de Jesus

Professores Formadores:

Andreia Maria Amaral Silveira

Celso dos Santos Vasconcellos

Cristiano Correa Ferreira

Landressa Rita Schiefelbein

Lília Jurema Monteiro Masson

Michela Lemos Silveira Machado

Tutores(as):

Adriana Martins da Silva	Luciana Moraes Soares
Ana Caroline Soares	Manoel Carvalho Abreu
Cintia Rochele Alves de Oliveira	Mariléia Correa Camargo Rocha
Débora Barros de Moraes	Mary Anny Da Silva Machado Moraes
Eduarda Schneider da Silva	Mireille Mabel Machado Dworakowski
Elizangela de Deus Garcia	Ricardo Costa Briao
Emanuelle Aguiar de Araujo	Suelen Marcal Silveira
Erica Flavia Goncalves Pedruzzi Lopes	Taís Granato Nogueira
Giovana Brizolla Algarve Santos	Tenely Cristina Froehlich
Juliana Collares da Silva	Thaina Pedroso Machado
	Wilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

Revisão linguística e conceitual:

Claudete da Silva Lima Martins
Francéli Brizolla
Giovana Brizolla
Jose Storniolo Nunes Brasil
Landressa Rita Schiefelbein
Michela Machado
Nara Oliveira
Ringo Bez de Jesus

Organizadora:

Claudete da Silva Lima Martins

Diagramação:

Landressa Rita Schiefelbein



© Dos autores – 2021

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

S491 O serviço de atendimento educacional especializado em contexto de pandemia: tertúlias inclusivas. [e-book] / Organizadora: Claudete da Silva Lima Martins. – São Leopoldo: Oikos, 2021.

112 p.; il.; color.; 21 x 29,7cm.

ISBN 978-65-5974-019-2

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Professor – Formação. 3. Educação especial. 4. Educação – Inclusão. 5. Ensino remoto – Pandemia. 6. Design Educacional. I. Martins, Claudete da Silva Lima.

CDU 376

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**O Serviço de Atendimento
Educativo Especializado
em contexto de pandemia:
Tertúlias Inclusivas**

Vol. I

2020-2021

Claudete da Silva Lima Martins

Organizadora

E-Book



São Leopoldo
2021



Sumário

Prefácio	7
<i>Paulo Rodinei Soares Lopes</i>	
Apresentação.....	8
A proposta de formação de professores do Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas	
<i>Claudete da Silva Lima Martins</i>	
<i>Francéli Brizolla</i>	
<i>Jose Storniolo Nunes Brasil</i>	
<i>Landressa Rita Schiefelbein</i>	
Capítulo 1	16
Na inclusão, dialogar é preciso...	
<i>Andréia Maria Amaral Silveira</i>	
<i>Valéria Urdangarin Borba</i>	
Capítulo 2	29
Desafios da educação especial e serviços especializados em contexto de educação remota	
<i>Michela Lemos Silveira Machado</i>	
Capítulo 3	37
Relato de experiência de uma professora que se construiu formadora na prática	
<i>Lauren Azevedo Poersch</i>	
Capítulo 4	47
Formação e construção de práticas pedagógicas para profissionais de AEE através do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)	
<i>Cristiano Corrêa Ferreira</i>	
<i>Lauren Azevedo Poersch</i>	

Capítulo 5	61
A plataforma Google Classroom como ferramenta didático-pedagógica: O desafio do “Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas”	
<i>Tobias de Medeiros Rodrigues</i>	
Capítulo 6	73
O Design Educacional como metodologia de trabalho no curso de AEE da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	
<i>Landressa Rita Schiefelbein</i>	
Capítulo 7	82
Audiodescrição como instrumento de promoção de acessibilidade e cultura inclusiva: Outro olhar para a diferença	
<i>Giovana Brizolla Algarve Santos</i>	
Capítulo 8	93
Traduzindo tertúlias: A interpretação e tradução como processo de inclusão na formação profissional do docente Surdo	
<i>Ringo Bez de Jesus</i>	
Capítulo 9	104
A inclusão na escola: garantida pelas leis, pelas políticas públicas ou por efetivas ações dos sujeitos	
<i>Lilia Jurema Monteiro Masson</i>	
Sobre os autores e autoras	116
A equipe organizadora	123



Prefácio



Caro leitor terá a oportunidade de aprofundar os conhecimentos técnicos-científicos, nesta maravilhosa obra, que tem a alma de professores, o qual transborda amor, carinho e paixão. Podemos ver neste manuscrito as experiências acadêmicas e sociais relevantes e atuais a um tema delicado e que ao mesmo tempo, divino, que se preocupa com justiça social, inclusão social e a Educação Especial.

Ao aprofundarmos na leitura, observa-se claramente a preocupação dos autores na formação acadêmico-profissional aos profissionais da educação básica a qual se destina, permite alimentar o desejo por uma educação mais inclusiva e propositiva, para atendimento a diversidade do AEE no ensino remoto.

A leitura se torna leve e harmoniosa, pois é possível identificar uma construção de estratégias pedagógicas para o ensino remoto na Educação Especial, pois oportuniza aos professores conhecimentos primordiais do Desenho Universal da Aprendizagem e aprofunda os saberes no trabalho colaborativo para inclusão na sala de aula comum e o papel do AEE, o qual permitiu a concretização de fato, da inclusão numa perspectiva de qualidade, de sucesso e de avanço educativo.

É visível ao longo deste excelente trabalho, a preocupação com a metodologia dialética que adotou para o desenvolvimento das atividades ao longo do curso, o formato por meio de Tertúlias, possibilitou promover as ações de formação docente, com caráter completamente inclusivo e dialógico, observando um senso crítico-transformador para professores das redes públicas de Educação Básica.

Eis aqui um manuscrito inspirador e desafiador, pois ele orienta na concepção do conhecimento construído pela inter-relação de pessoas, o mesmo provoca uma série de ações formativas teórico-práticas. Construída numa narrativa de socialização do conhecimento de forma dinâmica, dentro da coletividade, sendo extremamente colaborativo e apresentando uma interação dialógica.

Paulo Rodinei Soares Lopes
Pró-Reitor de Extensão e Cultura



Apresentação:

A proposta de formação de professores do Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas

Este, que é o primeiro volume, da coletânea que se formou a partir das experiências e da socialização do conhecimento que se deu durante o Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas e contém os relatos, pensamentos e discussões teórico-práticas dos integrantes da equipe executora, mostra-se como um reflexo direto das mesmas e da idealização do acima referido curso.

A equipe organizadora do curso, composta por professores e pesquisadores que participam do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e Ensino Superior – Grupo INCLUSIVE da UNIPAMPA e/ou tem estudos vinculados com a temática da Educação Especial. Portanto, a equipe construiu e organizou o processo formativo proposto no curso, a partir das experiências de pesquisa, ensino e extensão já desenvolvidas, adaptando-as para a modalidade de educação a distância, na qual o curso foi desenvolvido. Para tanto, houveram reuniões com a participação de todos os membros da equipe executora, para discussão da proposta teórico-metodológica, fluxos e processos para sua implementação, bem como reuniões específicas para tratar dos materiais didáticos, recursos digitais, estratégias pedagógicas, avaliação, mediação e etc., as quais foram direcionadas para os membros da equipe executora, de acordo com a função de cada um deles dentro do projeto do curso. Destaca-se que tais reuniões foram realizadas semanalmente, aos sábados pela manhã, usando a plataforma Google Meet, durante todo o período de execução do curso, o que avaliamos como extremamente positivo, especialmente no contexto pandêmico atual.

O Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas, com o objetivo geral de ofertar formação acadêmico-profissional a profissionais da educação básica, na modalidade de extensão, na área do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, a qual possibilite incentivar a realização de práticas de perspectiva inclusiva, para atendimento a diversidade do AEE no ensino remoto, bem como buscou: rever conceitos e práticas para o Atendimento Educacional Especializado para alunos do público alvo da Educação Especial; oportunizar aos professores a construção de estratégias pedagógicas para o ensino remoto na Educação Especial;

oportunizar aos professores conhecimentos do Desenho Universal da Aprendizagem e o trabalho colaborativo para inclusão na sala de aula comum e o papel do AEE, que permitam a concretização da inclusão numa perspectiva de qualidade, de sucesso e de avanço educativo; criar processo de identificação, avaliação e planejamento das intervenções pedagógicas no AEE; possibilitar a construção de material didático que referencie as propostas e subsidie as práticas posteriores ao curso; oportunizar a troca de saberes, de experiências e de materiais entre os cursistas; socializar as produções por meio de publicações. Para tanto, o curso foi oferecido para 500 professores e professoras de diferentes regiões, estados e cidades brasileiras, os quais foram mobilizados para participarem por meio de divulgação realizada junto às secretarias municipais e estaduais de educação, bem como pelas mídias e redes sociais. A seguir apresentamos alguns dos cartazes produzidos para este fim.

Figura 1: Cartazes de divulgação do Curso



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020



O curso teve carga horária total de 90 horas de atividades formativas, realizadas de dezembro de 2020 até fevereiro de 2021, distribuídas em quatro módulos, os quais ofereceram a construção de conhecimentos sobre as seguintes temáticas: Estratégias de Ensino para o aluno da Educação Especial para o ensino remoto, atividades para o ensino remoto, recursos e tecnologia para o atendimento público-alvo neste momento de pandemia, princípios legais e normativos da Educação Inclusiva no contexto brasileiro, características e definições da Educação Especial, políticas nacionais que orientam a Educação Especial e o AEE, o papel do Atendimento Educacional Especializado em tempos de pandemia, orientações no âmbito do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação para o Atendimento Educacional em tempos de pandemia, Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA), planejamento e avaliação na SAEE e sistematização do PEI, planejamento colaborativo/co-ensino, flexibilização curricular, avaliação e planejamento do plano de AEE, acompanhamento e desenvolvimento do plano de AEE, plano de ensino acessível, Tecnologia assistiva, comunicação acessível, produção de materiais adaptados e alternativos para apoiar o processo educativo no ensino remoto.

Todos os conteúdos propostos foram desenvolvidos pelos formadores, com materiais teórico-práticos acessíveis, atividades formativas práticas utilizando as ferramentas digitais, em momentos síncronos e assíncronos semanais. De acordo com os cursistas o conteúdo oferecido, e distribuído nos quatro módulos, foi relevante e essencial para suas construções de conhecimento, bem como para efetiva utilização em suas atuações profissionais cotidianas em sala de aula. Neste sentido, consideramos que os conteúdos foram plenamente desenvolvidos.

Para desenvolvimento de tais conteúdos, o curso adotou a metodologia dialética, realizada por meio de Tertúlias, com objetivo de promover ações de formação docente, com caráter inclusivo e dialógico e crítico-transformador para professores das redes públicas de Educação Básica. Para tanto, a metodologia dialética de construção do conhecimento, a qual pauta-se na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo, foi realizada nas Tertúlias, buscando promover ações formativas teórico-práticas que buscassem promover a mobilização, engajamento, construção e socialização de conhecimentos de forma coletiva, colaborativa, dialógica, acessível e participativa, utilizando as ferramentas digitais.

O quadro a seguir apresenta a estrutura modular proposta no Curso:

Quadro 1 – Estrutura modular do Curso

MÓDULO	TERTÚLIA	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	Primeira Tertúlia: Desafios da Educação especial e Serviços especializados em contexto de educação remota	15H
MÓDULO II	Segunda Tertúlia: Princípios legais e normativos da Educação Inclusiva no contexto brasileiro	15H
MÓDULO III	Terceira Tertúlia: Educação especial na perspectiva da Educação para todos e todas	15H
MÓDULO IV	Quarta Tertúlia: Construção de práticas pedagógicas	15H

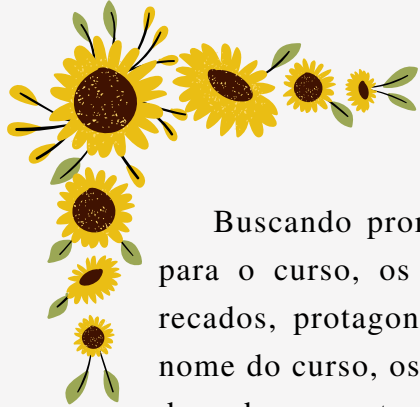
Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

Salienta-se que estes diferentes módulos foram desenvolvidos de forma articulada e complementar, envolvendo estudos teóricos, leituras, videoaulas, exercícios, jogos, seminários, trabalho em grupo, produção de materiais, chats e bate-papos sobre as temáticas trabalhadas. Entende-se que, assim, o curso não apenas ofereceu subsídios informativos, mas estabeleceu relações teórico-práticas que pudessem ser traduzidas e implementadas nos cotidianos das escolas. Também foram realizados dois seminários, sendo um de abertura e o outro de encerramento do curso, conforme figuras a seguir:

Figura 2: Cartazes dos Seminários realizados no Curso



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020



Buscando promover o engajamento dos cursistas, foram construídos dois avatares para o curso, os quais enviaram mensagens, participaram das atividades, enviaram recados, protagonizaram tutoriais e buscaram motivar os cursistas. Em derivação ao nome do curso, os avatares foram nominados como Tertuliana e Tertulino, cuja imagem de ambos, consta a seguir:

Figura 3: Avatares do Curso



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

Portanto, a proposta de “abraçar” o curso e cursistas, conforme a logomarca criada especialmente para o curso sugere (mesmo na modalidade de educação a distância), que a amorosidade foi fio condutor da formação realizada.

Figura 4: Logomarca do curso



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

O grupo do Telegram também revelou-se como uma importante ferramenta digital para formação e interação com os cursistas, pois o mesmo permitiu o compartilhamento de informações e avisos importantes para o andamento do curso. De modo que, sendo uma das várias ferramentas de comunicação, nos possibilitou alcançar as pessoas de diversas maneiras diferentes.

O grupo nomeado “Cursistas Extensão AEE_INCLUSIVE UNIPAMPA” não tinha como prioridade a interação (embora tenha permitido de forma indireta), pois ao serem adicionados os quinhentos cursistas, a conversação e o entendimento estariam comprometidos. Assim, usamos o grupo como uma ferramenta de compartilhamento de tutoriais e avisos enquanto as dúvidas eram encaminhadas, pelos cursistas, aos tutores tanto no ambiente virtual da turma no Google Classroom, quanto em grupos das turmas no WhatsApp. Portanto, as orientações e respostas a perguntas eram encaminhadas tanto pelas próprias ferramentas digitais utilizadas para efetuar as perguntas, quanto pelo grupo do Telegram.

Figura 5: Captura de tela do grupo do Telegram



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

Diante da necessidade de instruir os cursistas nas novas ferramentas e tecnologias educacionais que foram usadas durante o curso, diversos tutoriais foram criados pela equipe e disponibilizados nos espaços de compartilhamento (Telegram, Google Classroom, Grupos privados das turmas no WhatsApp). Um destes tutoriais pode ser conferido no seguinte endereço eletrônico (<https://youtu.be/Xhx6uN-wr5w>) e, sendo protagonizado pelos avatares do curso, visava apresentar o ambiente virtual que seria utilizado durante o curso.

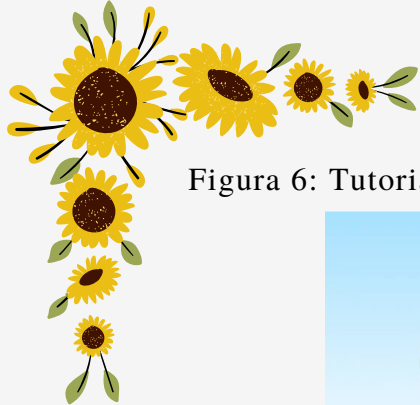
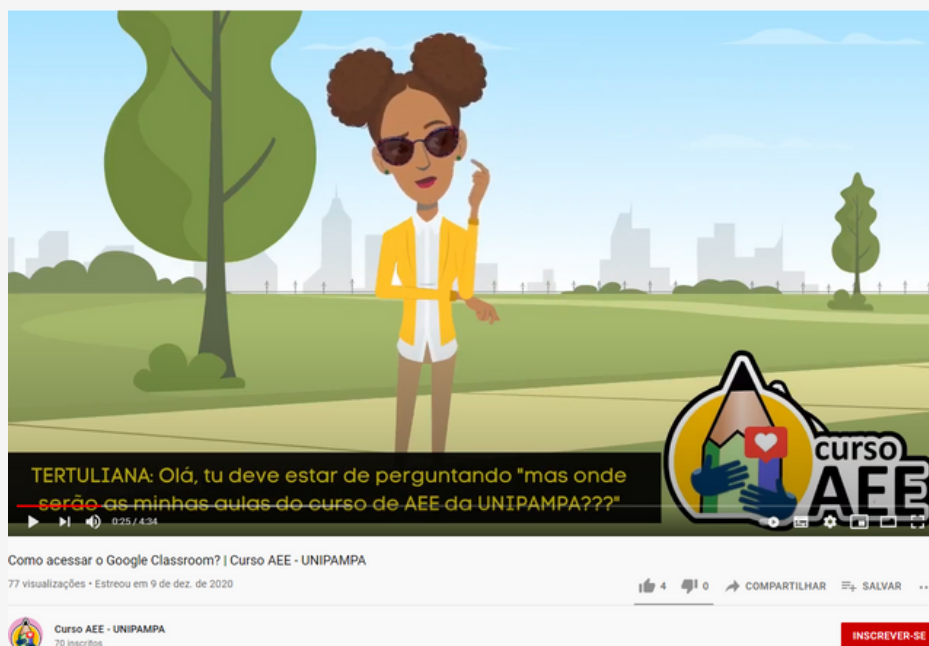


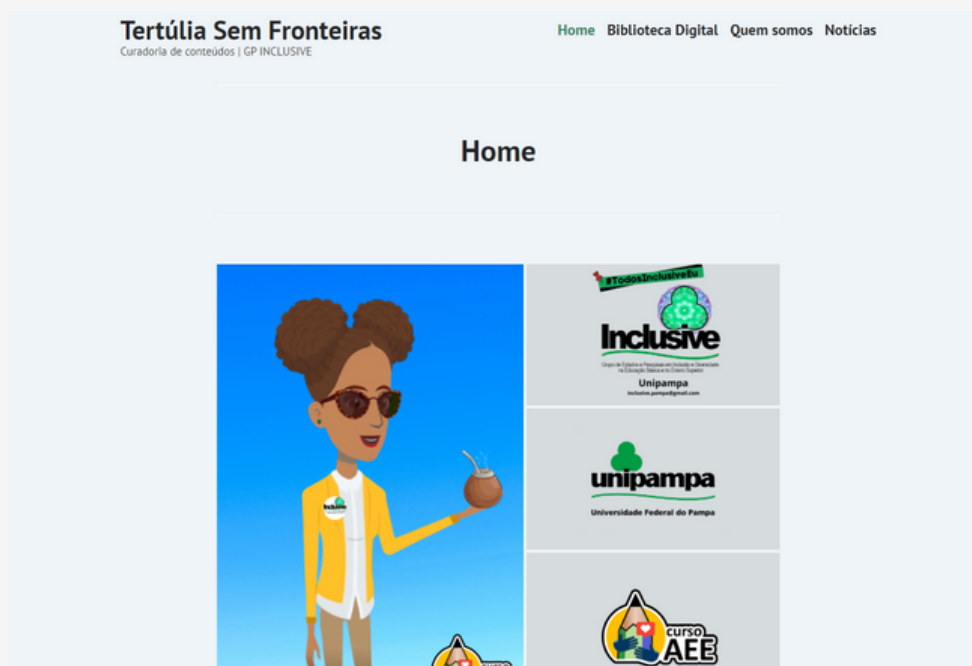
Figura 6: Tutorial “Como acessar o Google Classroom? | Curso AEE - UNIPAMPA”



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

Destacamos, que também foi construído um espaço de curadoria, denominado “Tertúlia Sem Fronteiras - Curadoria de conteúdos | GP INCLUSIVE” o qual está disponível para acesso no seguinte endereço eletrônico: <https://repositorioaee.wordpress.com/home/>. Este espaço tem por objetivo democratizar o acesso ao conhecimento e a materiais acadêmicos que toquem o tema da educação de pessoas com e sem deficiências. A seguir imagem do ambiente.

Figura 7: Curadoria “Tertúlia Sem Fronteiras”



Fonte: Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, 2020

Ao longo do desenvolvimento do curso muitas foram as experiências e aprendizagens construídas, sendo que 83% dos cursistas foram aprovados e avaliaram positivamente o curso, considerando a participação nele como uma excelente oportunidade de construir novas aprendizagens, compartilhar experiências e realizar formação acadêmico-profissional qualificada. Alguns registros dessas experiências estão compartilhados nesta obra, bem como nos volumes 2 e 3 da coletânea.

Portanto, neste texto, registramos uma breve apresentação do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, buscando compartilhar a “boniteza” de uma formação construída e realizada a várias mãos. Trata-se apenas de um vislumbre parcial do que foi efetivamente vivido no Curso e, registrado nos volumes que compõem a coletânea. Esperamos que você, leitor e leitora, possa conhecer a proposta formativa realizada, dialogar conosco a partir dos textos publicados e quiçá inspirar-se para novas Tertúlias e encontros formativos que ainda haverão de ocorrer.

Muito obrigada por fazer parte da nossa história e boa leitura.

Claudete da Silva Lima Martins

Francéli Brizolla

Jose Stornio Nunes Brasil

Landressa Rita Schiefelbein



NA INCLUSÃO, DIALOGAR É PRECISO...

Capítulo
1

*Andréia Maria Amaral Silveira
Valéria Urdangarin Borba*



Resumo: O presente trabalho aborda questões referentes ao processo inclusivo, discutindo seus desafios em cenários distintos. Na busca constante de aprimorar as práticas inclusivas e de proporcionar o acesso ao conhecimento a todos os sujeitos. Portanto, é um convite a refletir sobre a importância da mediação da aprendizagem para alunos atendidos pelo AEE, tendo como proposta o trabalho colaborativo. Dentro dessa perspectiva, discorreremos sobre a estruturação do serviço de Atendimento Educacional Especializado, a organização do trabalho no AEE, a importância e formas de mediação em contextos de pandemia, bem como o valor e relevância do trabalho colaborativo, não somente na escola, mas também com a família e pessoas que interagem com os alunos. É através da organização do trabalho colaborativo e das mediações que se constituem e definem as estratégias pedagógicas, bem como, a produção de recursos e adaptações necessárias às peculiaridades de cada aluno. E partindo da premissa de que trabalhamos com diferentes realidades, confirmação efetivada por meio do curso de SAEE em tempos de pandemia, onde pessoas de todo o Brasil discutiram tais práticas e evidenciaram a importância do trabalho pedagógico apoiado e mediado pelas famílias, do mesmo modo que a atuação colaborativa.

Palavras-Chave: Inclusão. Mediação. Trabalho Colaborativo. AEE.

INTRODUÇÃO

O trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresenta características próprias que exigem dos profissionais constantes formações e, principalmente, o desprendimento para encarar os desafios que surgem a cada momento.

Deste modo, torna-se fundamental aprender a compartilhar e trabalhar de forma colaborativa com os colegas, pois estamos inseridos em uma escola, os alunos público-alvo da política de inclusão fazem parte de uma turma e, portanto, precisa-se planejar, definir as estratégias e, conseqüentemente, avaliar, no coletivo para então, retomar as propostas lançadas.

Diante do desafio da não aprendizagem, muitas vezes, a intenção é encaminhar o aluno para o AEE, ou seja, de certo modo, transferir a preocupação e responsabilidades para o profissional que atua nesse espaço. No entanto, torna-se necessário pontuar que nem sempre todas as questões pedagógicas com os alunos devem ser encaminhadas para o AEE, pois o processo de ensino aprendizagem é perpassado por diversas interferências que podem afetar esse desenvolvimento.

Não há como negar ou fugir da realidade que o ano de 2020 nos trouxe, onde as adversidades apresentadas, pela pandemia, exigiram-nos que, fôssemos estabelecendo configurações distintas à medida que tínhamos que desempenhar algo nunca vivenciado. A incerteza se fez presente nas ações tomadas e se por um lado o dinamismo, a necessidade de decidir com rapidez se fazia presente; por outro lado, as dificuldades apresentadas nos mostraram as fragilidades do processo ensino-aprendizagem, mas também, nos instigaram, como profissionais, a criar estratégias capazes de modificar realidades e, principalmente, retomar parcerias, em especial, com a família.

Assim, o objetivo deste ensaio teórico é refletir sobre a importância da mediação da aprendizagem para os alunos atendidos no AEE, tendo como proposta o trabalho colaborativo. Inicia-se com a estruturação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), posteriormente, apresenta o trabalho colaborativo e a mediação da aprendizagem, estabelecendo a relevância dos mediadores, na definição das estratégias pedagógicas para serem utilizadas, sobretudo, em períodos atípicos, ou seja, a participação das pessoas que, de fato, auxiliam na realização das tarefas propostas.

Por fim, estabelece a ligação com o Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas, SAEE, que possibilitou o diálogo entre os diferentes profissionais atuantes na instituição escolar, especialmente, no módulo III, que através da ferramenta fórum, foi possível conhecer algumas práticas inclusivas vivenciadas pelos cursistas, no ano anterior, momento que oportunizou refletir sobre o trabalho pedagógico realizado. Salienta-se que, pelos depoimentos, constatou-se a importância da participação da família na realização das atividades do trabalho remoto, em especial, nas situações em que as devolutivas ocorreram com maior frequência.



CONHECENDO O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado passou a ser ofertado nas escolas públicas, em 2003, com Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, dentre as atribuições do professor que lá atua está realizar o atendimento aos alunos público-alvo, garantindo-lhes a acessibilidade para a participação nas atividades propostas e para tanto, sua função está centrada na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos que eliminem essas barreiras, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2009).

Ainda hoje, nos deparamos com questionamentos sobre como trabalhar com os alunos nas salas de aula, escutando relatos de professores que expressam não se sentirem preparados para incluir, na prática, em muitas escolas, há uma separação velada entre os alunos neurotípicos e os demais, sendo que estes últimos são os que frequentam o AEE.

Sabe-se que o ato de incluir está intimamente ligado às vivências de cada sujeito e assim, não basta um decreto para mudar uma concepção de vida. No entanto, diante da realidade atual, muitas vezes, cabe ao profissional do AEE instigar a reflexão à inclusão, demonstrando, na prática, como realizar o trabalho pedagógico.

Como professores, estuda-se que existem diferentes estilos de aprendizagem e, portanto, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Se aplicarmos o mesmo raciocínio com nosso grupo vamos entender o porquê alguns levam mais tempo para construir/desconstruir paradigmas. Segundo Baptista (2006) as novas vivências possuem grande importância nas nossas ações e como percebemos o entorno. Deste modo, há que se considerar que não estamos sozinhos e à medida que nos permitimos dialogar com o outro nos tornamos mais flexíveis cognitivamente no enfrentamento das dificuldades surgidas.

Assim, caminha-se, ainda que, lentamente para que na instituição escolar, todos sejam capazes de responsabilizar-se pela aprendizagem de todos os alunos, flexibilizando e produzindo materiais acessíveis, colaborativamente. Enquanto essa não for a realidade, outra importante atribuição do professor do AEE, conforme o artigo 9º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 é:

“A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, pg.02, 2009).

Sobre o plano do AEE é importante mencionar que, além, de previsto e amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/Brasil, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/Brasil, 2015) sua elaboração do plano de atendimento no AEE é muito importante para que a inclusão seja uma realidade. Muitas vezes o encontramos com diferentes nomes, PDI – Plano de desenvolvimento Individualizado, PEI – Plano de ensino Individualizado, dentre outros, mas o importante é que esse é um dos documentos mais importantes, porque fundamenta-se no aluno em suas especificidades, isto é, todo o planejamento é voltado para as potencialidades, necessidades e expectativas da criança que é vista como um sujeito único.

Na prática, trata-se de um documento que acompanha o aluno e, portanto, é importante que sua elaboração tenha sido articulada com os demais professores do ensino regular, do mesmo modo, que tenha sido disponibilizado para a família e, se possível, tenha sido discutido com os profissionais que prestam assistência ao educando. O enfoque principal é apresentar situações significativas de aprendizagem que oportunizem condições de agir com autonomia e independência frente aos desafios, para que desenvolvam habilidade, transpondo-as para o cotidiano, ou seja, garantir a funcionalidade para o sujeito em questão com as estratégias apreendidas na escola.

Após receber o aluno na sala de recursos multifuncionais, para avaliação e, ou atendimento, o professor do AEE prepara o estudo de caso, que é fundamental para dar continuidade ao planejamento. Na coleta de dados, as articulações com os familiares são prioritárias. Do mesmo modo, que a participação de todos os profissionais que trabalham com o aluno, pois são estabelecidas as prioridades, onde a escuta e definição do que, de fato, se espera alcançar no trabalho pedagógico é fundamental e a articulação com a família e os diferentes profissionais que acompanham a criança quer na escola, quer os terapeutas, ou em outros espaços.

Assim além, das entrevistas, outro aspecto importante são as observações, nos diferentes espaços, tais como: a sala de aula, no pátio, na relação com os colegas, nos momentos de aprendizagem a fim de que tenhamos um instrumento que contemple a realidade vivida pelo aluno. Quando se menciona as observações é importante garantir que transcorram tanto nos ambientes naturalísticos como nos controlados, porque assim, pode-se, traçar um paralelo entre ambos e é uma das principais oportunidades para se identificar as reações da criança, contudo faz-se necessário saber, exatamente, o que se quer observar em cada situação e registrar o que foi presenciado.

É importante, após a realização do plano de atendimento, que ele seja constantemente avaliado e revisitado a fim de verificar se o que foi previsto, os recursos elencados estão promovendo a acessibilidade e a participação dos alunos nas atividades escolares. A questão central é que cada criança seja atendida em suas especificidades, que se evite comparações com o outro, mas que a análise tenha como referência seu desenvolvimento, o que evolui com o que foi proposto e o que pode ser pensado para superar os desafios existentes.



Nesse sentido é importante que, na escola, seja constituída uma equipe, onde professores da sala de aula regular e do AEE, coordenadores pedagógicos, gestores, família e, principalmente, que os alunos estabeleçam laços de afetividade e busquem o aprender e ensinar juntos. E para Cunha (2010), “Esses valores devem vir antes de qualquer ensino. A vida é extremadamente afetiva; precisa ser trazida para dentro da escola”.

É importante enfatizar que a elaboração do plano de atendimento do AEE é uma ação conjunta que requer estudo e a participação de todos, por isso é importante que cada instituição contemple, em seu planejamento, momentos de estudo, somente assim, o instrumento torna-se reflexo da realidade vivida.

Dentre as estratégias que buscam o sucesso na aprendizagem temos o modelo de ensino colaborativo - quando professor da sala de aula e do AEE trabalham em colaboração.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais. (Vilaronga e Mendes, 2014, p. 142)

Sobre o plano do AEE é importante mencionar que, além, de previsto e amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/Brasil, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/Brasil, 2015) sua elaboração do plano de atendimento no AEE é muito importante para que a inclusão seja uma realidade. Muitas vezes o encontramos com diferentes nomes, PDI – Plano de desenvolvimento Individualizado, PEI – Plano de ensino Individualizado, dentre outros, mas o importante é que esse é um dos documentos mais importantes, porque fundamenta-se no aluno em suas especificidades, isto é, todo o planejamento é voltado para as potencialidades, necessidades e expectativas da criança que é vista como um sujeito único.

Na prática, trata-se de um documento que acompanha o aluno e, portanto, é importante que sua elaboração tenha sido articulada com os demais professores do ensino regular, do mesmo modo, que tenha sido disponibilizado para a família e, se possível, tenha sido discutido com os profissionais que prestam assistência ao educando. O enfoque principal é apresentar situações significativas de aprendizagem que oportunizem condições de agir com autonomia e independência frente aos desafios, para que desenvolvam habilidade, transpondo-as para o cotidiano, ou seja, garantir a funcionalidade para o sujeito em questão com as estratégias apreendidas na escola.

Após receber o aluno na sala de recursos multifuncionais, para avaliação e, ou atendimento, o professor do AEE prepara o estudo de caso, que é fundamental para dar continuidade ao planejamento. Na coleta de dados, as articulações com os familiares são prioritárias. Do mesmo modo, que a participação de todos os profissionais que trabalham com o aluno, pois são estabelecidas as prioridades, onde a escuta e definição do que, de

fato, se espera alcançar no trabalho pedagógico é fundamental e a articulação com a família e os diferentes profissionais que acompanham a criança quer na escola, quer os terapeutas, ou em outros espaços.

Assim além, das entrevistas, outro aspecto importante são as observações, nos diferentes espaços, tais como: a sala de aula, no pátio, na relação com os colegas, nos momentos de aprendizagem a fim de que tenhamos um instrumento que contemple a realidade vivida pelo aluno. Quando se menciona as observações é importante garantir que transcorram tanto nos ambientes naturalísticos como nos controlados, porque assim, pode-se, traçar um paralelo entre ambos e é uma das principais oportunidades para se identificar as reações da criança, contudo faz-se necessário saber, exatamente, o que se quer observar em cada situação e registrar o que foi presenciado.

É importante, após a realização do plano de atendimento, que ele seja constantemente avaliado e revisitado a fim de verificar se o que foi previsto, os recursos elencados estão promovendo a acessibilidade e a participação dos alunos nas atividades escolares. A questão central é que cada criança seja atendida em suas especificidades, que se evite comparações com o outro, mas que a análise tenha como referência seu desenvolvimento, o que evolui com o que foi proposto e o que pode ser pensado para superar os desafios existentes.

Nesse sentido é importante que, na escola, seja constituída uma equipe, onde professores da sala de aula regular e do AEE, coordenadores pedagógicos, gestores, família e, principalmente, que os alunos estabeleçam laços de afetividade e busquem o aprender e ensinar juntos. E para Cunha (2010), “Esses valores devem vir antes de qualquer ensino. A vida é extremadamente afetiva; precisa ser trazida para dentro da escola”.

É importante enfatizar que a elaboração do plano de atendimento do AEE é uma ação conjunta que requer estudo e a participação de todos, por isso é importante que cada instituição contemple, em seu planejamento, momentos de estudo, somente assim, o instrumento torna-se reflexo da realidade vivida.

Dentre as estratégias que buscam o sucesso na aprendizagem temos o modelo de ensino colaborativo - quando professor da sala de aula e do AEE trabalham em colaboração.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais. (Vilaronga e Mendes, 2014, p. 142)

Assim sendo, diante da situação que vivenciamos, no último ano, torna-se inevitável repensar a forma de trabalho em nossas escolas, em especial, quais os resultados queremos atingir como grupo e frente à reflexão propor o trabalho colaborativo como alternativa ao embate social que exclui e deixa a cada ano, inúmeros analfabetos funcionais, à margem da sociedade.



O conceito de trabalho colaborativo contribui para romper com práticas isoladas, onde os professores trabalham em suas salas com as portas fechadas, inertes, solitários, sem trocas e interações. Assim, compreende-se como:

...o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2014, pg.45)

Por outro lado, o AEE, em algumas escolas também funciona, isoladamente, atendendo de forma individual, um aluno por vez. Segundo Mendes (2014) o trabalho do AEE ainda apresenta pouca interlocução com o professor do ensino comum. Entretanto, existem ações que buscam romper com essa concepção, na busca de novas práticas, onde a responsabilidade de aprendizado do aluno, seja compartilhada pelos professores, tanto o do ensino regular como o especializado.

É na colaboração, que um grupo se constitui, isto é, ao trabalharem juntos, com objetivos comuns, comprometimento, responsabilidade pelas decisões tomadas, apoio mútuo, confiança, enfim, pensando na coletividade que se entende o trabalho colaborativo como uma estratégia pedagógica.

MEDIAÇÃO X AEE

Para que, realmente, o ensino colaborativo seja uma alternativa precisa-se considerar alguns aspectos, tais como a importância da gestão escolar participando do processo, favorecendo o planejamento através dos encontros sistematizados e, efetivamente, contribuindo com a definição de objetivos, recursos e avaliação do processo. Afinal, o aluno é de responsabilidade da comunidade escolar e não basta garantir a matrícula, é preciso assegurar que haja aprendizagem para todos. Para Mendes (2014), um dos fatores do sucesso ou não de práticas de colaboração, referem-se ao suporte administrativo da escola.

À medida que o trabalho colaborativo vai se constituindo em uma base fundamentada no comprometimento, respeito pelo outro, apoio mútuo, partilha de saberes; todos ganham, pois, muitas vezes, a estratégia pensada para um aluno colabora com outros.

Dessa forma, podemos ter na figura do professor do AEE o elo que auxilia o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre todos e, ao mesmo tempo, trabalha para que os alunos, atendidos no serviço do atendimento educacional especializado, possam ter maior autonomia e independência, bem como, a garantia de que tenham atendidas suas necessidades pedagógicas, a partir do momento, em que realizam o planejamento juntos, definindo as estratégias, pontuando as habilidades e necessidades, identificando as barreiras à aprendizagem e respeitando as características comportamentais e sensoriais, de cada aluno.

Para que as diferenças sejam respeitadas, torna-se imprescindível romper com as barreiras, de acordo com Leite (2008) encontramos diversas barreiras que dificultam a inclusão as barreiras que dificultam representadas através de atitude, algumas aparentemente, inócuas e assim, quando escutamos de alguns profissionais: “eu não estou preparado, é muito difícil, eu não tive formação”, na verdade é a barreira atitudinal, provavelmente a mais difícil de ser enfrentada, porque está atrelada à aceitação do outro que impõe rever as verdades interiores de cada um e também, é representada por situações de preconceito, estereotipia, estigmas, discriminações vividas pelos estudantes que, muitas vezes, surgem sob a forma de cuidado extremo. Outra barreira está ligada à comunicação, pois, infelizmente, para muitos comunicar está relacionado à linguagem verbal e nem todas as pessoas a utilizam, portanto é preciso assegurar uma forma de comunicar para que a aprendizagem comece a se efetivar. Durante muito tempo as barreiras arquitetônicas ocuparam o centro da discussão, hoje, reconhecemos sua importância e há muito para ser feito a fim de que o ambiente seja adequado e seguro para todos. As barreiras metodológicas e instrumentais estão bastante ligadas entre si e, claro, ao ensino, a primeira relaciona-se a falta de adequação e flexibilização das propostas pedagógicas, enquanto a segunda está ligada a falta de materiais, recursos e equipamentos pedagógicos.

É importante verificar a realidade de cada local e dessa forma, organizar-se de acordo com as necessidades dos educandos, levando em consideração que o AEE é um serviço que ocorre em diversos espaços, sendo a sala de recursos multifuncionais, um deles e, não o único. Da mesma forma, em alguns casos, cabe ao seu profissional elaborar recursos, para que o aluno tenha acesso às atividades e, se preciso, os introduz para que possa ser utilizado, explicando seu funcionamento para a pessoa que fará a mediação da aprendizagem.

Em situação de aulas presenciais, para conhecer o aluno e definir as estratégias pedagógicas, o professor realiza ações distintas marcadas pela observação, avaliação diagnóstica que são permeadas pela mediação. Colaborando com a importância da mediação, traremos a discussão de zona de desenvolvimento proximal, abordada e discutido por Vygotsky, onde ele nos fala que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário. ...A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. (VYGOTSKY, pg.98, 2010).

A mediação é momento privilegiado na relação ensino-aprendizagem que permite sair de um estágio para outro. A ideia é partir do que o aprendente sabe ampliar o seu desenvolvimento pelo seu interesse. Com desafios instiga-se a curiosidade que aciona o processo de experimentação, à medida que o sujeito elabora estratégias cognitivas começa a relacionar aprendizagem.



Neste processo foi estimulada a autoconfiança na busca de respostas e na superação dos obstáculos surgidos desenvolveu o desejo pelo aprender. Evidentemente, que se trata de um processo singular, com tempo e ritmo intransferível.

A ORGANIZAÇÃO DO AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA E TRABALHO COLABORATIVO

Com a suspensão das aulas em 2020, todo cenário pandêmico a nossa frente e, conseqüentemente, o trabalho remoto foi preciso uma adaptação urgente à realidade e em busca do enfrentamento, foi inevitável adequar as práticas pedagógicas, de acordo com o contexto local, de maneira a dar conta da realidade vivida. É interessante observar que em um país do tamanho do Brasil, quando na realização da atividade de relato das práticas realizadas ou às quais, de alguma forma, tomaram conhecimento tantos e tantas educadores e educadoras citaram estratégias e recursos semelhantes, de modo que, por momentos, tínhamos a certeza de que, realmente, somos um único país.

Mas, ao mesmo tempo, com características próprias, com profissionais que querem e trabalham pelo melhor, olham o outro com empatia, respeitando-o em sua condição e instigando-o a continuar e transformar sua realidade. Tivemos relatos emocionantes, sabendo que nem todos os dias são fáceis, que precisamos continuar levantar e insistir, tentar mais um pouquinho todos os dias. Incluir é todo dia, é não desistir fazer o que é possível hoje, tentar amanhã e sempre e como toda a criança acreditar no amanhã.

Na mediação da aprendizagem alguns questionamentos são importantes de serem realizados, como forma de ampliar nosso entendimento sobre sua importância. Para Budel e Meier (2012, p. 148)

A mediação do significado é importante porque ajuda a desenvolver no sujeito uma tendência a buscar significado. Essa é a razão pela qual a criança pergunta tanto os porquês das coisas e procura incessantemente o significado delas. O professor mediador é aquele que está sempre disposto a responder e instigar a curiosidade e a reflexão sobre pontos além do que o aluno está perguntando.

Trata-se de uma interação muito especial, mas, necessariamente, não tem de ser somente entre professor-aluno, ou seja, o mediador pode ser qualquer pessoa, o pai, a mãe, irmão, amigo, enfim, alguém que interaja fazendo com que a aprendizagem se torne real. Deste modo, a função principal de um mediador é tornar-se cada vez menos necessário, ou seja, fazer com que o aluno possa caminhar sozinho.

Nesse sentido, muitas vezes, para realizar o trabalho de mediação foi preciso recorrer aos responsáveis, pais e/ou cuidadores e, para tanto, foi preciso orientá-los a fim de realizar o trabalho com as crianças, acompanhando-os na resolução das tarefas escolares. Para exemplificar, muitos professores fizeram pequenos vídeos detalhando as atividades passo a passo como forma de que o responsável realizasse a incumbência.

Beyer (2005, p.107) diz que “...são de fundamental importância as interações sociais, para que a criança possa construir estruturas cognitivas e também linguísticas cada vez mais complexas”. Para muitas famílias, esse momento de retomar e assumir a responsabilidade com as tarefas de seus filhos foi muito importante, o contato com a escola e a organização dos materiais para estudo. Porém, as realidades são distintas e temos situações extremas em que os familiares são analfabetos e vivem em condições de vulnerabilidade social, assim há de ser ter muito cuidado com o retorno para o ensino presencial, ou seja, no primeiro momento, a acolhida é fundamental, a avaliação do que, realmente, permaneceu, para depois centrar-se no conteúdo.

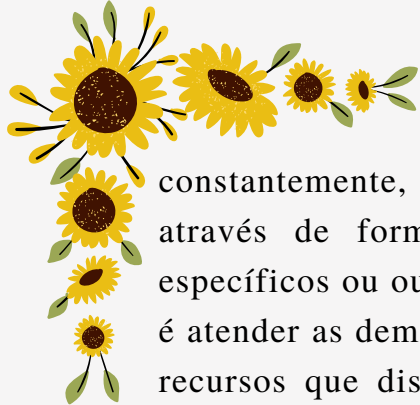
Serra (2010) reitera a importância de a família colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança autista na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança, no entanto, essa participação é fundamental para todas as crianças, sobretudo, nesse último período, em que estivemos ausentes do convívio social e em isolamento.

A relação com a família foi e é de suma importância para que a mediação pedagógica possa ocorrer assim, família – escola precisam estabelecer uma relação de parceria, pois a prioridade é o desenvolvimento da criança; realizar o trabalho colaborativo com a aceitação das estratégias organizadas pelos professores; a escola precisa ter um momento de escuta para reconhecer as necessidades da família e buscar a ampliação das redes de apoio enfim, ambas precisam estar comprometidas com as ações elencadas a fim de que as mesmas sejam colocadas em prática.

CONCLUSÃO

Para que trabalho remoto atinja seu propósito de tornar possível o acesso à aprendizagem para os todos os sujeitos, independentemente de suas condições, precisa-se considerar certos fatores dentre os quais: o respeito e a aceitação pelos diferentes contextos sociais dos alunos; reconhecer que a internet não é uma realidade para todos e, portanto, o planejamento e as estratégias devem ser acessíveis à realidade existente. Deste modo, não bastam boas ideias e sugestões de atividades, em especial, as que dependem da internet, pois muitos de nossos alunos não a possuem e não foi prioridade do poder público seu fornecimento.

Entendemos a importância das escolas nesse período pandêmico e, como professoras, lamentamos o não reconhecimento do trabalho remoto, pois ele exige de todo o grupo uma constante resignificação da prática. Se a equipe gestora precisa estar atenta para não deixar nenhum aluno pelo caminho, os docentes precisam estar,



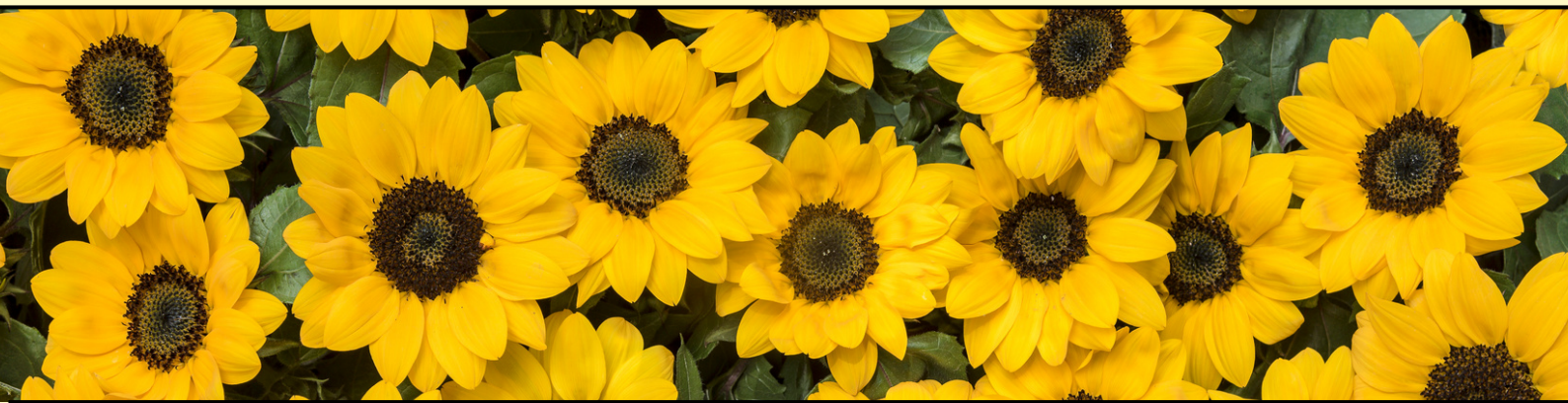
constantemente, em busca de alternativas para que o trabalho pedagógico, seja através de formação, de grupos de estudos, lives, pesquisas sobre temas específicos ou outras formas que atendam às necessidades surgidas. O importante é atender as demandas surgidas e, dependendo, da realidade onde atua mesclar os recursos que dispõe, isto é, usar as tecnologias, ferramentas digitais, trabalho online com quem possui condições de acesso e com os demais alunos investir em outras formas como a entrega de materiais impressos, kits de atividades, sempre respeitando o universo do aluno e, trazendo os responsáveis para a colaborar na mediação das atividades propostas.

Com a vivência desse período podemos nos (re)ver como profissionais da educação à procura de melhores condições de exercer nosso ofício, sobretudo, em uma época, tão desafiadora que, se por um lado assusta por outro instiga a superar as dificuldades e na coletividade, desenvolver as habilidades de compartilhar as decisões, os problemas, compreendendo melhor a si e ao outro. Sim, quando nós falamos sobre a realidade da inclusão “...Significa admitir todos pertencemos à mesma espécie, e que somos, também, muito diferentes uns dos outros!” (BEYER, 2005, pg. 122) E essa é a grande maravilha, cada um carrega em si a essência da unicidade, por mais características que possua em comum com o outro continua sendo um ser único, incomparável que merece ser respeitado pelo sujeito que é.

Por fim, a oportunidade de participar, neste curso, como formadoras, proporcionou-nos, momentos de reflexões sobre o ato de incluir, na verdade, a chance de rever conceitos do cotidiano que, às vezes, automatizamos e nem percebemos a sua importância. Desta forma, o diálogo estabelecido com o grupo de cursistas permitiu-nos rever o quanto é importante fazer parte de um grupo e na busca da qualificação profissional recebemos como bônus, o aprimoramento pessoal, com a chance de pela busca do aprender transpor os muros escolares e conhecer, virtualmente, as realidades vividas por educadores e educadoras desse Brasil...

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educativas especiais*- Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da Educação*, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.
- _____, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 19 fevereiro 2021.
- _____, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.
- BUDEL, G. C.; MEIER, M. *Mediação da aprendizagem na educação especial*. Curitiba: Ibpex, 2012.
- CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 2º ed,- Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- LEITE, L. P. *Práticas educativas: adaptações curriculares*. LEITE, l. p. & SILVA, A.M.de In: práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Capellini, V. L. M. (Org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- MENDES, Enicéia Gonçalves [et.al]. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Paulo: EduFSCar, 2014).
- SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. Labore. Laboratório de Estudos Contemporâneos Polêmica. *Revista Eletrônica*, 2010.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt <Acesso em: 20 de novembro de 2020>
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole [et. al], tradução José C. Neto. 7º ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL E SERVIÇOS
ESPECIALIZADOS EM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
REMOTA**

Capítulo
2

Michela Lemos Silveira Machado



Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Resumo: A fim de contribuir com a formação de professores, este ensaio é resultado do trabalho apresentado no ambiente virtual como formadora do Curso de Extensão em SAE em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas, no módulo I. O módulo I deste texto versa sobre o processo de articulação e desafios da educação especial e serviços especializados no contexto da educação remota nos tempos de pandemia, a fim de aprofundarmos as reflexões teóricas e metodológicas pensadas para este contexto pandêmico, quais foram as articulações e tomadas de decisões das professoras especializadas em uma escola pública da rede municipal de Bagé. A partir destas informações o texto se norteia pela seguinte questão problema: Como foi sistematizado o módulo I do Curso de Extensão em SAE em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas abordando a temática: A educação especial e o serviços especializados em contexto de educação remota, que foi articulada pela professora protagonista desta fala. A metodologia utilizada neste Curso esteve ancorada na metodologia dialética (VASCONCELOS, 1992). A partir do objetivo do módulo I que foi analisar e compartilhar junto aos cursistas como foram as ações e organização, de três professoras do AEE em seus respectivos ambientes de trabalho. Proporcionar condições aos cursistas para que pudessem compreender as ações e sistematizações destas professoras no ambiente do AEE. Concluímos o percurso do planejamento do módulo I, onde foi sistematizado de forma a ofertar a interação do cursista com as atividades propostas, bem como, elucidar no decorrer dos tópicos da temática deste módulo como foi o procedimento das professoras do Atendimento Educacional Especializado em tempos de pandemia e assim, oportunizar através deste percurso desenvolvido no módulo I estratégias, e ações que viessem auxiliar o professor-cursista a refletir sobre sua prática e também compartilhar experiências.

Palavras-Chave: Trabalho docente colaborativo. AEE. Educação inclusiva. Educação remota.

INTRODUÇÃO

Esta análise versa sobre o processo de articulação e desafios da educação especial e serviços especializados no contexto da educação remota nos tempos de pandemia, a fim de aprofundarmos as reflexões teóricas e metodológicas pensadas para este contexto de pandemia, quais foram as articulações e tomadas de decisões das professoras especializadas em uma escola pública da rede municipal de Bagé. A partir destas informações o texto se norteia pela seguinte questão problema: Como foi sistematizado o módulo I do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) em Contexto de Pandemia: Tertúlia Inclusiva, abordando a temática: A educação especial e o serviços especializados em contexto de educação remota, que foi articulada pelas professora protagonista desta fala?

Com base nesta inquietação tenho como objetivo abordar esta temática no módulo I do Curso de Extensão em SAEE em tempos de pandemia: Tertúlia Inclusiva, denominado Primeira Tertúlia - Desafios da Educação Especial e Serviços especializados em contexto de educação remota. Buscando analisar e compartilhar junto aos cursistas como foram as ações e também investigar como eles abordaram e se organizaram, em seus respectivos ambientes de trabalho.

As construções teórico-metodológicas deste curso estiveram ancoradas na metodologia dialética (VASCONCELOS, 1992). A partir do objetivo do módulo I que foi analisar e compartilhar junto aos cursistas como foram as ações e organização, de três professoras do AEE em seus respectivos ambientes de trabalho. Proporcionar condições aos cursistas para que pudessem compreender as ações sistematizações destas professoras no ambiente do AEE. E assim, pautados neste trabalho e no intuito de fomentar o trabalho colaborativo foi pensado um planejamento para o módulo I, o qual organizou-se da seguinte forma: 5 momentos que foram pensados através da metodologia dialética, em um primeiro momento iniciamos com atividades de engajamento, posteriormente com atividades de construção de conhecimento e finalizamos com o momento de síntese destes, pelos cursistas.

Desta forma, concluímos o percurso do planejamento do módulo I, onde foi sistematizado de forma a ofertar a interação do cursista com as atividades propostas, bem como, elucidar no decorrer dos tópicos da temática deste módulo como foi o procedimento das professores do Atendimento Educacional Especializado em tempos de pandemia e, assim, oportunizar através deste percurso desenvolvido no módulo I, estratégias e ações que viessem a auxiliar o professor-cursista a refletir sobre sua prática e também compartilhar suas experiências.



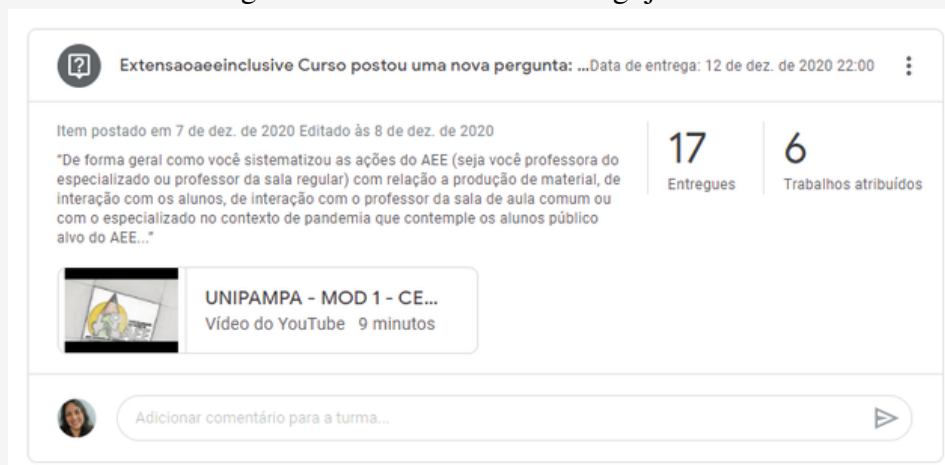
ESTRUTURANDO A CAMINHADA: REFLEXÃO E AÇÃO

O planejamento¹ é a base que oportuniza ao professor sustentar suas iniciativas e a sua própria ação didático-pedagógica, assim, este módulo foi pensado a fim de permitir a viabilidade da temática e contemplar, com apresentação de ações e sistematização dos procedimentos tomados durante a pandemia.

O processo de estruturação² das professoras do AEE foi organizado para organizar a primeira Tertúlia Inclusiva neste curso de extensão e assim o planejamento se deu em 5 tópicos, nos quais será apresentado sua estrutura e dinâmica de trabalho e, posteriormente, o retorno de alguns cursistas de acordo com as atividades propostas.

Com destaque às atividades desenvolvidas durante o módulo I, estas foram sistematizadas em quatro tópicos. Num primeiro momento, da dialética, foi pensada a ação de engajamento, através do tópico 1 – denominado “Atividade de engajamento” – onde foi realizada a apresentação da formadora, estruturação e organização do módulo I e a atividade do fórum temático. Apresento na imagem a seguir a estrutura deste primeiro momento, do módulo em questão, e as atividades ofertadas na plataforma *Google Classroom*.

Figura 01 – Atividade de engajamento



Fonte: autora, 2021

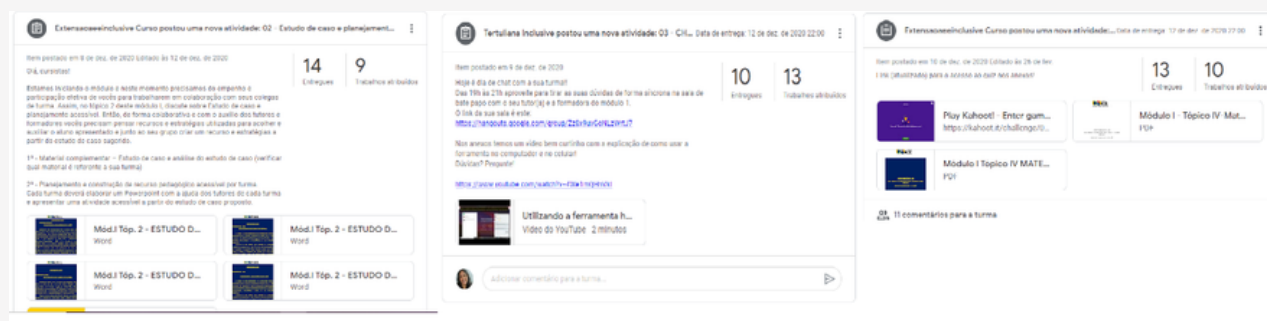
¹ Uso a concepção de planejamento apresentada por Vasconcellos (2002, p. 36): “Planejar (...) remete a: (1) querer mudar algo; (2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; (3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; (4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação”. De acordo com o autor, na realidade onde se realiza o planejamento, “o difícil não é saber como planejar. É conhecer o que se planeja” (FERREIRA, 1985 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 49). Assim, o planejamento da prática prescinde de uma mediação teórica que qualifique a ação [intencionalidade] e que considere a complexidade do real.

² O Atendimento Educacional Especializado versa sobre o trabalho docente colaborativo e suas ações e perspectivas, desenvolvido e sistematizado numa escola pública do município de Bagé – RS, num primeiro momento foi elencado através de um guia como se estruturou e sistematizou o trabalho desenvolvido enquanto professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE em tempos de pandemia. A articulação das três profissionais especializadas, professoras da sala comum e família. Neste novo contexto, onde alunos precisavam receber mediação dos familiares, as professoras especializadas sistematizaram documentos, procedimentos e materiais estruturados e acessíveis aos alunos, bem como contaram com a parceria de algumas famílias, constituindo assim uma tríade entre professoras especializadas, professoras da sala de aula comum e as famílias engajadas na aprendizagem de seus filhos.

A Figura 1 apresenta a atividade inicial de engajamento, a qual visava que os cursistas colaborassem, colocando suas experiências de sala de aula (tanto do AEE quanto regular), de gestão, como realizaram a sistematização das ações do AEE com relação a produção de material, de interação com os alunos e com o professor da sala de aula regular, ou como foi o atendimento especializado no contexto de pandemia para os alunos público-alvo do AEE.

Na imagem seguinte, apresento a estruturação dos tópicos 1, 2 e 3 do módulo I, que correspondem ao momento de construção do conhecimento.

Figura 02 – Atividades de construção de conhecimentos



Fonte: autora, 2021.

Num segundo momento do Módulo I, os tópicos 2, 3 e 4 – foram pensados através de atividades de construção do conhecimento. Entre elas, uma que foi denominada “Estudo de caso e planejamento acessível por turma” neste tópico foram ofertados alguns estudos de caso para análise por parte da turma e, posteriormente, em conjunto com os tutores foi organizado um planejamento na perspectiva do trabalho colaborativo contemplando os alunos público-alvo do AEE.

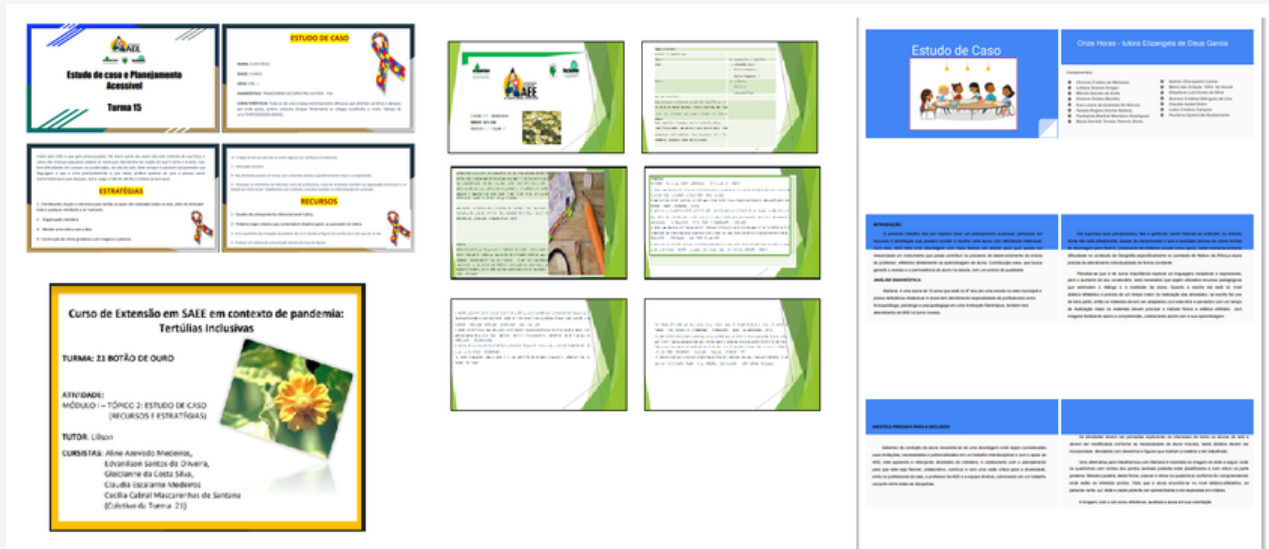
No tópico 3 – “Recursos produzidos no AEE em tempos de pandemia” a proposta foi a realização de uma apresentação em *Power Point* sobre recursos produzidos no AEE e um encontro via chat para conversar, discutir e aprofundar conhecimentos.

O tópico 4 foi pensado na construção de conhecimento através da organização de uma vídeo aula, também sendo disponibilizado aos cursistas um guia das ações e sistematização do AEE em tempos de pandemia da escola na qual atuavam e finalizando este tópico foi ofertado um *quizz* na plataforma *Kahoot* para testar e fixar os conhecimentos adquiridos pelos cursistas. E, diga-se de passagem, que foi a atividade com mais acessos por parte dos cursistas, por conta da possibilidade de ser possível refazer o exercício de múltipla escolha, jogando mais de uma vez.

A atividade colaborativa foi a mais desafiadora por ser a produção que mais exigiu interação entre os cursistas, abaixo uma imagem com a visão geral de alguns dos trabalhos realizados pelos cursistas de cada turma em colaboração e com o apoio das tutoras de cada turma.



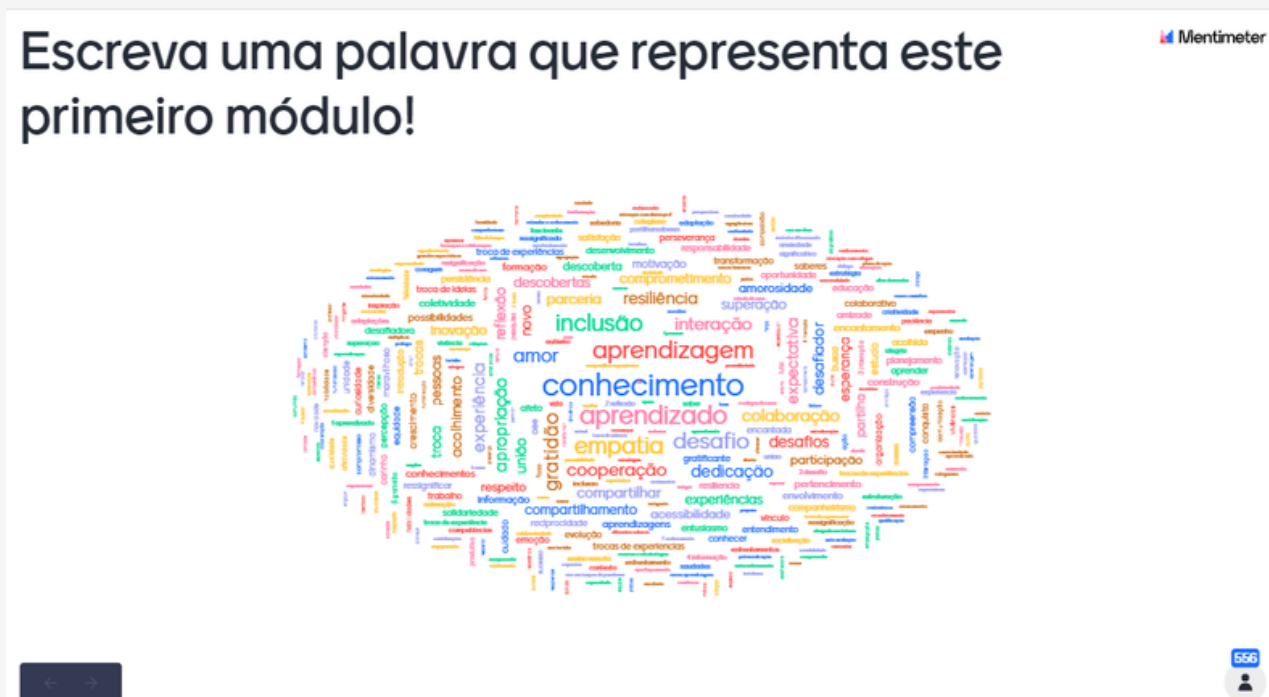
Figura 03 – Estudos de casos colaborativos



Fonte: autora, 2021.

O momento final do módulo é embasado na síntese do conhecimento e assim a atividade pensada foi uma nuvem de palavras, onde cada cursista deveria contribuir com uma palavra que definisse sua aprendizagem no referido módulo. Na imagem a seguir apresento uma imagem da nuvem de palavras que foi construída através de maneira colaborativa através da plataforma *Mentimeter*.

Figura 04 – Síntese final: Nuvem de palavras



Fonte: autora, 2021.

Finalizando o planejamento na perspectiva dialética, o tópico 5, é o momento de síntese através da dialética, denominado nuvem de palavras com o objetivo de ofertar aos cursistas um espaço interativo onde estes pudessem expressar suas impressões em

relação a temática abordada no módulo I do Curso de Extensão em SAEE em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas, e, finalizamos o módulo com um vídeo motivacional sobre a importância do espaço escolar.

As definições e conceituações sobre os assuntos abordados são fundamentais para compreensão dos caminhos reflexivos percorridos pelos professores nestes novos tempos de ensino remoto, e, a etapa do módulo I possibilitou uma caminhada baseada na experiência vivenciada pelas professoras especializadas dentro de uma escola da rede municipal, que foi ofertada neste módulo I com o intuito de mostrar o processo de *refazimento* e engajamento do profissional especializado, e que os caminhos são árduos, muitas vezes os profissionais não possuem os recursos necessários, mas o seu comprometimento com a educação e com seus alunos é o movimento que faz esperar por dias melhores na educação.

CONCLUSÕES

Ao apresentar, neste ensaio pedagógico, um recorte das ações e organização como formadora, no Curso de Extensão em SAEE em Contexto de Pandemia: Tertúlias inclusivas, do Módulo I denominado: “Desafios da Educação especial e Serviços especializados em contexto de educação remota”.

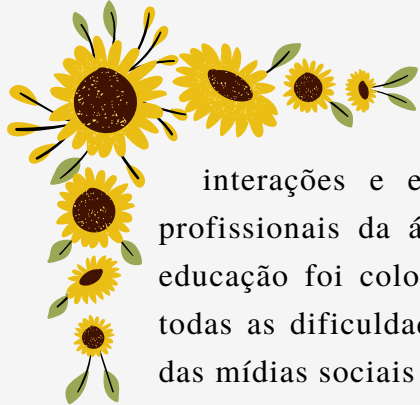
Através do objetivo, que foi analisar e compartilhar junto aos cursistas como foram as ações e organização, de três professoras do AEE em seus respectivos ambientes de trabalho.

Diante da perspectiva da educação inclusiva e os desafios enfrentados durante a pandemia, o processo formal de escolarização, tornou-se um grande desafio para os professores de Atendimento Educacional Especializado e assim, foi necessário e imprescindível repensar o modo de acessar os alunos, e, se fez necessário buscar algumas alternativas. E assim, este curso de extensão veio trazer experiências possíveis aos cursistas, subsidiando com a demonstração de ações neste novo modelo de ensino.

O módulo I, apresentou como três professoras da rede municipal de Bagé, se organizaram para identificar, sistematizar documentos e materiais pedagógicos acessíveis durante a nova demanda de distanciamento social.

O desenvolvimento da temática do módulo I, partiu de uma organização em quatro tópicos que envolveram atividades de engajamento, atividades de construção de conhecimento e atividade de síntese, para que os cursistas pudessem interagir nesta construção da dialética. Assim, neste caminho de construção do conhecimento o desafio de pensar, planejar, criar recursos acessíveis e trabalhar colaborativamente, foi bem complicado no início, onde alguns cursistas se sentiram desencorajados a participar, mas com a mediação e habilidade de cada tutor as atividades fluíram de maneira bem clara e organizada.

Entendo, que a formação continuada paraprofessores é uma oportunidade de crescimento profissional e trocas de muitas experiências pedagógicas, e através destas



interações e envolvimento corroboram para muitas ações e fortalecimento dos profissionais da área da educação, pois nestes tempos pandêmicos o profissional da educação foi colocado a prova e tem se reinventado de várias maneiras, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, os professores têm se aventurado em vários espaços das mídias sociais para ofertarem aos seus alunos uma construção de conhecimentos.

Penso, que os professores são agentes de transformação, e que sua força é a mola propulsora de muitas mudanças. Acredito ainda, que o valor do profissional da educação é inestimável e que cada um e cada uma são protagonistas de uma educação que busca renovar e construir uma nova caminhada de aprendizado e humanidade.

CONCLUSÕES

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. In.: *Revista de Educação AEC*. N. 83. Brasília: abril de 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4358172/mod_resource/content/1/Metodologia%20dial%C3%A9tica%20em%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em 20 de jan. 2021.



**RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE UMA
PROFESSORA QUE SE
CONSTRUIU FORMADORA
NA PRÁTICA**

Capítulo
3

Lauren Azevedo Poersch



Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o processo de constituição de uma professora enquanto formadora num curso de extensão, que visa a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado. Para isto, utilizou-se como metodologia o relato de experiência, no qual fez-se uso de um diário de bordo para registro das reuniões dos professores formadores (ocorridas nas sextas-feiras do mês de dezembro), reunião de formação dos tutores (ocorridas aos sábados nos meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021) e acompanhamento de algumas turmas, tutores e cursistas, no início do curso (dezembro e janeiro). Os dados produzidos, a partir dos registros do diário de bordo, foram analisados durante o processo de planejamento do módulo IV, auxiliando na adequação deste módulo a partir das especificidades dos cursistas e conforme a demanda dos tutores, utilizando como método de análise o processo de: *organização* (planejamento inicial), *acompanhamento* (cursistas e tutores), *re-organização* (análise dos registros do diário de bordo e modificação do planejamento), e *acompanhamento* (avaliação do módulo e das adequações do planejamento). Elaborado a partir do conceito ação-reflexão-ação de Paulo Freire (2001), que possibilitou não somente o planejamento adequado do módulo, mas também, a aprendizagem da professora formadora.

Palavras-Chave: Pandemia. Ensino remoto. Atendimento Educacional Especializado. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não.
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Geraldo Vandré*

A epígrafe introdutória deste relato é uma estrofe da música “Pra não dizer que não falei das flores”, escrita e interpretada por Geraldo Vandré, lançada no ano de 1968 e censurada, durante um longo período, por ser utilizada como hino de resistência do movimento civil e estudantil que fazia oposição ao Regime Militar. Nesse período, a música mobilizou e expressou a luta do movimento pela liberdade e igualdade da população brasileira num todo, sem distinções de classe social, raça, credo, gênero ou deficiência.

Ainda atual, esta música retrata a luta por uma educação e sociedade mais igualitárias, que possibilite a todos e todas serem quem são, sem ser excluídos por suas particularidades. Como bem disse Geraldo Vandré, “somos todos iguais braços dados ou não”, ou seja, não é preciso compartilhar das mesmas experiências que o outro para acolhê-lo, respeitá-lo, valorizá-lo e compreendê-lo.

Quando me foi proposto escrever um relato sobre a minha experiência como professora formadora do módulo IV³ do curso, intitulado “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas”, organizado e promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé, logo rememorei esta música que, ao meu ver, traduz o momento vivido ao longo do ano de 2020, onde as pessoas do mundo todo precisaram permanecer em isolamento social, devido a pandemia ocasionada pelo surgimento de um novo vírus, o SARS-CoV-2, uma nova tipagem do coronavírus, responsável pela doença COVID-19⁴ (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), obrigando todos a reinventar sua forma de viver em sociedade, por meio do uso da tecnologia, atingindo diversas áreas como, por exemplo, economia, saúde pública e educação, sendo esta última o meu foco de discussão.

³ A proposta de ensino do módulo IV objetivou a reflexão, discussão e análise dos seguintes conceitos: pirâmide do aprendizado, inteligências múltiplas e Desenho Universal da Aprendizagem.

⁴ O coronavírus é um grupo de vírus comuns em muitas espécies de animais como gatos e morcegos, dificilmente infectando pessoas. Entretanto, no final do ano de 2019 um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, foi identificado em Wuhan (China), causador da doença COVID-19 que atinge os humanos causando desde um resfriado a uma síndrome gripal, que apresenta quadro respiratório agudo, febre, tosse, dor de garganta, dor de cabeça, falta de ar, perda de olfato e paladar, cansaço e distúrbios gastrointestinais, podendo levar ao óbito (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).



No Brasil, as escolas foram forçadas a [re]pensar a sua proposta de ensino, comumente executada na modalidade presencial, transconfigurando-se para a modalidade do ensino remoto ou híbrido, e os professores, da mesma forma, precisaram aprender a utilizar e empregar recursos e plataformas digitais para desenvolver o processo de ensino, e possibilitar a aprendizagem dos estudantes. Todavia, essa transição da educação presencial para remota ou híbrida, não ocorreu de forma instantânea e padronizada, tal questão exigiu planejamento das redes de ensino com as adequações possíveis às realidades do público atendido.

Santos (2020) salienta que a pandemia vem apenas agravar uma crise já existente, pois, a elasticidade do social, os modos de viver vão se alterando gradualmente e as mudanças, muitas vezes, passam despercebidas e a irrupção de uma pandemia não é congruente com esse tipo de mudança, exigindo transformações drásticas e imediatas. Ainda de acordo com o autor, a pandemia e o isolamento social, estão revelando as possíveis alternativas e evidenciando que a sociedade consegue se adaptar a um novo modo de viver em prol do bem comum.

Entretanto, como mencionado anteriormente, diante deste cenário pandêmico, no qual a educação passa a ser organizada em outros formatos, as desigualdades foram acentuadas, especialmente no que tange o setor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como função integrar a proposta pedagógica da escola, garantindo pleno acesso e participação dos estudantes público alvo da educação especial (BRASIL, 2011).

O AEE tem como objetivo, “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011), tendo como público alvo, as pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011), motivo pelo qual os professores precisaram reinventar sua metodologia a fim de articular as necessidades dos estudantes e o uso das ferramentas digitais de forma acessível e atrativa.

Em uma pesquisa realizada com 1.594 professores dos 27 estados do Brasil, por meio da parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFE) e a Universidade de São Paulo (USP), com o intuito de identificar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica para assegurar o acesso à educação especial inclusiva durante o período de distanciamento social, foi verificado que: *as maiores dificuldades* identificadas pelos professores para trabalhar com os estudantes, foram a distância e o estímulo à participação e interação deles no grande grupo; *as principais barreiras* enfrentadas foram a alteração na rotina escolar, que desorganizou os estudantes, além da falta de mediação para realização das atividades, a ausência de intérpretes de Libras, o acesso à internet, e a falta de equipamentos, tais como o celular, computador ou *tablet*; e as *estratégias utilizadas* para a efetivação do *ensino remoto* foram material impresso, seguido de aulas gravadas ou ao vivo, em plataformas de videoconferência, e da

utilização de recursos como *WhatsApp, Google (ClassRoom, Meet, Drive), Facebook, Zoom, Teams, Moodle*, sites das secretarias de educação ou das escolas, contatos telefônicos e e-mail (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Com base nos dados desta pesquisa, se pode compreender a complexidade do enfrentamento da pandemia pelos professores, estudantes e famílias, e a importância da oferta de cursos de extensão para formação de professores em Atendimento Educacional Especializado em tempos pandêmicos. Para tanto, a partir do fomento do Ministério da Educação (MEC), diversas Universidades do Brasil organizaram e ofertaram cursos de extensão para formação de professores, com vistas à instrumentalização dos mesmos, especialmente atividades voltadas para o ensino especial inclusivo remoto e, ou híbrido.

Sendo assim, este trabalho objetiva apresentar como se constituiu uma professora enquanto formadora num curso de extensão que visa a formação de professores de Atendimento Educacional Especializado⁵.

Para isto, utilizei como metodologia o relato de experiência, no qual fiz uso de um diário de bordo para registros das reuniões dos professores formadores (ocorridas nas sextas-feiras do mês de dezembro de 2020), reunião de formação dos tutores (ocorridas aos sábados nos meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021) e durante o acompanhamento de algumas turmas-, tutores e cursistas, no início do curso (dezembro e janeiro).

Os dados produzidos, a partir dos registros do diário de bordo, foram analisados durante o processo de planejamento do módulo IV, auxiliando na adequação deste módulo a partir das especificidades dos cursistas e conforme a demanda dos tutores, utilizando como método de análise o processo de organização (planejamento inicial), acompanhamento das turmas (cursistas e tutores), re-organização (análise dos registros do diário de bordo e modificação do planejamento), e acompanhamento (avaliação do módulo e das adequações do planejamento). Elaborado a partir do conceito ação-reflexão-ação de Paulo Freire (2001, p. 17), que considera, "[...] na formação permanente dos educadores, que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

À vista disso, a seguir irei discorrer acerca de como se deu o meu processo de constituição enquanto formadora no curso de extensão, as considerações que chego ao final do processo de planejamento e execução do curso e as referências bibliográficas que embasaram as discussões aqui propostas.

⁵ O presente texto apresenta o relato de experiência da autora como professora formadora no curso de extensão, motivo pelo qual foi escrito na primeira pessoa do singular.



A FORMAÇÃO SE FAZ NO PROCESSO: COMO ME CONSTITUÍ PROFESSORA FORMADORA

*Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não [...]
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
Geraldo Vandré*

De forma inesperada, a rotina se modificou, ao invés de salas de aula repletas de estudantes, giz, quadro negro, abraços e conversas no corredor da escola, professores e estudantes tiveram que transformar sua casa em espaço de estudo e trabalho. Logo, a vida pessoal e profissional escolar se misturaram, as interações passaram a ser por meio de redes sociais e as aulas passaram a ser ministradas por intermédio de atividades impressas (atividades assíncronas) ou vídeoaulas (atividade síncrona) ou em plataformas de aprendizagem (*Google Classroom, Moodle, Teams, Zoom*, entre outros).

Sendo este evento decorrente da pandemia da COVID-19, uma doença complexa, originada de um vírus desconhecido, cuja forma de prevenção é o isolamento social - ainda sem previsão de término - esta mudança de cenário depende da produção de vacinas e de um sistema de imunização que consiga atingir uma grande parte da população.

Tudo isso, diante de um cenário social marcado pela pobreza, falta de acesso à internet e equipamentos eletrônicos, ausência de espaço e/ou ambiente adequado à realização das atividades escolares, pais com pouco tempo ou grau de conhecimento para dar suporte aos seus filhos e professores com pouco ou nenhum domínio das ferramentas digitais e seus usos em sala de aula (CÂMARA, 2020).

Mesmo assim, cada rede de ensino buscou estratégias para dar suporte aos estudantes e seus familiares por meio de atividades impressas, que davam lugar muitas vezes às atividades on-line, além da distribuição de cestas básicas e de material escolar, com a entrega das atividades impressas nas casas dos estudantes, cujo os responsáveis não tinham como buscar, entre outras inúmeras estratégias.

Neste reinventar-se, a escola precisou encontrar formas de seguir adiante, contudo, o muito que se fez, ainda se mostrou insuficiente diante da disparidade social do Brasil, mas possibilitou a continuidade do vínculo entre as escolas e os seus estudantes.

O ensino remoto emergencial exigiu das instituições de ensino ações e mecanismos para um “novo” fazer pedagógico, principalmente no que se refere aos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, adequado às suas diferenças e necessidades pessoais e sociais (LIMA; FERNANDES; 2021), impondo aos professores do AEE, a necessidade de encontrar métodos para articular as especificidades dos estudantes, e o uso de ferramentas digitais de forma acessível e atrativa.

À vista disso, fomentado pelo Ministério da Educação (MEC), o grupo de estudos e pesquisas INCLUSIVE, da Unipampa campus Bagé, organizou e ofertou o “Curso de

Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas”, com foco na instrumentalização dos professores do AEE para o ensino especial inclusivo remoto e, ou híbrido, no qual participei como professora formadora assessorando o professor Cristiano Corrêa Ferreira.

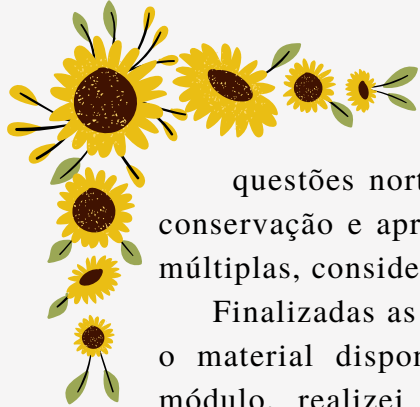
Estou professora há alguns anos, mas me tornei formadora no processo de planejamento e desenvolvimento do curso de extensão, a partir da análise contínua dos registros do meu diário de bordo, que me acompanhou durante todo o período do curso, utilizando como método de análise o processo de *organização, acompanhamento, re-organização e acompanhamento*, elaborado a partir do conceito ação-reflexão-ação de Paulo Freire. Para isto, participei das reuniões dos professores formadores, das reuniões de formação de tutores e auxiliava a supervisora dos tutores acompanhando as turmas e os cursistas.

Atuar como professora no período de isolamento social foi desafiador, pois, ainda que eu seja oriunda de uma geração digital, migrar da sala de aula física para o ambiente virtual de aprendizagem, do quadro para o PowerPoint e das relações interpessoais para as redes sociais, foi moroso, além do exercício de pensar estratégias pedagógicas e recursos digitais que estimulassem o interesse e participação dos estudantes, fora dos ambientes que estão acostumados, tais como os aplicativos do *Facebook, Instagram, Twitter e TikTok*, por conta disso, essa tarefa exigiu tempo de estudo e planejamento. Por este motivo, quando surgiu o convite para participar do curso como professora formadora, foi a oportunidade de partilhar o trabalho que venho desenvolvendo com outros professores, através da troca de experiências e conhecimentos.

Para este fim, realizei um primeiro movimento que denominei *organização (planejamento inicial)*, no qual busquei conhecer qual a temática abordada no módulo IV e seu esboço estrutural, elaborado pelo professor Cristiano e compartilhado nas reuniões dos professores formadores, ocorridas nas sextas-feiras do mês de dezembro. De forma simultânea, participei das formações dos tutores e auxiliei a supervisora dos mesmos por meio do acompanhamento das turmas no ambiente de aprendizagem (*Google Classroom*), nos grupos de *WhatsApp* (meio de comunicação mais utilizado pelos cursistas e tutores) e nos chats ao vivo com os cursistas, ocorridos nas quartas-feiras à noite.

Estes momentos foram registrados em meu diário de bordo, de forma que eu pudesse ter informações sobre o perfil dos cursistas (formação, função desempenhada na escola, conhecimento sobre AEE, expectativas com relação ao curso, interesses, ferramentas e recursos digitais que tinham maior e menor familiaridade, entre outras), e as dificuldades ou facilidades dos tutores na mediação das atividades e conteúdos. Assim sendo, de forma síncrona à *organização (planejamento inicial)* realizei o *acompanhamento das turmas (cursistas e tutores)*, que me possibilitou repensar o esboço inicial do módulo IV de forma mais crítica, adequando-o ao perfil dos cursistas.

A seguir, realizei, junto ao professor Cristiano, a *re-organização* do planejamento, com base nos registros do diário de bordo, sendo os tópicos revistos na estrutura do módulo, considerando os seguintes quesitos: a abertura de cada etapa do módulo com um vídeo para mobilização e reflexão dos cursistas; o fornecimento de material complementar para estudo; a elaboração de um roteiro do módulo para os tutores e um roteiro com



questões norteadoras para mediação das discussões dos chats de quarta-feira; e a conservação e aprofundamento de alguns conteúdos, como, por exemplo, inteligências múltiplas, considerando o perfil de formação dos cursistas.

Finalizadas as modificações estruturais do módulo, as vídeo-aulas foram gravadas e o material disponibilizado no ambiente de aprendizagem. Durante a execução do módulo, realizei o *acompanhamento*, avaliação do módulo e das adequações do planejamento, por meio do chat ao vivo e das reuniões de formação dos tutores, onde pude verificar os conteúdos e atividades significativas à aprendizagem e prática dos cursistas.

Ao longo desta experiência, aprendi que ser professora formadora é um processo de construção que acontece na prática, “porque o fazer é ação e reflexão. [...] E, na razão mesma em que o que fazer é práxis⁶, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.” (FREIRE, 2001, p.17).

Posto isto, a prática como professora formadora mostrou-se possível devido a sistematização crítica desta experiência, me subsidiando a refletir sobre os conteúdos trabalhados e a forma como foram trabalhados, o que me possibilitou observar, avaliar e criar estratégias, de forma sistematizada, para o melhor aproveitamento do módulo por parte dos cursistas.

Portanto, a partir do conceito de ação-reflexão-ação de Freire (2001), foi possível organizar um método de análise contínuo do módulo, desde o esboço do planejamento, até a sua reorganização considerando o perfil dos cursistas e as necessidades dos tutores, fornecendo informações relevantes a minha aprendizagem e a minha constituição enquanto professora formadora, que se constituiu na práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Geraldo Vandré*

Atuar como professora formadora de um curso de formação de professores de AEE, foi uma experiência desafiadora, que exigiu tempo e dedicação para elaboração e reflexão do planejamento do módulo proposto aos cursistas, pois, ainda que minha atuação tenha sido de assistência ao professor responsável, os registros do diário de bordo nos possibilitou a adequação e o planejamento das necessidades e interesses tanto dos participantes (cursistas), quanto dos mediadores da aprendizagem (tutores).

⁶ “A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora” (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014, p. 08).

O método de análise do processo do módulo: *organização* (planejamento inicial), *acompanhamento* (cursistas e tutores), *re-organização* (análise dos registros do diário de bordo e modificação do planejamento), e *acompanhamento* (avaliação do módulo e das adequações do planejamento), estruturado a partir do conceito de ação-reflexão freireano, mostrou-se significativo durante o planejamento do módulo, pois ele fornece informações importantes acerca do perfil dos cursistas, além de, no decorrer da realização do mesmo no qual foi possível compreender quais conceitos os estudantes tinham maior e menor familiaridade.

Ao final, o método de análise como processo, não foi apenas relevante para a elaboração de um planejamento adequado, mas para o desenvolvimento da minha aprendizagem como formadora, que exigiu não somente saberes prévios, advindos da minha experiência como professora, como também a ação de interação com os cursistas e tutores, além da reflexão sobre a minha própria prática.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto Nº 7.611/11*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em fev de 2021.

CÂMARA, Ana Paula. *O ensino remoto na rede pública no Brasil em tempos de pandemia, os professores e o obscurantismo*. In: GONÇALVES, Israel Aparecido. (Org.). Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectiva. Joinville- SC: Editora Areia, 2021. E-book.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Pesquisa: Inclusão escolar em tempos de pandemia*. 2020. Disponível em: https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/inclusao_escolar_em_tempos_de_pandemia_v1.pdf Acesso em mar de 2021.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli de Fátima. *A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Acesso e permanência em tempos de pandemia*. In: GONÇALVES, Israel Aparecido. (Org.). Educação em tempos de pandemia: desafios e perspectiva. Joinville- SC: Editora Areia, 2021. E-book.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Coronavírus- COVID-19. O que você precisa saber*. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acesso em jan de 2021.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *Anais do 17o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, p. 1, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf> Acesso em fev de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial, 2020.



**FORMAÇÃO E
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA
PROFISSIONAIS DE AEE
ATRAVÉS DO DESENHO
UNIVERSAL DE
APRENDIZAGEM (DUA)**

Capítulo
1

*Cristiano Corrêa Ferreira
Lauren Azevedo Poersch*



*O sucesso é a soma de pequenos
esforços repetidos dia após dia.*

Robert Collier

Resumo: Este trabalho descreve o processo de desenvolvimento e execução de um módulo referente ao Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) para profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto de pandemia COVID-19. O módulo foi realizado na modalidade de curso de extensão realizado a distância e ministrado em três momentos, que foram denominados de motivação, construção do aprendizado e síntese, para um grupo de quinhentos (500) cursistas. Ao final da atividade, percebeu-se que a proposta foi bem aceita e discutida por todos que participaram desses três momentos.

Palavras-Chave: DUA. AEE. Pandemia.

INTRODUÇÃO

Desenvolver práticas de ensino que promovam o engajamento, a nosso ver, ainda é um grande desafio nos ambientes escolares. Diante dessa perspectiva, foi elaborada uma proposta de ensino onde se promovem reflexões, discussões e análises sobre a pirâmide do aprendizado, inteligências múltiplas e Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).

Essa proposta se justifica em função de que é necessário oportunizar aos professores e profissionais de AEE conhecimentos a respeito de metodologias que tornam o ambiente mais inclusivo em prol de uma perspectiva de qualidade e de avanço educativo.

Nesse contexto, procurou-se desenvolver o módulo IV do projeto denominado de “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas” em três momentos. O primeiro versa sobre o tema motivação e, nesse, procurou-se explorar os conceitos de pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas; no segundo, foram trazidos os conceitos e princípios do DUA e, no terceiro, trabalhou-se uma síntese, onde foram dadas dicas e feita uma análise dos conteúdos por meio de um estudo de caso.

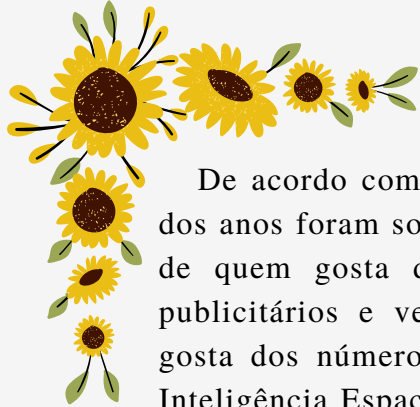
De acordo com Da Silva e Muzardo (2018), as pirâmides de aprendizagem são meios que favorecem e estimulam as práticas pedagógicas de forma mais ativa. Alves, Santos e Machado (2018) acrescentam que as metodologias ativas são instrumentos importantíssimos no processo educacional e, quando bem implementadas, criam oportunidades de ensino nas quais o estudante se torna mais engajado, por meio da realização de atividades que estão próximas do contexto vivencial e, com isso, auxiliam no processo de construção do conhecimento.

Os autores destacam que são inúmeros os pesquisadores que nos chamam a atenção para este novo olhar e renovação das nossas práticas pedagógicas, como por exemplo Edgar Dale.

De acordo com Nobre (2018), a teoria idealizada por Edgar Dale (1946), pesquisador da Universidade do Estado de Ohio nos Estados Unidos, caracteriza-se por uma pirâmide onde se pode observar que o desenvolvimento ou o processo de aprendizagem do conteúdo é gradativo e crescente na medida em que o aluno deixa de ser apenas um mero espectador, por exemplo, quando somente assiste a palestras ou realiza leituras. No entanto, quando ocorre a realização de atividades práticas, deduz-se que aconteça um aprendizado mais eficiente. Para muitos autores esse é um aspecto interessante e importante que deve ser considerado quando se pretende melhorar o aprendizado. Ainda na etapa de motivação, mostraram-se também os conceitos e os princípios das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Para Travassos (2001), Gardner acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações e partir para observar as fontes de informações a respeito de como as pessoas desenvolvem capacidades para seu modo de vida e, conseqüentemente, desenvolverem o aprendizado.

Antunes e Da Costa (2002) realizaram um estudo no qual o objetivo foi verificar como as pessoas aprendem. Por que algumas pessoas têm mais habilidades ou facilidades do que outras? Por que algumas conseguem obter mais sucesso em alguma área e pouco em outra? Para essa investigação, os autores se fundamentaram na teoria das inteligências múltiplas descritas e estudadas por Gardner (1995).



De acordo com Travassos (2001), Gardner teorizou sete inteligências que ao longo dos anos foram sofrendo evoluções como: Inteligência Linguística: que é característica de quem gosta de ler e escrever, como escritores, poetas, oradores, jornalistas, publicitários e vendedores; Inteligência Lógico-Matemática: característico de quem gosta dos números, como exemplo têm-se os cientistas, físicos e matemáticos. Já a Inteligência Espacial está direcionada à capacidade de formar um mundo visuoespacial e de ser capaz de se orientar, como os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, etc. A Inteligência Musical é aquela característica de quem possui o gosto pela música, ou seja, é a inteligência que permite a alguém gerar, produzir sons e arte de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas.

Também, tem-se a Inteligência Corporal-Cinestésica, que está ligada à capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo, como dançarinos, esportistas, malabaristas, artistas, entre outros.

As outras Inteligências são a Interpessoal, que consiste na capacidade de compreender as outras pessoas, como vendedores, políticos e professores e a Inteligência Intrapessoal, que corresponde à capacidade correlativa, voltada para dentro, por exemplo os terapeutas. Mais recentemente, surgiu a inteligência naturalística, que é característica de pessoas que gostam da natureza, como ecologistas e biólogos.

Conforme dados encontrados na Fonte 1, é preciso reconhecer as inteligências: as nossas e as dos alunos, pois é necessário que se consiga desenvolver, em sala de aula, atividades que contemplem as múltiplas inteligências, ou seja, primeiramente precisamos entender quais são as nossas próprias inteligências mais desenvolvidas e quais são as dos nossos alunos.

Um outro conteúdo abordado no módulo e que fez parte da construção do conhecimento, diz respeito aos princípios do DUA.

Segundo Böck, *et al.* (2019), o DUA fornece um plano para a criação de metas instrucionais, métodos, materiais e avaliações que funcionam para todos, isto é, a elaboração de um recurso que possa atender as especificidades de todos os alunos, com ou sem deficiência, partindo da premissa que todos somos dotados tanto de limitações quanto de potencialidades.

Além do mais, os autores consideram que cabe ao professor observar e avaliar seus alunos individualmente, verificando em quais áreas apresentam dificuldades e em quais apresentam habilidades, para que assim possam pensar estratégias que valorizem as potencialidades de cada um, estimulando as áreas que ainda estão em processo de desenvolvimento. As abordagens devem ser flexíveis, personalizadas e ajustadas às necessidades individuais.

Para Costa-Renders et al (2020), o DUA é uma abordagem curricular que contribui de maneira fundamental para o planejamento e aplicação de atividades pedagógicas inclusivas, em particular, aquelas que contemplam o uso de recursos tecnológicos, porque potencializa o processo ensino-aprendizagem para todos.

Esses conteúdos e conceitos fizeram parte da estrutura, da pesquisa bibliográfica, do modo de pensar as ações de reflexões para a construção do módulo. A seguir, a próxima seção, irá mostrar a trajetória para a construção e execução da atividade.

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

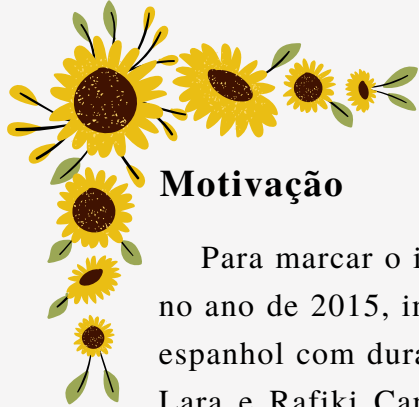
A atividade foi planejada de modo que todos os envolvidos, como formadores, tutores e cursistas tivessem pleno conhecimento de tudo o que fosse ocorrer desde o início. Por esse motivo, no final da semana anterior ao início do módulo, todos os tutores receberam treinamento relativo aos conteúdos que seriam apresentados na atividade, bem como fizeram simulação por meio da gamificação no *Kahoot*.

O cronograma do Quadro 1 mostra as etapas de desenvolvimento do curso, que foram apresentadas e discutidas junto aos tutores em encontro anterior à execução do módulo.

Quadro 1 – Etapas de desenvolvimento do módulo

ETAPA	ROTEIRO	MODO DE APRESENTAÇÃO
2.1 MOTIVAÇÃO	Vídeo que discute sobre o currículo/sistema educacional que não valoriza as inteligências múltiplas e limita a aprendizagem	VÍDEO
	Foram apresentados os conceitos sobre a pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas	SLIDES E VÍDEO
	Foi feito um questionário interativo - gamificação	KAHOOT
	Foi feita uma avaliação do aprendizado	GOOGLE FORMS
	Foi disponibilizado livro sobre conceitos de inteligências múltiplas.	MATERIAL DE APOIO
CHAT	Bate papo sobre o tópico 1 - motivação	GOOGLE MEET
2.2 CONSTRUÇÃO CONHECIMENTO	Vídeo sobre a educação excludente que não pensa no sujeito e suas especificidades, que quer padronizar os comportamentos e aprendizagens	VÍDEO
	Foram apresentados os conceitos e detalhamento do DUA por meio de um quadro de análise de uma metodologia DUA	SLIDES E VÍDEO
	Foi feito um questionário interativo - gamificação	KAHOOT
	Foi feita uma avaliação do aprendizado – estudo de caso 1	CLASSROOM
	Foram disponibilizados dois artigos	MATERIAL DE APOIO
CHAT	Bate papo sobre o tópico 2 construção do conhecimento	GOOGLE MEET
2.3 SÍNTESE	Foi realizada uma atividade que se torna excludente pois a proposta não foi pensada para todos	VÍDEO
	Foram apresentados conceitos de materiais didáticos	SLIDES E VÍDEO
	Estudo de caso 2	CLASSROOM

Fonte: os autores, 2021.



Motivação

Para marcar o início do módulo, foi apresentado um vídeo de uma animação lançada no ano de 2015, intitulada “Alike” ou “Parecidos, Semelhantes”, em português. O curta espanhol com duração de oito minutos, aproximadamente, dirigido por Daniel Martinez Lara e Rafiki Cano Mendez e ganhador de diversos prêmios, entre eles o de melhor curta-metragem de animação no Festival Goya, aborda temáticas emergentes no campo social e educacional, como a normalização dos corpos infantis e exclusão das diversidades, fazendo uma crítica ao sistema de ensino.

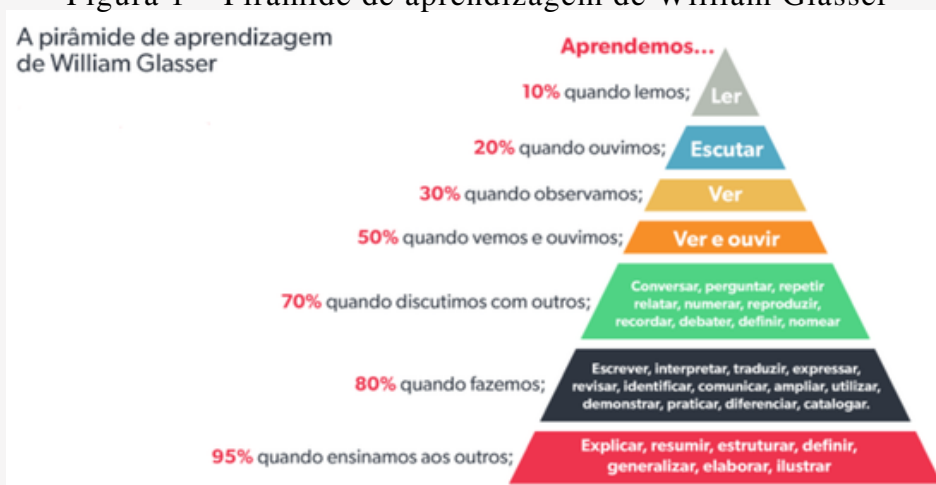
A animação mostra a rotina de um pai e seu filho, em uma metrópole, e como a instituição de ensino tenta normalizar e padronizar o comportamento infantil. O menino (personagem principal) demonstra, no início do curta, criatividade, imaginação e alegria ao observar, brincar e interagir com as pessoas e elementos presentes no seu cotidiano, entretanto, sua forma de agir não era compreendida nem aceita no ambiente escolar e social, sendo muitas vezes repreendida pela professora e pelo seu próprio pai.

Diante disso, ao longo do curta, o menino começa a retrair sua criatividade, diminuindo assim sua alegria, e aos poucos sua cor, que antes era laranja, vai se esmaecendo e tornando-se cinza, demonstrando como o ambiente escolar pode tolher o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens das crianças quando o foco do ensino não é o sujeito nem a valorização das inteligências múltiplas, mas o conteúdo e as formas socialmente estabelecidas de como se deve aprender a agir e se comportar.

Como já foi comentado na seção anterior, antes do conteúdo sobre DUA, que está no item 2.2 (**Construção do Conhecimento**), procurou-se estimular, por meio de um conteúdo teórico, a maneira como as pessoas aprendem, por isso foram preparados uma série de slides em formato de *Power Point* e gravado um vídeo do mesmo material para que tanto os tutores quanto os cursistas pudessem orientar-se e estudar.

Nos slides apresentados, foram feitas reflexões sobre a pirâmide do aprendizado de William Gardner, sendo que a Figura 1 mostra uma síntese do que foi apresentado sobre esse conteúdo.

Figura 1 – Pirâmide de aprendizagem de William Glasser



Fonte: <https://noticiasconcursos.com.br/educacao/piramide-da-aprendizagem/>

Ao analisarmos a Figura 1, é possível perceber que, quando apenas lemos, ouvimos e observamos, os nossos índices de aprendizagem são passivos. No entanto, é preciso avançar e proporcionarmos outras formas de aprendizagem, tais como: estimular os estudantes a discutir com os outros, a executar tarefas, e instruir aos alunos que também ensinem os outros como forma de aprendizagem ativa.

Para mostrar exemplos de aplicação, foram apresentadas 4 propostas de práticas educacionais. Ou seja, o primeiro exemplo sugere que eles deveriam formar um grupo de reforço com os alunos da escola e, nesse exercício, o cursista, professor e, ou profissional de AEE deveria solicitar que um aluno desse grupo redigisse resumos e distribuir para os colegas sobre o assunto que ele mais domine. O resultado esperado dessa atividade mostra que o fato de ter que explicar para os outros e responder às perguntas deles faz com que o aluno consolide os seus conhecimentos.

A outra atividade proposta, sugere que o cursista prepare encontros para a discussão de debates polêmicos. É uma atividade utilizada para discussão de assuntos como sexualidade, futuro, ansiedade, corrupção, entre outros temas.

Além disso, também foi proposto que o aluno deverá atuar como professor, apresentando-se diante da turma, ou seja, ele ensina um tema que aprende com antecedência e domina e, por outro lado, os colegas na plateia fazem perguntas durante ou após a explicação.

Por fim, foi proposta uma atividade em que eles deveriam propor aos alunos que fizessem paródias de músicas, ou seja, deveriam trocar a letra de uma música famosa por assunto ou conteúdo.

De acordo com a Fonte 3, que serviu de referência para fundamentar esses exemplos, mostra-se que você está ensinando, direta ou indiretamente, a abordagem participativa e que essas interações são as mais marcantes na vida do estudante e mais eficientes no processo ensino-aprendizagem.

Para fazer parte desse processo, também foram apresentados os conceitos de inteligência múltipla, conforme foi visto no item anterior deste trabalho.

Após essa abordagem, que foi feita no módulo motivação, foi realizado um exercício prático, por meio da gamificação, no ambiente *Kahoot*, com o propósito de os cursistas praticarem os conteúdos do módulo.

O exercício foi preparado em forma de questões que os cursistas deveriam responder na plataforma. Ao total foram feitas 30 questões envolvendo a pirâmide do aprendizado e inteligências múltiplas. O Quadro 2 mostra o modelo que foi elaborado com algumas questões.



Quadro 2 – Síntese das questões formuladas no Kahoot

NÚMERO DA QUESTÃO FORMULADA NO KAHOOT	CONTEÚDO DA QUESTÃO <i>*Em azul estão as respostas corretas</i>
1	Os métodos e ferramentas/recursos de ensino-aprendizagem são inúmeros e cabe ao professor: (a) Conhecer o perfil da turma; (b) Cuidar da sua imagem; (c) Cuidar da sua família.
5	Quando você quiser estimular as técnicas de persuasão e ampliar sua lista de argumentos, você deve propor um: (a) Ditado (b) Debate (c) Relatório
21	Para Gardner, a inteligência naturalista é também conhecida por: (a) Inteligência do doce (b) Inteligência da natureza (c) Inteligência de tempo

Fonte: autores, 2021

Após percorrerem as etapas descritas, os cursistas responderam a uma avaliação que foi feita no *Google Forms*, onde avaliaram o aprendizado dos conteúdos em um total de 16 questões objetivas a respeito do que foi visto no módulo. Para apoiar esse processo avaliativo, também foram disponibilizados artigos científicos que ficaram depositados na plataforma de estudos do *Google Classroom*.

O momento, motivação, do módulo teve prazo de 10 horas para que os cursistas percorressem essa trajetória de aprendizado. No final desta etapa, foi realizada mais uma atividade de 4 horas por meio de um chat no *Google Meet*, onde formadores, tutores e cursistas debateram vários temas relacionados aos conteúdos vistos.

Construção do Conhecimento

A experiência vivida no módulo 1 serviu de base para que agora, no momento de construção do conhecimento, fosse introduzido o conteúdo de DUA. O primeiro passo dessa seção foi o de propor para os cursistas que eles assistissem a um novo vídeo reflexivo.

O segundo vídeo, intitulado “EX-E.T”, é uma animação francesa, elaborada em 2008 por quatro estudantes da ESMA (*Ecole Supérieure des Métiers Artistiques*), que problematiza sobre a normalização e a medicalização da diferença.

A história se passa em um planeta distante da Terra, no qual tudo é rigorosamente regulado, organizado e dividido por cores (azul, amarelo e verde). Os E.T's, que nele habitam, são fisicamente parecidos e se comportam de forma síncrona e metódica, para

tanto, realizam atividades rotineiras da mesma maneira, trabalham da mesma maneira, as crianças E.T brincam e aprendem da mesma maneira e evidenciam as mesmas reações emocionais padronizadas. Entretanto, em contraste ao contexto social - forçosamente estruturado - há uma criança E.T que demonstra ter uma forma diferente de aprender e, por isso, tem interesses e formas de interagir distintas do restante das crianças E.T.

No entanto, por não se “encaixar” neste método rígido de ensino, começam a fazer testes com o *Etzinho* para verificar qual o seu “problema”, vindo até a medicá-lo, como estratégia de normalizar seu corpo e comportamento, controlando-o. Ao final do vídeo, quando o *Etzinho* não conseguiu atender às normas do planeta, ele foi “enviado” (excluído) para o planeta Terra como forma de restabelecer a rígida organização do planeta E.T.

Após a visualização deste vídeo, todos puderam começar o módulo e, para isso, foram apresentados os conceitos e detalhamento do DUA, conforme o pensamento descrito no trabalho de BÖCK (2019) que descreve o DUA como um plano de metas que funciona para todos e parte da criação de um recurso que possa atender as especificidades de alunos com e sem deficiência.

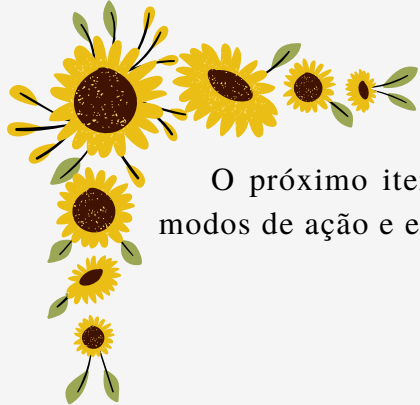
No entanto, com o propósito de deixar um roteiro que fosse significativo e possível para que o cursista aplicasse no seu dia a dia, foi proposto e apresentado um estudo seguindo a estrutura do trabalho de De Souza Prais e Da Rosa (2016), que escreveram um artigo sobre o planejamento de atividade pedagógica a partir dos princípios do DUA. O estudo apresentado por estes autores tem como principais referenciais as ideias de Libâneo, Rodrigues, Mantoan e Meyer, Rose e Gordon, e destacam que os mesmos oferecem uma contribuição ao campo da prática docente na inclusão educacional diante da organização das atividades pedagógicas.

De Souza Prais e Da Rosa (2016), desenvolveram uma ficha de avaliação que possibilita que, antes ou após a apresentação das atividades, você deve analisar e avaliar a proposta através de uma tabela que possui critérios para os objetos de aprendizagem. Você poderá atribuir a pontuação de 1 a 5 pontos e, caso haja aspecto sem possibilidade de avaliação, deve-se preencher (SO), que quer dizer, sem opinião.

A estrutura da Tabela versa sobre os aspectos pedagógicos, que é a primeira área do reconhecimento que contém os múltiplos modos de apresentação e nela tem-se questionamentos como:

Se os aspectos pedagógicos proporcionam:

[...] opções para a percepção; oferece meios de personalização na apresentação da informação; oferece alternativas à informação auditiva; oferece alternativas à informação visual; oferece opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos; esclarece terminologias e símbolos; Esclarece a sintaxe e a estrutura; apoia a decodificação do texto; notações matemáticas e símbolos; promove a compreensão em diversas línguas; ilustra com exemplos usando diferentes mídias; Oferece opções para compreensão; Ativa ou providencia conhecimentos de base; evidencia interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões; orienta o processamento da informação, a visualização e a manipulação; Maximiza o transferir e o generalizar. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 176).



O próximo item da Tabela refere-se à área de estratégia onde se tem os múltiplos modos de ação e expressão e que foram apresentados pelos autores da seguinte forma:

Proporciona opções para a atividade física; Diversifica os métodos de resposta e o percurso; Otimiza o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio; Oferece opções para a expressão e a comunicação; Usa meios midiáticos múltiplos para a comunicação; Usa instrumentos múltiplos para a construção e composição; Construções fluentes com níveis graduais de apoio à prática a ao desempenho; Oferece opções para as funções executivas; Orienta o estabelecimento de metas adequadas; Apoia o estabelecimento de metas adequadas; Intercede na gerência da informação e dos recursos; Potencializa a capacidade de monitorar o progresso. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 177).

O item seguinte se refere à área afetiva 3 – Modos múltiplos de auto envolvimento onde foram feitas os seguintes questionamentos:

Proporciona opções para incentivar o interesse; Otimiza a escolha individual e autonomia; Otimiza a relevância, o valor e autenticidade; Minimiza a insegurança e a ansiedade; Oferece opções para o suporte ao esforço e à persistência; Eleva a relevância das metas e objetivos; Varia as exigências e os recursos para otimizar os desafios; Promove a colaboração e o sentido de comunidade; Eleva o reforço ao saber adquirido; Oferece opções para a autorregulação; Promove expectativas e antecipações que otimizem a motivação; Facilita a capacidade individual de superar dificuldades; Desenvolve a autoavaliação e a reflexão. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 177).

O próximo item da tabela se refere às ferramentas de apoio ao professor, conforme dados abaixo:

Suporte ao planejamento de atividades educacionais; Suporte à confecção de atividades educacionais; Monitoramento da atividades educacionais; Suporte ao progresso do aluno; Facilidades multimídias para a apresentação da atividade educacional; Apoio para propostas de trabalhos em grupo; Importação de recursos didáticos; Suporte para desenvolvimento de atividade em diferentes formatos pedagógicos; Suporte para desenvolvimento de atividades usando recursos didáticos variados; Acompanhamento do progresso do aluno. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 178).

Outro item existente na tabela versa sobre as ferramentas de apoio ao aluno.

Apresenta um conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos pedagógicos específico da área e nível de ensino proposto; Abordagem escolhida é bastante atraente e adequada ao público-alvo ; Apresenta uma carga de conteúdo didaticamente adequada para o tempo previsto no uso da ação didática; Oferece grau de interatividade alto para o aluno, permitindo que ele interfira bastante na resolução do problema; Combina adequadamente o uso de textos, imagens e animações; Mostra instruções claras e de fácil leitura durante toda a atividade; Atividade é interessante e desafiadora para o aluno; Atividade apresenta feedback e dicas que ajudam o aluno no processo de aprendizagem; Contém uma linguagem adequada ao nível de ensino proposto; Uso correto da língua portuguesa. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 179).

Por fim, tem-se os aspectos técnicos conforme:

Apresenta facilidades de uso, possibilitando acesso intuitivo por parte de professores e alunos não familiarizados com o manuseio do computador; Layout é agradável, claro, bem elaborado, com fácil funcionamento e execução na Web; Pode ser para acesso via web e multiplataforma; Pode ser reutilizado total ou parcial. (DE SOUZA PRAIS; DA ROSA, 2016, p. 177).

Após essa etapa foi, novamente, realizado um exercício prático, por meio da gamificação, no ambiente *Kahoot* com o propósito de os cursistas praticarem os conteúdos e princípios do DUA. O exercício foi preparado de forma análoga ao do momento motivação. O Quadro 3 mostra o modelo que foi elaborado com algumas questões.

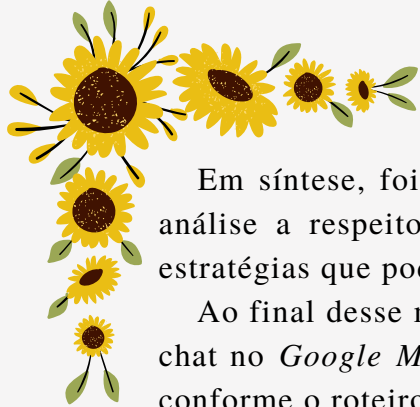
Quadro 3 – Síntese das questões formuladas no *Kahoot*

NÚMERO DA QUESTÃO FORMULADA NO <i>KAHOOT</i>	CONTEÚDO DA QUESTÃO <i>*Em azul estão as respostas corretas , em vermelho as respostas erradas</i>
1	O Desenho Universal de Aprendizagem é conhecido pela sigla: (a) DUA ; (b) DUDA; (c) DU.
4	As abordagens do DUA devem ser inflexíveis e devem ser personalizadas e ajustadas às necessidades individuais. (a) falso (b) verdadeiro Resposta correta: Devem ser flexíveis
21	O uso correto da língua portuguesa é uma ferramenta de apoio ao: (a) Aluno (b) Economista (c) Telefonista

Fonte: autores, 2021

No final do módulo, novamente, foi proposta uma avaliação para ser feita no *Google Classroom*, onde os cursistas avaliaram, analisaram e refletiram a respeito de um estudo de caso que versa sobre um menino de 4 anos com TEA, que não interagiu com os colegas, tinha hipersensibilidade a texturas e não evidenciava atenção e interesse pelas atividades dirigidas. Na escola, ele tinha uma cuidadora que já o acompanhava antes e uma professora que era nova na instituição.

A professora buscava formas de interagir com o aluno em diferentes momentos, enquanto a cuidadora não interagiu muito, a não ser nos momentos de higiene e alimentação. Além do mais, foram relatadas diversas situações envolvendo a cuidadora porque o menino gostava de caminhar pela sala e brincar, porém quando ele se levantava para explorar a sala, ela o “puxava” pelo braço e, de forma “firme”, fazia com que ele sentasse na cadeira e não o deixava levantar. A professora, ao verificar as ações da cuidadora, não interferia, pois a cuidadora estava há mais tempo com o aluno.



Em síntese, foi proposto para o grupo que eles fizessem, de forma individual, uma análise a respeito das Barreiras Atitudinais que podem ser identificadas e quais as estratégias que podem ser elaboradas pela professora com vistas a sua superação.

Ao final desse momento, foi realizada mais uma atividade de 4 horas por meio de um chat no *Google Meet*, onde foram debatidos vários temas relacionados aos conteúdos, conforme o roteiro apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Síntese dos questionamentos debatidos no chat

QUESTÕES DEBATIDAS NO CHAT DO MÓDULO 2

Você já conhecia os conceitos e princípios do DUA?

Você possui suporte na sua escola para aplicar os conceitos e princípios de DUA?

Você acha que será útil seguir os princípios do DUA para definir e/ou elaborar as atividades escolares daqui para frente?

Você sente que desenvolver ações visando ultrapassar os limites dos currículos tradicionais são importantes?

Os conteúdos de DUA despertaram interesse nesse módulo?

Fonte: autores, 2021

Síntese

A experiência vivida nos módulos 1 e 2 foi fundamental para que todos tivessem uma diretriz a respeito de pirâmide do aprendizado, inteligências múltiplas e de DUA.

Novamente, para simbolizar o início da etapa, foi apresentado um vídeo com função reflexiva, que foi o curta-metragem “*Los colores de las flores*” ou “As cores das flores” em português, produzido na Espanha em 2010 pela Organização Sem Fins Lucrativos Espanhola (ONCE), o qual retrata uma atividade que se torna excludente devido sua proposta, que não foi pensada nas especificidades de todos os estudantes. Neste curta, um menino cego precisa escrever uma redação sobre as cores das flores. No decorrer do vídeo, o menino busca estratégias que o auxiliem na elaboração das atividades e, para isso, fez pesquisas na internet e conversou com diferentes pessoas. No fim do curta, o menino lê sua redação e associa a cor de cada flor aos pássaros, abelhas e outros elementos presentes na natureza. Este vídeo mobiliza e faz refletir sobre a adequação das atividades e recursos utilizados em sala de aula, se realmente eles atendem as especificidades de todos os estudantes ou dificulta e, até mesmo, limita a aprendizagem.

Portanto, nesse módulo foram apresentados e reformularam-se alguns princípios já discutidos anteriormente, bem como foi proposto um novo estudo de caso para ser discutido e analisado de forma individual.

O estudo de caso descrito na etapa síntese fala de uma menina de 3 anos com TEA leve, que possui oralidade em desenvolvimento e fala poucas palavras, bem como não interage com os colegas. Sua professora procura formas de incentivar sua participação na aula, porém se mostra insegura e cansada com a aluna em algumas situações, o que faz com que a professora deixe a menina sozinha. Apesar de em determinados momentos

a professora tentar incentivar, sua interação com esta aluna não parece acontecer de forma natural como com os demais, mas como uma obrigação.

Ao final, foi proposto para o grupo que eles fizessem, novamente, de forma individual, uma análise a respeito das Barreiras Atitudinais que podem ser identificadas e quais as estratégias que podem ser elaboradas pela professora com vistas a sua superação também para esse caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os responsáveis pelo módulo do curso de extensão consideram que esta atividade foi gratificante e única, visto que foi a primeira vez que se depararam com um desafio desta natureza e magnitude. Além disso, vale ressaltar que ao longo do processo de planejamento, elaboração e execução da atividade, os debates entre os formadores e coordenadores da ação foram fundamentais para o processo de organização dos conteúdos a serem ministrados.

Deve-se destacar que a forma como o módulo foi organizado contribuiu para que os cursistas desenvolvessem suas atividades de aprendizado de forma mais autônoma, sem depender da orientação dos formadores e tutores. Da mesma forma, o treinamento e a preparação de material de apoio exclusivamente para o apoio dos instrutores possibilitou que esses ficassem mais seguros em relação às atividades que desempenharam. Um outro aspecto positivo da atividade diz respeito ao fato de que a gamificação possibilitou treinar os conteúdos de forma mais interativa e leve, bem como os chats serviram como momentos de amplo debate, reflexão e de diversas exposições para formadores, tutores e cursistas.

Para finalizar, destaca-se a satisfação dos cursistas através dos relatos mais diversos, por exemplo, muitos sinalizaram que irão aplicar os conceitos do DUA nas atividades futuras. Sendo assim, considera-se que o módulo cumpriu com a meta traçada e que novas ações serão tomadas em função de melhorar o processo de caracterização e desenvolvimento do DUA para ações formativas futuras.



REFERÊNCIAS

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; DA SILVA AMARAL, Mara Solange; DE OLIVEIRA, Fátima Satin Pretti. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. *REVISTA INTERSABERES*, v. 15, n. 34, 2020.

DA SILVA, Fábio Luiz; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. *Dialogia*, n. 29, p. 169-179, 2018.

ALVES, Juliana Santos; SANTOS, Leila Maria Araújo; MACHADO, Paulo Sergio. Metodologias ativas: necessidade ou “modismo”. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 7, n. 1, 2018.

NOBRE, Artur; ARAUJO, C. M. Recursos audiovisuais instantâneos na educação à distância: uma reflexão sobre as potencialidades pedagógicas. In: *XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância (ESUD)-20 a.*

TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. Inteligências múltiplas. *Revista de biologia e ciências da terra*, v. 1, n. 2, p. 0, 2001.

ANTUNES, EDIVANA GOMES SEVERINO; DA COSTA, CLEBER BALBINO. *Las inteligencias múltiples*. Conhecimento e Educação, p. 40, 2002.

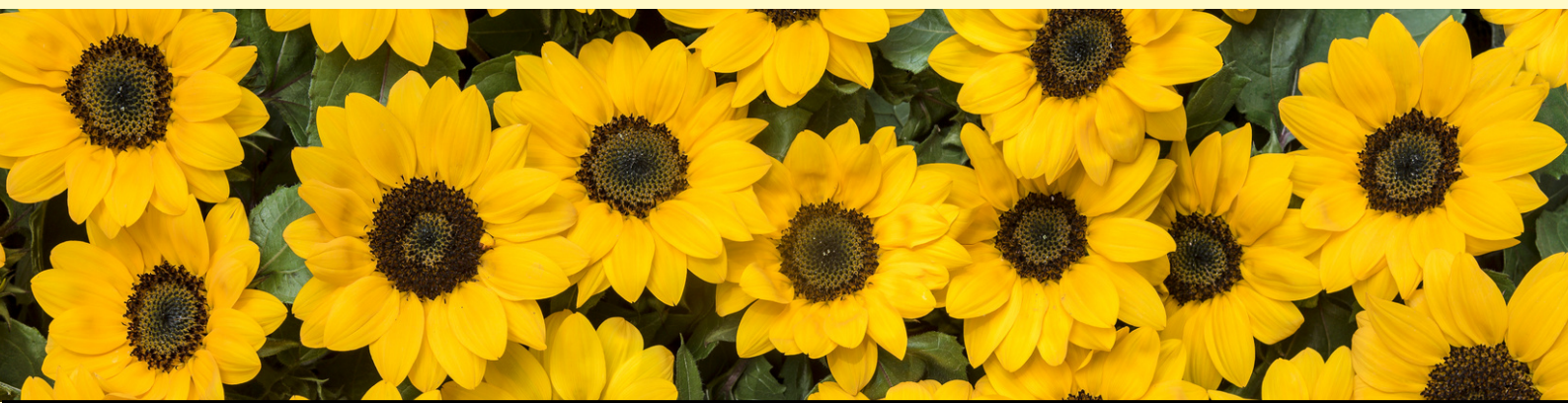
Fonte 1: <https://www.livrebooks.com.br/livros/jogos-para-a-estimulacao-das-multiplas-inteligencias-celso-antunes-7p8sbgaqbaj/baixar-ebook>.

Fonte 2 : <https://noticiasconcursos.com.br/educacao/piramide-da-aprendizagem/>

Fonte 3: <http://paulamusique.com/atividades-de-ensino-aprendizagem/>

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer et al. *O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância*. 2019.

DE SOUZA PRAIS, Jacqueline Lidiane; DA ROSA, Vanderley Flor. Princípios do desenho universal para a aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. *Ideação*, v. 18, n. 2, p. 166-182.



**A PLATAFORMA GOOGLE
CLASSROOM COMO FERRAMENTA
DIDÁTICO- PEDAGÓGICA: O DESAFIO
DO “CURSO DE EXTENSÃO EM
SERVIÇO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
CONTEXTO DE PANDEMIA:
TERTÚLIAS INCLUSIVAS”**

Capítulo
5

Tobias de Medeiros Rodrigues



Resumo: O presente estudo traz uma discussão sobre o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tendo o objetivo de descrever como o Google sala de aula (ClassRoom) foi utilizado para a viabilização do “Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” da Universidade Federal do Pampa. O estudo ainda mostra os desafios enfrentados para promover o ensino e aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google ClassRoom. Trata-se de um estudo exploratório, no qual o pesquisador busca aprofundar seus conhecimentos acerca do AVA Google Sala de Aula, sendo este o cenário da pesquisa. O procedimento de pesquisa constituiu, a princípio, um estudo bibliográfico, com uma revisão da literatura que aborda a temática pesquisada. Como conclusão do estudo foi possível identificar que o Google ClassRoom foi essencial para a efetivação do curso ofertado na modalidade a distância, o que em grande parte se deve às diversas funcionalidades de interatividade por ele oferecidas.

Palavras-Chave: Tertúlia. Google ClassRoom. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Interatividade.

INTRODUÇÃO

A educação tem, dentre seus propósitos centrais, a formação integral dos sujeitos e, em meio a isso, a interação social e cultural, colaborando diretamente com a construção de valores nos indivíduos. Desta forma, a educação é um componente estruturante do processo social, através do qual podem ser criados meios para a inclusão, em seu sentido amplo, e para a formação crítica, capaz de mudar os rumos da sociedade. Ou seja, a educação é um processo de formação humana que colabora para o desenvolvimento integral dos indivíduos e assim, também da sociedade e das nações.

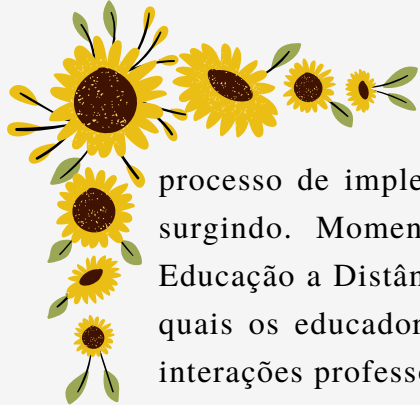
Nesta perspectiva, é possível inferir que a educação é um processo contínuo que possibilita aos indivíduos alcançarem a plenitude de suas potencialidades, ao longo da vida. E, para tal, um dos elementos cruciais para que isso se efetive, sem dúvida, é o ensino. Instrumento pedagógico que é alvo e movimenta as agendas das políticas públicas em educação, histórica e geograficamente constituídas, nacionais e internacionais. Instrumento dialético que compõe um dos grandes desafios educativos da atualidade, cujas consequências repercutem no principal objetivo da educação, que é a aprendizagem dos educandos em qualquer nível ou modalidade educativa.

O ensino ocorre, atualmente, num contexto de mudanças rápidas advindas do desenvolvimento das tecnologias digitais, as quais propiciam novas e diferentes interfaces facilitadoras de interações entre diferentes pessoas. Com a popularização da Internet (rede mundial de computadores), a informação tornou-se cada vez mais acessível e fluída e o conhecimento disponível para um número muito maior de pessoas. Fenômeno que ganhou dimensões globais.

Outro fator, oriundo do advento da Internet, foi a comunicação entre pessoas distintas de lugares diferentes, por vezes separados por milhares de quilômetros e por oceanos (cidades, estados, países ou continentes), oportunizando o compartilhamento de forma instantânea de informações e conhecimentos, ou seja, “a convergência de todas essas tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa levou à criação da Internet, talvez o mais revolucionário meio tecnológico da Era da Informação” (CASTELLS, 2002, p. 82).

As possibilidades que surgiram a partir da internet associada às TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) resultaram em mudanças significativas na humanidade, em diversos aspectos, entre eles no ato de aprender e no de ensinar, tanto na forma de buscar, armazenar, produzir e disseminar o conhecimento, quanto na forma de fornecer acesso de muitas pessoas ao conhecimento, as quais, de forma convencional, não teriam a oportunidade de estudar. Portanto, o ato de ensinar e, ou aprender passam a ser um desafio didático-pedagógico nos dias atuais.

Em face a essa realidade de expressivos avanços tecnológicos é que surgem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que têm entre seus benefícios, o de proporcionar novas formas e oportunidades de acesso ao conhecimento. É em meio a este novo cenário, portanto, que a área da educação está precisando se adaptar ao



processo de implementação e utilização das novas ferramentas tecnológicas que estão surgindo. Momento em que é pertinente destacar instrumentos que viabilizam a Educação a Distância (EaD), como é o caso dos AVAs, que são plataformas online, nas quais os educadores têm a possibilidade de utilizar diferentes recursos, tanto para as interações professor-aluno, como para as interações aluno-conteúdos.

A pandemia de COVID-19 em 2020, no entanto, obrigou vários setores da sociedade a mudar ou adaptar seu funcionamento e uma área que foi muito afetada foi a da educação, pois as medidas de isolamento social decretadas em março, objetivando o enfrentamento do Coronavírus, forçaram as instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades educativas, a se adaptar. Sem aulas presenciais, foi necessário procurar novas formas de ensinar e alternativas viáveis para garantir também que o conhecimento chegasse aos estudantes.

Para fazer frente a este desafio, é que diversas instituições de ensino têm buscado ou promovido cursos à distância para capacitar os profissionais para essa nova realidade. Neste sentido, que surgiu o projeto de extensão denominado: “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que foi planejado com o intuito de atender a proposta fomentada pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC) e que tem por objetivo promover cursos de capacitação para professores na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem escolhido para viabilizar esta formação acadêmico-profissional para os profissionais da educação básica, todavia, foi o Google *ClassRoom* ou Google Sala de Aula. A opção por essa ferramenta didático-pedagógica se justifica por se tratar de uma plataforma *online* e gratuita, muito versátil e que está em evidência - o que aumenta as chances de grande parte dos participantes do curso já terem a utilizado. Também é relevante considerar que uma das vantagens mais significativas apontadas pelos usuários está nas interações entre aluno e professor, que podem ocorrer tanto de forma individual, quanto de forma comunitária. Além disso, o docente pode acompanhar em tempo real a participação e o progresso dos estudantes (SCHIEHL; GASPARINI, 2017).

Neste contexto, o presente ensaio acadêmico analisa os desafios do uso da plataforma Google Classroom como ferramenta didático-pedagógica na realização do “Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” e as estratégias utilizadas para sua efetivação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo foi adotado o método exploratório, a abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa documental. A metodologia exploratória de pesquisa foi utilizada devido ao fato de os estudos exploratórios terem:

[...] como principal objetivo a formulação de um problema de investigação mais exato ou para a criação de hipóteses [...] esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real [...] (SELLTIZ et al., 1974, p. 60).

Quanto à abordagem metodológica, essa pesquisa classifica-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa. Esta abordagem, segundo Godoy (1995), é aquela que objetiva:

[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Desta forma, uma pesquisa com abordagem qualitativa, procura buscar a compreensão dos significados de forma detalhada e características do problema ou objeto investigado, permitindo, assim, o aprofundamento do fenômeno investigado.

A análise documental é entendida como uma possibilidade de desvendar novos aspectos para a temática em questão de pesquisa. Neste sentido, visando também conceituar a pesquisa documental, faz-se pertinente considerar as palavras de Pádua (1997), o qual afirma que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Como optou-se, por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a metodologia exploratória, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o levantamento bibliográfico. Partindo dessas características, entendeu-se que a análise documental é a que melhor se aplica aos objetivos e à natureza da presente pesquisa, por considerá-la adequada à complexidade do problema em questão.



O CURSO DE EXTENSÃO EM SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: TERTÚLIAS INCLUSIVAS

O “Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” foi anunciado em 27 de novembro de 2020 no site da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXT) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), resultado da articulação entre o Grupo de Pesquisa INCLUSIVE e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação (MEC), contando com o auxílio técnico do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA) da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel)⁷.

Devido à difusão e à gravidade da pandemia causada pelo coronavírus, uma série de ações para minimizar a contaminação pelo vírus foram adotadas, uma vez que as vacinas capazes de imunizar a população mundial necessitam de um tempo considerável para seu desenvolvimento e para as devidas testagens que precisam ser implementadas seguindo os padrões internacionais para que sejam consideradas seguras para serem aplicadas em massa. Por isso, até que todos possam ser devidamente imunizados, desde março de 2020 foi e é necessário adotar medidas de isolamento social. No âmbito das políticas educacionais, logo no início da pandemia, as atividades presenciais foram suspensas visando, então, a diminuição da propagação do vírus, tendo sido utilizadas, desde então, estratégias didático-pedagógicas de ensino remoto em caráter emergencial.

Nesse sentido, o “Curso em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” se insere como uma proposta de formação que contribuirá para minimizar os efeitos oriundos da ausência das aulas presenciais, oportunizando aos profissionais que trabalham na área do Serviço de Atendimento Educacional Especializado a construção de estratégias pedagógicas para o ensino remoto na Educação Especial.

Apresentado pela PROEXT como uma importante conquista para a comunidade regional e nacional, o curso é uma das ações do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas do Pampa. A capacitação foi aprovada pela SEMESP/MEC a partir do movimento do Grupo de pesquisa e estudos em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), com apoio da Pró-reitoria PROEXT/UNIPAMPA, tendo como base a área de pesquisa do grupo, criado em 2014. O Curso foi idealizado em quatro módulos, totalizando 90 horas/aula onde foram trabalhados conceitos como: as práticas do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para alunos público da educação especial; singularidades e desafios para

⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Bagé: Unipampa, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proext/2020/11/27/curso-de-atendimento-educacional-especializado-em-tempos-de-pandemia-tertulias-inclusivas/>. Acesso em: 24 fev. 2021.

o ensino remoto; trabalho colaborativo para inclusão – sala de aula comum e SAEE; processos de identificação, avaliação e planejamento das intervenções pedagógicas no SAEE; Tecnologia Assistiva e recursos e materiais para acessibilidade e inclusão⁸.

O curso abriu as inscrições para quinhentas vagas, todas para cursistas na modalidade a distância, tendo o seu foco em profissionais da rede pública de ensino, de todo o Brasil. A escolha desse público-alvo levou em conta toda a diversidade encontrada no atendimento educacional especializado oferecido pelas redes de ensino em todas as regiões do país, oportunizando a possibilidade de compartilhamento de experiências neste serviço de atendimento a estudantes com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação.

O curso teve como objetivo geral ofertar de forma gratuita a formação acadêmico-profissional a profissionais da educação básica, na modalidade de extensão, na área do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, a qual possibilite incentivar a realização de práticas de perspectiva inclusiva, para atendimento à diversidade do AEE no ensino remoto.

O curso teve como objetivos específicos: rever conceitos e práticas para o Atendimento Educacional Especializado para alunos público-alvo da Educação Inclusiva; oportunizar aos professores a construção de estratégias pedagógicas para o ensino remoto na Educação Inclusiva; oportunizar aos professores conhecimentos sobre o Desenho Universal da Aprendizagem, sobre o trabalho colaborativo para a inclusão na sala de aula regular e sobre o papel do AEE, que permitam a concretização da inclusão numa perspectiva de qualidade, de sucesso e de avanço educativo; criar um processo de identificação, avaliação e planejamento das intervenções pedagógicas no AEE; possibilitar a construção de material didático que referencie as propostas e subsidie as práticas posteriores ao curso; oportunizar a troca de saberes, experiências e materiais entre os cursistas e socializar as produções por meio de publicações.

A Tertúlia, na sua essência, é “um coletivo de pessoas íntimas reunidas em prol de um mesmo objetivo” que debatem, trocam experiências, informações e opiniões. Se caracteriza como uma ação do tipo Intervenção, um espaço de exercício de diálogo que privilegia a aprendizagem a partir da troca de ideias e experiências. A dinâmica de trabalho é desenvolvida por meio de rodas de formação, ou seja, um momento para compartilhar opiniões gerando a sistematização do conhecimento proposto (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011).

Desta forma, o “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” pretende promover a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada neste momento. Além disso, fornecer

⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, Bagé: Unipampa, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proext/2020/11/27/curso-de-atendimento-educacional-especializado-em-tempos-de-pandemia-tertulias-inclusivas/>. Acesso em: 24 fev. 2021.



elementos que potencializem e qualifiquem as práticas, vindo a capacitar ainda mais os profissionais e professores da área do Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

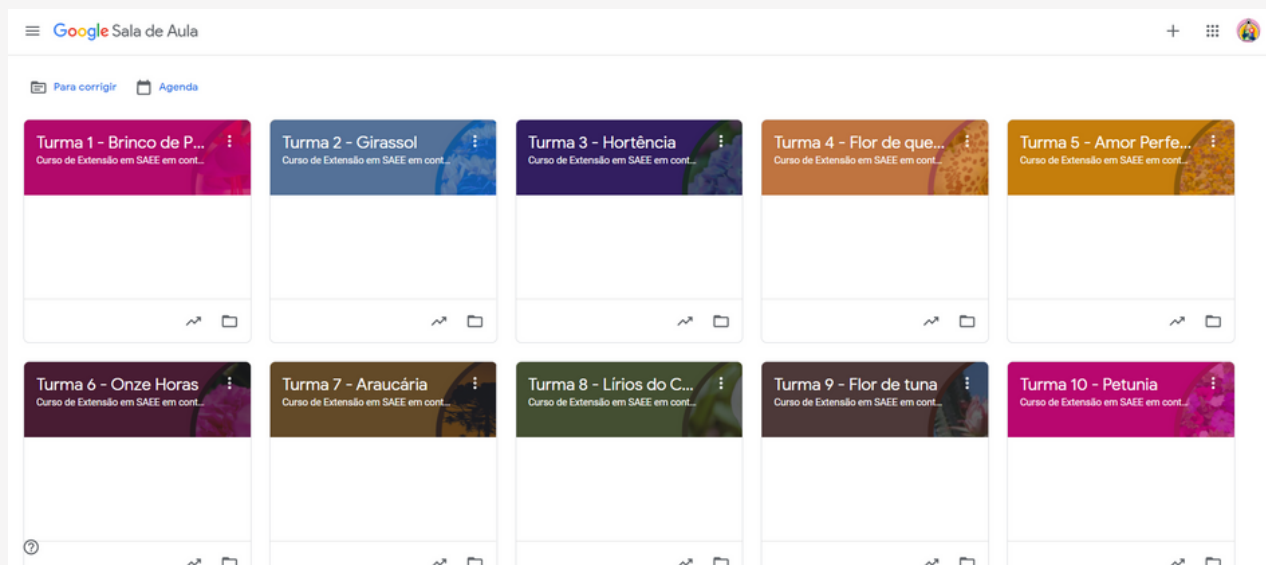
A CONTRIBUIÇÃO DA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM NA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

A oferta do “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas”, que tem como seu público-alvo os profissionais da rede pública de todo o Brasil, foi idealizado na modalidade a distância, necessitando ser realizado através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os AVA’s têm como sua finalidade principal atuar como um espaço de construção do conhecimento, através do desenvolvimento de atividades educativas, mediadas pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s), valorizando a interação e o trabalho colaborativo. A plataforma de apoio escolhida pela equipe executora para viabilizar o curso foi o Google Classroom, avaliada por esta, como a mais adequada para o ensino, a aprendizagem, as interações e para a construção de novos conhecimentos e saberes acerca do AEE.

Uma característica técnica que colaborou para a escolha da plataforma foi não ser necessário a instalação local de um servidor dedicado como é, por exemplo, o caso do *Moodle*. A plataforma já se encontra *online* e hospedada, facilitando a entrada (*login*) na plataforma bastando ter um e-mail da empresa *Google (Gmail)*. A ferramenta pode ser utilizada tanto em computadores através do próprio *site* quanto em dispositivos móveis através do aplicativo.

O *Google Classroom* possui limitações em sua versão gratuita, o que demandou da equipe de Tecnologia da Informação (TI) e da equipe executora criar estratégias para adaptações e ajustes para a realização do curso, que conta com o total de quinhentos cursistas e vinte e três tutores - o que é por si só um grande desafio pela quantidade de sujeitos envolvidos. A coordenação geral do curso optou em dividir os cursistas em turmas de vinte e cinco alunos com um tutor oficial e um de apoio, o que resultaria no total de vinte turmas (Figura 1). Foi necessário criar uma turma extra, ou seja, a vigésima primeira turma, que foi constituída com alunos suplentes, a qual iniciou as atividades uma semana depois.

Figura 1: Ambiente 1 - com as Turmas de 1 até 10



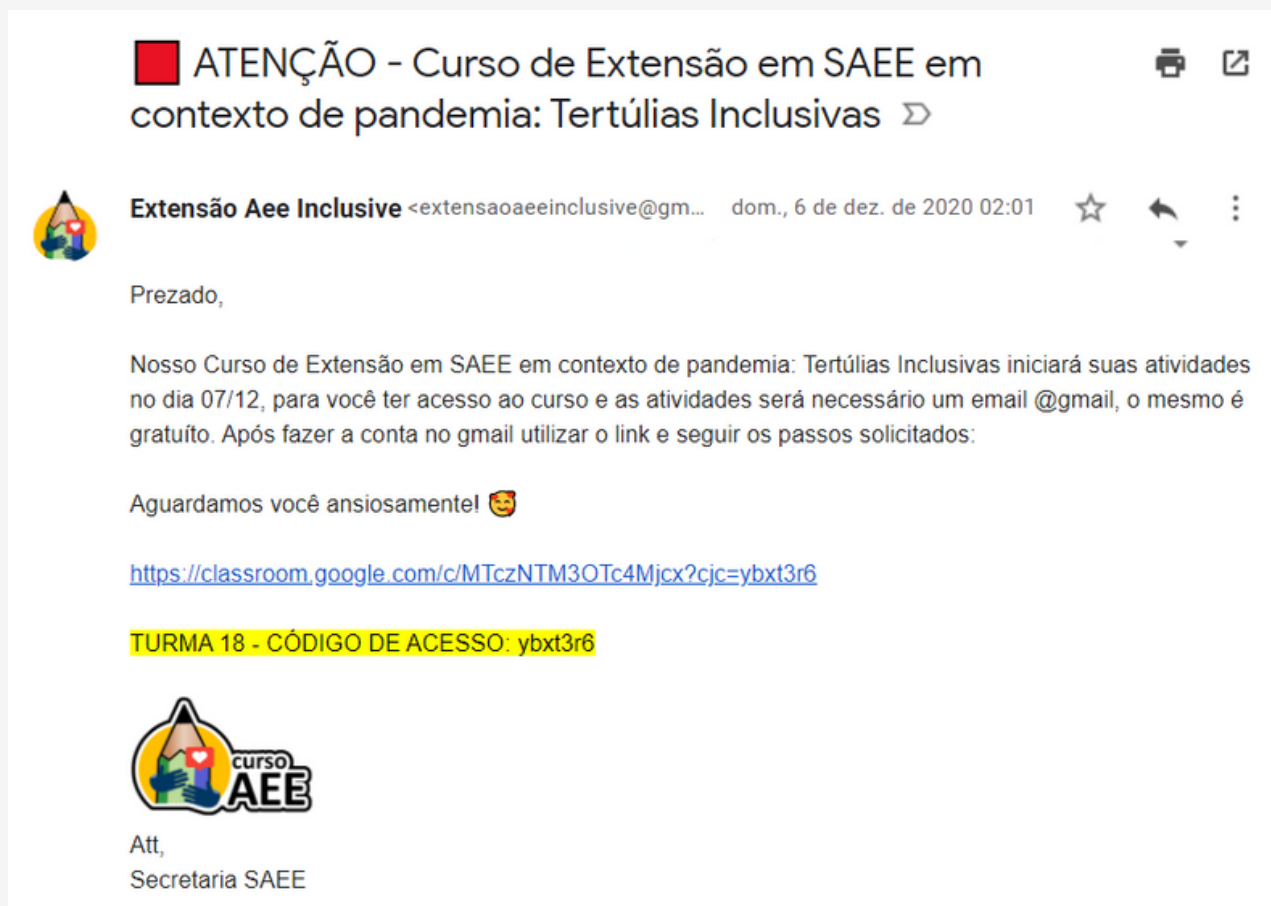
Fonte: Autor (2020)

O Google Sala de Aula, em sua versão gratuita, tem a limitação de duzentos e cinquenta alunos simultâneos. Esta restrição determinou a necessidade de criação de uma nova conta Gmail, para um novo ambiente, para comportar os novos cursistas e as turmas de onze até a turma vinte. Quando surgiu a possibilidade de uma chamada de alunos suplentes, para a formação da vigésima primeira turma, novamente foi necessário gerar mais um ambiente. Assim, no final foram necessárias três contas para a organização final do curso.

Os alunos selecionados para participar do curso receberam contato por e-mail (Figura 2). Essa mensagem continha orientações para o cursista, de como acessar o curso e informava a necessidade de uma conta *Gmail* e, também, continha o número da turma que ele foi matriculado e o link para inscrição no *Google Classroom*.



Figura 2: E-mail de contato com o cursista



Fonte: Autor (2020)

O *Google Classroom* é uma ferramenta que possui um sistema de gestão de aprendizagem, além de fornecer um ambiente para os professores se comunicarem com os alunos, possibilitando a interação através de perguntas e a criação de atividades e eventos. Num mundo cada vez mais digital, em meio ao distanciamento social imposto pela pandemia, esse Ambiente Virtual de Aprendizagem chega para viabilizar e potencializar a aprendizagem, auxiliando os professores na postagem e recebimento de tarefas a distância, conferindo-lhes autonomia para gerenciar sua aula à sua maneira. Tudo apresentado em língua portuguesa, de forma intuitiva e podendo ser acessado em multiplataformas.

O uso do *Google Classroom* foi fundamental para a execução do curso, considerando suas múltiplas funcionalidades, seu uso facilitado, sua boa aceitação pelos cursistas, que, em sua maioria, já conheciam e utilizavam a ferramenta. Sendo que os que não a conheciam, se apropriaram rapidamente do funcionamento deste importante instrumento contemporâneo de ensino e, ou aprendizagem.

CONCLUSÕES

O “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” é um projeto de extensão que visa atender a Política Nacional de Educação Especial e sua concretização nas escolas, possibilitando a formação continuada de professores da educação básica pública, na perspectiva do atendimento à diversidade e do atendimento educacional especializado em Contexto de Pandemia. Vindo, então, a atender o proposto pela Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação, através da capacitação desenvolvida em quatro módulos, através de uma reflexão crítica e de uma discussão dos aspectos que envolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da pandemia.

O grande desafio da concretização desse projeto foi a oferta na modalidade a distância, este obstáculo se potencializou com o número de sujeitos envolvidos - aproximadamente quinhentos e quarenta - levando em consideração os cursistas e a equipe executora (tutores, professores formadores e coordenação). Para que o curso viesse a atingir seus objetivos, foi de suma importância um Ambiente Virtual de Aprendizagem de fácil e rápida aprendizagem tanto para os cursistas, quanto para os tutores, formadores e coordenação.

Assim, o curso abarcou, em toda a sua extensão, a realização de atividades teórico-práticas, estabelecendo relações entre os conceitos trabalhados nos módulos acerca do AEE. Isso só foi possível e potencializado devido às diversas funcionalidades de interatividade oferecidas pelo *Google Classroom*.

Por fim, a realização do “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas” projeta a UNIPAMPA e o Grupo de Pesquisa INCLUSIVE diante das políticas de educação inclusiva e das políticas de formação de professores, vindo, assim, a reforçar a capilaridade da atuação e da presença da universidade nos municípios da região do pampa gaúcho e também de todo o país. Destacando sua missão diante do compromisso com o desenvolvimento social não só do Rio Grande do Sul, mas também de todo o Brasil.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo, A formação do professor em Rodas de Formação, *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Tradução: Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1

GODOY, Arlida Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, Rio Claro, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. Campinas, SP, SP: Papirus, 1997.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. *Renote*, [s. l.], v. 14, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70684>

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1974.



**O DESIGN EDUCACIONAL
COMO METODOLOGIA DE
TRABALHO NO CURSO DE
AEE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA**

Capítulo
6

Landressa Rita Schiefelbein



Mudar não é apenas um verbo, é um conceito que, de certa forma, desequilibra. Toda mudança gera uma transformação, pois nos tira da chamada 'zona de conforto' ao sugerir novas posturas e práticas. Em educação, mudar é assunto complicado. Muitos querem, mas poucos fazem de fato. No caso do uso da tecnologia digital, ainda vemos vários casos em que dispositivos substituem cadernos e lousas de giz, mas o formato das aulas e dos espaços permanece o mesmo.

Priscila Gonzales

Resumo: O planejamento de cursos, disciplinas e os mais diversos produtos educacionais é um desafio e juntamente com o contexto pandêmico observou-se, do ponto de vista fenomenológico, nas ações do ano de 2020 que o planejamento de aulas e atividades por parte dos professores é um fator fundamental para o sucesso desta aplicação junto aos alunos, porém a falta de orientações claras acaba por desorientar os profissionais da área no que tange ao ensino online. Deste modo, este ensaio visa analisar as ações realizadas no curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e a parceria estabelecida entre professores(as) formadores(as) e Designer Educacional, bem como os frutos destas ações.

Palavras-Chave: Design Educacional. Acessibilidade. Ensino. Produtos educacionais.

INTRODUÇÃO

Este ensaio configura-se como uma análise da primeira oferta do curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, que se deu de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, de um ponto de vista técnico no que toca a questão de design educacional, bem como a sugestão de um novo fluxo de trabalho que virá a qualificar os esforços da equipe e diminuir a ocorrência de erros e retrabalho em uma possível segunda oferta.

Mesmo esta primeira oferta podendo ser tomada como uma pilotagem⁹, poderemos notar ao decorrer deste ensaio que foram obtidos muitos resultados positivos, o que se deve ao fato de que, mesmo havendo diversos contratemplos, a equipe como um todo, trabalhou para que a oferta e a realização da aprendizagem fossem bem sucedidas.

A seguir será explorado o fluxo de trabalho atual, bem como todas as fases do mesmo, trazendo à tona questões como as etapas de conversa, elaboração, produção, testagem, readequação e formação da equipe executora para as atividades no ambiente virtual.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme o nome do curso anuncia, este, foi concebido e aplicado no contexto da pandemia de COVID-19 a 500 (quinhentos) cursistas oriundos de todo o território nacional em formato completamente a distância (EaD). Sendo assim uma experiência inédita a todo o conjunto da equipe executora, o que gerou grandes desafios a serem superados com a finalidade da realização da aprendizagem.

Outro fator que apresentou-se como gerador de complicações foi o tempo. O planejamento e execução não foram realizados em condições ideais por conta de datas limite para a oferta. Deste modo foram necessários, principalmente nos dois primeiros módulos, dedicação em dobro.

O DESIGN EDUCACIONAL COMO METODOLOGIA DE TRABALHO

Neste ensaio, Design Instrucional (DI) será substituído por Design Educacional (DE), indo ao encontro do uso corrente no Brasil porém sem a perda de significado ou alteração do mesmo.

⁹ “Com a finalidade de fazer ajustes e correções, é comum oferecer a instrução a um grupo-piloto antes de aplicá-la em grande escala.” (TRACTENBERG, 2020)



O Design Educacional surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) após o período da segunda guerra mundial e se desenvolveu através da junção de conhecimentos de diversas áreas como educação, psicologia, TIC's¹⁰, ciência da computação, engenharia e negócios buscando alcançar a realização da aprendizagem orientada a resultados.

Para Alzand (2010), desenho instrucional é uma nova abordagem na educação, que muda o ponto de vista das teorias de aprendizagem. Essas teorias enfatizam o pensamento sobre como os objetivos da educação e do currículo devem focar no aprofundamento dos processos humanos de conhecimento, habilidades e atitudes. O desenho instrucional é uma combinação entre alunos, professores, tempo de aula, assuntos e ambientes de aprendizagem. Portanto, pode ser visto como uma forma de engenharia da educação. (VERGARA-NUNES et al. 2013)

Segundo Smith e Ragan (2004) “o Design Instrucional é um processo sistemático e reflexivo que consiste em transformar os princípios de aprendizagem e instrução em materiais, atividades, informações, recursos e avaliações”. Deste modo o DE visa a realização da aprendizagem através de processos que possibilitem e qualifiquem a mesma.

Conforme citado anteriormente, este projeto não contou com um tempo de planejamento e execução ideal de modo que muitos processos foram realizados ao longo da trajetória no sentido de “readequação”. Porém, pode-se notar, que os resultados positivos demonstram uma grande aprovação por parte dos cursistas e da equipe, sendo os mesmos constatados em questionários de avaliação aplicados ao final de cada módulo e ao final do curso a fim de possibilitar uma avaliação do todo.

Os procedimentos utilizados, mesmo não sendo os ideais, se destacaram como funcionais, podendo ser apontado, o processo de produção de materiais para a realização da aprendizagem de forma colaborativa entre o Professor(a) Formador(a) e o Designer Educacional.

Uma das premissas presentes no DE é de que o professor conteudista, autor ou formador, através dos processos e métodos, possa concentrar seu esforço em produzir o conteúdo propriamente dito e não no processo de aplicação. Este compete ao designer educacional, de modo que sejam atingidos objetivos de aprendizagem dos estudantes da melhor forma possível, seja através de ferramentas ou tecnologias educacionais inovadoras, seja através dos métodos tradicionais. Estas questões são definidas de acordo com a necessidade de aprendizagem e levando em consideração as aprendizagens anteriores dos indivíduos.

Segundo Robert Gagné, em sua obra “Como se realiza aprendizagem”,

Ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem. Essas condições devem ser organizadas de maneira gradual, levando-se em conta, em cada etapa, as habilidades recentemente adquiridas, a necessidade de retenção dessas habilidades e a situação estimuladora específica exigida pela etapa seguinte. (GAGNÉ, 1983 p. 22)

¹⁰ Abreviação para Tecnologias da Informação e Comunicação.

FLUXO DE TRABALHO E PROCESSO DE PRODUÇÃO

Cabe ressaltar, que este fluxo realizou-se enquanto o curso já estava em andamento e com cada módulo separadamente no período de tempo de uma semana para cada um, com início uma semana antes do começo da oferta. O curso, em questão técnica, foi planejado ao longo da implementação.

Todo o processo de produção de materiais inicia-se com a idealização que o(a) formador(a) concebe passando, a seguir, para a análise do designer educacional que vem a sugerir qual a melhor ferramenta a ser utilizada para o desenvolvimento e implementação das soluções de aprendizagem projetadas, se a mesma for aprovada por seu idealizador passamos a fase de apresentação e testagem.

Aos sábados, tradicionalmente, toda equipe participava de uma reunião formativa onde, a totalidade da proposta do módulo, a se iniciar seria apresentada aos tutores. Esta estratégia foi utilizada a fim de identificar fragilidades no planejamento (e corrigi-las) e preparar os(as) tutores(as) para o acompanhamento ativo dos cursistas ao longo da próxima semana.

Nestas reuniões, por vezes, viu-se necessária a aplicação de oficinas de preparação para a utilização de ferramentas desconhecidas da equipe.

Algumas das ferramentas utilizadas no Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas foram o *Padlet*¹¹ - uma espécie de mural virtual colaborativo - que foi usado como local de exposição e colaboração entre cursistas, formadores e tutores em uma analogia direcionada ao mural escolar presente em praticamente todas as instituições - presenciais - de ensino e que buscou trazer uma sensação de aproximação e quebra de barreiras.

Da mesma maneira, buscando quebrar a monotonia e suposta “frieza” da educação a distância, foi lançado mão de *quizzes* interativos na plataforma *Kahoot*¹² onde os mesmos fazem uso de estímulos visuais e auditivos para a captura da atenção do “jogador”. Em outros momentos, onde era necessária maior atenção e tempo para reflexão, a opção foi pelo uso da ferramenta *Google Forms*¹³.

Uma das etapas do curso que causou maior surpresa por conta de seu sucesso, foram os encontros síncronos realizados por meio da plataforma Google Meet. Uma vez por semana (tradicionalmente quarta-feira às 19 horas) foi possibilitado às turmas uma interação direta com o(a) tutor(a) em encontros com duração de aproximadamente duas horas. Nestes momentos as turmas eram direcionadas a debates e compartilhamento de experiências através de um planejamento realizado pelos formadores, onde o(a) tutor(a) possuíam a sua disposição tópicos e sugestões de direcionamento. Estes encontros foram

11 disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>

12 disponível em: <https://kahoot.com/schools-u/>

13 disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>



realizados em diversos formatos, dependendo da intenção de aprendizagem do módulo em vigência, individual (uma turma e seu respectivo(a) tutor(a)), duplas (duas turmas agrupadas) e até mesmo grupos (agrupamento de até quatro turmas por sala).

Nestes momentos pode-se verificar a empolgação dos cursistas, bem como o seu interesse em conhecer as realidades dos colegas, o que pode ser inferido por conta da diversidade (região, sotaques, idade) dos cursistas.

Robert Gagné questiona em sua obra de 1971, *Como realiza-se a aprendizagem*, “Como pode um estudante ser motivado a iniciar o processo de aprendizagem e nele prosseguir?”, “Como devem ser guiados seu interesse e seus esforços?”, “Que deve ser feito para avaliar os resultados da aprendizagem?”

Estas foram questões que nos motivaram, enquanto equipe, para a elaboração de todos os processos, materiais e atividades.

Este, sendo um curso de Serviço de Atendimento Educacional Especial (SAEE), é imperativo tocar no ponto: acessibilidade. Bem como os conteúdos e práticas apresentadas e sugeridas no decorrer da oferta aos cursistas, nossa preocupação foi fazer esta experiência acessível e agradável para todos.

Todas as atividades, conteúdos, tutoriais e avisos em vídeo, imagens e texto foram disponibilizados com legendas, audiodescrição e interpretação de Libras. As imagens estáticas foram acompanhadas de descrições com a *hashtag* #ParaTodosVerem e as salas de bate-papo com cursistas surdos contaram com intérpretes de Libras.

Para os cursistas com ou sem deficiência foi oferecido acompanhamento e suporte diário e acessível, bem como a tutoria ativa ¹⁴

DESIGN THINKING ENQUANTO METODOLOGIA ALIADA

O Design Educacional enquanto metodologia de trabalho pode ser aplicado por qualquer pessoa que busque alcançar um objetivo educacional, deste modo aliá-lo com outras metodologias de trabalho ou formas de pensamento só tem a enriquecer o conceito.

Segundo Priscila Gonsales “podemos definir o Design Thinking (DT) como um novo jeito de pensar e abordar problemas ou, dito de outra forma, um modelo de pensamento que coloca as pessoas no centro da solução de um problema.”

Sendo o mesmo baseado em três pilares:

¹⁴ Tutoria ativa: seria a busca e acompanhamento diário ao cursista por parte do(a) tutor(a) para que o mesmo não fique com dúvidas e possa tirar máximo proveito dos conteúdos do curso, bem como da experiência em geral.

1. **Empatia**, para considerar o cursista como uma pessoa e não apenas um número, uma aprovação ou um resultado. Por este motivo todos os materiais devem ser pensados como uma experiência que deve ser educativa, motivadora e agradável ao cursista;
2. **Colaboração**, para que a equipe aja como um só a fim de oferecer a melhor experiência e alcançar os resultados esperados com eficiência;
3. E por último a **Experimentação**, através da aplicação de pilotos, bem como oficinas formativas para garantir a boa experiência do cursista.

SUGESTÃO DO MODELO ADDIE COMO UM FLUXO DE TRABALHO

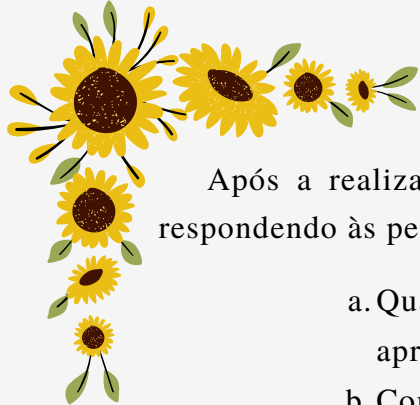
O DE utiliza métodos para “identificar, tipificar e resolver problemas de desempenho” (OLIVEIRA, CSIK e MARQUES, 2015, p. 5). O modelo mais conhecido e aceito denomina-se *Instructional System Design* (ISD), conhecido popularmente como Modelo ADDIE, o qual é assim chamado por ser um acrônimo para as etapas do processo, (*analysis, design, development, implementation e evaluation*) em inglês.

O modelo ADDIE compõe-se de duas fases, as quais são divididas em cinco etapas. A primeira seria a Concepção, que envolve as fases de Análise (compreender a demanda educacional através da análise de público-alvo e objetivos de aprendizagem), Desenho (planejamento) e Desenvolvimento (produção ou adaptação de materiais). A segunda fase, Execução, compõe-se da Implementação (estruturação das ambiências e primeira oferta) e Avaliação (comparação entre objetivos e resultados).

Quando utilizado o ADDIE como método de planejamento e implementação de soluções de aprendizagem faz-se a elaboração e o consumo de um documento textual chamado de Projeto Instrucional, o que segundo Reigeluth (1983, apud Nunes, 2008) o “projeto instrucional é o documento de referência” que irá guiar o profissional em como, onde e quando utilizar as estratégias de aprendizagem.”

O Projeto instrucional é produzido antes da primeira aplicação do curso e é tomado enquanto direção, por isso deve ser bem pensado e elaborado com atenção. Nele irão constar todas as informações necessárias para o aplicação da pilotagem do curso. Deste modo o(a) Formador(a) e o DE reunir-se-iam afim de realizar as análises de

1. **Público-alvo:** que irá dar o tom da oferta pois analisa-se a faixa etária, fluência digital, conhecimentos prévios e demais informações dos cursistas;
2. **Contexto da aprendizagem:** onde deve ser analisada a questão socioeconômica dos cursistas e região que habitam, bem como a infraestrutura e verba destinadas ao curso por parte do órgão fomentador, e quais os prazos exigidos;
3. **Objetivos da aprendizagem:** sendo os objetivos gerais e específicos afim de identificar os tipos de aprendizagem necessários;



Após a realização das primeiras análises, passaríamos ao planejamento da oferta, respondendo às perguntas:

- a. Quais as estratégias mais adequadas para promover todos os tipos de aprendizagem anteriormente identificados?
- b. Como os cursistas serão motivados?
- c. Quais serão as mídias e metodologias utilizadas?
- d. Como o módulo deve ser sequenciado?
- e. Como os cursistas serão agrupados?

Depois da realização do planejamento, passa-se ao desenvolvimento dos materiais e atividades que devem ser testados, avaliados e corrigidos antes da primeira oferta aos cursistas para que se possa evitar erros e desmotivação dos mesmos.

Estas duas primeiras etapas devem ser realizadas pelo DE em conjunto com cada formador(a) de cada módulo do curso, individualmente, e ao final todos serão reunidos em apenas um Projeto instrucional.

Em seguida, com os materiais avaliados e testados, vamos a implementação do curso como um todo. Nesta fase - se for a primeira oferta, trata-se de uma pilotagem - é importante acompanhar o processo de perto (tanto DE quanto Formador(a)) para que possam ser identificadas falhas ou mesmo coisas que estão boas, mas poderiam ser melhoradas.

Por último, mas sendo uma das partes mais importantes, temos a avaliação. Esta, que deve ser constante e precisa, devendo ser oferecidos meios aos cursistas para que possam demonstrar sua satisfação ou insatisfação ao longo e ao final do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o apresentado neste ensaio até o momento, podemos concluir que esta primeira oferta do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas foi uma pilotagem.

Primeiramente por nunca na história da Universidade Federal do Pampa ter sido ofertado outro curso de tamanho alcance e com objetivos tão ousados em modalidade totalmente EaD. E em segundo lugar por ter sido coletado avaliações durante todo curso e ao final do mesmo com o intuito de avaliar, analisar e melhorar as ações para futuras ofertas, tanto deste curso como nos demais desta modalidade.

Sendo assim, minha única sugestão ao final de tudo, configura-se como uma constatação empírica: O curso, para ter maior qualidade e ser realizado com mais tranquilidade, necessita de mais tempo de planejamento.

Como foi apresentado no fluxo de trabalho utilizado nesta oferta, toda a parte técnica – leia-se aqui tecnologias educacionais e atividades em geral – foi planejada enquanto do andamento do curso. Deste modo, minha sugestão de alteração, é de que este fato possa influenciar nos prazos para planejamento e execução na próxima oferta. Sendo esta uma avaliação (última etapa do modelo ADDIE) para as melhorias das próximas edições.

REFERÊNCIAS

CONSTANCIO, F. G.; NOGUEIRA, D. X. P. COSTA, J. P. C. L. da. Proposta de modelo ADDIE estendido com aplicação nos cursos autoinstrucionais mediados por tecnologias na Escola Nacional de Administração Pública. *XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online*, 2016.

GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1983. 270 p.

GONSALES, Priscila. *Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas*. São Paulo: Instituto Educadigital, 2017. 76 p.

Sciarra, Adilia & Lourenção, Luciano. (2019). Designer educacional ou instrucional: o novo pedagogo da era digital. *Enfermagem Brasil*. 18. 166. 10.33233/eb.v18i2.2867.

TRACTENBERG, R.. O design instrucional e suas etapas. *Curso Teoria e Prática do Design Instrucional*, 2020.

VERGARA-NUNES, Elton; SILVA, Charles Odair Cesconetto; VANZIN, Tarcisio. Desenho instrucional acessível: materiais didáticos com desenho universal para acesso de alunos cegos ao conhecimento escolar. In: *Anais do 13º Congresso Internacional de Ergonomia Usabilidade de Interfaces Humano Tecnologia - 13º*



**AUDIODESCRIÇÃO COMO
INSTRUMENTO DE
PROMOÇÃO DE
ACESSIBILIDADE E
CULTURA INCLUSIVA:
OUTRO OLHAR PARA A
DIFERENÇA**

Capítulo 7

Giovana Brizolla Algarve Santos



Por que foi que cegamos.
Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão.
Queres que te diga o que penso.
Diz. Penso que não cegamos, penso que estamos cegos.
Cegos que veem.
Cegos que, vendo, não veem.
(José Saramago, Ensaio sobre a cegueira, 1995)

INTRODUÇÃO

No contexto de uma sociedade excludente, é papel da educação promover e apresentar possibilidades educacionais que “permitam ver a diferença”, base da inclusão social. Assim, este trabalho configura-se como um ensaio teórico, que tem como tema a utilização do recurso de audiodescrição (AD) em um contexto de ensino. Esta escrita foi desenvolvida a partir da experiência em um curso de extensão, promovido e desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), através do Grupo de estudos e pesquisas em educação e diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE). O Curso de extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Contexto de Pandemia: Tertúlias Inclusivas (SAEE) ocorreu no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. Voltado para profissionais da educação básica e do ensino superior, o curso ofertou uma formação acadêmico-profissional que incentivou e orientou-os a realizarem práticas de perspectiva inclusiva, para atendimento à diversidade do AEE, principalmente, na modalidade de ensino remoto.

Por viabilizar práticas inclusivas, recursos acessíveis e abordar a temática da inclusão e acessibilidade de maneira abrangente, o curso destacou-se por apresentar o seu conteúdo também de uma forma inclusiva. Portanto, em prol da acessibilidade de profissionais da educação com deficiência que buscassem atualização e conteúdo para aprimorar suas práticas pedagógicas, o curso contou com Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), Audiodescrição (AD), elaboração de legendas e apresentação de materiais com conteúdo acessível. Sendo assim, 500 cursistas – profissionais da educação básica e do ensino superior de diversas localidades do país – tiveram acesso a esse conteúdo flexibilizado, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não.

Optei por abordar o tema apresentado a partir de um entrecruzamento entre os principais aspectos vivenciados nesta experiência e a fundamentação teórica que venho desenvolvendo enquanto audiodescritora em formação, para elucidar as possibilidades de utilização do recurso de AD, assim como, para contribuir na produção científica que discute este tema e conceitos. Portanto, este ensaio teórico busca argumentar sobre o que é a audiodescrição e seus recursos e delinear os motivos da sua utilização no curso abordado em questão, bem como, o impacto e a importância da AD para a promoção da acessibilidade e de uma cultura inclusiva na escola e sociedade como um todo.



CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A AUDIODESCRIÇÃO

A produção de literaturas que abordem a AD desde a perspectiva educacional, ou como ferramenta de inclusão em espaços de ensino aparenta ser precária nos meios digitais. A busca em algumas das principais plataformas digitais de pesquisa acadêmica, Scielo e Portal da Capes, apresenta os mesmos títulos, alguns similares e outros bastante específicos quando a procura é “audiodescrição”. Por este motivo, entende-se que o que se tem produzido na atualidade – cerca de 10 anos – neste contexto de pesquisa é o que se tem na literatura brasileira para a abordagem deste tema e um dos únicos recursos para ampliar discussões seria fazer buscas em plataformas internacionais, pesquisando materiais de outros países e que, conseqüentemente, apresentam outra realidade.

Percebe-se ainda que, numa breve pesquisa nas plataformas digitais, são encontrados muitos títulos que relacionam ou fazem referência à audiodescrição no cinema e na produção audiovisual. Segundo Vergara-Nunes (2016), este campo de atuação foi, justamente, por onde a audiodescrição começou a emergir no Brasil: “o primeiro trabalho é de 1999, em um projeto intitulado ‘Vendo filmes com o coração: o projeto vídeo-narrado’, coordenado pela Profa. Maria Cristina Loiola Martins” (VERGARA-NUNES, 2016, p. 97). Vergara-Nunes, Dandolini, Souza e Vanzin (2010) complementam:

No Brasil, em 2003, a história da audiodescrição estreia no festival internacional de cinema o Assim Vivemos, que trata sobre pessoas com deficiências; todos os filmes do festival têm acessibilidade para pessoas com deficiência visual e auditiva. Em 2004, na Universidade Federal da Bahia, é criado o grupo de pesquisa Tradução e Mídia, que, em 2005, passa a chamar-se Tradução e Mídia e Audiodescrição. Em 02 de dezembro do mesmo ano, é publicado o Decreto 5.296. Em 31 de outubro de 2005, a Associação Brasileira de Normas Técnicas publica norma sobre “Acessibilidade em Comunicação na Televisão”; o Ministério das Comunicações promove consulta pública sobre os requisitos técnicos necessários para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência na programação das TVs abertas brasileiras. (VERGARA-NUNES; DANDOLINI; SOUZA; VANZIN, 2010, p. 02)

Observando a recente chegada deste recurso ao contexto brasileiro, que por tal motivo pode ser visto como uma inovação à inclusão social em diversas esferas, para a produção deste ensaio teórico foram selecionadas algumas pesquisas com o tema da audiodescrição.

A partir da busca nas plataformas digitais de pesquisa Scielo e Portal da Capes, foram selecionados dez materiais, que configuram-se dentro das categorias de tese de doutorado, capítulo de livro e artigos científicos. Destes, cinco materiais abordam sobre o tema da audiodescrição relacionada ao ensino e/ou aprendizagem e os outros cinco falam desde temas gerais da audiodescrição até abordagens específicas, como a relação com a poética ou a formação do audiodescritor. Alguns trazem o cinema e o audiovisual

como elemento de discussão, porém não foram selecionadas pesquisas que abordem este tema em específico, apesar de serem maioria nas produções científicas.

A AUDIODESCRIÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ACESSIBILIDADE AO CONTEXTO E AO CONHECIMENTO

A base da audiodescrição é descrever e comunicar. O verbo descrever pode ser correlacionado com outros, como: representar algo, delinear um percurso, retratar uma situação, narrar um fato, detalhar informações. O homem descreve coisas a todo tempo, em conversas formais e informais, na categorização de objetos através da elaboração de símbolos e significados, utilizando como base a linguagem. A linguagem, por sua vez, pode ser considerada como uma das principais ferramentas utilizadas para descrever tudo aquilo que pensamos, sentimos, vemos, fazemos, ouvimos... O recurso da audiodescrição utiliza da linguagem e comunicação para estabelecer “uma transmutação de signos não verbais (imagens) para signos verbais (roteiro e narração)”, pois “tem como objeto a descrição verbal de imagens” (ALVES e TELES, 2017, pp. 420-421).

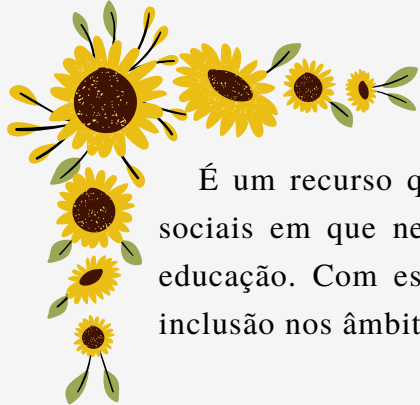
O conhecimento e a informação caminham juntos com a descrição, pois descrevê-los é fundamental para a aprendizagem e apreensão de novos elementos. Vergara-Nunes (2016) faz considerações importantes sobre a relação do conhecimento e da descrição:

Na sociedade do conhecimento, uma gama enorme de informações é transmitida de forma visual e existem diversas maneiras de representar o conhecimento pela via das imagens. A popular ideia de que “uma imagem vale mais do que mil palavras” traduz, de forma resumida, a intenção de tornar o conhecimento visível para ser acessado de forma mais rápida e com maior facilidade. As imagens são compreendidas pelos indivíduos por estarem impregnadas de representações do mundo real. Elas se tornam, assim, fortes instrumentos de compartilhamento de conhecimento no âmbito dos grupos sociais. (VERGARA-NUNES, 2016, p. 21).

Enquanto tecnologia assistiva, a audiodescrição é uma ferramenta capaz de auxiliar e colaborar nas atividades diárias dos sujeitos com cegueira e baixa visão proporcionando autonomia nas suas capacidades funcionais (VERGARA-NUNES, 2016). Este parâmetro está de acordo com o art. 3º, inciso III da LBI (Lei n. 13,146/2015), conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que considera como tecnologia assistiva ou ajuda técnica:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (LBI 13.146, 2015, art. 3º, III)

A audiodescrição, portanto, de forma prática, “é uma narração em áudio que acompanha uma imagem, em que são descritos os aspectos relevantes e indispensáveis para a compreensão completa da imagem audiodescrita” (VERGARA-NUNES, 2016, p. 94).



É um recurso que, no princípio, migrou da área do cinema para os diversos espaços sociais em que necessitamos de mais inclusão e acessibilidade, como, por exemplo, a educação. Com este olhar para os grupos sociais e as possibilidades e necessidade de inclusão nos âmbitos sociais, Motta e Romeu Filho (2010), entendem que:

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11)

O ato de audiodescrever, portanto, vai além da função primária de comunicar elementos visuais de maneira verbal. Audiodescrição, assim como outros recursos e tecnologias assistivas, representam a possibilidade de acesso igualitário às informações, conteúdos e materiais para pessoas que encontrem em suas vidas barreiras comunicacionais e dificuldades de compreensão de elementos do cotidiano, que limitam-se ao aspecto sonoro-visual. A audiodescrição é um direito legítimo e apresenta a inclusão. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2015), entende-se por comunicação e, conseqüentemente, barreiras comunicacionais, tudo o que contempla:

[...] as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis. (CDPD, 2015, p. 14)

Ainda no âmbito legal, é garantido o direito à audiodescrição a partir dos seguintes segmentos:

- **A lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- **O Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**, que regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- **A Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006**, que garante recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão;
- A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil pelo **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, que afirma que os Estados deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar o acesso às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação;

- **A Instrução Normativa da Ancine, nº 116 de 18 de dezembro de 2014**, dispondo sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade a serem observados por projetos audiovisuais financiados com recursos públicos federais geridos pela ANCINE;
- E a **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

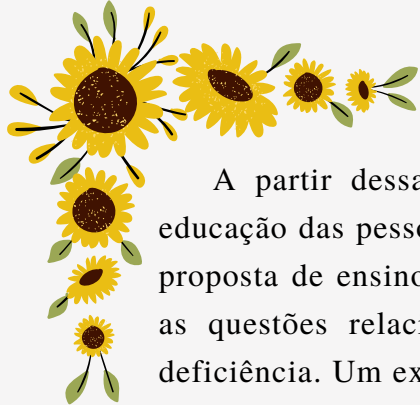
Por fim, no que diz respeito ao aspecto específico da acessibilidade, a AD está relacionada com a acessibilidade comunicacional; a acessibilidade comunicacional, tratada no art. 3º, inciso IV da LBI (Lei n. 13,146/2015), é definida no seguinte item:

- **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação e barreiras tecnológicas que dificultam ou impeçam o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Nesse sentido, percebe-se um grande incremento das ferramentas, instrumentos e uso das tecnologias no contexto educacional em razão do contexto da educação remota imposto pela pandemia da Covid-19.

O contexto da atual pandemia, vivenciada oficialmente no Brasil a partir da segunda quinzena de março de 2020, tem seu princípio em 31 de dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou o mundo sobre um novo tipo vírus que até o momento não havia sido identificado em seres humanos. Tratava-se do novo coronavírus, causador da doença Covid-19. Desde então, a OMS vem trabalhando junto à comunidade científica na busca por aprender sobre como funciona o vírus, como as pessoas são tratadas, as respostas dadas aos tratamentos e como os países podem fazer para responder à pandemia, decretada em 11 de março de 2020. Contudo, apesar dos grandes esforços e conquistas empreendidas em tão pouco tempo, em razão de aspectos políticos e econômicos que impactam diretamente à disseminação da pandemia, em 2021 o Brasil também permanece adotando a política dos cuidados básicos e essenciais para evitar a propagação do vírus, que está em seu pico desde 2020, com a maior taxa de transmissão, adoecimentos e mortes por dia no País, coincidente com o momento de redação deste ensaio.

Assim, com o mundo submetido ao distanciamento social em virtude da Covid-19, várias são as reflexões sobre a transformação do cotidiano, sobretudo para “um novo coletivo, para uma nova caminhada como ser humano, em todas as áreas do conhecimento e relacionamentos” (OMS, 2020, s.p). No âmbito educacional os desafios impostos pela necessidade de distanciamento social suspenderam aulas, paralisaram atividades e trouxeram a necessidade de reflexões sobre novas formas de fazer educação, evitando a interrupção completa dos sistemas de ensino.



A partir dessa nova realidade, foi necessário redirecionar a atenção para com a educação das pessoas com deficiência relativas às proposições no âmbito educacional e a proposta de ensino remoto em período de suspensão das aulas. Nesse cenário, situam-se as questões relacionadas aos dispositivos de acessibilidade para os estudantes com deficiência. Um exemplo bem comum é a inserção de interpretação de Libras, para acesso das pessoas surdas, em *lives*, palestras e momentos síncronos de aulas.

Da mesma forma, o uso da audiodescrição nos materiais e momentos síncronos dos processos formativos é essencial para garantir o pleno acesso ao conteúdo para as pessoas com deficiência visual; além disso, a introdução de audiodescrição também se alinha aos princípios da universalização e flexibilização - desenho universal, promovendo acessibilidade diante da complexidade e do desafio da temática da construção da escola e da sociedade inclusiva - para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de era digital, o conhecimento, a informação e, conseqüentemente, o aprendizado são apresentados cada vez mais através de elementos sonoro-visuais que chegam às nossas telas. Isto é positivo de certa forma, pois permite maior acesso e mais qualidade ao conteúdo que é passado. Porém, numa sociedade plural e diversa, nem todos recebem a informação da mesma maneira. Por isso, tecnologias assistivas e práticas de inclusão social têm sido cada vez mais frequentes, na busca por igualdade de acesso à informação, ao conteúdo e aos recursos digitais que permeiam o nosso cotidiano.

A audiodescrição surge como uma tecnologia assistiva para um público vasto que não se limita somente às pessoas com deficiência visual – cegueira e baixa visão –, mas que também pode ser utilizada como um recurso para as pessoas analfabetas ou semianalfabetas, pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

Conforme abordado, o atual contexto da pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade e o modelo de educação remota, instalado em todos os sistemas educacionais, de forma global (BRASIL, 2020); deste modo, este ensaio teórico pautou o tema da audiodescrição enquanto instrumento de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência visual, a partir da experiência vivenciada com a implementação de AD em um curso de extensão ofertado remotamente para professores da rede pública, situados nos mais variados locais do país.

Pode-se dizer que a utilização dos recursos da audiodescrição durante o desenvolvimento do curso ocorreu com três objetivos fundamentais: o primeiro foi proporcionar os recursos da audiodescrição visando o acesso igualitário do conteúdo disponibilizado aos/às cursistas matriculados, diminuindo as barreiras comunicacionais e contribuindo para o aprendizado; o segundo consistiu em promover um espaço de aprendizagens sobre inclusão, diversidade, acessibilidade e AEE em que houvesse inclusão efetivamente, com base nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem

(DUA)¹⁵; e o terceiro foi contribuir para a implementação e utilização da audiodescrição nos espaços de ensino e âmbito educacional, ainda que esta prática seja gradual e um processo a ser estabelecido em sociedade.

A partir da experiência da realização da AD no referido curso, uma atividade voltada à inclusão por meio deste recurso de acessibilidade para pessoas cegas e/ou com baixa visão, pode-se concluir que a audiodescrição alinha-se à perspectiva da educação inclusiva, objeto do curso onde a experiência da audiodescrição foi implementada, tanto no que diz respeito ao trabalho com os estudantes cegos e/ou com baixa visão nos ambientes especializado ou comum da escola; é instrumento da via de mão dupla para o processo de inclusão, uma vez que esta pressupõe que a escola também se adapte e ofereça recursos e materiais acessíveis de acordo com as características de todos os estudantes, dentre eles, os sujeitos da categoria deficiência visual. A este respeito, trata-se de inverter a lógica do “defeito” pela “diferença” e propiciar um ambiente educativo que compense as necessidades educacionais especiais advindas da cegueira e baixa visão, conforme segue:

Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. [...] Se uma criança cega (...) atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz de outra maneira, por outro percurso, por outros meios; e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade desse caminho pelo qual ele deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação (VYGOTSKY, 1997 apud SACKS, 2011, s.p)

De acordo com o tripé pedagógico da inclusão escolar - presença, participação e construção de conhecimento - pode-se concluir que a audiodescrição é um instrumento efetivo de acessibilidade, pois possibilita acesso ao conhecimento, ao ambiente, ao conteúdo e ao espaço social para os sujeitos com cegueira e/ou baixa visão.

E, tão importante quanto a promoção da acessibilidade, a audiodescrição colabora à promoção da cultura inclusiva para toda a comunidade escolar, ao centrar a discussão na busca pelas melhores formas de atendimento às necessidades condicionadas pela diferença, eliminando barreiras à aprendizagem e participação, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, por meio da discussão dos espaços e artefatos especializados, tal qual a ferramenta de AD. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007, p. 1).

¹⁵Sugere-se a leitura de Böck (2019).



REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. CSIE/LAPEADE, 2011. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALVES, Soraya F.; TELES, Veryanne C. *Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 56, n. 2, p. 417–441, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647486>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BÖCK, Geisa Letícia K. *O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância*. 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. 51 p.

_____. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Nota Técnica: ensino à distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19*. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826. Acesso em: 09 mar. 2021.

MOTTA, Livia Maria V. de M.; FILHO, Paulo Romeu. *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

VERGARA-NUNES, Elton. *Audiodescrição didática*. 2016. 415 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VERGARA-NUNES, Elton; DANDOLINI, Gertrudes; SOUZA, João Artur de; VANZIN, Tarcísio. Mídias do conhecimento: um retrato da audiodescrição no Brasil. *Revista de Ciência da Informação*, v.11, n.6, dez. 2010. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/712/3/Midias%20do%20conhecimento%20-%20um%20retrato%20da%20audiodescricao%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SACKS, Oliver. Ver e não ver. IN: SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/r-Ver_e_nao_ver-Oliver_Sacks.htm . Acesso em: 10 mar. 2021.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



**TRADUZINDO
TERTÚLIAS: A
INTERPRETAÇÃO E
TRADUÇÃO COMO
PROCESSO DE INCLUSÃO
NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO
DOCENTE SURDO**

Capítulo
8

Ringo Bez de Jesus



O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em laboratório desapaixonado e depulcral.
Carlos Sblidar (2003)

Resumo: Este trabalho, em formato de ensaio acadêmico, tem como enfoque a perspectiva de formação profissional e pedagógica, visando discutir, aperfeiçoar e apresentar o percurso institucional, antemão planejado e desenvolvido junto a coordenação do curso de extensão em serviço de atendimento educacional especializado (AEE) em contexto de pandemia: tertúlias inclusivas, em relação às práticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa, com o foco em ações inclusivas de acessibilidade na comunicação destinada à pessoas surdas, apresentando o percurso e desenvolvimento de uma atuação profissional que evidencie os processos e desafios enfrentados pelo tradutor e intérprete de Libras na tentativa de construção de um curso bilíngue que garantisse a inclusão plena de usuários surdos que possuem a língua de sinais como primeira língua.

Palavras-Chave: Libras. Interpretação. Acessibilidade. Educação à Distância. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Traduzinho Tertúlias: a interpretação e tradução como processo de inclusão na formação profissional do docente surdo, é um ensaio acadêmico de abordagem profissional e pedagógico experienciado junto a execução do curso de extensão em serviço de atendimento educacional especializado (AEE) em contexto de pandemia: tertúlias inclusivas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

O curso de extensão, visa capacitar professores que atuam nos contextos do serviço de Atendimento Educacional Especializado para alunos do público da educação especial, considerando as singularidades e desafios para o ensino remoto, trabalho colaborativo para inclusão – sala de aula comum e SAEE, além disso, o curso propõe desenvolver processos de identificação, avaliação e planejamento das intervenções pedagógicas no AEE, incluindo as discussões acerca da tecnologia assistiva e recursos e materiais para acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais da rede brasileira de educação¹⁶.

Ademais, é importante ressaltar que o curso apresenta uma temática inédita e inovadora, que é o trabalho remoto. Essa questão se faz necessária e urgente, haja vista, o contexto pandêmico que estamos vivendo desde o ano de 2020, em decorrência do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19 (Coronavirus Disease 2019).

Com o início da pandemia, diversas instituições de ensino, na tentativa de amenizarem o fechamento presencial das suas atividades, implantaram o sistema de aulas na modalidade remota. Com o advento da educação à distância no contexto da pandemia, inúmeros docentes se viram debruçados a aprender em tempo pouco hábil o manuseio de ferramentas tecnológicas e digitais para execução e atendimento aos estudantes.

A crise de saúde causada pela COVID-19 resultou no fechamento de escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo. Distúrbios ainda mais drásticos pairam no horizonte, de acordo com a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação comissão independente indicada pela diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, em setembro de 2019. (UNESCO, 2020).

Pensando neste quesito, o curso visou aprimorar não somente a questão das práticas inclusivas, mas o contexto tecnológico de forma geral, levando o docente a experienciar uma situação didática e pedagógica no mundo virtual.

Na esteira dessa perspectiva, o curso projetou uma plataforma e uma organização que fosse acessível aos participantes, docentes com deficiência ou com necessidades especiais, que demandassem adaptações ou condições específicas para sua participação de forma plena e integral na formação.

Ao se debruçar sobre as reais necessidades, a estrutura do curso se projetou na contratação de um profissional tradutor e intérprete de Libras-português para acessibilizar linguisticamente o ambiente virtual e as aulas, além da presença de uma

¹⁶ Maiores informações a respeito dos cursos de extensão em AEE da UNIPAMPA podem ser acessados na plataforma do site: <https://eventos.unipampa.edu.br/extensaoinclusive/>



audiodescritora que atuou na acessibilidade comunicacional da pessoa com deficiência visual durante o curso.

Portanto, este ensaio, apresenta de forma estrutural a organização do espaço acessível destinado à pessoa surda, usuária de Libras, junto ao curso, e tem como objetivo discutir, elucidar, aprimorar e apresentar as estratégias utilizadas pelos profissionais envolvidos na acessibilidade linguística do curso, com vistas a fomentar demais espaços linguísticos acessíveis a pessoas surdas em demais atividades congêneres nas instituições públicas de ensino superior.

Abaixo, apresentaremos o desenvolvimento da organização dos processos de tradução e interpretação de Libras-Português durante a execução do curso, e ao final, as considerações finais e demais comentários sobre a proposta.

A TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍBRAS-PORTUGUÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM UM CENÁRIO EMERGENTE

O processo de tradução e interpretação comumente é visto como uma atividade correlacionada, no entanto, pesquisas vêm demonstrando que as atividades de tradução e interpretação possuem características significativas que as tornam complexas e distintas entre si.

Uma aproximação inicial permite afirmar que a tradução se vincula basicamente à manipulação de “textos escritos” (i.e. acabados e registrados em um dado suporte) e a interpretação à manipulação de “textos orais” (i.e. em processo de produção e, por sua vez, não registrados) (Gile, 1998, 2004; Pagura, 2003, 2015). Entretanto, é importante que se considere uma breve caracterização capaz de nos oferecer uma melhor distinção entre tradução e interpretação. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 02).

Para os autores Rodrigues e Santos (2018, p. 02) as atividades de tradução e interpretação exigem conhecimentos, habilidades e modos distintos de serem operacionalizados. Além das questões relacionadas às competências linguísticas, o tipo de apoio, às tecnologias em jogo, as possibilidades de revisão, as modalidades (no caso das línguas de sinais, na maioria das vezes são apresentadas em contextos intermodais), é importante destacar os aspectos que envolvem o caráter do texto fonte, as condições de trabalho e o registro do produto do ato interpretativo e tradutório.

Portanto, (a) na tradução, ao ter como matéria-prima o texto pronto e disponível em dado suporte, o profissional pode trabalhar sem contato direto com o público e, portanto, o resultado de seu trabalho, devidamente revisto e refinado, será automaticamente registrado com o objetivo de durar. Essas condições de produção permitem que o profissional tenha, na maioria dos casos, liberdade para imprimir seu próprio ritmo ao trabalho e para escolher o ambiente em que pretende executá-lo; e (b) na interpretação, ao ter como matéria-prima o discurso em fluxo, o profissional trabalha, na maioria dos casos, em contato direto e imediato com o autor do texto e com o público e, portanto, o resultado de seu trabalho vai sendo conhecido à medida que desaparece, visto não possuir registro automático¹. Essas condições de produção impõem ao profissional o ritmo do autor do discurso e uma dependência contextual mais explícita e direta que na tradução, já que ele precisa estabelecer contato com sua audiência. (RODRIGUES; SANTOS, 2018, p. 03).

Ao organizar atividades no âmbito educacional, a exemplo deste curso de extensão, é necessário que o tradutor e intérprete tenha pleno conhecimento das especificidades relatadas acima, incluindo a melhor forma de executar com expertise o seu processo tradutório e interpretativo.

Não obstante, o tradutor e intérprete, deve estar atento no desenvolvimento de competências tradutórias e interpretativas que subsidiem a execução de um trabalho com qualidade e expertise. Conforme aponta Albir (2005),

considera-se que a competência tradutória é um conjunto especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

Na esteira da discussão sobre as competências tradutórias, a autora Albir (2005, p. 29) esclarece que a competência bilíngue está ligada aos conhecimentos necessários para a comunicação nas duas línguas de trabalho, este conhecimentos giram em torno dos conhecimentos pragmáticos, textuais e sociolinguísticos.

Em relação a competência extralinguística, a autora ressalta o conhecimento de mundo, os conhecimentos (bi)culturais e enciclopédicos que o tradutor precisa reconhecer na sua prática. (ALBIR, 2002, p. 29).

No que tange aos conhecimentos sobre tradução, destaca-se o reconhecimento dos princípios que regem o próprio ato de traduzir e interpretar, tais como os métodos, processos e procedimentos, além dos aspectos profissionais envolvidos neste processo. (ALBIR, 2002, p. 29).

Sobre a competência instrumental, mais presente hoje, no contexto da pandemia, está relacionada ao uso das fontes de documentação e das tecnologias de informática e comunicação aplicadas à tradução.

Por competência estratégica, Albri (2005) denomina que a mesma é a habilidade de planejar o processo tradutório e interpretativo, avaliando o processo e os resultados em função dos objetivos traçados no projeto de atuação, com a possibilidade de o profissional identificar e resolver os problemas de tradução.

E por fim, os componentes psicofisiológico, que estão relacionados aos “aspectos cognitivos, tais como a memória, percepção, atenção e emoção; aspectos de atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor [...] raciocínio lógico, análise e síntese” (ALBIR, 2002, p. 29).

Agregado todos os conhecimentos e competências necessárias para a execução das atividades de tradução e interpretação junto ao curso, a equipe iniciou os diálogos com o tradutor para encontrar a melhor estratégia e forma de realizar os processos de tradução e interpretação com autonomia e liberdade de produção.



Concomitante a este processo, é importante ressaltar a relevância da participação nas reuniões com a coordenação do curso, com o objetivo de situar o arcabouço metodológico de trabalho e o contexto institucional apresentado no na execução do curso.

É importante destacar que eu, tradutor e intérprete, não faço parte do quadro institucional de servidores da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E por conta disso, foi importante este contato prévio com a coordenação, para que eu pudesse me contextualizar do sistema e dos protocolos institucionais de trabalho usados pela equipe.

Logo de início, ao identificar as reais necessidades e as propostas de inclusão de alunos surdos no curso de extensão, indiquei a coordenadora que a acessibilidade em Libras deveria estar presente desde o primeiro contato do estudante surdo com o curso.

Desta forma, para criar um ambiente linguístico confortável aos surdos, realizamos diversas traduções de formulários, tais como o formulário de inscrição e outros, conforme as demandas presentes no curso. O formulário foi produzido no Google Formulários, e junto a cada pergunta realizada era anexado a sua tradução em Libras na mesma tela da pergunta, conforme exemplifica a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Exemplo de formulário traduzido para Libras.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Escolhendo um nome para a curadoria!". At the top, there is a header banner with logos for "unipampa", "CURSO AEE", "Inclusive", and "MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO". Below the banner, the form title "Escolhendo um nome para a curadoria!" is displayed, followed by a red asterisk and the word "Required". The main content area contains a video player with the title "Escolhendo um nome para a curadoria! (LIBRAS)". The video shows a man in a black shirt speaking in sign language. Below the video, the question text reads: "Qual nome você acha adequado para a nossa curadoria? Se você não gostar de nenhuma das opções deixe a sua ideia no espaço 'outros!' (LIBRAS)". Another video player is shown below the question, with the title "Pergunta do formulário", also showing the man in sign language.

Fonte: o autor, 2021.

Após o fechamento das inscrições verificamos os estudantes surdos que haviam realizado as inscrições e as suas especificidades. Além disso, vale destacar que foi incorporado ao formulário de inscrição uma pergunta sobre o nível de proficiência em Libras do candidato, com as opções (1) Não tenho conhecimento em Libras, (2) Conhecimento básico, (3) Nível intermediário de comunicação. (4) Nível avançado de comunicação, com o intuito de realizar uma sondagem e agrupar os estudantes ouvintes com algum conhecimento de Libras junto aos estudantes surdos no curso.

Como tal, conseguimos realizar o agrupamento dos estudantes surdos e ouvintes com algum conhecimento de Libras, para que então pudessem realizar os contatos iniciais junto à tutora bilíngue do curso.

Concomitante aos trabalhos realizados pela tutora bilíngue, especialmente os contatos de acolhimento linguístico e conversas de sondagem junto aos estudantes, a equipe de professores formadores, juntamente com o tradutor e intérprete, iniciaram reuniões para debater a melhor forma de tornar acessível os conteúdos das aulas, tanto para Libras como por audiodescrição, para que pudesse de forma ágil e eficaz, atingir o maior número de estudantes com deficiência participantes do curso.

Ao final dos diálogos, foi acordado que as aulas seriam realizadas de forma assíncrona, onde os professores formadores enviaram os seus vídeos para a equipe de edição, que por sua vez, passaria as filmagens para os profissionais da audiodescrição, legendas e tradução e interpretação de Libras, e ao final, com o produto dos profissionais finalizados, os materiais se concentrariam na edição, para então proceder com a inclusão de todos os elementos (audiodescrição, legenda e Libras) em um único vídeo, e posteriormente, já editado e acessível, o material seguiria para a publicação.

Apesar de todo o esforço empregado para tornar essa dinâmica um processo ágil e rápido, verificamos que o espaço de tempo era um fator que estava em jogo na produção dos materiais.

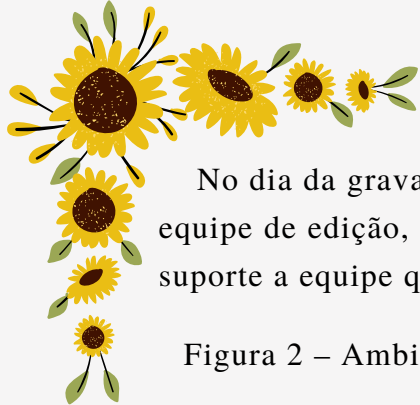
Ao verificar que o tempo estava muito espaçado para o envio das versões finais para publicação, decidimos mudar a metodologia do processo para um outro formato de trabalho, mais colaborativo e in loco virtualmente, na modalidade remota.

Decidimos realizar as gravações das aulas ao vivo, através da plataforma *StreamYard*, onde em um único momento a audiodescrição e a interpretação em Libras estiveram ao vivo com o docente.

A metodologia foi adotada no intuito de otimizar o tempo, haja vista que na outra proposta os encaixes relacionados ao tempo estiveram lado a lado na proposta.

Nesta nova perspectiva, o docente formador tinha a responsabilidade de encaminhar previamente o material e os slides da aula para o intérprete, no qual, em tempo hábil, realizava os estudos lexicográficos, conceituais e de sinais para que no dia da aula ao vivo tivemos uma interpretação satisfatória.

Além disso, o professor ficava a disposição para reuniões ou orientações a respeito do material e conceitos relacionados à temática da aula que seria trabalhada.



No dia da gravação, entravam ao vivo, o professor, o intérprete, a audiodescritora e a equipe de edição, conforme Figura 2, que monitorava o processo de gravação e fornecia suporte a equipe quando necessário.

Figura 2 – Ambiente de gravação com a presença da audiodescrita, do intérprete e da professora formadora



Fonte: o autor, 2021

Na plataforma a aula era gravada como se fosse ao vivo, mas não era reproduzida em tempo real aos alunos, era síncrona somente na perspectiva de montagem e organização, mas a sua reprodução era editada posteriormente pela equipe.

Após a descrição inicial realizada pela audiodescritora, ficam na tela a professora e o intérprete, e quando necessário, uma janela com o slide da aula, conforme Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Ambiente de gravação com a presença do intérprete e da professora formadora



Fonte: o autor, 2021

Além das atividades de interpretação realizadas nas aulas, os demais materiais do curso também recebiam o mesmo formato de acessibilidade, com a presença da audiodescrição e interpretação em Libras. Quando se tratava de materiais que não eram aulas, a janela de intérprete ganhava proporção mais comumente vista, respeitando as normas da ABNT NBR 15290, que orienta as práticas de acessibilidade em comunicação na televisão, observemos a imagem abaixo, Figura 4, conforme o exemplo relatado.

Figura 4 – Exemplo de material de multimídia produzido pela equipe técnica do curso, com a presença do intérprete de Libras, conforme orienta as práticas de acessibilidade em comunicação na televisão, em consonância com a ABNT NBR 15290.



Fonte: o autor, 2021.

Ademais, é importante destacar que os materiais, antes de serem publicados, eram revisados e o intérprete consentia a sua publicação.

O processo de revisão é importante para o enriquecimento do trabalho de interpretação, pois abre a possibilidade de reflexão e aprimoramento da prática profissional do intérprete, além do seu momento de autoavaliação.

Por fim, apesar de todos os desafios relacionados às tecnologias, acesso à internet, equipamentos e plataformas, o trabalho executado foi de grande valia, e serve de ideia, apoio e fio condutor para novas propostas de atividades na perspectiva da educação à distância no Brasil, visando ampliar e aperfeiçoar o processo de inclusão e garantia de acessibilidade linguística aos estudantes surdos em seus diversos contextos escolares.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação neste projeto me propiciou lançar novos horizontes e perspectivas de atuação profissional. Apesar de atuar em diversos contextos, inclusive na própria educação à distância, a autonomia e liberdade na discussão da organização foi crucial para o andamento satisfatório deste trabalho.

Em relação ao processo de tradução e interpretação de Libras- português, é importante destacar que o curso de extensão, ao promover um espaço bilíngue, contribuiu significativamente para a visibilidade linguística e comunicacional da pessoa surda junto a instituição e demais participantes.

Ademais, ao promovermos espaços que pensem na interface bilíngue Libras-português, colocamos em evidência o despertar consciente dos profissionais e docentes participantes do processo educacional como um todo.

Ao final, os profissionais atuantes neste processo, tais como editor, revisor, professor, tutor e equipe técnica envolvida, já tinha noção dos processos interpretativos, com a noção bem construída sobre a necessidade de acesso prévio aos conteúdos que seriam trabalhados, a noção de tempo de gravação e produção da interpretação e o tamanho da janela de Libras, sem que precisássemos intervir em muitos casos, como em situações típicas que os intérpretes encontram em diversos contextos, como a dificuldade de acesso aos materiais previamente e o tamanho da janela de Libras.

Por fim, apesar de toda a complexidade vivida por toda a equipe diante das situações advindas da pandemia, conseguimos organizar e produzir um curso que ressaltasse a importância da construção de um espaço formativo inovador e acessível, garantindo a participação de todas as pessoas com deficiência de forma equânime e inclusiva.

REFERÊNCIAS

GILE, D. *Conference and simultaneous interpreting*. In: BAKER, M. (Org.) Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Londres e Nova York: Routledge, 1998. p.40-45.

_____. *Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects of Partnership*. In: SCHÄFFNER, C. (ed.) Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies. Clevedon, Buffalo and Toronto: Multilingual Matters, 2004. p. 10-34

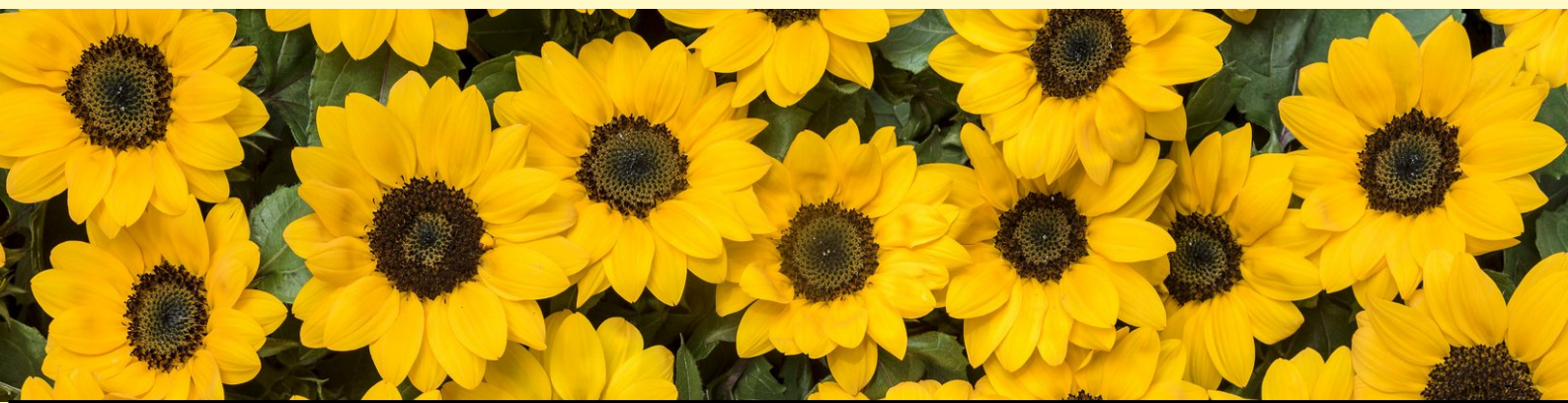
HURTADO ALBIR, Amparo. *A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos*. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (org.). Competência em tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 19-57

PAGURA, R. *A Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores*. DELTA, v.19, esp. 2003. p.209-236.

_____. *Tradução & Interpretação*. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. Tradução &: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Unesp Digital, 2015. p.183-207

RODRIGUES, Carlos Henrique.; SANTOS, Silvana Aguiar. *A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas*. Revista Tradução em Revista. PUCRio, Rio de Janeiro, v. 24, julho. 2018.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acessado em: 15 de mar. 2021.



**A INCLUSÃO NA ESCOLA:
GARANTIDA PELAS LEIS,
PELAS POLÍTICAS
PÚBLICAS OU POR
EFETIVAS AÇÕES DOS
SUJEITOS**

Capítulo
9

Lilia Turema Monteiro Masson



*A ansiosidade de que falto, o sonho pelo qual brigo e para cuja
realização me preparo permanentemente, exigem de mim, na minha
experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da
coragem de amar!*
Paulo Freire

Resumo: Este ensaio emergiu dos questionamentos acerca do que efetivamente garante a inclusão de alunos deficientes no Brasil. Se a Legislação? As Políticas Públicas? Ou as ações individuais? Como base para buscar as respostas foram utilizados os registros de atividades de 500 professoras e professores da rede pública do Brasil, participantes do “Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias Inclusivas”, ofertado pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé /RS. A partir das respostas aos questionamentos sobre as questões legais que amparam a inclusão de alunos deficientes nas escolas, utilizados como estratégia de estudo e reflexão na disciplina “Princípios legais e normativos da Educação Inclusiva no contexto brasileiro”, foi possível concluir que ainda que a inclusão desses alunos na escola tenha avançado, na realidade encontra barreiras, principalmente as atitudinais. Para que essas barreiras sejam derrubadas dependem de conjunto de forças unidas: ações individuais, manutenção e aprimoramento de políticas públicas e preservação dos direitos adquiridos através da legislação que sustenta as ações em prol da inclusão de todos.

Palavras-Chave: Inclusão. Escola. Legislação. Pandemia. Formação Continuada de Professores.

INTRODUÇÃO

No início de 2020 a pandemia do Covid-19 chegou com força ao Brasil e a partir de março, as escolas foram fechando pouco a pouco nas regiões onde a contaminação do vírus ia se expandindo. As aulas presenciais foram substituídas por aulas virtuais, materiais impressos enviados aos alunos, trabalhos a distância, dentre outras alternativas “inventadas” pelos docentes e gestores escolares ao longo do país.

O que foi pensado como provisório e que duraria pelo menos durante o primeiro semestre de 2020, foi se estendendo até o final do ano, a ponto de órgãos dos sistemas de educação se manifestarem e estabelecerem orientações para a efetiva aprendizagem dos alunos do Brasil, em formatos alternativos, tanto da rede pública, como privada. Que em muitas vezes, pouco pode ser aplicado, pois as medidas pensadas previam ações e possíveis retornos e até chegado o tempo de sua aplicabilidade, o fluxo de contaminação demandava mudança no curso das intervenções pedagógicas.

Em meio a tudo, professoras e professores, gestores, alunos, famílias tiveram que incluir em suas rotinas diárias, inúmeras alternativas de trabalho e estudo em suas casas, sem preparo anterior, sem planejamento prévio, buscando recursos didáticos, pedagógicos, financeiros por si mesmos e com seus pares, conforme as necessidades iriam surgindo.

Eis que em todas as turmas desse país, pelo menos nas escolas públicas, devem existir alunos com deficiências e a esses alunos é previsto atendimento educacional especializado, realizado por professores a quem legalmente lhe é garantido formação continuada, profissionais esses que também tiveram que reinventar suas práticas, inclusive as de acesso aos alunos.

Pois bem, por entender a necessidade desses sujeitos tanto para escutarem, quanto mais para serem ouvidos, foi organizado uma formação totalmente à distância aos professores das redes públicas do Brasil pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com objetivo de subsidiar esses colegas em meio à pandemia. Nessa formação a escuta e escrita sobre a realidade vivida não só em tempos de pandemia, mas sobre suas trajetórias a respeito da educação especial no Brasil, provocou a escrita desse ensaio que foi em busca das respostas de como a legislação garante e se só ela é garantia da inclusão de alunos deficientes nas escolas?

A escolha por realizar essa leitura pelo viés da legislação se fundamenta no fato que nesse conjunto enorme de forças para a consolidação do curso, colaborei como formadora na disciplina que abordou os Princípios norteadores da Educação Inclusiva. Foi essa ação que proporcionou condições de escuta e aprendizagem a respeito da efetivação da educação especial no território brasileiro em tempo anterior e durante a pandemia, através dos olhares e registros das professoras e professores cursistas da formação continuada.



FALANDO SOBRE NOSSAS CONCEPÇÕES E ESCUTANDO NOSSOS CURSISTAS

Para iniciar a falar sobre inclusão na escola é necessário esclarecer a qual paradigma se refere a inclusão de que estamos falando. Pressupõe dizer que incluir, da forma que defendemos, **não** é integrar, introduzir, enquadrar, compreender como sugerem algumas palavras sinônimas, pois no nosso entendimento em tais conceitos pode se evidenciar ideias de que alguns são trazidos a um lugar e colocados junto a outros, e ali ficam estáticos, sem ação. Dessa forma, o que legitimamos **sim** é a Inclusão de todos sujeitos, ou seja:

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009).

Assim sendo, não se pode falar em escola inclusiva sem mencionar o propósito dessa instituição, da mesma forma que não é possível se referir à escola sem definir claramente o que ela é ou pelo menos como acreditamos que deva ser. Encontramos a sinalização de nossa concepção sobre escola quando Fávero (2004, p.30) a define como “estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo”. A autora muito bem esclarece de como a prática nesse local sistemático de ensino deve se efetivar, elucidando que:

O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatória e ter a coletividade como público, deve ser o local onde estudam os alunos do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais. Só assim a escola será o espaço adequado e privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos a serem alcançados pelo ensino e previstos na Constituição Federal de 1988 (FÁVERO, 2004, p. 30).

Definidas nossas concepções acerca de inclusão e escola, necessário se faz elucidar nossa defesa na garantia do direito a todos brasileiros à educação, permitindo seu acesso e atendendo às suas necessidades, de forma a valorizar as potencialidades em que os sujeitos beneficiem a si e à sociedade, pois a diversidade humana favorece às múltiplas formas de aprendizagem.

Ao refletirmos melhor sobre esses conceitos, com prioridade naquele em que Fávero (2004) defende a escola como a que acolhe os alunos da comunidade com suas características individuais, organizando espaços adequados, de forma que todos tenham a oportunidade de atingir os objetivos da educação, elencados aos brasileiros através de amparo constitucional, emergem alguns questionamos.

Na realidade essa escola existe? A escola efetivamente é o espaço que acolhe aos diferentes? E, ainda e não menos relevante, a referida escola brasileira se prepara para receber, conviver, valorizar, escutar, incluir, aprender com toda a diversidade humana definida por Sasaki (2009)?

Direcionamos nossas indagações a um grupo em especial, ao das pessoas com deficiência, que conforme a LBI - Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º as define da seguinte forma:

Considera-se 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, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Escolhemos assumir os interesses das pessoas com deficiência não por desconsiderar os demais atributos que nos tornam diferentes e únicos, mas por entender que a definição de deficiência já guarda em si uma enorme diversidade e, principalmente, porque tentamos navegar na militância dessa causa.

Assim sendo, na busca por respostas às indagações mencionadas, bem como a tantas outras que emergem no estudo, no cotidiano e na prática profissional, recorreremos inicialmente ao que é garantido por lei, seja porque a legislação nos oferece suporte para tomada de decisões ou porque nossa própria trajetória de trabalho nos encaminhou a essa busca.

Dessa forma, encontramos suporte para ações no que diz respeito à garantia da educação para todos em diversos artigos da Constituição Federal de 1988, a mencionar:

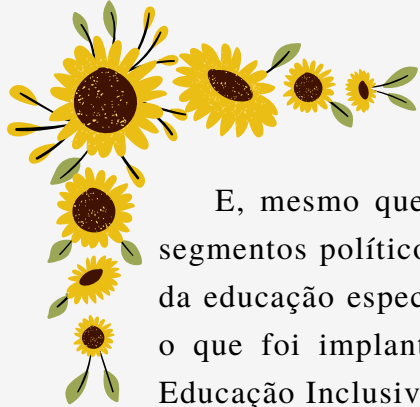
Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV-promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988).

Como bem se lê, a Constituição de 1988 ampara a todos brasileiros para efetiva educação, sem discriminação, com condições de acesso e de permanência, em busca do pleno desenvolvimento, da sua cidadania e qualificação para o trabalho.

No mesmo sentido, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) aponta em seu artigo 3º os princípios que devem embasar o ensino dos brasileiros, dentre os quais menciona a “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Além disso, a referida lei destina um capítulo inteiro para tratar sobre as especificidades da Educação Especial, mencionando dentre outros, o direito dos alunos com deficiência ao atendimento educacional especializado.



E, mesmo que na realidade atual do país, inúmeras sejam as investidas de vários segmentos políticos para mudar o texto da lei e, conseqüentemente, alterar o panorama da educação especial na concepção da inclusão desde 2008, ainda podemos contar com o que foi implantado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantida legalmente através da LBI - Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015.

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência destina a assegurar e a promover exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, em igualdade de condições, para sua efetiva inclusão social e a cidadã.

Sendo assim, encontramos na legislação brasileira atual o amparo para executar ações, entretanto não basta a previsão legal para responder aos questionamentos que fizemos inicialmente: *A escola se prepara para toda diversidade humana e é o espaço que acolhe aos diferentes?*

Pois bem, precisamos nos encaminhar para outros rumos em busca das respostas e escolhemos procurar quem está à frente desse trabalho, que na maioria das vezes é - ou deveria ser - quem diariamente executa as ações previstas, recebe os recursos, distribui as tarefas, encontra seus pares, recebe alunos, os atende, cumpre as orientações (que sem coerência, na maioria das vezes foram criadas por outros), adequa à sua realidade, além de investigar sobre potenciais e dificuldade para mediar: o professor ou a professora, estejam na docência ou na gestão, mas que esteja na escola.

Assim, se torna imprescindível que sejam criados momentos de escuta e fala dos professores e professoras e essa possibilidade se materializa quando, sistematicamente se reúnem, em formação continuada. Nos referimos e defendemos a formação prevista nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 62 da LDB - 9394/96, especificando que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nessa perspectiva, a LBI 13.146/2015 em seu artigo 28 remete ao poder público a responsabilidade de fomentar práticas pedagógicas inclusivas, através de programas de formação inicial e continuada, bem como oferecer formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Isto posto, ao mencionarmos a necessidade de formação inicial e continuada de professores e professoras destacamos qual nosso entendimento sobre o que é ser professor ou professora. Dessa forma, assumimos o entendimento que através das ações desses sujeitos emergem conseqüentes ações no mundo, bem como as ações do mundo sobre eles, assim falamos dos professores e professoras como seres com sua trajetória e história de vida, dentro e fora da carreira, antes e depois da formação.

Para tanto recorreremos a Tardif e Raymond (2000), quando anunciam que os saberes dos professores em sua formação não se limitam ao aspecto cognitivo, automático, descontextualizado e, sim, ao que os autores se referem sobre seus três fundamentos, que são:

[...] existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. [...] sociais na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...[...] pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Assim sendo, os fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos referidos pelos autores vão ao encontro da concepção de que os professores e professoras se constituem não só através do que aprendem na formação inicial, mas também do que eles aprenderam, de como aprenderam e do que já sabiam e acreditavam antes de serem confrontados com novos saberes da profissão, sejam esses referenciais teóricos, de relações no trabalho ou sobre a prática pedagógica.

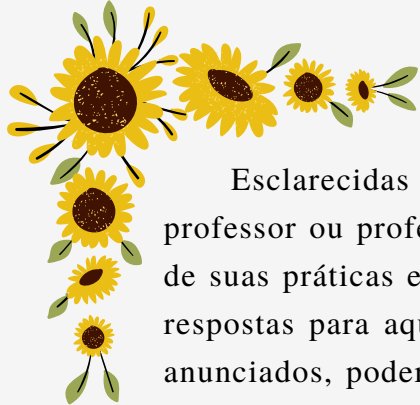
Podemos dizer, então, que o professor ou professora se constituem ao longo da vida, com referências diversas, inclusive com quem os orientou nessa trajetória histórica e na relação com seus alunos e colegas de profissão.

Ao estabelecermos o entendimento acerca de quem é o professor ou professora, aquele ou aquela que carrega todas as suas aprendizagens de vida dos diversos espaços e meios e que continua aprendendo sempre, podemos adotar que a sua formação, além de respeitar a individualidade de cada sujeito, pode valorizar suas diferenças em prol do coletivo, principalmente quando esse coletivo diz respeito ao cotidiano escolar. Nesse entendimento, os professores e as professoras em formação influenciam não só sua carreira, como sua própria vida e dos seus pares.

Por concebermos que professores e professoras aprendem com seus colegas de profissão e no exercício da docência, é relevante destacar que esse aprendizado oriundo da prática acontecerá se junto a ela existir a reflexão, o diálogo, a busca conjunta por melhoria, conforme afirmamos sob a visão de Nóvoa (2011), a saber:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir (NÓVOA, 2011, p. 72).

Dessa forma, elucidamos as concepções acerca de professor ou professora e de formação continuada que assumimos, ou seja, aquela em que os sujeitos estão permanentemente se formando, juntamente aos demais professores e professoras, analisando as intervenções já realizadas para contribuir na tomada de decisões e ações do cotidiano escolar que se apresentarem.



Esclarecidas as concepções que defendemos, sobre a inclusão na escola, sobre o ser professor ou professora e a sua formação continuada, que oportuniza a reflexão acerca de suas práticas e da fala entre seus pares, possivelmente possamos nos encaminhar às respostas para aqueles questionamentos iniciais que adicionados aos demais conceitos anunciados, poderia ser assim sintetizado: *a escola brasileira efetivamente é o espaço que acolhe aos diferentes, cumprindo o que prevê a legislação brasileira ou o acolhimento depende de ações individuais e de grupos de professores que buscam formas de fazê-lo?*

Dessa maneira, através do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas, oferecido pela UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, em que participei como formadora, atuando na disciplina de Princípios legais e normativos da Educação Inclusiva no contexto brasileiro, foi possível ouvir os professores sobre suas práticas.

O mencionado curso, financiado pelo Governo Federal foi ofertado a 500 cursistas de todo Brasil, professores e professoras que deveriam estar vinculados à rede pública de ensino, totalmente à distância de forma remota, desde o planejamento, tendo em vista que foi oferecido no final de 2020 e início de 2021, quando o Brasil, como todo mundo, enfrentava a pandemia devido ao Coronavírus - Covid-19, situação em que obrigou todos ao exercício de encontros não presenciais.

Nessa realidade, o grande desafio para quem defende que a formação de professores e professoras deve oferecer momentos de interação, foi o de oportunizar momentos de escuta, seja pelo número de cursistas ou pela distância entre todos envolvidos.

Assim, além do planejamento por parte da coordenação do curso de encontros síncronos, que aconteceram em grupos de bate papo, elaboramos situações da partilha de saberes utilizando as narrativas escritas sobre suas experiências, de forma que além de refletirem, como afirma Warschauer (2001, p.187), fossem capazes de exercer a autoria, “reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade”.

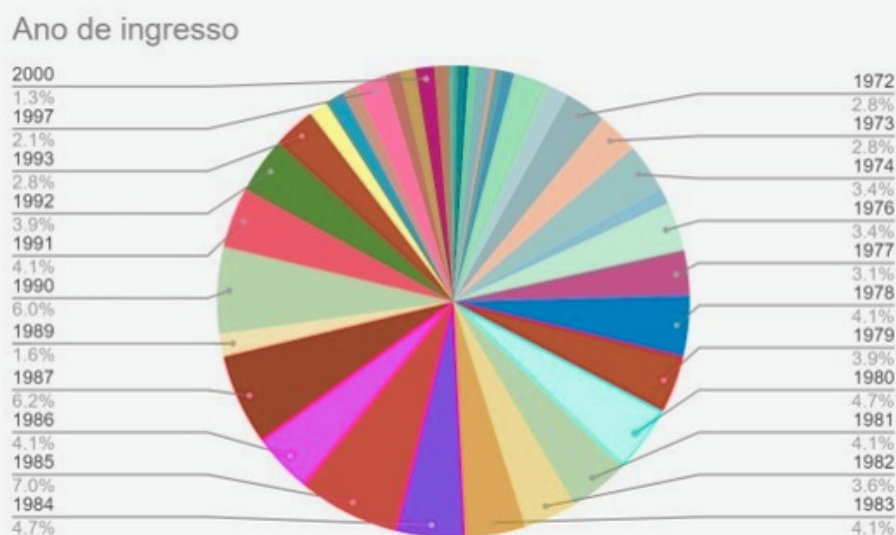
Em vista disso, oferecemos atividades, que além dos conhecimentos e reflexões sobre a legislação da educação especial, pudessem oportunizar aos professores e professoras cursistas alguns registros sobre suas experiências e reflexões acerca de suas práticas e contextos.

Inicialmente, disponibilizamos como atividade de mobilização, um questionário, com a finalidade de identificar o ano de ingresso à escola? Se lembravam de ter colegas com deficiência? De como eram as turmas de alunos com a presença desses colegas? E a qual ano as memórias se referiam?

Além do levantamento, o objetivo dessa atividade foi a de relacionar, posteriormente, a legislação vigente sobre educação especial no período referente às suas lembranças. A mencionada legislação foi apresentada em uma linha de tempo aos cursistas para relacionarem às suas memórias e realizar análise de contexto.

Concluída as atividades de respostas que se referiam ao ano de ingresso dos cursistas na escola, foi organizado um gráfico que oferece várias possibilidades de análise, além daquele objetivo que se propôs.

Gráfico 1 – Ano de ingresso.



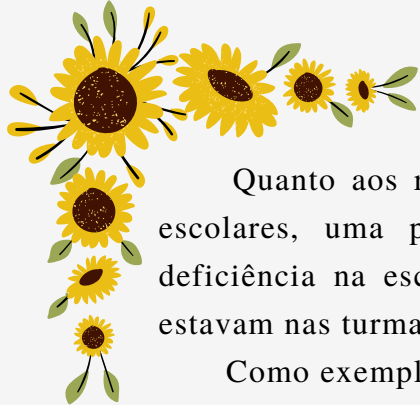
Fonte: Cedido por Landressa Schiefelbein.

Nessa perspectiva, pode-se perceber a grande diversidade de cursistas, no que diz respeito ao seu ano de ingresso na escola, variando entre 1972 a 2000, o que nos remete ao entendimento que a provável idade dessas professoras e professores estava na faixa etária de 27 e 48 anos.

Considerando que desde o ingresso na escola até o final de formação inicial pressupõe, no mínimo 16 anos de estudos, as professoras e professores mais jovens - uma pequena parcela - podem estar no exercício de profissão há 5 anos.

Sendo que a maior parcela de ingresso dos cursistas na escola foi representada entre os anos de 1980 a 1990, seguindo a lógica anterior, podemos dizer que esses profissionais têm entre 37 e 47 anos de idade e que podem estar no exercício da profissão de 21 a 31 anos.

Essa análise nos serve para estabelecer um perfil dos cursistas no que diz respeito ao tempo em que estão no convívio com colegas, o tempo que estão atuando pedagogicamente com alunas e alunos, o período de suas formações, a quais mudanças na legislação foram submetidos nessa trajetória e quais paradigmas de educação causaram efeitos em seus cotidianos. E aqui cumpre ressaltar a defesa de que a formação docente se dá ao longo da vida, inclusive no exercício da profissão.



Quanto aos relatos sobre terem colegas com deficiência ao longo de suas vidas escolares, uma porcentagem mínima registrou que teve algum colega com deficiência na escola. A grande maioria lembra que quando esses colegas existiam, estavam nas turmas de classe especial ou cursavam escolas especiais.

Como exemplo mencionamos o registro exposto no *Padlet*¹⁷ da Turma 3 - Hortência¹⁸ pela Professora ou Professor Cursista A (2020), que assim respondeu ao questionamento sobre a presença de colegas deficientes em sua trajetória escolar: “não, na verdade estes não frequentavam a escola regular, somente as escolas especiais e a família, geralmente, os escondiam”.

Dessa forma, relacionando o tempo em que os profissionais mencionaram e a legislação vigente naquele período, pode-se perceber que vivenciaram reflexos na prática discente do que estava legalmente previsto. Ou também, mesmo que nossa LDB - 9394/96 tenha 25 anos de vigência e que fez parte da trajetória de vida de nossos cursistas, algumas mudanças propostas foram lentamente adequadas. E no que diz respeito à educação especial e suas adequações, consideramos que seja uma delas, pois demandou muitas iniciativas de políticas públicas e investimentos em todas as áreas, como ainda demanda.

Por conseguinte, através dos registros dos cursistas nas atividades, principalmente da última,¹⁹ trouxeram à tona suas percepções acerca da realidade que vivem. E pelo que se pode perceber, inúmeros aspectos são unânimes em todo Brasil e nos aproximam de respostas aos nossos questionamentos iniciais: a inclusão na escola é garantida pelas leis, pelas políticas públicas ou por efetivas ações dos sujeitos?

FALANDO SOBRE NOSSAS CONCEPÇÕES E ESCUTANDO NOSSOS CURSISTAS

Tendo em vista as indagações acerca da inclusão de alunos deficientes na escola brasileira, buscando respostas nos registros que as professoras e professores cursistas realizaram, poderíamos elencar diversos excertos de textos que refletiriam o que foi unânime entre eles.

Escolhemos alguns para elucidar nossas conclusões, como é o caso da Professora ou Professor Cursista B (2020), Turma 20 - Orquídea: “Acredito que a Inclusão ainda tem muito a avançar. Ainda temos alunos que são deixados de lado em sala de aula, apenas à mercê de folhinhas com trabalhos para realizar da maneira que quiserem”.

¹⁷ O *Padlet* é uma ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo de celular.

¹⁸ Foram 21 turmas, cada uma com nome de flor característica da nossa região.

¹⁹ Após o breve estudo que propôs uma reflexão entre o que está previsto legalmente para a educação das pessoas com deficiência e o que a efetiva prática propõe, registra tuas percepções sobre a inclusão no contexto atual.

Ou conforme a Professora ou Professor Cursista C (2020), Turma 1 – Brinco de Princesa: “[...] ainda não podemos dizer que as pessoas com deficiência estejam tendo o seu direito à educação garantido. [...] percebo que as piores barreiras são as atitudinais [...] é preciso garantir condições de trabalho e condições materiais para que a inclusão aconteça”.

Com esses registros que representam os demais, consideramos que a inclusão de alunos deficientes na escola, apresentou alguns avanços ao longo do tempo e conforme os direitos foram sendo previstos na legislação brasileira. Entretanto ainda encontra barreiras atitudinais como já mencionado, o que é considerado um grande entrave pelos profissionais do atendimento educacional especializado.

Ainda que haja carência nas políticas voltadas para a remoção das demais barreiras, que requerem investimento em recursos tecnológicos, materiais, nas adequações arquitetônicas e urbanísticas é o comportamento dos colegas, o valor dado pela gestão da escola à inclusão, a possibilidade de momentos de diálogo e trocas de orientações entre profissionais do atendimento educacional especializado e demais docentes que tornam possível a inclusão de alunos.

Entretanto, convém salientar que as atitudes são subjetivas e, portanto, devem ser reguladas de forma a garantir os direitos de todos, esse é o papel fundamental da legislação. E os que a defendem revelam, como bem nos lembra Cursista C (2020), Turma 1 – Brinco de Princesa: “[...] temos que nos manter vigilantes para não permitir retrocessos e desmontes na legislação vigente”.

Dessa maneira, legitimada pelas professoras e professores cursistas que atuam diretamente nas salas de aula de todo Brasil, sejam de salas comuns ou do atendimento educacional especializado, que aderiram ao chamado à formação nessa área porque, no mínimo, se identificam com a necessidade de estudos sobre inclusão, reafirmamos nossas convicções acerca das garantias dos direitos dos alunos nas escolas.

A inclusão de alunos deficientes na escola depende de um conjunto de forças: das políticas públicas voltadas para a inclusão real, oportunizando condições de acesso, permanência e participação efetiva nas ações dessa instituição, com oportunidades de avanço.

Das iniciativas individuais e de grupos que acreditam, são empáticos, desafiadores e desafiados na busca de estratégias novas e singulares, que sejam voltados ao encantamento e adesão de mais pessoas à causa e que acreditem em si e na capacidade de todos.

Entretanto, para que essas ações sejam garantidas e que não se perca nenhum direito adquirido, é necessário que a legislação seja o sustentáculo das lutas e ações, para isso também deve ser preservada de forma a ser mantido cada suado direito conquistado a todos os alunos do Brasil, deficientes ou não, de estarem e “serem” escola ou atendidos por ela, como deve ser atualmente, em tempos de pandemia.²⁰

²⁰ Iniciando abril de 2021 e a situação do Brasil do mundo está muito pior pela pandemia. Mais de 330 mil mortes pela Covid no Brasil. Escolas fechadas. Alunos em casa.



REFERÊNCIAS

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 fev. de 2021.

BRASIL, *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 18 fev. 2021.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à educação das pessoas com deficiência. *Revista CEJ*, Brasília: n. 26, p. 27-35, jul./set., 2004. Disponível em:
<<https://core.ac.uk/download/pdf/211921679.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2021.

NÓVOA, Antônio. *O futuro ainda demora muito tempo? O regresso dos professores*. 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo: Ano XII, mar./abr.2009, p.10-16. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf (ufg.br)> Acesso em: 18 fev. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Educação & Sociedade*. Dez/2000, Ano XXI, nº 73.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



Sobre os autores e autoras:



Andréia Maria Amaral Silveira

Professora de rede municipal de Educação, do município de Bagé, Rio Grande do Sul, com carga horária de 40 h, atuando no Atendimento Educacional Especializado, da EMEF Fundação Bidart. Possui graduação em Matemática pela Universidade da Região da Campanha (2002), graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (2013) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2014). Possui especializações em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade da Região da Campanha (2004), Alfabetização pela Universidade Castelo Branco (2007), Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (2012), Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (2014) e Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017). Tem como áreas de interesse os seguintes temas: autismo, educação inclusiva, alfabetização da lecto-escrita, matemática e cartográfica, trabalho colaborativo e formação continuada.



Claudete da Silva Lima Martins

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, atuando no Campus Bagé como docente de componentes curriculares da área da Educação. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membro do Grupo de Estudos em Educação, Histórias e Narrativas (GEEHN), do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Minuano. Coordenadora do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA. Doutora em Educação, na linha de Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2008). Possui mestrado em Educação (10/2007) pela Universidade Federal de Pelotas. Possui duas especializações relacionadas com a formação de professores na modalidade de Educação Especial, realizadas na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (2000). Foi orientadora educacional e professora efetiva da rede Municipal e estadual de Ensino de Bagé/RS. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas. Contato: claudetemartins@unipampa.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6268846689825329>. Registro ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9221-6065>



Cristiano Corrêa Ferreira

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (1999), especialização em Gráfica Digital pela Universidade Federal de Pelotas (2012), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica, Engenharia de Energias Renováveis e Ambientes, com ênfase em Fundamentos de Desenho Técnico e Expressão Gráfica e Engenharia do Produto atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Desenho técnico, Representação do Projeto, Expressão Gráfica, Desenvolvimento do Produto, Produtos Cerâmicos e Informática.



Francéli Brizolla

Sou educadora, licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (1997) e realizei Mestrado e Doutorado em Educação (2000 e 2007, respectivamente) - área de política e gestão da educação - no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). Além de realizar docência no ensino superior, atuo no campo geral da educação e especificamente na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com as seguintes temáticas: necessidades educacionais especiais, acessibilidade e inclusão na educação básica e no ensino superior, escolarização e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e políticas públicas de inclusão escolar - gestão dos sistemas e das instituições de ensino. Trabalho com formação docente nos cursos de licenciatura - formação inicial - e em cursos de formação continuada e extensão. Também atuei como Coordenadora do NiInA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UNIPAMPA e participei da gestão da Universidade como Pró-Reitora Adjunta de Graduação (2013-2015). Exerço docência: (1) no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE/campus Bagé, RS), assim como em Especializações com temáticas na educação, diversidade cultural e formação de educadores e (2) na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral (Matinhos, PR), com atuação na área da Educação Inclusiva. Coordeno a Especialização ANE (Alternativas para uma Nova Educação). Atualmente, integro a equipe SEPOL - Setor de Políticas Afirmativas do Setor Litoral da UFPR Litoral, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Líder do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos. Sou mãe de Giovana, João e Mariah Flor!



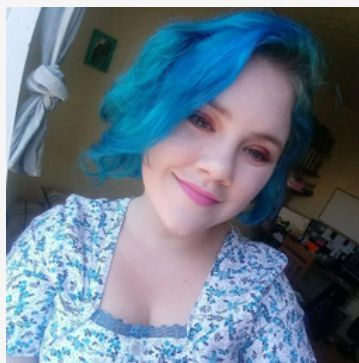
Giovana Brizolla Algarve Santos

Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e cursando Especialização em Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (CBM/RJ). Atua como professora de música, professora de piano e com musicalização terapêutica. Tem experiência na área da educação musical com ênfase no ensino de música para pessoas com deficiência.



Tere Storniolo Nunes Brasil

Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha/URCAMP, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, Funcionária Pública Federal na Universidade Federal do Pampa onde iniciou seus trabalhos junto ao Núcleo de inclusão e Acessibilidade/NiNA, atualmente, exerce suas atividades na Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, na função de Assessora de Projetos, Programas e Estágios, é interlocutora do Programa de Educação Tutorial dos grupos PET, assessora administrativamente os programas Residência Pedagógica e Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. É membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).



Landressa Rita Schiefelbein

Graduada em Filosofia - Licenciatura EaD pela Universidade Federal de Pelotas, formada no curso de Teoria e Prática do Design Instrucional pela empresa Livre Docência Tecnologia Educacional. Tendo experiência básica com educação básica, a distância, acessibilidade e design instrucional.



Lauren Azevedo Poersch

Doutoranda em Educação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos- Unisinos. Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Campus Bagé, possui Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de ciência, educação, saúde, pesquisa e gestão (CENSUPEG), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter e Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão- GEPI, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica- INCLUSIVE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Atualmente desenvolve pesquisas na área da Educação Inclusiva com ênfase no Ensino Infantil para alunos com Transtornos do espectro do autismo.



Lilia Turema Monteiro Masson

Sou professora aposentada das redes municipal e estadual do município de Bagé-RS, Conselheira do Conselho Municipal de Bagé, desde 2001. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA (Campus Jaguarão), graduada em Pedagogia, Especialização em Supervisão Educacional e Educação Especial pela Universidade da Região da Campanha- URCAMP (Campus Bagé). Possui experiência em Alfabetização, Gestão Pedagógica Escolar e na Secretaria Municipal de Educação de Bagé, Formação Docente, Docência com Jovens e Adultos. Atualmente sou membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade, inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos. Sou mãe de quatro filhos: Ivan, Otávio, Lucas e Marcela e avó do Gabriel, Miguel, Pietro, Matheus e quem mais chegar. Contato: massonlilia28@gamil.com.



Michela Lemos Silveira Machado

Sou professora com formação inicial no Curso Normal, licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2009); possuo duas especializações, em Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Mental pela PORTAL Faculdades (2010) e Atendimento Educacional Especializado - Área de Concentração: Educação Especial pela Universidade Estadual de Maringá - UEM - Maringá, PR (2012). Mestre em Ensino - UNIPAMPA/campus Bagé, RS (2020). Membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade, inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos. Coordenadora do Grupo GPEPI - Grupo de Pesquisa, Estudos e Práticas Inclusivas, que atua na pesquisa, estudos e práticas inclusivas entre professoras de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva. Sou docente concursada há 10 anos na rede municipal de Bagé, atuando 40 horas em Sala de Recurso Multifuncional na E.M.E.F João Severiano da Fonseca. Tenho experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: educação especial/inclusiva, tecnologia assistiva, formação de professores, desenho universal para aprendizagem (DUA), trabalho docente colaborativo e acessibilidade pedagógica para Todos. Atualmente pós-graduanda em neuropsicopedagogia.



Ringo Bez de Jesus

Tradutor e Intérprete de Libras-Português na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com atuação nas atividades desenvolvidas pela Seção de Políticas Afirmativas, Assuntos Estudantis e Comunitários (SEPOL) no Setor Litoral, na cidade de Matinhos/PR, desde o ano de 2008. Além das atividades de interpretação e tradução, o pesquisador oferece cursos de extensão voltados ao ensino de Libras, como segunda língua, para comunidade acadêmica e externa do Setor Litoral da UFPR. Doutorando e Mestre (2017) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Bacharel (2013) em Letras com habilitação em Língua brasileira de sinais - Libras pela UFSC - (primeira turma na modalidade presencial) com período de graduação sanduíche (2012) na Gallaudet University - Washington, D.C. e Licenciado (2018) em Letras com habilitação em Língua brasileira de sinais - Libras pela mesma Universidade. É pesquisador do grupo do COMINTER- Grupo de Pesquisa em Interpretação Comunitária, vinculado à CAPES/CNPq e à UNINOVE. Faz parte do grupo de pesquisa em Pedagogia e Didática da Tradução e da Interpretação, vinculado à CAPES/CNPq e à UFSC, e do grupo de pesquisa INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, vinculado à CAPES/CNPq e à Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.



Tobias de Medeiros Rodrigues

Doutorando em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (PPGMAE). Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, relacionadas especificamente a acervos e repositório digital. Faz parte do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN). Técnico Administrativo em Educação cargo de Analista de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do campus Bagé, possui Especialização em Sistema de Informação pela Universidade Gama Filho (2009), graduação em Informática pela Universidade da Região da Campanha (2001), curso técnico profissionalizante em Técnico em Processamento de Dados (T.P.D.) pela Universidade da Região da Campanha(1998). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Desenvolvimento de Software, atuando principalmente nos seguintes temas: programação, bancos de dados, internet, automação, administração de sistemas e web.



Valéria Urdangarin Borba

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2005) e graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (2009). Atualmente é professor do atendimento Educacional Especial - EMEF Téo Vaz Obino, da EMEF Marechal José de Abreu e pesquisadora do projeto de Intervenção Precoce centrada na família. Mestre em educação pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA , atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, educação inclusiva, trabalho colaborativo, humanização, tecnologias, comunicação, Intervenção Precoce e TEA.

A equipe organizadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**O Serviço de Atendimento
Educativo Especializado
em contexto de pandemia:
Tertúlias Inclusivas**

Vol. I

2020-2021

Claudete da Silva Lima Martins

Organizadora

E-Book



São Leopoldo
2021