

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM CONTEXTO ESCOLAR
PANDÊMICO**

Itatiba

2025

CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA – RA 002.202.002.293

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM CONTEXTO ESCOLAR
PANDÊMICO**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco com o requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas.

Itatiba

2025

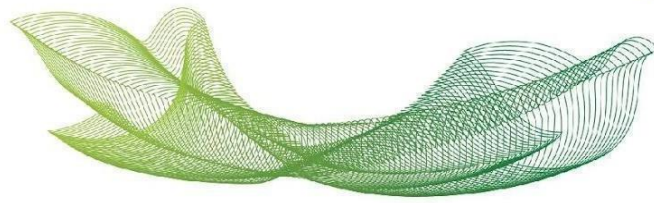
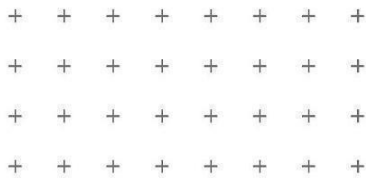
376
O46a

Oliveira, Carla Campos de.
Alunos com deficiência em um contexto escolar pandêmico/
Carla Campos de Oliveira. – Itatiba, 2025.
95 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

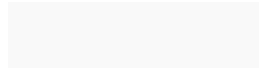
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Educação escolar. 2. Estudante com deficiência.
3. Anos finais do ensino fundamental. 4. teoria histórico-
cultural. I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.

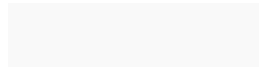


**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

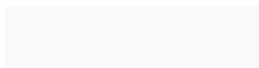
Carla Campos de Oliveira, defendeu a tese “ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UM CONTEXTO ESCOLAR PANDÊMICO”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



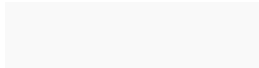
Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente



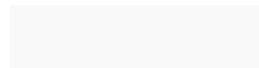
Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Examinadora



Profa. Dra. Flavia Faissal de Souza
Examinadora



Profa. Dra. Débora Dainez
Examinadora

Dedico este estudo à minha amada filha Sofia, que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial. E a todas as famílias e estudantes com deficiência que ainda buscam por uma escola efetivamente inclusiva que promova de fato a escolarização, onde o respeito às diferenças se torne uma prática humana diária.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Refletindo sobre o vivido na realização deste estudo, pude ver o quanto esse processo foi complexo e desafiador. O curso de doutorado e a pesquisa realizada propiciaram-me o rompimento de algumas barreiras internas, a superação dos limites impostos por mim mesma e principalmente uma significativa contribuição de (in)formação como educadora-pesquisadora e como pessoa. A pesquisa levou-me a compreender e ressignificar conceitos. Porém, durante o processo muitas vezes me sentia paralisada, incapaz, tudo parecia não ter fim, sentia uma sensação de impotência, mas, quando tudo parecia perdido, sem direção, do lado de fora desse processo, ela surgia: Ana, minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Paula de Freitas, orientando-me, fortalecendo-me, mostrando possibilidades, me encorajando. Faltam palavras, mas transborda a gratidão. Muito obrigada, Ana, por não desistir de mim, por ser tão profissional e humana, pela maneira como me conduziu durante todo esse processo, de forma paciente, respeitosa, compreensiva e motivadora. Sinto-me privilegiada por ter tido as suas mãos segurando as minhas nessa jornada. Mais uma vez, muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Com o decorrer do tempo, estudar e pesquisar acaba se tornando um trabalho solitário, mas não construído sozinho. Portanto, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte desta construção coletiva.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos que me permitiu realizar grande parte desta pesquisa.

À Universidade São Francisco pela estrutura disponibilizada e, especialmente, a todos os funcionários do *campus* de Itatiba pela receptividade e pelo acolhimento.

Às professoras doutoras Sônia Aparecida Siquelli, Milena Moretto, Flavia Faissal de Souza e Débora Dainez por terem aceitado compor as bancas de qualificação e defesa deste estudo. Agradeço pelas críticas, sugestões e significativas contribuições, que colaboraram com a construção desta pesquisa. Muito obrigada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, gratidão pela oportunidade, por tantas partilhas e conhecimentos oportunizados em forma de aulas.

Agradeço ao grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente pelas discussões realizadas, contribuições e conhecimentos compartilhados.

OLIVEIRA, Carla Campos. **Alunos com deficiência em um contexto escolar pandêmico**. Tese (Doutorado em Educação). 2025. 95p. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente investigação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas e tem como objeto o processo de escolarização de estudantes com deficiência matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental. A materialização da pesquisa só foi possível porque a pesquisadora recebeu o auxílio da Universidade São Francisco durante 2 anos, Bolsa de Doutorado com Contrapartida e também bolsa Capes¹. O estudo tem como objetivo geral compreender o modo como estudantes com deficiência, matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, significam a escola e suas aprendizagens nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Especificamente o estudo visa: 1. investigar quais percepções esses estudantes revelam sobre a escola e sobre suas aprendizagens; e 2. analisar possibilidades de participação em sala de aula. Fundamenta-se em estudos de Lev Vigotski e de seus comentadores acerca da natureza social do desenvolvimento humano, com foco para suas proposições sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com alunos matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal localizada na cidade de Extrema, MG. O trabalho investigativo envolveu observações de três alunos com deficiência em situações escolares e entrevistas dialógicas com esses estudantes. Os resultados foram organizados em dois eixos de análise: Eixo 1 – A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência: expectativas e con(tra)dições. Eixo 2 – Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula. Foi possível constatar que a escola é importante para esses estudantes e que eles têm a expectativa de por meio dela alcançarem suas metas: aprender a ler e a escrever, cursar uma faculdade e ter um emprego. Todavia, na sala de aula, as propostas curriculares apresentam-se como adaptações que não possibilitam o acesso desses estudantes aos saberes elaborados pela cultura humana. Conclui-se que as propostas curriculares ofertadas pela rede de ensino para estudantes com deficiência precisam ser revistas, considerando a função social da escola de acesso do desenvolvimento cultural mais amplo.

Palavras-chave: educação escolar; estudante com deficiência; anos finais do Ensino Fundamental; teoria histórico-cultural.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

OLIVEIRA, Carla Campos. Students with disabilities in a pandemic school context. Doctoral thesis (Education). 2025. 95p. Dissertation (Ph.D. in Education) – *Stricto Sensu* Graduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

ABSTRACT

This research falls within the research line of Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices and focuses on the schooling process of students with disabilities enrolled in the 8th grade of elementary school. The research was only possible thanks to two years of support from USF (University of São Francisco) through a Doctoral Scholarship with Matching Funds and a CAPES scholarship. The general objective of the study is to understand how students with disabilities, enrolled in the 8th grade of elementary school, give meaning to school and their learning in the pandemic and post-pandemic context. Specifically, the study aims to: 1. investigate what perceptions these students reveal about school and their learning; and 2. analyze possibilities for participation in the classroom. It is based on studies by Lev Vygotsky and his commentators on the social nature of human development, focusing on their propositions about the development possibilities of people with disabilities. The qualitative research was developed with students enrolled in the 8th grade of elementary school in a municipal public school located in the city of Extrema - MG. The investigative work involved observations of three students with disabilities in school situations and dialogic interviews with these students. The results were organized into two axes of analysis: Axis 1: The function of school and learning for students with disabilities: expectations and (contra)dictions. Axis 2: Modes of student participation in classroom activities. It was found that the school plays a significant role in the lives of these students and that they hold expectations of achieving their goals through schooling, such as learning to read and write, pursuing higher education, and obtaining employment. Nevertheless, within the classroom context, curricular proposals are presented as adaptations that fail to ensure these students' access to the body of knowledge produced by human culture. Therefore, it is concluded that the curricular proposals provided by the education system for students with disabilities require revision, taking into account the school's social function of guaranteeing access to broader cultural development.

Keywords: school education. student with disability. final years of Elementary School. historical-cultural theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da SRM (2016).....	53
Figura 2 – Fotografia do CMEE.....	54
Figura 3 – Fotografia do PDI do estudante Emanuel.....	63
Figura 4 – Fotografia do PDI da estudante Bel.....	64
Figura 5 – Fotografia das atividades 1 e 2 oferecidas pela professora.....	87
Figura 6 – Fotografia da atividade 3, após a realização de Danilo.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas (dissertações e teses) selecionadas na revisão de literatura.....	29
Quadro 2 – Artigos com foco na pandemia selecionados na revisão de literatura	29
Quadro 3 – Estudos selecionados na revisão de literatura, segundo momento.....	32
Quadro 4 – Informações gerais dos estudantes com deficiência nas turmas de 8.º ano.....	61
Quadro 5 – Participantes da pesquisa.....	62
Quadro 6 – Informações gerais sobre a professora de língua portuguesa.....	65
Quadro 7 – Cronograma de observações da aluna Bel nas aulas de língua portuguesa.....	69
Quadro 8 – Cronograma de observações do aluno Danilo nas aulas de língua portuguesa.....	70
Quadro 9 – Cronograma de observações do aluno Emanuel nas aulas de língua portuguesa..	71

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEE	Centro Municipal de Educação Especializada
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
Crie	Centro de Integração Especial
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EE	Escola Estadual
EJA	Educação para Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lipefh	Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
Pae	Planos de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individual
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programme for International Student Assessment
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico

QEdU	Qualidade na Educação Básica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USF	Universidade São Francisco
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO.....	25
1 VIGOTSKI E ESTUDOS ATUAIS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	37
1.1 Vigotski e a abordagem dialética.....	38
1.2 Funções psíquicas superiores, signos, linguagem e mediação semiótica.....	39
1.3 A educação escolar e o desenvolvimento de estudantes com deficiência.....	41
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE EXTREMA.....	47
2.1 A educação especial na perspectiva inclusiva.....	47
2.2 A educação inclusiva no município de Extrema.....	49
2.3 Origem do AEE no município.....	52
2.4 A implantação e evolução do AEE municipal (2016 a 2022).....	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1 Local da pesquisa e participantes.....	59
3.2 Procedimentos de construção dos dados.....	65
3.3 Procedimentos de análise.....	74
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
4.1 Eixo1: A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência: expectativas e con(tra)dições da sala de aula.....	76
4.2 Eixo 2: Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100

MEMORIAL

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”
(Freire, 1989, p. 7).

Nasci em São Bernardo do Campo, SP. Morei por nove anos em um bairro periférico bastante violento na Zona Sul, próximo ao Zoo Safári. Sou filha de Espedito, metalúrgico, que estudou até a antiga 4.^a série; e de Maria do Carmo, dona do lar, que retomou os estudos em 2007 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concluiu a 8.^a série – ambos mineiros que saíram de suas pequenas cidades no interior ainda muito jovens, para São Paulo, em busca por melhores condições de vida. Sou a segunda de três filhos. Meus irmãos são Cleonice, 2 anos e 8 meses mais velha do que eu; e Carlos Eduardo, 4 anos mais novo. Minha irmã mais velha teve paralisia cerebral² ao nascer, consequência de um longo trabalho de parto, logo, muitas complicações. Na ocasião, ela sofreu com a falta de oxigênio no cérebro, e após 2 meses de vida veio o diagnóstico.

O diagnóstico da minha irmã, segundo relatório médico, é de paralisia cerebral espástica, isto é, houve danos no lado direito do córtex motor, que causaram problemas de movimento no lado esquerdo do corpo, como: rigidez no braço, na mão, na perna e no pé. Decorrente das dificuldades motoras, ela também apresenta uma pequena alteração articulatória e, conseqüentemente, alguns prejuízos na fala, porém tem uma boa comunicação. No quesito habilidades acadêmicas, percebemos, durante a sua trajetória escolar, algumas dificuldades na aprendizagem, principalmente nos conteúdos de matemática.

Dadas as circunstâncias, minha mãe ensinou-me desde muito cedo que o amor de mãe é “incondicional” e que não há preferências entre filhos, apenas se “auxilia mais a quem mais precisa”. Para melhor oportunizar o desenvolvimento da minha irmã, minha mãe não mediu esforços para buscar recursos como fisioterapia e fonoaudiologia; e, em um dado momento, nessas buscas lhe foi apresentada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD)³.

Na AACD (Ibirapuera) minha irmã realizou tratamentos clínico-terapêuticos e passou a participar de um programa de escolarização. A AACD oferecia escolarização da 1.^a à 4.^a série

²A paralisia cerebral é uma condição ocasionada por um dano neuromotor decorrente de insuficiente oxigenação cerebral, que pode ocorrer antes (pré-natal), durante (perinatal) ou imediatamente após (pós-natal) o nascimento da criança. É caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e podem acometer o desenvolvimento cognitivo. Classifica-se em três principais tipos, a depender do modo como o movimento da pessoa foi afetado: espástico, atetóide ou atáxico (Brasil, 2014).

³É uma organização sem fins lucrativos focada em garantir assistência médico-terapêutica em Ortopedia e Reabilitação.

(como era chamada na época) e o currículo era o mesmo da escola comum. A instituição estava sob a supervisão da Diretoria de Ensino, vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O ano era 1986, e a minha irmã com 8 anos foi matriculada na 1.^a série no período matutino. Devido ao currículo comum, os alunos só eram aprovados quando aprendiam o conteúdo trabalhado, por esse motivo havia muita reprovação e diferença de faixa etária entre os estudantes dentro da mesma sala de aula. Minha irmã cursou a 1.^a série duas vezes. Em contrapartida, os estudantes eram assistidos por professoras acolhedoras e dedicadas, que recebiam orientação e eram acompanhadas pelo diretor Prof. Pio R. de Lima. Todo estudante que necessitava de suporte para as necessidades básicas, como higiene, alimentação e afins, contava com o auxílio de voluntárias.

Resgatando essas memórias por meio dos relatos da minha irmã e da minha mãe, sinto que minha irmã teve a oportunidade de estudar durante quatro anos, de 1986 a 1989, da 1.^a à 3.^a série, em um ambiente humanizado e repleto de respeito.

A AACD tinha uma proposta de interação e inclusão entre escola e família. Assim, em todos os eventos, como passeios (Playcenter, teatros, piqueniques e outros) e festas internas (datas comemorativas), as famílias eram convidadas a participar com os estudantes/irmãos e demais familiares – nesse sentido eu fui muito beneficiada.

Foi nesse ambiente que, durante boa parte de minha infância, tive a oportunidade de conviver diariamente com pessoas com diferentes deficiências da maneira mais natural possível.

No início dos anos 1990, mudamo-nos para a zona rural de Cambuí, MG. Nós duas, minha irmã e eu, fomos para o ensino comum – eu para a 3.^a série e a minha irmã para a 4.^a série. Estudávamos na escola do bairro. Ao final daquele ano letivo, a professora da minha irmã conversou com ela e com a nossa mãe sobre a possibilidade de reprovação da minha irmã, pois se preocupava com a sua ida para a 5.^a série em uma escola maior na cidade: outra realidade, diversos professores, precisaria ir de ônibus, outra dinâmica, outro contexto e novos desafios.

A maior preocupação da professora era sobre a escola, o modo como minha irmã acompanharia os conteúdos escolares, devido às suas especificidades: o comprometimento motor afetava o seu modo de escrever e a sua locomoção. Para a professora, a minha irmã tinha dificuldades escolares. Então, consensualmente, minha irmã foi reprovada e, assim, estudamos juntas na 4.^a série, na escola do bairro onde morávamos na zona rural; e da 5.^a série até a 7.^a série, na escola da cidade, a escola estadual E.E. Antônio Felipe de Salles. Nesse

período, eu auxiliava minha irmã, copiando as matérias para ela, e estudávamos juntas para as provas e atividades extraclasse.

Em Cambuí, na década de 1990, a oferta do ensino era organizada da seguinte maneira: da pré-escola à 4.^a série em escolas menores (zonas rurais e urbanas); e da 5.^a série até o 3.^o colegial em duas escolas estaduais da zona urbana.

Em conversa com a minha mãe, ela afirma que não teve dificuldade em matricular a minha irmã nas escolas comuns onde ela estudou, mesmo que, no âmbito nacional, ainda não houvesse a obrigatoriedade legal de matricular estudantes com deficiência no sistema regular de ensino.

Revisitando a minha memória e em conversa com a minha mãe e minha irmã, não nos recordamos de estudantes com deficiência, além da minha irmã, na escola estadual onde estudávamos. Cambuí, MG, era uma cidade muito pequena e praticamente todas as pessoas se conheciam ou tinham algum grau de parentesco. Para buscar mais informações, pesquisei o censo escolar, porém, não há registros anteriores ao ano de 2014 e, segundo as pesquisas que fiz, no ano de 2014, o total de matrículas registradas na E.E. Antônio Felipe de Salles era de 550 estudantes, o que me faz pensar que, possivelmente, quando estudamos nessa escola (década de 1990) o número de alunos era ainda menor. Mais curioso é que só há registros de estudante com deficiência a partir de 2017, e apenas 5 matrículas (QEdu⁴,2017).

Em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de chamar a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo ou não deficiência.

O resultado dessa conferência é materializado por meio do lançamento do documento *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990). Na ocasião, o Brasil assina esse documento, comprometendo-se com a meta de oferecer uma educação básica, de qualidade, para todos. A partir desse momento, o País começa a delinear sua política educacional a fim de atender ao objetivo de uma educação para todos.

No ano de 1994, eu e minha irmã estudávamos na 7.^a série. Minha irmã, embora muito dedicada, não estava compreendendo e acompanhando alguns conteúdos escolares, principalmente os de matemática.

Embora ela estudasse em uma escola comum, seria necessário que a escola se

⁴QEdu (2017) é um portal aberto e gratuito, sem fins lucrativos, no qual são disponibilizadas informações sobre o aprendizado em todas as escolas públicas brasileiras, “centralizando dados públicos organizados de forma intuitiva e confiável”.

organizasse para atendê-la em suas especificidades, mas isso não ocorria. Desse modo, ela era considerada como uma aluna com dificuldades de aprendizagem. De tanto se esforçar, teve crises de insônia, o que conseqüentemente desencadeou uma convulsão, e ela precisou ser hospitalizada. Devido às faltas necessárias para tratar da sua saúde e também às notas insuficientes, acabou sendo reprovada e, com isso, encerramos nossa jornada de estudos juntas.

Acompanhar a minha irmã nesse processo de escolarização, vivenciar sua dedicação e o modo como era compreendida pela escola foi realmente uma oportunidade. Naquele momento, eu ainda não tinha uma formação que me permitisse perceber que as questões envolvendo a aprendizagem de minha irmã não eram decorrentes de sua deficiência, mas sim das condições oferecidas pela escola para atendê-la em suas singularidades. No início da década de 1990, o movimento a favor da inclusão escolar era embrionário.

Paralelamente à minha jornada escolar, em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, considerada o marco para a elaboração de políticas educacionais orientadas para a inclusão. Nessa conferência, é elaborada a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994a), da qual o Brasil se torna signatário. Dessa forma, assume os ideais da educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional.

Nesse cenário, em 1994, o Brasil traça sua política de educação especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso dos alunos com deficiência às classes comuns do ensino regular, porém dirigido “àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994b).

Após o período afastada para cuidar de sua saúde, minha irmã retornou para a escola no ano seguinte, em 1995. Devido à sua reprovação, ela permaneceu na 7.^a série. Não estávamos mais juntas, mas ela pôde contar com o suporte dos colegas de sala para copiar os conteúdos escolares. Minha irmã foi reprovada mais duas vezes, ainda assim, ela foi muito perseverante e não desistiu – sua persistência levou-a concluir o Ensino Médio.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – *Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996* (Brasil, 1996) –, há uma significativa mudança no cenário da educação inclusiva, pois, ao contrário do que antes era previsto, ou seja, que o estudante com deficiência acompanhasse o mesmo currículo, isto é, tivesse o mesmo ritmo que os estudantes ditos normais, passam a ser assegurados aos estudantes com deficiência “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Tal mudança

efetivamente ocorreu apenas no âmbito da legislação, na prática o que fica evidenciado ao longo dos anos é o aumento expressivo de matrículas dos estudantes com deficiência, como registrado no Censo Escolar da Educação Básica a partir de 2008 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2020).

Minha irmã, hoje adulta, relata que ter vivenciado a escolarização e todos os desafios ao longo dessa jornada foi muito importante para sua formação, como estudante e, principalmente, como pessoa.

As minhas vivências e experiências em relação à escolarização da minha irmã foram fatores que contribuíram exponencialmente para a minha formação acadêmica e atuação profissional. Todas essas vivências oportunizaram o meu interesse pelo ensino de estudantes com deficiência e influenciaram nas escolhas das minhas formações.

Minha jornada acadêmica iniciou-se no ano de 2000, quando fui estudar Pedagogia na Universidade São Francisco (USF).

Em 2005, após ter concluído a licenciatura, não tive dúvida referente à minha primeira especialização: Especialização em Educação Especial com Ênfase Inclusiva, uma experiência enriquecedora, pois a grade do curso era subdividida em módulos de deficiências específicas. Os professores que ministravam as aulas teóricas e práticas referentes às deficiências eram profissionais que atuavam diretamente com pessoas com as respectivas deficiências. Desse modo, nos encontros práticos, tínhamos oficinas com pessoas com surdez, com cegueira e outras deficiências – os professores realizavam atividades de cunho educacional para visualizarmos as intervenções adequadas.

Refletindo sobre a minha formação, denominada Especialização em Educação Especial com “Ênfase Inclusiva”, é contraditório o fato de que os conteúdos trabalhados enfatizavam as deficiências e que os professores eram profissionais das instituições especiais. Isto é, na prática a ênfase da inclusão se perpetuava na educação especial.

Devido a uma disciplina de observação do curso, fui estagiar na Apae de Cambuí, MG, e, após a conclusão do curso de especialização, por alguns meses, assumi o cargo de supervisora pedagógica nessa instituição.

Antes de trabalhar na Apae, em 2005, lecionei como professora substituta na 7.^a e na 8.^a séries do Ensino Fundamental e no 1.^o, no 2.^o e no 3.^o anos do Ensino Médio, em diferentes escolas estaduais, e tive experiências com alunos com deficiência, no período de 1 ano, atendendo a 11 turmas diferentes.

Posteriormente às experiências que citei, passei no concurso do município de Extrema, MG, para a função de orientadora pedagógica.

Entre 2006 e 2015, trabalhei nos centros de Educação Infantil. Precisei estudar sobre desenvolvimento infantil para orientar as professoras a respeito da importância dos estímulos, do afeto, da interação social e da compreensão do contexto histórico-cultural da criança.

Trabalhava durante o dia no município; e à noite como professora no curso de Magistério, em um colégio particular (durante cinco anos). Em seguida, trabalhei em uma escola estadual durante um ano. Nessa trajetória entre lecionar, orientar professoras e trabalhar com formação de professores, o que mais me chamava a atenção referia-se à avaliação, principalmente dos alunos com diagnóstico de deficiência.

Depois de cursar quatro pós-graduações *lato sensu*, tive coragem de sair do lugar de estudante para me aventurar no campo da pesquisa, logo, buscar respostas para as minhas indagações.

E foi com esse interesse que, no ano de 2015, ingressei como aluna regular do mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana (Lipefh) na Universidade Nove de Julho. Concomitantemente ao curso de mestrado, de janeiro a dezembro do ano de 2016, assumi a função de coordenadora da equipe multidisciplinar de educação especial inclusiva do município de Extrema. As duas principais finalidades que me foram confiadas foram: 1) implantação de duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); 2) organização do censo escolar quanto ao cadastro dos alunos com deficiência. As SRM foram previstas na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Pneepeí* –(Brasil, 2008) e tiveram as suas diretrizes operacionais oficializadas por meio da *Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009* (Brasil, 2009).

Nas minhas atribuições como coordenadora, acompanhava o trabalho das professoras nas salas de recursos e no atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência; e também visitava as escolas comuns onde estudavam os alunos que frequentavam as SRM, na busca de trocas de informações com as professoras regentes e orientadoras pedagógicas, de modo a estreitar parcerias e esclarecer dúvidas, procurando melhores recursos para atender os estudantes.

A falta de referências e modelos e a inexperiência sobre as práticas de trabalho no AEE levaram-nos a desenvolver um trabalho pautado na escolarização, isto é, na alfabetização da língua portuguesa (leitura e escrita) e na matemática (as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão). Embora nas diretrizes que orientam o AEE seja previsto um trabalho “complementar não substitutivo à educação comum” (Brasil, 2009, p.1), inicialmente, realizamos exatamente o contrário. O desejo era assistir ao aluno com

deficiência, no que diz respeito à escolarização, pois a escola comum, por diversos motivos – como falta de formação dos professores e número de alunos por sala –, estava impossibilitada de cumprir o seu papel.

Até a escrita desta tese, não havia refletido sobre o fato de que, possivelmente, na intencionalidade de assistir aos alunos com deficiência, o trabalho que desenvolvemos no AEE estava apartado do que ocorria na sala de aula comum e que, de algum modo, talvez tenhamos contribuído para a segregação desses estudantes. É difícil pensar e registrar essa reflexão, pois acredito na escola como um direito de todos, não só no âmbito da matrícula, mas também da escolarização, que garante o acesso ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento cultural. Considero que a inclusão dos estudantes com deficiência necessita ser pensada tendo em vista os diferentes tempos e modos de aprendizagem. Nesse sentido, é pressuposto que o espaço escolar precisa ser repensado, pois não podemos aceitar modelos excludentes de ensino, que ferem o respeito pela diversidade de estudantes que habitam nossas escolas.

Dentro das minhas atribuições como coordenadora do serviço de educação especial, realizava visitas às escolas municipais e observava que, praticamente em todas as salas de aula, havia alunos com deficiência. Nas conversas com a equipe escolar, ouvia relatos sobre as dificuldades de entendimento por parte dos professores regentes, em relação a qual conteúdo trabalhar com os alunos com deficiência, ao modo como trabalhar (estratégias) e, por conseguinte, aos procedimentos relativos à avaliação educacional desses alunos. Nos relatos dos professores sobre a maneira como buscavam enfrentar essas dificuldades, eles revelavam que as estratégias que utilizavam eram: minimizar as atividades – por exemplo, atividades de alfabetização e de colorir para os alunos que ainda não estavam alfabetizados –; e planejar as avaliações, geralmente com base nessas atividades simplificadas. Na tentativa de melhor compreender esse processo, pude observar diversos problemas relativos à avaliação educacional levantados pelas professoras. Entre esses problemas, o mais agudo e preocupante referia-se ao modo como avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), que na ocasião ainda era a terminologia utilizada pelo município para se referir aos alunos com deficiência.

A partir do questionamento citado, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa relativa a essa temática; e, em especial, buscar respostas sobre o que fazer, isto é, como proceder nas avaliações das diversas aprendizagens dos alunos com NEE, principalmente no Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano) – ou, ao menos, buscar alguns indicadores de aprendizagem. Em 2017, defendi a dissertação *Avaliação pedagógica de alunos com*

necessidades educacionais especiais do município de Extrema: um estudo de caso.

Nesse mesmo ano, assumi uma nova função: passei a trabalhar como orientadora pedagógica da educação inclusiva. A diferença entre os cargos é que deixei de ser responsável por questões administrativas e fiquei responsável apenas pelas questões pedagógicas das SRM.

Após a conclusão do mestrado, segui estudando, fiz mais cursos de extensão e especialização. Devido ao contato direto com os alunos com deficiência e a uma proximidade maior com os adolescentes, despertou em mim novamente o desejo da pesquisa.

O contato com esses estudantes me fez e me faz refletir sobre as dificuldades enfrentadas por eles no processo de escolarização, pois, em visitas aos atendimentos, tinha e tenho a oportunidade de questioná-los sobre suas percepções referentes à escola, fazendo a eles perguntas como: “O que mais gostada escola?”; “Qual a matéria escolar mais fácil e qual a mais difícil?”. Nessas conversas informais, a maioria dos estudantes relatava suas dificuldades nas aprendizagens escolares como escrita, leitura, interpretação e cálculos; e nas relações sociais, para fazer amigos.

No exercício da minha função também sempre busquei manter um contato próximo aos familiares dos estudantes. Nesse sentido, durante um período de aproximadamente quatro anos (2016 a 2020), pude observar e acompanhar alguns casos de abandono escolar (evasão) de estudantes com deficiência. Todos os casos de abandono que acompanhei e/ou sobre os quais tive informações aconteceram pontualmente no 8.º ano do Ensino Fundamental II. No entanto, não consegui mensurar esses dados, pois eram relatos dos familiares com os quais eu mantinha contato. Porém, ao tentar realizar uma busca nos cadastros digitais escolares via secretaria do Centro Municipal de Educação Especializada (CMEE), na tentativa de comprovar as informações obtidas, deparei-me com registros de transferências escolares. Diante do exposto, a saída do aluno da escola não é configurada como evasão escolar, e sim como uma mudança de escola – conseqüentemente, é notável que há uma omissão da realidade ao mascarar dados importantes. Mesmo não conseguindo comprovar os índices de evasão escolar dos estudantes com deficiência do 8.º ano, o meu interesse era imenso em compreender as possíveis causas do abandono escolar.

No final do primeiro semestre de 2019, por meio da querida Solange Cruz, colega de mestrado e amiga de vida, conheci o curso de doutorado da USF.

Na ocasião, ela, doutoranda do programa, me convidou para participar de um ciclo de palestras como visitante, me explicou sobre o programa e me incentivou a participar dele.

No segundo semestre de 2019, ingressei como aluna ouvinte, cursando uma disciplina

oferecida pelo Professor Carlos Roberto da Silveira. Próximo ao término do semestre, o professor, sabendo do meu interesse pelo tema da inclusão escolar, sugeriu-me conhecer as produções da Professora Ana Paula de Freitas sobre essa temática.

No ano de 2020, participei do processo seletivo, tive a oportunidade de ser entrevistada pela Professora Ana Paula, o prazer de conhecê-la pessoalmente, ingressar como aluna regular do programa e tê-la como minha orientadora.

Tivemos uma aula inaugural e, em seguida, deparamo-nos com o medo e as incertezas da Covid-19. Foram meses aprendendo a interagir por meio da tela do computador, com um sentimento de insegurança, porém posso afirmar que com esse novo modelo de ensino “aulas remotas e/ou *online* via Google Meet” pude aprender muito, pois não houve perda na qualidade do ensino. Em contrapartida, tivemos que administrar os imprevistos da oscilação da internet, mas tínhamos a segurança dos nossos lares. As aulas foram organizadas em três momentos: *pré-aula*, em que geralmente o(a) professor(a) disponibilizava com antecedência para leitura e estudo textos e/ou vídeos referentes ao conteúdo a ser trabalhado; *aula*, momento de debate e reflexão acerca do material estudado; e *pós-aula*, entrega de fichamento crítico, uma síntese reflexiva sobre o conteúdo aprendido. Essa tríade auxiliava no processo de ensino e muito na aprendizagem.

No primeiro semestre, cursei duas disciplinas. Na primeira delas, Epistemologia e Educação, ministrada pela Professora Luzia Batista de O. Silva, lemos – e refletimos e debatemos sobre eles – alguns textos filosóficos, como: *O racionalismo*, de René Descartes; “Materialismo histórico”, na obra *Ideologia Alemã*, de Karl Marx; *Didática Magna*, de João Amós Comênio; *Escola de Frankfurt e a educação*, de Theodor Adorno; *Para além das epistemologias e da educação*, de Marshall Berman, entre outros. Para finalizar, a professora promoveu a temática “Lições do cinema para a educação”, por meio de uma gama de filmes criteriosamente selecionados para análises e debates, como *Coringa*, *Parasita*, *Poço*, *Bacurau* e *Lavanderia*. Todos, de alguma forma, contribuíram para o exercício em prol de uma melhor compreensão sobre a estrutura educacional.

Na outra disciplina, Cultura e Diversidade, ministrada pelas professoras Sônia Siquelli e Ana Paula de Freitas, refletimos criticamente sobre o contexto de implantação de políticas educacionais inclusivas e lemos obras de referência sobre as questões de desigualdades sociais e educacionais, tais como *Bourdieu e a Educação*; e *A Crise na Educação*, de Hannah Arendt. Todas as leituras muito me auxiliaram a ter um novo olhar sobre as políticas educacionais no contexto da diversidade.

No segundo semestre, cursei mais duas disciplinas. Em Relações de Ensino e Práticas

Educativas, ministrada pela Professora Ana Paula de Freitas, ela compartilhou obras e comentadores importantes de Vigotski⁵, além de vídeos e textos complementares.

Elegi algumas que considero mais importantes para a minha pesquisa: textos do Professor Newton Duarte, estudioso da teoria histórico-cultural; a tese *Zona de Desenvolvimento Proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*, da Professora Ana Paula de Freitas; e alguns textos de Vigotski, como o livro *Imaginação e criação na infância* – com a tradução e comentários de Ana Luiza Smolka – e textos disponíveis na coletânea *Obras escogidas*. Por meios estudos dessas obras pude ter consciência da minha dificuldade em apreender os conceitos de Vigotski, porém ao longo da pesquisa e revisitando seus conceitos foi possível compreender a sua abordagem histórico-cultural e a importância de suas contribuições para a educação.

Na disciplina Seminários Avançados de Pesquisa, ministrada pelo Professor Carlos Roberto da Silveira, os textos que mais contribuíram para a minha pesquisa foram: *Métodos de Pesquisa em Educação*, de Antônio Carlos Will Ludwig. Nessa disciplina, além das leituras e das reflexões, o professor propiciava simulação de bancas, nas quais precisávamos exercitar a leitura, a escrita e a fala acadêmica de maneira pontual, ora apresentando, ora exercendo o papel da banca. Essa dinâmica gerou conflitos e proporcionou muitas aprendizagens.

Como eu ainda apresentava muitas dificuldades em compreender Vigotski, a Professora Ana Paula, sempre cuidadosa, acolhedora e atenta, orientou-me a cursar uma disciplina que estava sendo ofertada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fiz minha inscrição e, de novembro a dezembro de 2020, cursei remotamente como aluna especial a disciplina concentrada – Contribuições de Vigotski à pesquisa sobre educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência –, ministrada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho.

No ano letivo de 2021, ainda com a pandemia da Covid-19, realizei algumas atividades, como: submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); levantamento bibliográfico de estudos que focalizam o processo de escolarização de alunos com deficiência; e levantamento dos documentos orientadores da educação inclusiva, especialmente, no município de Extrema. Também realizei o trabalho de campo – tive dificuldades para conseguir a autorização da rede para a pesquisa, especialmente porque, no

⁵ Embora o nome desse autor apareça grafado de diferentes maneiras nas diversas obras de sua autoria, neste texto, padronizamos sua grafia, com base no que recomenda a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023:2018).

entendimento dos dirigentes, meu papel não seria de pesquisadora, mas sim de estagiária. Desse modo, precisei seguir as normativas impostas pela lei do estágio, como, por exemplo, fazer um seguro saúde. Essa experiência me fez refletir sobre a complexidade do processo de fazer pesquisa na escola.

Além disso, destaco como experiências formativas significativas a minha primeira participação na 40.^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com apresentação de trabalho no GT15 – Educação Especial –; e a participação no IX Congresso de Educação Especial, com apresentação de trabalho. A partir do trabalho apresentado na ANPEd, escrevi, em parceria com a Professora Ana Paula, o capítulo “Alunos com deficiência no cenário da educação escolar em tempo de pandemia: condições de acesso e participação”, publicado no livro *Educação e Linguagens em Interação*, pela Editora Pedro & João.

Todo esse processo pessoal e profissional foi um exercício essencial para a construção da minha pesquisa e para o meu percurso formativo.

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão escolar têm produzido impactos significativos nos modelos educacionais, nas concepções de aprendizagem humana e na própria organização da escola. Contudo, é especialmente a partir dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência – que reivindicam igualdade de condições de acesso à escola comum e ao processo de escolarização – que a inclusão passa a constituir-se como princípio estruturante das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Para compreender esse percurso, torna-se necessário revisitar brevemente o papel social da escola, sua organização histórica e os marcos regulatórios que sustentam a transição de uma educação especial de caráter segregador para uma perspectiva inclusiva.

O processo de construção da inclusão escolar no Brasil foi marcado por diferentes etapas, desde a segregação vivenciada em instituições e escolas especiais até as iniciativas de integração que, embora significassem avanços, ainda reforçavam desigualdades quando não acompanhadas de suportes adequados. Antes dos anos 1980, predominava um modelo centrado na normalização, na minimização dos desvios e na integração funcional das pessoas com deficiência à sociedade (Jannuzzi, 2004).

Historicamente, a compreensão da deficiência foi fortemente influenciada pelo modelo médico, que a define como uma condição individual, localizada no corpo ou na mente da pessoa, concebida como déficit, anormalidade ou limitação funcional. Nesse paradigma, o foco recai sobre o diagnóstico, a correção e a reabilitação, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade de ajustar-se ao padrão considerado normal. Em contraposição, os movimentos sociais e o avanço dos direitos humanos impulsionaram o modelo social da deficiência, que desloca a ênfase das limitações individuais para as barreiras sociais, culturais, arquitetônicas e atitudinais que restringem a participação plena das pessoas. A deficiência passa a ser entendida como um fenômeno relacional, produzido pela interação entre sujeito e contexto (Foresti; Bousfield, 2022).

Essa mudança de perspectiva torna-se fundamental para a educação inclusiva, pois reposiciona a escola como instituição responsável por remover barreiras, assegurar acessibilidade e criar condições para que todos participem, aprendam e se desenvolvam.

A partir dos anos 1990, com marcos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994a) e a LDB (Brasil, 1996), consolidou-se um horizonte político voltado à educação como direito de todos. Posteriormente, documentos como a Pneepei (Brasil, 2008) ampliaram esse compromisso ao

estabelecer diretrizes para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Trata-se de um marco que impulsionou a reorganização das instituições escolares e redefiniu a compreensão da deficiência, agora vinculada às condições sociais e de acessibilidade, mais do que a características orgânicas ou patológicas.

Nesse processo, as SRM e o AEE assumem papel central. Embora instituídas com base nos princípios da inclusão, tais iniciativas ainda enfrentam limites, sobretudo quando se compreende que o acesso ao espaço escolar não garante, por si só, a efetiva aprendizagem. Estudos recentes (Cenci; Damiani, 2013; Freitas, Dainez, 2021), apontam que os avanços legais não têm sido suficientes para transformar práticas pedagógicas que assegurem qualidade, equidade e participação significativa dos estudantes com deficiência.

A literatura, especialmente sob influência da teoria histórico-cultural de Vigotski, tem enfatizado que o desenvolvimento humano – inclusive de crianças e jovens com deficiência – se constitui no vínculo com o outro, nas relações sociais e no acesso às práticas culturais. Assim, o ensino deve ir além da transmissão de conteúdos simplificados ou da mera adaptação curricular; deve possibilitar o desenvolvimento cultural, a mediação qualificada e a participação ativa dos estudantes em experiências que ampliem suas possibilidades (Freitas, Dainez; Monteiro, 2022). Contudo, pesquisas mostram que as práticas escolares seguem, em grande medida, ancoradas em estratégias tradicionais, com poucas ações diferenciadas que garantam participação e aprendizagem efetiva.

A cultura escolar, conforme analisa Candau (2001), estrutura profundamente as relações, os valores e as práticas do cotidiano educativo. É precisamente nesse espaço sociocultural que se tece a formação humana, entrelaçando conhecimentos, afetos e experiências. Por isso, pensar a inclusão escolar exige compreender a escola em sua complexidade – suas práticas, suas tensões e as significações construídas pelos sujeitos que dela participam.

A educação do público da educação especial no ensino comum torna-se ainda mais complexa diante do impacto da pandemia da Covid-19. O fechamento das escolas e a adoção abrupta do ensino remoto evidenciaram desigualdades históricas, especialmente no que diz respeito ao acesso, à compreensão das atividades e à continuidade da aprendizagem de estudantes com deficiência. As soluções emergenciais, frequentemente orientadas por demandas tecnológicas, pouco consideraram as necessidades desses estudantes, aprofundando distâncias já existentes (Rodrigues; Mendes; Novaes, 2022).

Barbuio e Freitas (2023) investigaram os sentidos atribuídos por estudantes com

deficiência, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, à escola e às práticas escolares antes do período pandêmico. O estudo revela que os estudantes têm sentimentos contraditórios: ao mesmo tempo que gostam da escola e se sentem felizes por frequentá-la, manifestam desconforto e frustração por realizarem atividades diferenciadas, que tendem a um empobrecimento curricular. Os estudantes também revelam dificuldades na interação com os colegas, o que leva ao sofrimento e ao isolamento. O estudo de Barbuio e Freitas é revelador das dificuldades vivenciadas por estudantes com deficiência na escola comum. Isso leva a refletir sobre as condições oferecidas a esses alunos no contexto da pandemia e no retorno às aulas presenciais e sobre o modo como eles vivenciaram esses momentos.

Muitos estudantes com deficiência ainda não estão alfabetizados, o que repercute em dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares e leva professores a recorrerem a atividades impressas simplificadas, frequentemente entendidas como “adaptações”, mas que podem limitar o acesso ao currículo e empobrecer as experiências escolares (Freitas, Dainez e Monteiro, 2022).

A esse respeito, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) analisam que, sobretudo a partir dos anos 2000, políticas, diretrizes e documentos curriculares, tais como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (Brasil, 2001b), a Pneepei (Brasil, 2008), as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado* (Brasil, 2009) e a *Base Nacional Comum Curricular– BNCC* – (Brasil, 2018) passam a enfatizar a noção de acessibilidade curricular e a individualização do currículo, e o AEE é indicado como o locus privilegiado para oferecer as condições necessárias de acesso ao currículo, com recursos e métodos diferenciados. As propostas são referentes à ideia de flexibilizações e adaptações no currículo. De certa forma, essa orientação amplia as possibilidades de desenvolvimento curricular, pois propõe metodologias e recursos diferenciados, mas, em contrapartida, destaca o significado instrumental dos conteúdos básicos, o que também “favorece um processo de ensino-aprendizagem delineado para um empobrecimento das práticas curriculares e para a baixa expectativa das exigências escolares” (Freitas, Dainez; Monteiro, 2022, p.333).

De modo geral, de acordo com as autoras, os estudos elucidam cada vez mais, a despeito dos poucos movimentos curriculares em sala de aula, onde as práticas são marcadas por estratégias de ensino tradicionais, sem ações diferenciadas que garantam a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência.

Diante desse contexto e à luz das experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, este estudo tem o objetivo geral de compreender o modo como estudantes com

deficiência, matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, significam a escola e suas aprendizagens nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Assim, esta pesquisa tem como objetivos específicos: 1. investigar quais percepções esses estudantes revelam sobre a escola e sobre suas aprendizagens; e 2. analisar possibilidades de participação em sala de aula.

A investigação fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, sobretudo nas contribuições de Lev Vigotski, que concebe o desenvolvimento das pessoas com deficiência como processo socialmente constituído e potencialmente transformável. Vigotski (1997), ao discorrer sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, indica que as possibilidades de desenvolvimento emergem na trama da vida coletiva, social. Para ele, não é somente a condição biológica e orgânica que define a pessoa com deficiência, mas, especificamente, o modo como essa pessoa é compreendida socialmente e a configuração do meio social em que está inserida. É pontualmente nas relações sociais, na dinâmica da vida humana, que essa condição pode ser transformada, à medida que são oportunizados meios de participação ativa da pessoa com deficiência nas práticas culturais.

A fim de conhecer o que se tem pesquisado sobre o tema da escolarização de estudantes com deficiência, a seguir, apresentamos⁶ a revisão de literatura que realizamos.

Revisão de literatura

Tendo como foco de investigação a escolarização de estudantes com deficiência, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de mapear e analisar a produção acadêmica recente sobre a temática. A busca foi realizada em âmbito nacional, por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em dois momentos distintos: o primeiro em junho de 2022 e o segundo em outubro de 2024.

No primeiro levantamento, realizado em 2022, delimitamos o período de publicação entre 2020 e 2024, pois o interesse inicial incidia sobre o contexto pandêmico.

Durante o processo de busca e seleção, procedemos à organização sistemática dos dados, ao *download* dos materiais encontrados (dissertações, monografias e artigos) e à elaboração de sínteses preliminares.

Das 20 dissertações inicialmente localizadas, após uma leitura exploratória,

⁶ Após o memorial escrito em primeira pessoa, em que a autora relata sua trajetória pessoal, assumimos o ponto de vista plural, pois a pesquisa é fruto de um trabalho coletivo, que envolve a orientadora e a pesquisadora. A escrita na primeira pessoa do singular, no entanto, será ainda utilizada para relatar o trabalho empírico desenvolvido pela pesquisadora.

selecionamos apenas 2 que apresentavam maior proximidade com nossa investigação. Elas estão mostradas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas (dissertações e teses) selecionadas na revisão de literatura

Título	Autora	Tipo	Programa e Instituição	Ano
<i>A sala de aula na sala de estar: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19</i>	Tonocchi, Mônica Diva Barddal	Dissertação	PPG - Gestão Educacional Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2021
<i>A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita</i>	Omena, Leise Cecília de	Dissertação	PPG – PROFLETRAS Universidade Estadual de São Paulo	2021

Fonte: organizado pela pesquisadora (2022)

O estudo de Tonocchi (2021) analisou o papel das famílias de estudantes com deficiência durante o período pandêmico, destacando o esforço coletivo entre escola, Centro de Inclusão e famílias para garantir continuidade pedagógica no ensino remoto. Já Omena (2021) investigou práticas de avaliação e adaptação curricular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais, ressaltando a importância do Plano de Ensino Individual (PEI), da comunicação alternativa e do estudo aprofundado do desenvolvimento e da linguagem na infância.

Ao acessarmos a plataforma em junho de 2022, utilizamos as palavras-chave “inclusão escolar”, “pandemia” e “ensino remoto emergencial”, o que resultou na identificação de alguns estudos pertinentes.

No entanto, apenas cinco artigos se aproximavam da pesquisa. Houve a preocupação em organizá-los por ordem cronológica inversa, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Artigos com foco na pandemia selecionados na revisão de literatura

Título	Autoras	Ano	Periódico
“Narrativas de crianças com deficiência: vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus”	Freitas, Ana Paula de; Sarmento, Teresa	2022	<i>Revista @mbienteeducação</i>
“A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?”	Camizão, Amanda Costa; Conde, Patrícia Santos; Victor, Sonia Lopes	2021	<i>Educação e Pesquisa</i>
“Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades”	Canal, Sandra; Rozek, Marlene	2021	<i>Brazilian Journal of Developmental</i>
“A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19”	Oliveira Neta, Adelaide de Sousa; Nascimento, Romária de Menezes do; Falcão, Giovana Maria Belém.	2020	<i>Interações</i>

“Educação especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial”	Souza, Flávia Faissal de; Dainez, Débora	2020	<i>Práxis Educativa</i>
--	--	------	-------------------------

Fonte: organizado pela pesquisadora (2022)

Freitas e Sarmiento (2022), em seu artigo “Narrativas de crianças com deficiência: vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus”, analisam o modo como os estudantes com deficiência vivenciaram o ensino remoto. O trabalho está fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A pesquisa foi realizada em uma cidade do sul de Minas Gerais com alunos do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental I. Os dados foram coletados remotamente por meio de videochamadas no WhatsApp ou no Google Meet, envolvendo a análise das narrativas orais das crianças.

As pesquisadoras observaram que, no contexto estudado, as atividades das crianças foram restritas ao que era orientado pelo ensino especializado (AEE), o que poderia dificultar o retorno às salas de aula comuns no ensino presencial. Segundo as autoras, o ensino remoto explicitou a exclusão das crianças com deficiência no seu direito ao acesso e aos conteúdos escolares correspondentes ao seu ano escolar.

Camizão, Conde e Victor (2021), os autores em sua pesquisa abordam os desafios e as estratégias da educação especial no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. O estudo buscou analisar o modo como a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial foi afetada pela transição repentina das salas de aula físicas para o ambiente virtual. Nesse sentido, as autoras verificaram a maneira como as redes de ensino e os professores se organizaram para dar continuidade às aulas durante o isolamento social.

O estudo revelou os novos desafios criados pela pandemia, como a sobrecarga dos pais e responsáveis na mediação da aprendizagem em casa; os obstáculos enfrentados, como a falta de recursos tecnológicos adaptados; e a dificuldade de realizar o AEE à distância. Além disso, constatou as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro, questionando se as políticas de inclusão foram de fato mantidas ou se houve um retrocesso no direito à educação desses estudantes.

Canal e Rozek (2021), discutem o modo como o isolamento social e os fechamentos das escolas afetaram alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. As autoras destacam que as “diferentes necessidades” desses sujeitos muitas vezes foram negligenciadas na transição repentina para o ensino remoto.

O estudo visa refletir sobre a fragilidade dos vínculos escolares durante a crise e a

sobrecarga das famílias, que precisaram assumir o papel de mediadoras diretas da aprendizagem, muitas vezes sem o preparo ou os recursos necessários. Em síntese, a pesquisa convida a pensar a escola pós-pandemia como um espaço que deveria ser inclusivo, garantindo o direito de todos à educação; e atento às singularidades de cada estudante, de modo a superar a lógica da padronização.

Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020), buscaram compreender a maneira como a transição repentina para o ensino remoto impactou na aprendizagem e na inclusão dos alunos com deficiência; e como o fechamento das escolas interrompeu não apenas o conteúdo acadêmico, mas também as redes de apoio e as terapias que ocorrem no ambiente escolar.

A pesquisa aborda as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, quanto ao acesso a tecnologias assistivas e à falta de recursos adaptados nas plataformas de ensino remoto; e a responsabilidade pelo suporte pedagógico delegada aos familiares, que nem sempre possuíam formação técnica para lidar com as especificidades de cada deficiência.

As autoras concluíram que a pandemia evidenciou fragilidades pré-existentes no sistema educacional inclusivo, pontuando que, embora o ensino remoto tenha sido uma solução emergencial, para o público da educação especial, ele muitas vezes significou um retrocesso na socialização e no AEE.

Souza e Dainez (2020), na pesquisa buscam analisar as condições de realização do ensino remoto emergencial de um aluno com TEA, matriculado no 4.º ano do Ensino Fundamental I. O estudo de caráter exploratório surgiu da análise de um relato de experiência e é referenciado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A pesquisa traz reflexões críticas referentes à transição abrupta do ensino presencial para o digital e as consequências na alteração profunda quanto à natureza do ensino.

Para as autoras a escola não é apenas um local de transmissão de conteúdo, mas também um espaço de mediação simbólica e interação social. Nesse sentido, a dimensão coletiva do ensino se perdeu na modalidade remota, transformando a educação em uma atividade solitária e dependente quase exclusivamente do suporte familiar.

Ademais, houve uma confusão entre o espaço doméstico e o espaço escolar, o que prejudicou o desenvolvimento dos processos pedagógicos, pois muitos pais foram colocados no papel de “tutores” ou “professores”, sem formação para tal.

Souza e Dainez (2020) apontam que nesse período houve a ausência da mediação direta do professor e a falta de acessibilidade dos estudantes com deficiência às plataformas digitais, fatores esses que geraram barreiras intransponíveis para muitos estudantes. Ainda destacam que a “presença” pedagógica foi substituída pelo envio de tarefas

descontextualizadas.

Concluíram que a pandemia apenas escancarou as desigualdades pré-existentes e que houve um agravamento das crises vivenciadas pelos brasileiros, “alavancadas por disputas discursivas pautadas, de um lado, pelas *fake News*, e, por outro, pelo conhecimento produzido no âmbito das pesquisas científicas” (Souza; Dainez, 2020, p.11).

No segundo levantamento, conduzido em 2024, ampliamos o intervalo para o período de 2015 a 2024. Essa delimitação temporal justifica-se pela promulgação da *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015* (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e permitiu abarcar a produção realizada a partir da vigência da legislação até os dias atuais.

Buscamos compreender de que maneira o conjunto das produções selecionadas considerava, como argumento e fundamento, o currículo, a função social da escola, as políticas educacionais inclusivas e, conseqüentemente, o direito à educação para as pessoas com deficiência.

Em outubro de 2024, na segunda etapa da busca, utilizamos as palavras-chave “estudantes com deficiência”, “ensino fundamental” e “escolarização”. O conjunto dessas palavras resultou em 13 artigos. Ao substituímos a palavra-chave “escolarização” por “escola”, identificamos um total de 63 estudos e constatamos posteriormente que os 13 inicialmente encontrados estavam incluídos nesse conjunto ampliado.

Após o levantamento dos 63 estudos, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos e observamos que 56 deles não abordavam diretamente a temática da escolarização de estudantes com deficiência, motivo pelo qual foram excluídos da análise, resultando em 7 artigos apenas.

No Quadro 3, sistematizamos os sete trabalhos que apresentam maior aproximação com nossa pesquisa, seja pelo foco na escolarização, seja pela abordagem teórica ou metodológica adotada.

Quadro 3 – Estudos selecionados na revisão de literatura, segundo momento

Título	Autores	Ano	Periódico
“Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos”	Miranda, Theresinha Guimarães	2015	<i>Revista Cocar</i>
“O ensino de geografia na perspectiva do modelo social da deficiência”	Martins Júnior, Luiz; Martins, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; Dias, Julice	2017	<i>Roteiro</i>

“Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular”	Guebert, Mirian Célia Castellain	2018	<i>Revista Triângulo</i>
“Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar”	Vieira, Alexandro Braga; Ramos, Inês de Oliveira; Simões, Renata Duarte	2018	<i>Revista Educação Especial</i>
“A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo”	Chaves, Marlene Pereira; Rossato, Maristela	2019	<i>Revista Educação Especial</i>
“Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva”	Haas, Clarissa; Gechelin, Júlia	2021	<i>Revista Triângulo</i>
“Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais”	Ruppel, Cristiane; Hansel, Ana Flávia; Ribeiro, Lucimare	2021	<i>Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Apresentamos, a seguir, uma síntese das pesquisas descritas no Quadro 3, organizada em ordem cronológica de publicação e com ênfase em seus objetivos, metodologias e principais contribuições.

O artigo “Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos”, de Miranda (2015), analisou o trabalho pedagógico desenvolvido por professores da educação especial e docentes do ensino comum, tomando como referência a legislação vigente e pesquisas realizadas no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). A autora, utilizando abordagem qualitativa por meio de grupos focais, discutiu o papel do AEE e as dificuldades de interlocução entre os profissionais dos dois espaços. Entre os principais achados, destacaram-se a fragilidade na flexibilização curricular, a insuficiência de formação docente e a ausência de diálogo sistemático entre o professor do AEE e o da sala comum. A autora conclui que o AEE, ao mesmo tempo que promove apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da educação especial, acaba por funcionar como mecanismo de manutenção da “normalidade escolar”, reforçando o distanciamento entre o ensino comum e o especializado.

O estudo “O ensino de geografia na perspectiva do modelo social da deficiência”, de Martins Junior, Martins e Dias (2017), buscou discutir a deficiência visual a partir das contribuições teóricas de Vigotski, especialmente os conceitos de mediação, compensação, formação de conceitos e funções psicológicas superiores. Os autores realizaram um estudo de

caso em uma turma do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), envolvendo 27 estudantes. A pesquisa evidenciou que os recursos didáticos, embora importantes, não devem ser vistos como solução única para práticas inclusivas, mas como instrumentos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram que, quando a escola assegura condições de acessibilidade e organização pedagógica condizentes com as necessidades do estudante com deficiência visual, este consegue participar e aprender de forma significativa, em consonância com a perspectiva histórico-cultural.

A pesquisa “Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular”, de Guebert (2018), teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas por professores alfabetizadores no trabalho com estudantes com deficiência intelectual. A autora realizou um estudo qualitativo baseado em observações diretas em uma turma do 3.º ano de uma escola privada de referência pedagógica em Curitiba. O estudo destacou práticas de flexibilização curricular, adaptações de atividades, adequação de conteúdos e cuidado com a mediação docente. Guebert enfatiza que a formação acadêmica, embora necessária, não é suficiente para garantir a aprendizagem de todos os estudantes: é imprescindível que o professor assuma postura crítica, reflexiva e investigativa sobre sua prática.

O artigo “Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar”, de Vieira, Ramos e Simões (2018), problematizou as significações construídas por profissionais da educação a respeito dos estudantes com deficiência e suas repercussões no acesso ao conhecimento. A investigação, desenvolvida em uma escola de Vila Velha, ES, fundamentou-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Por meio de observações e entrevistas, os autores evidenciaram que a deficiência, muitas vezes, é narrada a partir de imagens sociais permeadas por estranheza, medo e hostilidade. Essas significações negativas levam professores a interpretar o estudante com base em limitações previamente supostas, restringindo expectativas de aprendizagem e reduzindo a participação curricular.

O estudo “A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo”, de Chaves e Rossato (2019), analisou a dimensão subjetiva da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em contextos inclusivos. As autoras utilizaram metodologia construtivo-interpretativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural e na Teoria da Subjetividade de González Rey. Defenderam que, apesar dos avanços legislativos e conceituais, a efetividade da educação inclusiva ainda é limitada,

sobretudo quando a escola não reconhece o estudante como sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Concluíram que é necessário ir além do discurso dos direitos e promover práticas pedagógicas capazes de articular desenvolvimento, mediação e subjetividade.

Haas e Gechelin (2021), no artigo “Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva”, investigaram o ensino de matemática para estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública do Rio Grande do Sul. A partir de entrevistas com professoras da disciplina e do AEE, identificaram que a concepção de deficiência como barreira individual predominou entre as docentes, influenciando negativamente o planejamento pedagógico e levando à simplificação excessiva do currículo. As autoras constataram pouca articulação entre as professoras das duas modalidades e uma prática restrita a conteúdos básicos e atividades de vida diária, o que limita o desenvolvimento de habilidades lógicas-matemáticas e compromete a aprendizagem.

O ensaio “Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais”, de Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021), discutiu as contribuições da obra de Vigotski para a educação contemporânea de estudantes com deficiência. As autoras destacaram o conceito de compensação social, o papel mediador do professor e a necessidade de a escola organizar práticas educativas que promovam desenvolvimento e superação de limitações. Reforçaram que Vigotski foi precursor de uma visão positiva e potencializadora da deficiência, que reconhece as possibilidades de aprendizagem e exige atuação pedagógica intencional e dialógica.

Após a apresentação dos sete estudos, é possível identificar pontos de convergência com a presente pesquisa. Os estudos de Miranda (2015) e de Haas e Gechelin (2021) contribuem para a compreensão das dificuldades de articulação entre o professor da sala comum e o do AEE, o que compromete processos de planejamento colaborativo e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Os demais cinco artigos aproximam-se da presente investigação por se fundamentarem na perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski sobre a deficiência e sobre o papel mediador do professor. Além disso, a pesquisa de Chaves e Rossato (2019) também se relaciona metodologicamente com a presente investigação, por enfatizar relações dialógicas entre pesquisador e participantes.

O artigo de Vieira, Ramos e Simões (2018) apresenta importante contribuição por evidenciar que concepções negativas sobre a deficiência, ancoradas em discursos

medicalizantes e representações sociais excludentes, impactam diretamente o acesso ao currículo. De forma complementar, os estudos fundamentados na teoria histórico-cultural ampliam a discussão ao destacar que a mediação pedagógica, a organização didática e as condições sociais de aprendizagem são elementos centrais para a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

No conjunto, os estudos revisados reforçam que, embora a política de educação inclusiva tenha avançado em termos normativos, persistem desafios significativos para sua efetivação, sobretudo relacionados à formação docente, às concepções de deficiência, à articulação entre profissionais e à organização pedagógica do ensino. Responsável pela escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, a política de educação inclusiva serve para manter a escola em sua “normalidade” (Miranda, 2015).

Diante do exposto, consideramos esta pesquisa inédita por articular diferentes instrumentos metodológicos e por contemplar dois momentos distintos do percurso escolar dos participantes: o contexto pandêmico, período em que as entrevistas foram realizadas e os estudantes ainda permaneciam afastados da escola; e o momento posterior ao retorno presencial, quando foram feitas as observações das aulas. Para isso, utilizamos dois procedimentos principais: a observação em sala de aula e as entrevistas com os estudantes. Além disso, o estudo focaliza especificamente estudantes com deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente do 8.º ano, aspecto ainda pouco explorado na literatura.

Nesse sentido, a pesquisa pode oferecer contribuições relevantes ao trazer para o centro da análise as percepções dos próprios estudantes com deficiência acerca de seu processo de escolarização, tanto no período pandêmico quanto após o retorno presencial. A escolha de observar as aulas de língua portuguesa justifica-se por ser a disciplina com maior carga horária na turma investigada e, sobretudo, porque os estudantes participantes ainda apresentavam dificuldades significativas de leitura e escrita, o que tornou esse espaço particularmente pertinente para nossa análise.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski e de seus comentadores. Assim, no Capítulo 1 apresentamos as bases teóricas que orientam o estudo, destacando aquelas que mais dialogam com os processos de inclusão escolar e com a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com deficiência.

1 VIGOTSKI E ESTUDOS ATUAIS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos conceitos e proposições da teoria histórico-cultural que subsidiam as discussões que pretendemos desenvolver acerca das concepções de escolarização de estudantes com deficiência. A teoria histórico-cultural de Vigotski (1995) enfatiza a centralidade da interação social e da cultura no desenvolvimento humano, transformando substancialmente a forma como compreendemos os processos de aprendizagem e ensino. Ao situar o social como constitutivo do desenvolvimento, suas contribuições possibilitam entender o ensino e a aprendizagem como fenômenos complexos, dinâmicos e interativos, nos quais o sujeito, as relações e o contexto desempenham papéis indissociáveis.

Dentre as inúmeras contribuições do autor para a educação, destacamos inicialmente suas discussões sobre a relação entre ensino e desenvolvimento. Para Vigotski (2021), um bom ensino se antecipa ao desenvolvimento, criando as condições para avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nesse contexto, ele formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que o estudante já é capaz de realizar de forma autônoma – e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ele pode realizar com auxílio de alguém mais experiente, como o professor ou um colega mais capaz).

O papel do professor nesse processo é fundamental: cabe a ele atuar como mediador, criando possibilidades, oferecendo desafios e assegurando suportes adequados. Essa mediação se concretiza, especialmente, por meio da utilização de signos – palavras, símbolos, sistemas de representação – que funcionam como ferramentas culturais que possibilitam novas formas de agir, pensar e significar. Entre os signos, a linguagem ocupa lugar central. Mais do que instrumento de comunicação, ela constitui o próprio processo de formação do pensamento, permitindo abstrações; a construção de conceitos; e a reorganização da memória, da atenção e da imaginação. Esses processos, denominados por Vigotski de funções psicológicas superiores, têm origem nas relações sociais e são internalizados ao longo do desenvolvimento.

Assim, a aprendizagem é concebida, no marco teórico vigotskiano, como um processo essencialmente social. Torna-se significativa quando o estudante estabelece relações entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios, impregnados de significados construídos na vida cotidiana. Os conceitos espontâneos, formados nas interações com o grupo social, são

reelaborados na escola à medida que o estudante se apropria dos conceitos científicos, sistematizados e mediados pela ação docente. Nessa direção, o ensino de conceitos científicos constitui papel central da escola.

Considerando que a aprendizagem se dá na relação com os outros e com o meio, Vigotski não entende a deficiência como impedimento para aprender, mas como uma diferença que demanda abordagens pedagógicas específicas e, quando necessário, o uso de recursos auxiliares e caminhos diferenciados. Essas ideias são fundamentais para refletirmos sobre o processo de escolarização de estudantes com deficiência: que oportunidades eles têm tido de aprender na escola? De que modo as relações sociais estabelecidas nesse espaço têm potencializado – ou limitado – seu desenvolvimento?

Na subseção seguinte, discutimos aspectos adicionais da teoria histórico-cultural que podem aprofundar essa reflexão. Para o desenvolvimento dessa análise, tomamos como base os seguintes textos de Vigotski: *Tomo III – Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vigotski, 1995); *Tomo IV – Problemas de la psicología infantil* (Vigotski, 1996); *Tomo V – Defectología* (Vigotski, 1997); e *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2001). Além desses materiais, dialogamos com autores contemporâneos que se dedicam ao estudo da obra vigotskiana, como Pino (2000) e Dainez (2009).

1.1 Vigotski e a abordagem dialética

Com filiação ao materialismo histórico-dialético, Vigotski (1995) desenvolveu críticas aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas predominantes em sua época, propondo a construção de uma psicologia de base social. Para formular essa perspectiva inovadora, reconheceu a necessidade de métodos de investigação distintos daqueles utilizados nas ciências naturais, cuja ênfase recaía predominantemente sobre explicações biologizantes.

Em seus escritos, Vigotski (1995) oferece elementos importantes para a fundamentação desse debate, especialmente ao afirmar que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal. Segundo o autor, “[...] el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad” (Vygotski, 1995, p. 62). Ao partirmos do pressuposto de que o sujeito se constitui dinamicamente nas relações sociais, torna-se necessário adotar, nas ciências humanas, uma metodologia distinta da abordagem naturalista, buscando uma compreensão dialética da história humana.

A abordagem dialética, conforme destaca Vygotski (1995, p. 84-85), admite a influência da natureza sobre o ser humano, mas enfatiza que “para la adaptación del hombre tiene esencial importancia la transformación activa de la naturaleza por el hombre, que constituye la base de toda la historia humana y presupone también un imprescindible cambio activo de la conducta humana”. Inspirado no materialismo histórico-dialético de Marx, Vygotski (1995) compreende que, ao transformar a natureza, o ser humano transforma a si próprio.

Nessa direção, o autor dedica atenção especial à questão metodológica, afirmando: “La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (Vygotski, 1995, p. 47).

Para Vygotski (1995), existe uma relação intrínseca entre o problema investigado e o método utilizado. Uma investigação pautada na perspectiva histórico-cultural não busca respostas apenas no produto final, mas compreende que o conhecimento emerge ao longo do processo. Assim, torna-se imprescindível que o pesquisador mantenha um olhar atento ao movimento histórico, recuperando origens, contradições e transformações por meio do método histórico-dialético.

1.2 Funções psíquicas superiores, signos, linguagem e mediação semiótica

O interesse central de Vygotski (1995) consistia em compreender a gênese das funções psíquicas superiores, concebidas como resultantes de processos culturais e não meramente biológicos. Para investigar esses processos, Vygotski e seus colaboradores desenvolveram métodos destinados a provocar o aparecimento dessas funções por meio do uso intencional de signos, como observamos em seus estudos sobre o desenvolvimento da memória infantil.

A abordagem teórico-metodológica do autor, fundamentada em uma perspectiva dinâmica e causal, buscava identificar regularidades internas do desenvolvimento e distinguir mecanismos primários de formações secundárias e terciárias. Dessa maneira, afastava-se das práticas clínicas de sua época, que se concentravam em sintomas e dificuldades isoladas, sem considerar os processos históricos e sociais que lhes davam origem.

Segundo Vygotski (1995), a criança está imersa em um contexto cultural desde o nascimento, e suas formas superiores de comportamento resultam da história de seu desenvolvimento social e cultural. Assim, funções inicialmente biológicas transformam-se na

relação entre sujeito e contexto histórico, mediadas pelas interações sociais e pela linguagem. É nessas relações que se constituem os modos de sentir, pensar e agir.

Em sua proposta teórica, distinguimos duas categorias de funções psicológicas: as funções elementares (ou naturais) e as funções psíquicas superiores. As primeiras correspondem a capacidades imediatas e dadas biologicamente – como percepção sensorial, reações reflexas e memórias imediatas – e são relativamente idênticas entre seres humanos e animais. Já as funções psíquicas superiores são processos psicológicos qualitativamente novos, historicamente produzidos pela cultura e mediados por instrumentos semióticos, em especial a linguagem. Entre as funções psíquicas superiores figuram a atenção voluntária, a memória lógica e consciente, o pensamento conceitual, a capacidade de planejamento e resolução de problemas e as formas complexas de imaginação e raciocínio abstrato (Vigotski, 1995).

Teixeira (2005) enfatiza que a mediação por instrumentos e signos é fundamental para compreender o desenvolvimento humano, uma vez que o domínio da natureza por meio de instrumentos materiais e o domínio do comportamento por meio de signos constituem processos interdependentes. Ao transformar o mundo externo, o ser humano transforma também sua própria organização psicológica.

Nessa direção, a mediação semiótica configura-se como princípio explicativo central da teoria do desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (1995). Embora instrumentos e signos exerçam funções distintas – os primeiros se orientando para a transformação do objeto externo e os segundos para a regulação das ações internas – ambos estruturam qualitativamente a atividade humana.

Um exemplo clássico utilizado por Vigotski (1995) para explicar a emergência dos signos é o desenvolvimento do gesto indicativo. Inicialmente, o movimento da criança em direção a um objeto possui apenas a função de alcançá-lo. Entretanto, quando o adulto interpreta esse movimento como um pedido e responde a ele, o gesto passa a assumir significado social. A criança, somente em um momento posterior, compreende esse movimento como gesto comunicativo. Esse processo evidencia que a significação tem origem na relação com o outro antes de ser internalizada pelo sujeito. Assim, para o autor, cada função psicológica superior emerge inicialmente no plano interpsicológico para, posteriormente, constituir-se no plano intrapsicológico.

Ao refletir sobre essas relações no campo educativo, Padilha (2015) argumenta que a mediação docente se configura como um processo de significação. Para a autora, o estudante internaliza não palavras ou ações em si, mas os significados atribuídos a elas nas interações

pedagógicas. A conversão do plano social para o plano interno ocorre no âmbito semiótico, gerando significados diversos, muitas vezes inesperados.

Teixeira (2005) acrescenta que o domínio da própria conduta, realizado por meio da linguagem, permite ao sujeito organizar suas ações a partir de um plano mediador constituído por signos. Dessa forma, a atividade humana é mediada tanto por instrumentos materiais quanto por instrumentos simbólicos que operam no pensamento e na linguagem.

Embora a linguagem não seja o único mecanismo de mediação semiótica, ela desempenha papel central por veicular significações. A fala, como expressão privilegiada da linguagem, é analisada por Vigotski (1996) como evidência de que as funções psicológicas superiores possuem origem social.

Nessa perspectiva, Teixeira (2005) ressalta que o ser humano não atua isoladamente. Os sistemas psicológicos que sustentam a vida social e o trabalho foram historicamente constituídos nas interações entre indivíduos. Assim, influências sociais inicialmente externas são gradualmente internalizadas e passam a integrar a estrutura psicológica do sujeito.

1.3 A educação escolar e o desenvolvimento de estudantes com deficiência

Para Vigotski (2001), a educação escolar ocupa um lugar central no desenvolvimento humano por constituir-se a forma mais sistemática e intencional de transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. É na escola que a criança tem acesso aos conceitos científicos e aos instrumentos culturais que ampliam qualitativamente seu pensamento e possibilitam a formação das funções psicológicas superiores. Assim, a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também um ambiente sociocultural organizado para promover, por meio da mediação, novas formas de agir, sentir e compreender o mundo.

A escola exerce, portanto, uma função específica no processo de desenvolvimento; é um espaço profícuo para a produção e internalização dos conhecimentos culturais e que potencializa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – funções que distinguem os seres humanos dos demais seres vivos. Ademais, Vigotski (2001) destaca a escola como instituição social e lócus privilegiado de relações sociais e ressalta a dimensão social como constitutiva da formação do sujeito.

Como espaço de educação formal, a escola configura-se como ambiente sociocultural cuja função fundamental é promover o desenvolvimento dos estudantes por meio da mediação sistemática de instrumentos técnico-semióticos. Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que toda relação assume a forma de uma tríade: dois elementos necessitam de um terceiro que

intervém no processo, de modo que a relação não é direta, mas mediada. Segundo Pino (2003), os instrumentos técnico-semióticos – como a linguagem, os sistemas de escrita, os esquemas gráficos, os recursos tecnológicos e os signos em geral – são artefatos materiais e simbólicos criados historicamente pela humanidade e que transformam qualitativamente a atividade humana ao reorganizar as formas de ação, comunicação e pensamento.

Para Vigotski (2001), a educação escolar enriquece o universo de significações e percepções do aluno a partir das relações construídas e dos conhecimentos transmitidos que vão sendo internalizados. Desse modo, compreendemos a escola como um espaço essencial para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência, na medida em que possibilita o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela cultura humana e promove, por meio de mediações pedagógicas intencionais, a ressignificação das limitações orgânicas. Nesse processo, abrem-se possibilidades para a constituição de novos modos de funcionamento psicológico e para a ampliação das potencialidades de cada estudante.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Vigotski (1995) distingue duas linhas principais no desenvolvimento: a linha de desenvolvimento natural, vinculada aos processos de crescimento orgânico e amadurecimento; e a linha de aprimoramento cultural das funções psicológicas, que envolve a elaboração de novos métodos de raciocínio e o domínio de modos culturais de comportamento. Nessa perspectiva, Vigotski (1995) elaborou sua lei geral do desenvolvimento: as funções psíquicas superiores se originam, em primeiro lugar, externamente, nas relações sociais; e, em seguida, por meio da mediação, se internalizam. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem origem nas relações sociais, constituindo a tese de Vigotski (1995) sobre a natureza social do desenvolvimento humano. Quando o autor apresenta suas ideias sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência (Vigotski, 1997), também o faz com base nessa premissa.

Dessa forma, Vigotski (1997) enfatiza a necessidade de romper com a concepção de que a deficiência implica impossibilidade ou de que o déficit biológico seria um impeditivo ao desenvolvimento. Para ele, a linha natural (biológica) não define, por si só, o desenvolvimento humano; é na linha cultural – nas relações sociais mediadas – que se encontram as reais possibilidades de desenvolvimento. Em consonância com o pensamento dialético, o autor desloca o foco da deficiência para a potência. Assim, a criança com deficiência encontra, na vida social e coletiva, recursos para a formação de funções psíquicas superiores.

A educação de estudantes com diferentes deficiências, portanto, “debe basarse em que, simultaneamente com el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de

orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatória para superar el defecto” (Vigotski, 1997, p. 47). O processo de desenvolvimento compensatório acontece no contexto coletivo, nas práticas sociais, pois “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Significa que, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869).

Para Vigotski (1997), as funções psíquicas superiores organizam-se em um sistema dinâmico. Isso significa que essas funções se inter-relacionam e se complexificam no desenvolvimento. Nas relações sociais, por meio da palavra, signo principal, todo esse funcionamento é mediado. Devido ao caráter sistêmico e dinâmico das funções psíquicas, ocorrem mudanças nas correlações entre as funções psicológicas superiores. Assim, as pessoas com deficiência compensam a sua deficiência, na medida em que são inseridas nas práticas sociais, coletivas, mediadas pela palavra.

A defectologia é o campo de estudo da criança com deficiência. Vigotski (1997, p. 59) teceu críticas à educação especial do início do século 20, pois para ele esta privilegiava a deficiência e não as possibilidades desenvolvimentais dadas pela cultura:

Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando - el niño ciego, sordomudo o retrasado mental -en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo esta acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce en la auténtica vida.

Para Vigotski (1997), o ser humano está em constante desenvolvimento, portanto o defeito orgânico não pode ser considerado impeditivo ao desenvolvimento. As principais limitações observadas em pessoas com deficiência decorrem da privação de uma participação efetiva e inserção no meio coletivo – logo, no meio cultural – construído nas relações sociais.

A deficiência é apresentada por Vigotski (1997) como um problema de origem social, e não apenas como uma questão orgânica. Ao enfatizar a dimensão social da educação, Vigotski (1997) evidencia a relação entre condições sociais e biológicas no desenvolvimento infantil e discute suas implicações pedagógicas. O autor destaca a possibilidade de realização social e de desenvolvimento a partir de qualquer condição orgânica, chamando atenção para os efeitos negativos produzidos pelas relações entre deficiência e ambiente social: “eI defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta,” (Vigotski, 1997, p. 80). Assim, como o autor, defendemos o potencial educativo e o investimento no desenvolvimento

da criança.

Uma deficiência nunca afeta diretamente a personalidade, pois as funções humanas são também sociais e simbólicas. Entre o ser humano e o mundo está o ambiente social, que refrata e orienta tudo o que ocorre do mundo ao sujeito e do sujeito ao mundo (Vigotski, 1997). As possibilidades de desenvolvimento aumentam à medida que as práticas culturais se tornam mais complexas, favorecendo a constituição de novas rotas de desenvolvimento. Assim, toda criança – com ou sem deficiência – se constitui a partir das condições culturais que a circundam.

O compartilhamento de saberes e experiências impulsiona processos de desenvolvimento em direções imprevisíveis, produzindo novas formas de compreensão e novos significados culturais – elementos que não são dados naturalmente. O espaço pedagógico, quando colaborativo e desafiador, torna-se propício à criação de novos caminhos e ao surgimento de processos compensatórios. Dessa forma, potencializa-se a formação de funções psicológicas superiores pela correlação entre essas funções no desenvolvimento do sistema funcional complexo, conforme assinala Vigotski (1997).

Por meio da educação escolar, estudantes com deficiência podem interagir com outras pessoas (professores e colegas) e com instrumentos técnico-semióticos – sejam de natureza material, sejam de natureza psicológica (semiótica). Conforme afirma Fontana (2005), a mediação pedagógica é sempre de natureza semiótica, de forma a considerar a centralidade dos processos de significação que emergem das relações interpessoais em sala de aula para a construção do conhecimento.

No que se refere à relação professor-aluno, Fontana destaca o papel do professor no planejamento, na sistematização e na orientação dos processos que envolvem a formação de conceitos científicos na escola. Ainda, sem desconsiderar a importância da dinâmica interpessoal entre os alunos, a autora ressalta que essa relação também é constitutiva da aprendizagem.

As atividades pedagógicas devem ser intencionalmente desafiadoras para todas as crianças, com ou sem deficiência, orientando-se para o desenvolvimento prospectivo e não apenas para a consolidação do que já foi aprendido. Na escola, esses novos caminhos se expressam na ampliação da relação com o outro e na construção do conhecimento por meio da linguagem. Assim, tanto alunos quanto professores se empenham nesse processo: os alunos, em suas atividades de aprendizagem; os professores, na mediação do ensino.

Desse modo, a educação escolar constitui-se lócus privilegiado para oferecer a todos os estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Nas práticas sociais

escolares, marcadas pelas relações entre pares e entre professores e estudantes e mediadas por instrumentos técnico-semióticos (linguagem, tecnologias, materiais didáticos, entre outros), estudantes com deficiência encontram condições concretas de acesso à aprendizagem.

As mediações pedagógicas sistematizadas em sala de aula, voltadas à ampliação e à produção de conceitos científicos, podem potencializar o desenvolvimento infantil, independentemente de haver ou não especificidades no desenvolvimento. Contudo, é necessário reconhecer que os avanços nem sempre ocorrem de forma igual ou simultânea para todas as crianças. Para que haja desenvolvimento, é imprescindível que todas tenham oportunidades de participar das diferentes possibilidades relacionais e cooperativas em sala de aula, compartilhando e experienciando a troca de conhecimentos.

O estudo de Silva e Galuch (2016) buscou compreender processos de interação entre alunos com e sem deficiência no contexto escolar, priorizando aquelas interações que possibilitaram ações mentais (conforme definido pelas autoras). Os resultados apontam para a importância das interações entre alunos, enfatizando sua repercussão sobre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os autores reforçam a defesa de uma educação pautada por dinâmicas mediacionais, indo além da simples convivência no mesmo espaço físico.

As pesquisadoras Pletsch (2009) e Dainez (2009), seguem essa perspectiva teórica e fundamentam seus estudos na abordagem histórico-cultural. As pesquisas de Dainez (2009) e Pletsch (2009) evidenciam a necessidade de explorar ações mediacionais que incidem sobre a atividade simbólica e os processos dialógicos entre alunos com e sem deficiência, de modo que todas as crianças possam se beneficiar e se desenvolver intelectualmente por meio de desafios pedagógicos.

Dessa forma, os processos de aprendizagem e as relações de ensino vivenciados pelas crianças devem possibilitar a apropriação dos bens materiais e simbólicos da cultura bem como dos saberes historicamente construídos. Nos encontros pedagógicos, estudantes e professores podem, em vez de reforçar diferenças ou deficiências, explorar diferentes formas de aprender.

Diante do exposto, esta pesquisa parte do interesse em compreender o processo de escolarização de estudantes com deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II. Orientadas pelas ideias de Vigotski, buscamos refletir sobre as condições de aprendizagem desses estudantes na escola comum. Perguntamo-nos: os espaços coletivos de aprendizagem têm sido efetivamente criados? Como têm sido propostas as atividades pedagógicas? São questões que orientam nossas reflexões e que procuraremos responder nas análises.

Na seção seguinte, apresentamos um breve panorama das políticas de educação inclusiva vigentes no País, com atenção especial à realidade do município de Extrema, MG, local de realização do estudo empírico.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE EXTREMA

O presente capítulo apresenta marcos importantes na história da educação especial no cenário brasileiro a partir de 1980, com foco na implantação de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva para garantir aos estudantes com deficiência o direito à educação escolar. Especialmente, trazemos o delineamento das políticas inclusivas no município de Extrema, MG, fazendo um recorte temporal entre o ano de 2016, ano de implantação das SRM no município, e os dias atuais (2025).

2.1 A educação especial na perspectiva inclusiva

A defesa pelo direito à escolarização de alunos com deficiência constitui um percurso histórico marcado por tensões entre práticas segregadoras e movimentos em prol da democratização do ensino (Kassar, 2011; Mendes, 2010). Até meados do século XX, a organização da educação especial no Brasil era predominantemente baseada em instituições especializadas e fundamentada no modelo médico, que reduzia a deficiência à dimensão individual e biológica. Todavia, com a emergência dos movimentos sociais, das lutas por direitos civis, começa a se delinear, nos anos 1980, um processo de reinterpretação da deficiência e de contestação desse paradigma segregador.

O avanço desse debate produziu mudanças relevantes, com a busca de um novo enfoque para a deficiência, menos pautado na visão de que a deficiência é problema individual, localizado no corpo da pessoa e que deve ser tratado, curado ou reabilitado e mais voltado para a busca de recursos de acessibilidade, tais como desconstruir as barreiras arquitetônicas e oferecer recursos comunicacionais e o respaldo legal, por meio de políticas e leis, de modo a possibilitar a inserção da pessoa com deficiência nas práticas culturais. Trata-se do modelo social da deficiência. A ênfase no modelo social, por exemplo, abriu espaço para compreender que as barreiras à participação escolar não se localizam na criança, mas nas estruturas educacionais e sociais. Dessa mudança decorre a defesa da integração escolar, entendida inicialmente como a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns. Entretanto, embora representasse um deslocamento em relação ao paradigma segregacionista, a integração revelou limitações estruturais: na prática, muitas vezes ocorreu de maneira meramente formal, sem transformações pedagógicas, curriculares ou organizacionais que garantissem participação efetiva. A coexistência de classes especiais dentro das escolas

regulares evidenciava a manutenção de um sistema paralelo que relativizava a inclusão e preservava a lógica de separação.

As dificuldades enfrentadas – falta de profissionais especializados, ausência de recursos pedagógicos, escassez de investimentos – também indicavam que a integração, tal como implementada, não se sustentava como política capaz de garantir equidade. Ainda assim, o contexto político da redemocratização e a forte mobilização de famílias e movimentos sociais foram cruciais para tensionar o Estado e reivindicar uma educação pública que reconhecesse as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos.

Nesse cenário, a *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988) marca um divisor de águas. Ao definir a educação como direito de todos e assegurar igualdade de condições para acesso e permanência, a Carta Magna de 1988 inscreve a educação inclusiva no marco dos direitos fundamentais. Entretanto, ao empregar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III), preserva brechas interpretativas que permitiram a manutenção de práticas segregadas justificadas por suposta necessidade de atendimento especializado. Assim, embora a Constituição sinalize uma nova direção, sua formulação ainda reflete ambiguidades próprias do período de transição democrática.

O debate internacional reforça esse tensionamento. A Conferência de Jomtien (Unesco, 1990) e, especialmente, a *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994a) inserem no cenário global a defesa de sistemas educacionais capazes de responder à diversidade humana. Salamanca rompe com a lógica da “adaptação do aluno à escola” e desloca o foco para a transformação das escolas, afirmando que todas as crianças devem aprender juntas e que cabe às instituições flexibilizar currículo, ensino e organização. Ao aderir a essas declarações, o Brasil assume compromissos internacionais que impulsionam a revisão de suas políticas e práticas educacionais.

A LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) representa, nesse sentido, um marco normativo. Ao reconhecer a educação especial como modalidade de ensino transversal que perpassa todas as demais modalidades e prever a garantia de currículo, métodos e recursos específicos (art. 59), amplia o entendimento de inclusão; e visa romper com a lógica da normatização, que caracterizou o movimento integracionista, no qual o aluno com deficiência deveria se integrar à escola e acompanhar o mesmo currículo e no mesmo ritmo que os demais. Assim, desconsideravam-se as especificidades e, muitas vezes, a necessidade de recursos especiais e caminhos alternativos de aprendizagem. Essa mudança desloca a responsabilidade da adaptação individual para a escola, que passa a ter o dever de reorganizar-se para acolher a diversidade.

As diretrizes da década de 2000 – como a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 (Brasil, 2001b) e a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (Brasil, 2002) – aprofundam essa perspectiva, ao enfatizar a acessibilidade curricular e a individualização do ensino. A publicação da Pneepei (Brasil, 2008) em 2008 reforça a centralidade da escola regular como lócus da educação de todos. O Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011), ao redefinir o AEE como complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino comum, corrige distorções anteriores e consolida o entendimento de que a matrícula em classe comum é condição necessária – embora não suficiente – para a inclusão. Dados mostram aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, superando, a partir de 2008, o número de matrículas em instituições e classes especiais (Castro; Dall’Acqua, 2013 *apud* Dainez; Smolka, 2019).

Entretanto, críticas como as de Laplane (2014) alertam para o risco de que o AEE se torne novamente uma estrutura paralela, não assegurando, por si só, a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes. Nessa direção, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) analisam que o AEE passa a ser concebido como único espaço estratégico para garantir que o aluno acesse o currículo comum por meio de recursos diferenciados, reforçando o modelo do ensino paralelo que historicamente orientou a educação de pessoas com deficiência.

A consolidação legislativa ocorre com a LBI (Brasil, 2015), que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. Contudo, como apontam Souza (2013), Dainez e Freitas (2018) e Dainez e Smolka (2019), a expansão do acesso não se traduz automaticamente em participação e aprendizagem. Persistem desafios relacionados à formação docente, ao acesso curricular, à oferta de recursos de acessibilidade e à revisão das práticas pedagógicas. Assim, mesmo com avanços significativos no plano legal, a efetivação da inclusão escolar exige não apenas a presença física do aluno na escola, mas também a construção de condições reais de participação, de apropriação do conhecimento e de reconhecimento das singularidades de cada estudante.

2.2 A educação inclusiva no município de Extrema

A Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Extrema, MG, encontra-se em fase incipiente de consolidação de um documento normativo específico para orientar a política de educação especial. No ano de 2025, a regulamentação do setor municipal baseia-se em um conjunto de dispositivos legais e pedagógicos mais amplos: a LBI (Brasil, 2015); a *Resolução SEE n.º 4.256/2020*, do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020) e o Projeto

Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares.

Tal regulamentação se alinha ao *Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG* – (Minas Gerais, 2018), elaborado a partir de estratégias como consultas públicas e encontros municipais e que envolveu escolas e profissionais de diversos municípios mineiros. Pina, Gama e Galvão (2025) realizaram uma análise crítica acerca do processo de elaboração e dos fundamentos teórico-pedagógicos do CRMG (Minas Gerais, 2018) e salientam que este foi estruturado a partir da BNCC (Brasil, 2018). Pina, Gama e Galvão (2025) consideram que as instâncias consultadas para a elaboração do currículo não interferiram nas orientações teórico-epistemológicas do documento, pois as decisões centrais permaneceram concentradas em comissões e equipes técnicas alinhadas previamente à BNCC (Brasil, 2018), de modo que a chamada participação democrática teve um caráter predominantemente legitimador, sem efetivo poder decisório por parte dos trabalhadores da educação.

Para os autores, o CRMG (Minas Gerais, 2018) reproduz integralmente os fundamentos pedagógicos da BNCC (Brasil, 2018), em especial o lema do “aprender a aprender”, articulado ao discurso do “direito à aprendizagem”. Tal perspectiva, associada às pedagogias das competências, ao construtivismo e ao escolanovismo, valoriza a aprendizagem centrada no estudante, o protagonismo juvenil, a utilidade prática dos conhecimentos e a adaptação às demandas do mundo do trabalho. Nesse sentido, Pina, Gama e Galvão (2025) destacam que o CRMG (Minas Gerais, 2018) não apenas orienta o currículo estadual, mas também atua como instrumento de uniformização curricular, subordinando os PPP das escolas e a prática docente às diretrizes nacionais. Pina, Gama e Galvão (2025) também analisam que o CRMG (Minas Gerais, 2018) incorpora elementos das orientações de organismos internacionais, como a Unesco e o Programme for International Student Assessment (Pisa), reforçando a formação voltada para competências pragmáticas, socioemocionais e comportamentais, em consonância com as exigências do capitalismo contemporâneo e da chamada acumulação flexível. Essa concepção secundariza o ensino de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados, fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Em vista disso, embora o CRMG se apresente como “inclusivo”, “emancipador”, “democrático” e “libertador”, o documento, segundo Pina, Gama e Galvão (2025), mantém os preceitos empresariais na educação pública, esvaziando o conteúdo escolar e reduzindo a formação básica a experiências individuais, competências utilitárias e narrativas subjetivas. Assim, o currículo estadual reafirma e operacionaliza, no âmbito de Minas Gerais, o projeto educacional da BNCC (Brasil, 2018), contribuindo para a padronização, o controle e o

enfraquecimento da função social da escola pública.

Consideramos tal análise pertinente para a compreensão do modo como a educação especial na perspectiva inclusiva está organizada no município de Extrema. Tal organização acompanha a perspectiva da educação inclusiva, promovendo a matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns. O suporte especializado é ofertado por meio do AEE, realizado no contraturno escolar.

De acordo com a normativa estadual:

A Educação Especial tem como objetivo garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020, p. 1, art. 4.º).

Adicionalmente ao AEE, é garantida a provisão de um profissional de apoio (monitor) para estudantes com diagnóstico de deficiência que apresentem mobilidade reduzida e/ou comprometimento na autonomia para a realização de Atividades de Vida Diária (AVD), como autocuidado, higiene e alimentação, conforme previsto em lei.

No tocante às aprendizagens acadêmicas, o artigo 8.º, Capítulo III, da Resolução SEE n.º 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020, p. 2) estabelece a obrigatoriedade de: “construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado”.

O PDI constitui um documento crucial no acompanhamento pedagógico dos discentes nas escolas municipais. Contudo, observamos desafios significativos e inconsistências em seu processo de elaboração. A orientação é que o PDI seja preenchido no início de cada trimestre letivo, de modo a funcionar como um instrumento de planejamento que preveja as adaptações razoáveis necessárias, conforme explicitado: “É garantido ao estudante com deficiência a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Minas Gerais, 2020, p. 2-3, art. 11).

No entanto, há desafios a serem transpostos, notadamente no que concerne à viabilidade de acesso dos professores regentes às informações pontuais sobre os estudantes (especificidades de aprendizagem) e à metodologia para a elaboração das adaptações curriculares (atividades e avaliações). Na prática, o processo revela-se frequentemente invertido: a ausência de um planejamento inicial adequado impede que o professor regente

implemente a mediação pedagógica necessária para o estudante que não acompanha o currículo comum. Consequentemente, o registro das ações e das intervenções realizadas é efetuado de forma retrospectiva e sucinta, ao término do período trimestral, e não como um plano prospectivo.

2.3 Origem do AEE no município

O Centro de Integração Especial (Crie), fundado em 1991 por iniciativa da sociedade civil, foi a primeira instituição sem fins lucrativos a oferecer atendimento especializado para pessoas com deficiência em Extrema. A filiação do Crie à Federação das Apaes em maio de 2005 ampliou sua representatividade e atuação nos Conselhos Municipais.

O Crie oferece programas nas áreas de saúde (fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia) e assistência social e, desde 2013, integra o componente educacional, ofertando o AEE.

O AEE, conforme a Pneepei (Brasil, 2008), possui a função de: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas”.

O AEE é concebido como complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, visando à sua autonomia e independência – não é, portanto, substitutivo à escolarização regular. O serviço é ofertado nas SRM, que constituem o espaço físico destinado a esse fim.

2.4 Implantação e evolução do AEE municipal (2016 a 2022)

O processo de municipalização e expansão do AEE iniciou-se em 2016 com a implantação das 2 primeiras SRM, sob a coordenação da autora deste estudo, para atender 35 estudantes. O critério inicial para o atendimento priorizou as matrículas recentes no Censo Escolar que ainda não recebiam o serviço, até então oferecido exclusivamente pelo Crie.

As SRM foram alocadas em 2 das maiores escolas municipais da época, que funcionavam, assim, como polos de atendimento para estudantes de unidades escolares circunvizinhas. Em abril de 2016, o atendimento iniciou-se com 35 estudantes divididos em grupos, a cargo de 2 professoras. Na Figura 1 apresentamos fotos da sala.



Figura 1 – Fotografia da SRM (2016)

Fonte: acervo da pesquisadora

A evolução do serviço pode ser sintetizada cronologicamente:

2017: o número de alunos duplicou para 75. A equipe manteve 2 professoras, mas incorporou uma orientadora pedagógica (cargo para o qual a autora retornou, em efetivo).

2018: implantação de uma terceira SRM, elevando o número total de salas para três. A equipe docente foi ampliada para 5 professoras, que atendiam 104 alunos em 5 turmas.

2019: em abril, devido ao crescimento da demanda, a SME alugou uma casa para sediar o CMEE. O CMEE passou a atender 120 alunos, distribuídos em 6 turmas, com 6 professoras.

2020 (janeiro): em função da projeção de aumento da demanda para 2020, o CMEE foi transferido para um prédio maior e passou a atender 164 alunos, com 8 professoras, 1 orientadora pedagógica e 1 gestora.

2020-2021 (pandemia): em resposta à crise sanitária, o AEE migrou para o formato remoto/*online*. O trabalho pedagógico concentrou-se no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com compartilhamento prévio de vídeos reflexivos e realização de videochamadas via WhatsApp para atividades e interações.

2021 (retorno presencial): o número de alunos aumentou para 185. O retorno 100% presencial ocorreu em agosto, antecedendo o retorno das escolas comuns (setembro).

2022: a equipe foi reestruturada, incorporando uma gestora adjunta e uma psicóloga escolar, em resposta ao aumento da complexidade e da demanda.

Apresentamos a seguir, na Figura 2, o CMEE.



Figura 2 – Fotografia do CMEE
Fonte: acervo da pesquisadora

No ano de 2025, o AEE organiza-se em dois turnos, com dois horários de atendimento em cada um. Os atendimentos ocorrem de diferentes modos:

- Semanal (2h30min de duração), em grupos de, no máximo, seis alunos.
- Duas vezes por semana (1h20min de duração), em duplas ou individualmente, para casos que demandam maior suporte, como estudantes com múltiplas deficiências, TEA Nível II e III (não verbal e sem autonomia).

Os objetivos do AEE estão previstos na *Resolução SEE n.º 4.256/2020* (Minas Gerais, 2020, p. 4):

Art. 20 - São objetivos do AEE: [...] - promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; [...].

Uma análise da prática cotidiana do AEE no município sugere a existência de uma dicotomia entre os objetivos citados e sua efetivação. Na busca por promover a acessibilidade e eliminar barreiras, o AEE municipal tende a assumir um papel de ensino paralelo e desvinculado do currículo regular, o que resulta em um trabalho aquém das necessidades curriculares.

Destacamos também o modo como o município se organizou para atender os alunos com deficiência no contexto pandêmico, entre março de 2020 e setembro de 2021. As atividades passaram a ser remotas, por meio de diferentes recursos e estratégias: disponibilização de uma plataforma digital na qual videoaulas eram gravadas pelos professores e disponibilizadas aos estudantes – e em que eram feitos o compartilhamento de atividades e o registro de frequência dos estudantes; e criação de grupos de WhatsApp para viabilizar a comunicação entre professor e aluno e também para esclarecimento de dúvidas pedagógicas. No início do 2.º semestre do ano de 2021, quando a situação pandêmica estava um pouco mais controlada e a população pôde ter acesso às vacinas, a rede criou plantões pedagógicos, respeitando o distanciamento social e com um número reduzido de estudantes, que frequentavam a escola no sistema de rodízio. Foi disponibilizada transmissão ao vivo das aulas para os estudantes que estavam em suas casas – em algumas situações, devido aos imprevistos, como oscilação da internet, as aulas eram gravadas e compartilhadas no grupo de WhatsApp. Porém, todas essas medidas eram especificamente para os estudantes sem diagnóstico de deficiência. Para os estudantes com deficiência que apresentavam defasagem de conteúdo escolar e na relação idade/série, as atividades com foco na alfabetização eram impressas e disponibilizadas para as famílias retirarem na escola e devolverem após sua realização. Todo o acompanhamento era feito pelos professores do AEE. Esse ciclo perpetuou-se até o retorno do ensino presencial. O planejamento inicial previa a participação dos estudantes com deficiência nas aulas *online*, o que não ocorreu, pois eles não acessaram as aulas.

A decisão da rede de restringir ao AEE o atendimento dos estudantes com deficiência, dissociando-o do currículo regular, por um lado, foi tomada tendo em vista a preservação da saúde dos estudantes e a atenção aos aspectos emocionais. Por outro lado, ao privilegiar o trabalho do AEE com ênfase nas atividades socioemocionais, excluíram-se os estudantes das possibilidades de aprendizagem e do acesso ao currículo comum que continuou a ser ofertado para os demais estudantes da rede. O trabalho envolvendo as habilidades socioemocionais alinha-se às pedagogias das competências, ao construtivismo e ao escolanovismo, bases do CRMG, conforme análise de Pina, Gama e Galvão (2025). Ao serem excluídos das atividades

curriculares das classes comuns, os estudantes foram privados do direito de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. Ao realizarmos um levantamento por meio de consulta aos prontuários dos estudantes do 6.º ao 9.º ano que frequentam o AEE, constatamos que ainda não estão alfabetizados. O levantamento de registros internos (avaliações diagnósticas, relatórios pedagógicos) indica que a maioria dos estudantes não consegue acompanhar o currículo do Ensino Fundamental II nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos com menores dificuldades demonstram déficits na compreensão e interpretação de textos com informações implícitas e na consolidação das operações de multiplicação e divisão, bases essenciais para o seguimento curricular a partir do 6.º ano. Essa lacuna dificulta a ruptura de barreiras e o asseguramento da plena participação no ensino regular. No cenário pandêmico, tal defasagem pode ter se acentuado, uma vez que os estudantes com deficiência não tiveram acesso à escolarização comum. Diversos estudos realizados acerca das condições de escolarização desse público na pandemia constataram esse problema, assim como a atribuição das atividades escolares aos professores do AEE (Camizão; Conde; Victor, 2021; Oliveira Neta; Nascimento; Falcão, 2020).

A *Resolução SEE n.º 4.256/2020* (Minas Gerais, 2020, p. 5) estabelece a finalidade e as competências do professor de AEE:

Parágrafo único. A finalidade do AEE em sala de recursos é o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas para estudante público da educação especial.

Art. 26 - É de competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que define os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020, p. 5).

O critério de escolha dos professores para atuar no AEE segue as normativas estadual e municipal, baseadas na classificação anual dos professores efetivos da rede (Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, incluindo especialistas como o de língua portuguesa e o de ciências) por meio de um processo classificatório que considera tempo de serviço, titulação e pós-graduação.

Como o cargo específico de professor de AEE ainda não foi formalmente criado e o CMEE carece de regulamentação plena, essa diversidade de formação e de experiências

docentes implica em desafios na atuação, na elaboração dos Pae e na compreensão de conceitos centrais como enriquecimento curricular e tecnologias assistivas.

Apesar dos esforços em formação continuada (Horário de Trabalho Coletivo [HTPC] e módulos individuais quinzenais), a manutenção de “culturas” pedagógicas pré-existentes é um obstáculo. Adicionalmente, o critério de classificação anual, que permite a escolha do professor, gera uma alta rotatividade no quadro docente do AEE. Essa instabilidade compromete a continuidade e a efetividade do trabalho pedagógico e da formação continuada implementada.

Neste capítulo, buscamos traçar um panorama da educação especial no âmbito geral e, especificamente, do modo como ela se organiza na rede de educação de Extrema, MG, destacando o alinhamento com o CRMG (Minas Gerais, 2018) e as maneiras como a rede se organizou para lidar com estudantes com deficiência no contexto da pandemia da Covid-19.

Conhecer os modos de organização da rede para atender os estudantes com deficiência é importante para a nossa compreensão sobre os modos como estudantes com deficiência significam a escola e suas aprendizagens, tanto durante a pandemia, momento em que ficaram afastados das atividades presenciais, como também no retorno às atividades escolares presenciais. Para alcançar essa compreensão, apresentamos a seguir o caminho metodológico desta investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos durante a pesquisa empírica, realizada após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da USF sob o número 4.742.763. Durante os procedimentos de construção de dados, todos os cuidados éticos foram tomados para preservar a integridade dos participantes.

Para o desenvolvimento do estudo empírico orientamo-nos pelo método histórico-genético, elaborado por Vigotski (1995), fundamentado no materialismo histórico e dialético. O interesse do autor estava na compreensão do desenvolvimento humano, especialmente, nos modos como se originam e se desenvolvem os processos psíquicos humanos. O autor posicionou-se contrário às abordagens naturalizantes e individualizantes da psicologia, predominantes em seu tempo, e buscou um método capaz de apreender os processos psíquicos em sua dinâmica, gênese e totalidade.

Vigotski (1995) orientou-se pelo princípio dialético de que os fenômenos humanos devem ser analisados em seu processo de desenvolvimento, e não apenas em seu produto. Assim, o autor propõe-se a estudar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir de sua origem social, destacando o papel da atividade prática, da linguagem e da mediação semiótica na constituição do psiquismo. Em consonância com o materialismo histórico-dialético, Vigotski compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais concretas, determinadas pelas condições históricas e culturais de cada sociedade. Coerentemente com essas ideias, as análises priorizam os seguintes princípios: análise de processos e não de produtos; uma análise explicativa e não descritiva e que busque a gênese dos acontecimentos em curso.

Como mencionado anteriormente, neste estudo, visamos compreender o modo como estudantes com deficiência, matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, significam a escola e suas aprendizagens nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Assim, temos como objetivos específicos investigar quais percepções esses estudantes revelam sobre a escola e sobre suas aprendizagens e analisar possibilidades de participação em sala de aula. Diante disso, o fenômeno que nos interessa estudar diz respeito aos estudantes com deficiência e suas aprendizagens no contexto da escola regular. Buscamos analisar o que revelam esses estudantes sobre esse fenômeno, considerando as condições concretas da escola, perpassadas pelos determinantes políticos, econômicos e sociais.

Na sequência, apresentamos, de modo detalhado, o local de pesquisa e os estudantes participantes e o modo como se deu a interação entre a pesquisadora e eles. Ademais,

dissertamos sobre os procedimentos e os instrumentos que utilizamos no trabalho empírico para a construção de dados.

3.1 Local da pesquisa e participantes

A cidade escolhida para a pesquisa é a cidade na qual resido há 18 anos, Extrema, localizada no sul de Minas Gerais, junto à Serra da Mantiqueira, às margens da Rodovia Fernão Dias e a apenas 100 km das regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas. Extrema, MG, tornou-se um importante polo industrial, e desde 2021 passou a liderar a maior arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB) das cidades do sul do estado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023). Ainda segundo o IBGE (2020), o município tinha no ano de 2021 uma população estimada em 36.951 pessoas.

De acordo com o Censo Escolar (Inep, 2020), o número de estudantes matriculados na rede municipal no ano letivo de 2021, período no qual realizei o estudo empírico, totalizava 8.546 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil (berçário a pré-escola) e o Ensino Fundamental (1.º ao 9.º ano). Desse total, havia 426 alunos com diagnóstico de deficiência.

Na ocasião, o município contava com 22 escolas municipais, das quais 10 eram Centros de Educação Infantil e 12 ofertavam o Ensino Fundamental. Essas unidades estavam organizadas em 7 escolas que atendiam do 1.º ao 5.º ano e 5 que ofereciam ensino do 1.º ao 9.º ano (dados referentes ao 1.º semestre de 2021). As 5 escolas com atendimento do 1.º ao 9.º ano localizavam-se em áreas urbanas – 3 situadas em regiões mais centrais e 2 em áreas periféricas, mais distantes do centro do município.

Para todos os estudantes com diagnóstico de deficiência das escolas municipais é ofertado o AEE no turno oposto ao da escola.

No exercício da minha função como orientadora pedagógica da educação inclusiva das SRM existentes no CMEE, tive a oportunidade de acompanhar os alunos por meio das observações nos atendimentos do AEE com as professoras; também pude ter um contato próximo aos familiares dos estudantes, pois tínhamos um grupo de WhatsApp para esclarecimentos de dúvidas, o que possibilitou ainda a realização de ligações e chamadas de vídeos, quando necessário, para tratar de assuntos específicos, bem como reuniões presenciais.

Nesse sentido, durante um período de aproximadamente quatro anos (2016 a 2020), pude observar e acompanhar alguns casos de abandono escolar (evasão) de estudantes com deficiência. Todos os casos que acompanhei e/ou sobre os quais tive informações

aconteceram no 8.º ano do Ensino Fundamental. No entanto, não é possível mensurar esses dados, pois eles provêm de relatos dos familiares com os quais eu mantinha contato. Porém, ao tentar realizar uma busca nos cadastros escolares via secretaria, na tentativa de comprovar as informações obtidas, deparei-me com registros de transferências escolares. Diante desse exposto, a saída do aluno da escola não é configurada como evasão escolar, mas sim como uma mudança de escola. Consequentemente, é nítido que há uma omissão da realidade, na qual dados importantes são mascarados. Mesmo não conseguindo comprovar os índices de evasão escolar dos estudantes do 8.º ano com deficiência, o meu interesse era imenso em compreender o motivo pelo qual os alunos desistiam da escola. Diante desse contexto, defini que os participantes da minha pesquisa seriam estudantes do 8.º ano do Ensino Fundamental da rede municipal do município de Extrema, MG.

Após delimitar o público do estudo, eu precisava escolher a escola e os estudantes que participariam da pesquisa, então, realizei inicialmente uma consulta nos arquivos digitais do AEE por meio dos cadastros dos estudantes e levantei as seguintes informações: sexo, faixa etária, diagnóstico e escola em que estudavam. Além dessas informações, estabeleci contato, via WhatsApp ou de modo presencial, com as orientadoras pedagógicas das cinco escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental II. Posteriormente a esse levantamento prévio, o critério de escolha da escola foi baseado no maior número de estudantes com deficiências matriculados no 8.º ano, no ano de 2021.

Após a escolha da escola, busquei informações sobre as suas características. A escola escolhida atendia estudantes do 5.º ao 9.º ano nos períodos matutino e vespertino e oferecia a EJA no período noturno. Em 2021, era a maior escola municipal referente ao número de matrículas, do 5.º ao 9.º ano, totalizando 951 estudantes, oriundos da área central da cidade, da área periférica e também um pequeno número da área rural. O nível socioeconômico e cultural era variável. As famílias, segundo informações obtidas a partir de consulta ao PPP da escola, tinham em média 3 filhos. Em sua maioria, os responsáveis geralmente trabalhavam como auxiliares de produção nas indústrias locais, o que lhes permitia uma renda média de 1 a 3 salários-mínimos. A escola tinha uma boa credibilidade na comunidade escolar e também era bastante valorizada por toda a cidade.

No ano de 2021, a escola contava com um total de 154 estudantes com diagnóstico de deficiência matriculados do 6.º ao 9.º ano – especificamente no 8.º ano, havia um total de 51 estudantes, a maioria com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TEA.

Após definir o local e público da pesquisa iniciei os procedimentos para a seleção dos estudantes do 8.º ano participantes do estudo. Assim, realizei um mapeamento de todos os

estudantes com deficiência matriculados no 8.º ano da escola escolhida, o que resultou em um total de 9 turmas e 13 estudantes.

Dos 13 estudantes, 8 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino; 4 deles tinham 13 anos, 3 estavam com 14 anos, 2 com 15 anos, 3 com 16 e 1 com 17 anos. Em relação ao laudo médico, 8 apresentavam TEA; 3 deficiência intelectual; 1 deficiência física; e 1 paralisia cerebral.

No Quadro 4 apresento as informações desses estudantes, contemplando os seguintes dados: ano e identificação das turmas; nome fictício dos estudantes de modo a respeitar suas identidades; diagnóstico de deficiência; e idade.

Quadro 4 – Informações gerais dos estudantes com deficiência nas turmas de 8.º ano

Ano/Turma	8.º 1	8.º 2	8.º 3	8.º 4	8.º 5	8.º 6	8.º 7	8.º 8	8.º 9
Quantidade	1	2	1	2	1	zero	2	2	2
Nome Fictício	1 - Bel	2- Sol 3 -Danilo	4-Lilly	5-Emanuel 6-Nanda	7- Iara	----	8- Luca 9- Ney	10- Lia 11- Gabi	12- Guto 13- Linda
Diagnóstico	1 - TEA	2- TEA 3 - com deficiência intelectual	4 - TEA	5- TEA 6- com deficiência intelectual	7- com deficiência intelectual	---	8 e 9 com TEA	10- TEA 11- com deficiência intelectual	12- TEA 13- com paralisia cerebral
Idade	14 anos	Ambos 13 anos	15 anos	Ambos 13 anos	16 anos	----	-16 anos - 17 anos	-15 anos -16 anos	Ambos 14 anos

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Diante das informações citadas, inicialmente, adotei como critério para inclusão no estudo um estudante por turma, totalizando oito estudantes de turmas diferentes para entrevistar e acompanhar durante as aulas presenciais.

Após a seleção prévia dos estudantes entrei em contato com eles e com os responsáveis para explicar a proposta da pesquisa e realizar o convite para participação. Como vivenciávamos a pandemia da Covid-19, esse contato foi feito via WhatsApp. Na ocasião, apresentei-me como estudante de doutorado.

Dos oito estudantes escolhidos, quatro relataram dificuldades em acessar a internet e uma não aceitou o convite para participar, por esse motivo foram excluídos da pesquisa. Assim, o estudo foi realizado com três estudantes: Bel, 14 anos, matriculada no 8.º ano 1; Danilo, 13 anos, matriculado no 8.º ano 2; e Emanuel, 13 anos, aluno matriculado no 8.º ano 4. Todos frequentavam o AEE no turno oposto da escola, isto é, no período da tarde. O Quadro 5 mostra os participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Nome e Idade	Emanuel – 13 anos	Bel – 14 anos	Danilo – 13 anos
Diagnóstico	Transtorno do Espectro Autista	Transtorno do Espectro Autista	Deficiência Intelectual
Família	Mais velho de 3 irmãos, todos com TEA. Mora com a avó paterna durante a semana devido aos seus hábitos de organização.	Mais velha de 4 irmãos – os outros são todos do sexo masculino. Por ser a mais velha, é a única que auxilia nos cuidados com a casa e com os irmãos.	É o mais novo de 3 irmãos.
Informações Gerais	É um estudante autônomo, comunicativo, com boa organização de seus pertences, caprichoso na realização das atividades propostas, porém se distrai com facilidade. Gosta muito de limpeza e organização. O aluno nunca foi reprovado, logo, está na idade escolar certa. No retorno às aulas presenciais, após o término do ensino remoto emergencial em função da pandemia da Covid-19, o aluno teve o suporte de uma profissional de apoio.	É uma estudante caprichosa e dedicada. Muito introvertida, logo, tem muita dificuldade em pedir e aceitar ajuda. Foi reprovada no 5.º ano, por esse motivo a defasagem de idade e ano escolar.	É um estudante dedicado e introvertido. Tem dificuldade em pedir ajuda, mas aceita ajuda quando lhe é oferecida.

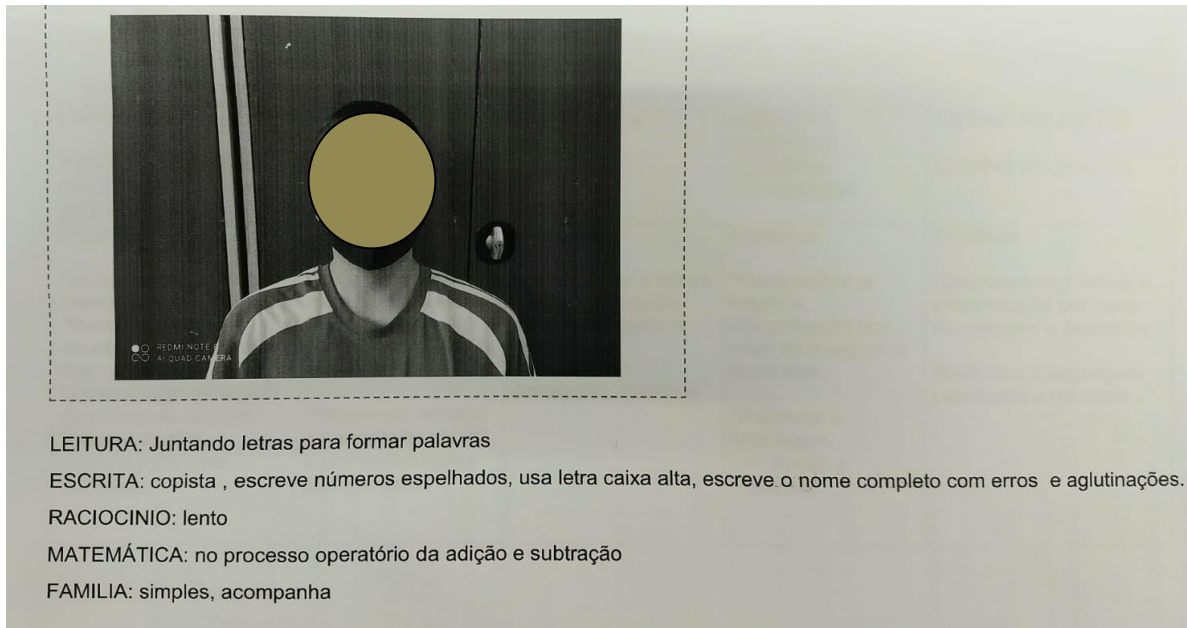
Fonte: elaborado pela autora (2021)

Definidos os três participantes, agendei um encontro presencial com eles e seus responsáveis para a assinatura dos termos de consentimento e de assentimento livre e esclarecido.

Na busca por maiores informações dos estudantes, analisei seus prontuários escolares e o PDI.

No prontuário do estudante Emanuel constava cópia do laudo médico de TEA e informações referentes à sua dificuldade no início do processo de alfabetização de língua portuguesa ele reconhece as letras do alfabeto e está começando a juntar as letras – era considerado um aluno da pré-escola, porém realizava interpretação oral.

Na Figura 3, a seguir, apresento cópia do PDI escolar do aluno Emanuel.



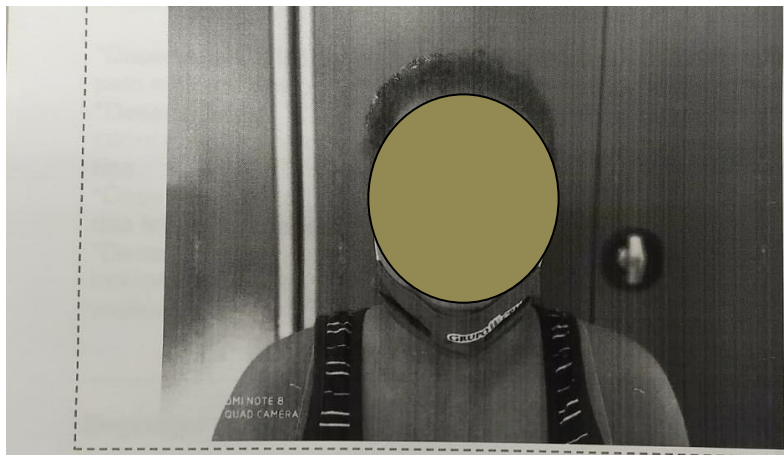
LINGUAGENS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS	ENSINO RELIGIOSO
PORTUGUÊS, ARTE EDUCAÇÃO FÍSICA INGLÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA GEOGRAFIA	ENSINO RELIGIOSO
Objetivos *Desenvolver a leitura pelo método fônico *Desenvolver coordenação motora fina *Desenvolver o traçado das letras do alfabeto *Desenvolver a interpretação pela oralidade	Objetivos *Realizar adição e subtração com material concreto até 20. *Trabalhar o QVL até dezena. *Relacionar número à quantidade até 20 e escrever o nome dos números.	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Trabalhar a higiene pessoal *Estimular a percepção, memória	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Estimular a linguagem, percepção e memória.	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Estimular a linguagem, percepção e memória.

Sugestões de atividades:

Figura 3 – Fotografia do PDI do estudante Emanuel
Fonte: acervo da pesquisadora

No prontuário da estudante Bel constava cópia do laudo médico de TEA e informações referentes à sua dificuldade no processo de alfabetização de língua portuguesa. Mediante a avaliação realizada pela orientadora pedagógica da escola, a estudante era considerada copista, apresentava lentidão na escrita, sua leitura era silabada e tinha dificuldades na interpretação de textos mais elaborados. Nesse sentido, embora frequentasse o 8.º ano do Ensino Fundamental II, era considerada uma aluna com aprendizagem equivalente ao 2.º ano do Ensino Fundamental I, e por esse motivo os professores geralmente entregavam a ela atividades impressas de alfabetização.

A seguir, na Figura 4, mostro uma cópia do PDI escolar da aluna Bel.



LEITURA: Lê silabando
 ESCRITA: é copista , escreve o nome completo (decorou o nome)
 RACIOCINIO: muito lento
 MATEMÁTICA: realiza operações no concreto até 20
 FAMÍLIA: mãe reforça que ela não consegue fazer.... na frente da aluna...
 DIAGNÓSTICO: TEA
 DN: 23/01/07
 Nível: 2º ano

DIAGNÓSTICO: TEA
 DN: 28/02/08
 MEDICAÇÃO: não
 Nível: 2º ano

LINGUAGENS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS	ENSINO RELIGIOSO
PORTUGUÊS, ARTE EDUCAÇÃO FÍSICA INGLÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA GEOGRAFIA	ENSINO RELIGIOSO
Objetivos *Desenvolver a leitura pelo método fônico *Desenvolver coordenação motora fina *Desenvolver o traçado das letras do alfabeto *Desenvolver a interpretação pela oralidade	Objetivos *Realizar adição e subtração com material concreto até 20. *Trabalhar o QVL até dezena. *Relacionar número à quantidade até 20 e escrever o nome dos números.	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Estimular a percepção, memória	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Estimular a linguagem, percepção e memória.	Objetivos *Desenvolver a leitura e interpretação por meio de imagens e desenhos. *Estimular a linguagem, percepção e memória.

Sugestões de atividades:

Figura 4 – Fotografia do PDI da estudante Bel
 Fonte: acervo da pesquisadora

No prontuário do aluno Danilo havia uma cópia do seu laudo médico de deficiência intelectual; a informação de que ele era alfabetizado, com algumas dificuldades na escrita e na ortografia; e que não apresentava uma leitura fluente e tinha dificuldades na interpretação de textos mais elaborados. No momento do levantamento de dados não havia cópia do PDI do

estudante.

Além dos três estudantes, a professora de língua portuguesa também participou da pesquisa. Em função do meu interesse em observar os estudantes na escola, escolhi realizar as observações nas aulas de língua portuguesa, especialmente pelo fato de os três estudantes estarem se apropriando da escrita e da leitura. A professora, de nome fictício Sorriso, é formada em Letras e atuava na rede desde 2003, conforme informações detalhadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Informações gerais sobre a professora de língua portuguesa

Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nome fictício: Professora Sorriso (a escolha se deu pelo fato de a professora ser extremamente sorridente). ➤ Idade: 45 anos.
Formação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Licenciatura em Letras e diversas especializações na área da educação.
Tempo de atuação no município de Extrema	Professora concursada efetiva desde 2003, atuando como professora de língua portuguesa do 6.º ao 9.º ano no Ensino Fundamental II. Obs.: a professora atuou por dois anos no AEE.
Informações Gerais	A professora trabalha dois turnos (matutino e vespertino) e leciona em diversas salas, totalizando aproximadamente 400 estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2021)

3.2 Procedimentos de construção de dados

Com a finalidade de conhecer as percepções dos estudantes com deficiência referentes à escola; e suas condições de acesso e participação nas aulas presenciais de língua portuguesa, utilizei como instrumentos metodológicos a entrevista dialógica (Freitas, 2009) e a observação participante em sala de aula.

Nas palavras de Freitas (2009, p. 9-10), é considerada dialógica a entrevista que

[...] acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa. Justifica-se chamar essa entrevista de dialógica, pois, ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal.

Nessa perspectiva, a entrevista dialógica constitui-se uma relação entre sujeitos, na

qual se pesquisam com os participantes as suas experiências culturais e sociais, compartilhadas com pessoas que não fazem parte do seu ambiente. Nesse sentido, pesquisador e pesquisado tornam-se parceiros de uma experiência dialógica e conseguem expressar externamente a sua linguagem interna e suas percepções, por meio da troca e na busca por um processo de mútua compreensão.

Segundo a concepção bakhtiniana, a entrevista dialógica só acontece em uma forma de diálogo na qual a comunicação entre os sujeitos esteja imbuída de sentidos. Nas palavras de Freitas (2002, p. 36),

a compreensão bakhtiniana implica duas consciências, dois sujeitos, sendo portanto uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua contra palavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos.[...]

A partir dessas considerações, justifica-se chamar a entrevista, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou linguística, mas é uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real.

Para as entrevistas, elaborei um pequeno roteiro, para nortear as questões e os temas que pretendia desenvolver com os estudantes:

- 1) Me conte sobre a escola.
- 2) Me conte sobre os seus professores.
- 3) Me fale sobre o que você mais gosta da escola.
- 4) Me fale sobre o que você menos gosta da escola.
- 5) Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?
- 6) Você considera a escola importante?
- 7) Se você pudesse, o que mudaria na escola?

Diante do exposto, agendei as entrevistas individualmente em horário oposto ao turno escolar de aula, e elas aconteceram em dois momentos e de maneiras diferentes: 1.^a) remota - via plataforma digital Google Meet, gravada com o próprio recurso da plataforma no mês de junho de 2021; 2.^a) presencial, realizada no CMEE, local onde os alunos recebem o AEE. As entrevistas presenciais aconteceram no intervalo dos atendimentos do AEE, no mês de novembro de 2021, e foram audiogravadas com o meu celular. Ambas as entrevistas (remota e presencial) foram transcritas na íntegra. Além da oralidade, os gestos, as expressões faciais e a

entonação de fala foram considerados na transcrição.

A observação participante constituiu-se um dos principais procedimentos de produção de dados desta pesquisa, por possibilitar a aproximação do pesquisador com o cotidiano da sala de aula e com as interações que ali se estabelecem. Conforme destacam Lüdke e André (1986), esse tipo de observação permite compreender os fenômenos educacionais em seu contexto natural, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Nesse sentido, procurei me inserir no ambiente escolar, acompanhando atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, interagindo com a professora Sorriso e com os três estudantes participantes, buscando manter uma postura reflexiva e ética diante do campo investigado. Minha entrada na escola foi marcada por alguns contratempos. Em 2021, com a chegada da vacina contra a Covid-19 e a conseqüente melhora no cenário pandêmico, houve uma movimentação na rede de ensino de Extrema em prol da criação de protocolos para o retorno gradual das aulas presenciais. Assim, no mês de agosto foram autorizadas escalas de pequenos grupos, organizadas para o atendimento de 30% dos estudantes para participarem das aulas presenciais. Nessa organização, o critério adotado para a participação presencial foi: estudantes que não estivessem participando das aulas *online*, por falta de recurso tecnológico ou outro motivo. Na ocasião, os estudantes com deficiência só foram escalados para a realização das provas bimestrais e continuaram afastados da escola – participavam apenas das atividades propostas pelo AEE, conforme relatado no capítulo anterior.

O retorno 100% presencial foi programado para o dia 13 de setembro. Ansiosa por esse retorno, dada a importância de conseguir acompanhar os estudantes participantes da pesquisa no ambiente escolar, organizei-me para iniciar as observações na semana do dia 27, pois respeitaria as duas primeiras semanas de volta às aulas devido aos protocolos e à reorganização da grade horária.

No dia 28 de setembro, fui até a escola conversar com a orientadora pedagógica sobre os estudantes e ter acesso à grade horária; e também com os professores, para explicar sobre o projeto de pesquisa e solicitar autorização para participar de suas aulas.

No dia 5 de outubro pela manhã estive na escola para as minhas primeiras observações em sala de aula, porém, ao final da tarde, recebi um telefonema do gestor (diretor) da instituição – ele me informava que havia recebido uma nova orientação e que eu precisaria de um documento autorizado pela Secretaria da Educação para dar continuidade à minha pesquisa de campo. O detalhe era que sem o respectivo documento minha entrada na escola para observação em sala de aula não seria mais permitida, mesmo com a declaração assinada por ele. Rapidamente, liguei para os setores responsáveis na tentativa de resolver essas

questões e dar continuidade à minha pesquisa.

Com o impasse da situação, lá se foram longos 30 dias sem pesquisa de campo. Além da questão burocrática referente à autorização para a realização da minha pesquisa, que deveria ser emitida pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, deparei-me com impedimentos no trabalho. Diante do cenário nada favorável, consegui voltar para a escola somente no dia 12 de novembro. Realizei a observação, que, conforme Freitas (2003, p.33), “[...] numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos”. Assim, durante as observações, registrei acontecimentos que julguei relevantes para o estudo e alguns dizeres; e, também, interagi com os estudantes durante a realização das atividades. Realizei registros em diário de campo e, em alguns momentos, registros em fotos, devidamente consentidos pelos participantes.

O diário de campo, segundo Weber (2009), é utilizado diretamente no campo de pesquisa, pois é um recurso para o pesquisador anotar suas observações e reflexões em primeira mão, no ato do acontecimento, na tentativa de registrar o ocorrido dentro do mais próximo da realidade observada. Posteriormente, de forma mais completa, essas anotações podem ser enriquecidas com maiores detalhes, de modo a preencher possíveis lacunas.

A autora enfatiza que, para poder registrar todos os possíveis detalhes, é importante a realização das anotações o mais rapidamente possível, em relação ao momento em que ocorreu a observação.

Nesse contexto, utilizei o diário de campo para registrar as observações dos três participantes da pesquisa – Bel, Danilo e Emanuel –, durante as aulas de língua portuguesa. Na ocasião, registrava as situações que mais me chamavam a atenção durante o processo de mediação do ensino da professora e o modo como os estudantes participavam das aulas.

Anteriormente a todos os contratempos surgidos, havia pensado em acompanhar e observar os três estudantes em todas as disciplinas escolares. Posteriormente, devido aos contratempos anteriormente relatados; ao conhecimento que tinha sobre as condições de alfabetização deles; e, principalmente, à forma acolhedora da tratativa da professora com os alunos, elegi observá-los na disciplina de língua portuguesa.

Mesmo com tantas atribuições, Sorriso sempre chegava na sala de aula sorridente, solícita e empática, e os estudantes a recebiam com muita alegria, querendo saber como ela estava ou compartilhar algumas particularidades. Geralmente, eles a recepcionavam na porta e escreviam na lousa “Bom dia, querida professora” e desenhavam corações; era perceptível a boa relação entre a professora e os estudantes.

Em uma das aulas, observei a professora retirando as apostilas de língua portuguesa dos estudantes de dentro de um armário. Faço essa observação porque o município trabalha com sistema apostilado desde a Educação Infantil. A regra é que, a partir do 6.º ano, as apostilas são responsabilidade dos estudantes e, por esse motivo, não podem ser guardadas na escola; além disso, nas salas de aula do Ensino Fundamental II não há armários.

No entanto, era recorrente o fato de os estudantes esquecerem ou perderem as apostilas, por inúmeros fatores. Pensando em auxiliá-los e resolver esse problema, Sorriso conseguiu um armário para cada sala de aula nas turmas em que lecionava. Então, solicitou aos estudantes que deixassem as apostilas no armário da sala e só as levassem para casa quando havia lição de casa. Eles precisavam, depois, apresentar a lição para ela visar e carimbar – ao final do bimestre ela contabilizava os vistos e atribuía nota.

Devido ao pouco tempo que eu tinha para realizar as observações, pois já estávamos em novembro, organizei-me para acompanhar 21 aulas em 4 semanas. A seguir, no Quadro 7, apresento os dados das observações da aluna Bel, organizados com as seguintes informações: datas das observações; atividades que a professora disponibilizava para a turma; atividades para o estudante; e número de aulas observadas.

Quadro 7 – Cronograma de observações da aluna Bel nas aulas de língua portuguesa

Nome da aluna: Bel		Turma: 8.º 1	
Data da observação	Atividade para a turma	Atividade para Bel e observações	Número de aulas
5 de outubro	Apostila: Explicação e Atividades <ul style="list-style-type: none"> ➤ Funções das Conjunções ➤ Coordenativas e ➤ Subordinativas 	A professora propôs atividade diferente, mas Bel não aceitou; mesmo não compreendendo, preferiu realizar a mesma atividade da turma. Manteve-se em silêncio e atenta no momento da explicação da professora.	1
12 de novembro	Apostila: Leitura e Interpretação da Resenha do Filme: “Sete minutos da meia-noite (2016)” Correção de Atividades	A mesma da turma. Bel não acompanhou a explicação oral da professora, devido à sua “lentidão na escrita e no processo das informações” conforme descrito em seu PDI.	2

17 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regência Verbal e ➤ Regência Nominal 	A mesma da turma	1
19 de novembro	Gênero Textual: Leitura e Interpretação Poema “O Rio Capibaribe” Correção de Atividades	A mesma da turma	2
24 de novembro	Colocação Pronominal	A mesma da turma	1
1 de dezembro	Avaliação Final Conteúdo Trabalhado no trimestre	Avaliação Simplificada com conteúdo diferente da turma/questões de alfabetização	Fui até a escola, mas não acompanhei.
15 de dezembro	Período de Recuperação	A aluna entrou em férias, pois foi aprovada.	-----

Fonte: elaborado pela autora (2021)

No Quadro 8 organizei os dados das observações do aluno Danilo, com as mesmas informações apresentadas no cronograma da aluna Bel.

Quadro 8 – Cronograma de observações do aluno Danilo nas aulas de língua portuguesa

Nome do aluno: Danilo		Turma: 8.º 2	
Data da observação	Atividade para a turma	Atividade para Danilo e observações	Número de aulas
5 de outubro	Apostila: Explicação e Atividades <ul style="list-style-type: none"> ➤ Funções das Conjunções ➤ Coordenativas e ➤ Subordinativas 	A mesma da turma, Danilo não aceitou atividade diferenciada. Observou a explicação da professora e tentou realizar a atividade proposta.	1
11 de novembro	Apostila: Leitura e Interpretação da Resenha do Filme: “Sete minutos da meia-noite (2016)”	O aluno achou difícil a atividade da turma e aceitou a atividade proposta pela professora: Atividade de Autoditado e Pintar as sílabas e formar palavras.	2
16 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regência Verbal e ➤ Regência Nominal 	A mesma da turma	1

18 de novembro	Gênero Textual: Leitura e Interpretação Poema “O Rio Capibaribe”	Realizou a atividade, o colega que sentava à sua frente ofereceu ajuda e ele aceitou.	2
23 de novembro	Colocação Pronominal	A mesma da turma	1
30 de novembro	Avaliação Final Conteúdo Trabalhado no trimestre	Avaliação com conteúdo diferente da turma/questões de alfabetização	-----
14 de dezembro	Período de Recuperação	O aluno entrou em férias, pois foi aprovado.	-----

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Por fim, no Quadro 9, organizei, da mesma forma, os dados das observações do aluno Emanuel.

Quadro 9 – Cronograma de observações do aluno Emanuel nas aulas de língua portuguesa

Nome do aluno: Emanuel		Turma: 8.º 4	
Data da observação	Atividade para a turma	Atividade para Emanuel e observações	Número de aulas
5 de outubro	Apostila: Explicação e Atividades ➤ Funções das Conjunções ➤ Coordenativas e ➤ Subordinativas	➤ Desenho para colorir ➤ Leitura de um pequeno texto com sílabas simples	1
12 de novembro	Apostila: Leitura e Interpretação da Resenha do Filme: “Sete minutos da meia-noite (2016)”	➤ Caça-palavras com sílabas simples ➤ Pinte as sílabas simples e forme palavras	2
17 de novembro	➤ Regência Verbal e ➤ Regência Nominal	➤ Autoditado de palavras com sílabas simples	1
19 de novembro	Gênero Textual: Leitura e Interpretação Poema “O Rio Capibaribe”	➤ Palavras cruzadas com sílabas simples	2
23 de novembro	Colocação Pronominal	➤ Desenho para colorir	1

30 de novembro	Avaliação Final Conteúdo Trabalhado no trimestre	Avaliação com conteúdo diferente da turma/questões de alfabetização Leitura de frases com sílabas Simples e desenho para colorir	Fui até a escola, mas não acompanhei.
14 de dezembro	Período de Recuperação	O aluno entrou em férias, pois foi aprovado.	-----

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Fui muito bem recepcionada e acolhida pela professora Sorriso e pelos estudantes. Como Bel e Danilo me conheciam do AEE, para não constrangê-los, a professora cuidadosamente me apresentou às turmas como uma pesquisadora que acompanharia suas aulas de língua portuguesa para revisar os conteúdos e o modo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, nas primeiras aulas, sentei-me no fundo da sala a fim de observar a organização e a dinâmica da sala, a interação entre os estudantes e a professora e o modo desta de mediar o ensino.

Sorriso explicou-me que, devido às “dificuldades” apresentadas pelos estudantes na interpretação e na complexidade dos conteúdos, Bel e Danilo não conseguiam compreender e acompanhar a sua turma.

É sabido que é imprescindível a articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE. Inclusive, o trabalho articulado entre tais professores está previsto na *Resolução n.º 2/2001* (Brasil, 2001b), que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Ela é endossada pela *Resolução n.º 4/2009* (Brasil, 2009), que também define as atribuições do professor especializado, entre as quais está o trabalho colaborativo com a sala de aula comum:

Art. 13- São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A estreita articulação entre o trabalho do professor do AEE e o do professor da sala de aula do ensino contribui para a construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e para o sucesso escolar de todos os estudantes.

No entanto, o que está previsto no âmbito da legislação e o idealizado em prol das práticas inclusivas não necessariamente acontecem no chão da escola. No município, há alguns fatores que interferem na articulação entre o professor da sala comum e o da SRM, como o fato de os atendimentos de AEE acontecerem em um espaço fora das escolas e no turno oposto, o que dificulta o contato com a professora da sala comum. Diante desse contexto, a comunicação entre as professoras acontecia de maneira indireta e unilateral, via relatório semestral, impresso, da professora do AEE para a professora da escola comum. Devido à falta de articulação entre as professoras, na maioria das vezes, os trabalhos de ambas dificilmente se complementam.

Nesse sentido, a professora Sorriso, conhecendo o perfil dos estudantes Bel e Danilo, tanto no que se refere à compreensão dos conteúdos escolares em sala de aula quanto ao jeito introspectivo de ambos, que os impedia de solicitar auxílio, adotou a seguinte estratégia: ela elaborava atividades simplificadas voltadas para a alfabetização, impressas e oferecidas aos dois alunos frequentemente. Geralmente Danilo aceitava as atividades, mas Bel não. Por conta da resistência de Bel em realizar atividades diferenciadas e solicitar ajuda, a professora colocou-a sentada perto da sua mesa, na tentativa de, sempre que possível, auxiliá-la. Como Danilo se mostrava mais flexível, ele sentava-se na última carteira e, quando as atividades eram as mesmas que para o restante da turma, a professora solicitava que um colega o auxiliasse ou então propunha as atividades diferenciadas previamente elaboradas por ela.

O currículo adaptado, os métodos, as técnicas e os recursos educativos e de organização específicos para atender às necessidades do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão previstos na LDB (Brasil, 1996) e na LBI (Brasil, 2015):

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

Propor atividades diferenciadas requer considerar as mesmas metas de aprendizagem, mas por caminhos alternativos e com recursos auxiliares, como propõe Vigotski (1997). Sendo assim, os professores precisam conhecer as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e focar na sua potencialidade, pois toda criança (com ou sem deficiência) se constitui a partir das condições culturais em que está inserida. Para tanto, suas possibilidades

de desenvolvimento aumentam à medida que as práticas culturais que acercam se tornam mais complexas, colaborando para a constituição de novas rotas de desenvolvimento.

A partir da terceira aula, fui me aproximando de Bel e Danilo, colocando-me à disposição para auxiliá-los – ambos aceitaram o meu auxílio.

Bel e Danilo ficaram tímidos para conversar comigo na escola, pois ambos me conheciam do AEE – e no espaço escolar não queriam ser vistos como diferentes. Bel principalmente, pois o único espaço para uma conversa mais descontraída poderia ocorrer no recreio e esse era o momento no qual ela estava com as colegas, então eu evitava me aproximar para não constrangê-la.

Diferentemente de Bel e de Danilo, que já escreviam e liam, Emanuel encontrava-se em processo de alfabetização, porém tinha uma melhor compreensão oral, expressava-se com mais segurança e era muito comunicativo. Mesmo Emanuel não necessitando de cuidados básicos, sendo bastante autônomo, ele tinha uma profissional de apoio – ambos se sentavam nas primeiras carteiras, um ao lado do outro. Busquei informações sobre o motivo de Emanuel ser acompanhado por uma profissional de apoio e a justificativa apresentada foi a seguinte: devido às dificuldades no processo de alfabetização de Emanuel e à sua imensa vontade em aprender, o gestor escolar remanejou a profissional de apoio que acompanhava um estudante que havia evadido, para auxiliá-lo nas atividades escolares. Então, pelo fato de Emanuel ter uma pessoa para auxiliá-lo, no início das aulas a professora entregava diversas folhas impressas com atividades de alfabetização e de colorir para a profissional de apoio, e esta orientava Emanuel quanto à realização das atividades propostas.

Após todo o trabalho realizado por meio dos procedimentos de construção de dados, foi possível elencar elementos para os procedimentos de análises.

3.3 Procedimentos de análise

Após a junção dos materiais da pesquisa – entrevistas (remota, gravadas, via Google Meet e presencial) e observações em sala de aula registradas em diário de bordo –, iniciei o processo de organização do material para as análises.

Assim, com base em todo exposto, a produção de dados foi desenvolvida por meio de registros em diário de campo e algumas fotografias de situações observadas durante aulas de língua portuguesa e entrevistas dialógicas audiogravadas.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, organizei os dados em dois eixos temáticos: Eixo 1 – A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência:

expectativas e con(tra)dições da sala de aula; e Eixo 2 – Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula.

Como anteriormente explicitado, para as análises, orientei-me pelos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, conforme desenvolvida por Vigotski (1995). Dessa maneira, os fenômenos educacionais observados foram compreendidos em seu contexto social e histórico, enfatizando a relação dialética entre os estudantes com deficiência e o meio social. Procurei não apenas descrever as situações, mas também apreender os processos de significação e desenvolvimento que se constituem nas interações escolares.

Analisei as entrevistas com estudantes com deficiência, considerando a linguagem como principal mediadora da experiência humana, entendendo as falas como produções de sentidos construídas nas relações sociais e nas vivências escolares. Assim, interpretei as narrativas dos estudantes à luz das condições concretas de escolarização e destaquei os modos como os sujeitos significam sua participação, sua aprendizagem e suas relações no contexto escolar.

Paralelamente, os dados provenientes da observação em sala de aula possibilitaram compreender as práticas pedagógicas e as interações entre os estudantes e a professora de língua portuguesa ou entre mim e eles. Tendo em vista o princípio vigotskiano de que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, nas análises busquei compreender as condições objetivas que potencializam ou limitam os processos de escolarização desses estudantes.

Ao articular os dados das entrevistas com os das observações em sala de aula, pude compreender o fenômeno em sua totalidade e destacar contradições, tensões e possibilidades presentes nos processos educativos vivenciados pelos estudantes com deficiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o alcance dos objetivos deste estudo – qual sejam, compreender o modo como estudantes com deficiência, matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, significam a escola e suas aprendizagens nos contextos pandêmico e pós-pandêmico; e, de modo específico, investigar quais percepções esses estudantes revelam sobre a escola e sobre as suas aprendizagens e analisar possibilidades de participação em sala de aula –, apresentamos os dados em dois eixos temáticos: 1. A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência: expectativas e con(tra)dições da sala de aula; e 2. Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula.

4.1 Eixo 1 – A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência: expectativas e con(tra)dições da sala de aula

Neste eixo, analisamos excertos dos dizeres dos estudantes sobre o papel da escola e, também, excertos dos registros do diário de campo da pesquisadora, feitos a partir de suas observações em sala de aula. Organizamos os dados dessa forma a fim de buscar uma unidade na análise realizada para compreender o fenômeno que nos interessa: a escolarização dos estudantes com deficiência, em sua totalidade.

Bel, estudante diagnosticada com TEA, durante as duas entrevistas com a pesquisadora, respectivamente via Google Meet e presencialmente, revela o sentido que a escola tem para ela, como apresentamos a seguir, neste recorte extraído da entrevista presencial, em novembro de 2021.

Pesquisadora Carla: *Você já está no 8.º ano. O que você espera da escola? Você pretende continuar estudando?*

Bel: *Sim. Ah, eu...[risos]. Eu quero passar de ano. O ano que vem eu vou fazer Senai⁷. Eu pretendo terminar a escola para ir para a faculdade.[risos]*

Pesquisadora Carla: *Faculdade de que você pretende fazer?*

Bel: *Eu ainda não tenho certeza. Eu vou fazer curso de tecnologia.*

Pesquisadora Carla: *Você gosta de tecnologia?*

Bel: *É!*

⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Pesquisadora Carla: *Você tem facilidade de mexer no computador em redes sociais?*

Bel: *Aham!*

Pesquisadora Carla: *Interessante. O que especificamente você gosta de tecnologia?*

Bel: *Ah, coisas de mexer no celular, no computador... Eu sei mexer. Ah! Outras coisas também eu sei mexer, arrumar.*

Pesquisadora Carla: *Você acha que a escola é importante?*

Bel: *É!*

Pesquisadora Carla: *Por quê?*

Bel: *É, porque ficar em casa é chato.[risos]Eu não gosto de ficar em casa. Na escola até que é legal porque tem amigos. Tem as professoras, tem lição para fazer. Então é assim. Ficar na escola. Prefiro ficar na escola.*

Bel é uma adolescente que revela, em seus dizeres, seus sonhos e suas preferências. Na entrevista *online*, ela explicita gostar da escola: diz que prefere frequentá-la diariamente e que aquilo de que mais gosta é fazer lição. No primeiro excerto, em entrevista presencial, Bel revela suas expectativas em relação à escola: passar de ano para continuar a estudar, fazer um curso profissionalizante (Senai) e cursar faculdade de tecnologia. Além disso, para ela, a escola é lugar para se relacionar com amigos e professoras.

Os dizeres de Bel são típicos de uma adolescente que começa a fazer planos para o futuro. Vigotski (1996), ao analisar a idade de transição (adolescência), compreende-a como um período de contradições, momento em que o adolescente começa a desenvolver um pensamento mais abstrato, quando se inicia a formação do verdadeiro conceito. O adolescente, cada vez mais, insere-se em um grupo social, e isso, para Vigotski (1996), é um acontecimento decisivo que possibilita que ele forme suas concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas. Mas a formação do conceito verdadeiro ainda tem um caráter pouco estável e desenvolvido, o que é contraditório com a sua nova forma de pensar sobre o mundo, sobre a vida. Além disso, o autor considera a adolescência como uma fase do desenvolvimento psíquico e um fenômeno cultural, que se origina na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, em consonância com as transformações dos modos de produção.

Assim, a análise dos dizeres de Bel leva a refletir sobre o fato de que suas expectativas em relação à escola são condizentes com as expectativas em nossa sociedade capitalista – se formar, ter uma profissão –, e a escola, para Bel, é o lugar de aprender conteúdos que possibilitem a ela alcançar seus objetivos. Sobre essa questão, Leal e Mascagna (2020)

analisam que a entrada no mundo de trabalho, assim como as reflexões sobre o futuro e o desempenho profissional, representa elementos centrais na vivência do adolescente, que busca construir seu espaço na sociedade. Ao escolher uma profissão, ele precisa lidar com demandas tanto sociais quanto pessoais e procura corresponder às expectativas em relação ao futuro e avaliar suas chances de êxito e realização pessoal. Nesse processo, as dúvidas e inseguranças em relação ao futuro imaginado estão constantemente presentes e permeiam seus pensamentos com apreensões e receios.

Mas quais condições concretas são oferecidas a Bel para que ela possa atingir suas metas? Nossa investigação empírica permitiu constatar que, no contexto da pandemia, Bel ficou afastada da escola e não teve acesso aos conteúdos escolares como os demais alunos. A opção da rede municipal foi oferecer aos estudantes com deficiência atividades com foco nas habilidades socioemocionais e com acompanhamento exclusivo dos professores responsáveis pelo AEE. O afastamento social e o consequente afastamento da escola começaram em março de 2020, e o retorno às aulas presenciais ocorreu apenas em setembro de 2021, assim, durante quase dois anos, Bel se viu afastada da escola e do acesso aos conteúdos escolares. Tal achado se soma a outros estudos que analisaram a situação dos estudantes com deficiência no contexto pandêmico e apontaram para a precariedade do ensino ofertado a eles e para a responsabilização do setor de AEE (Camizão; Conde; Victor, 2021; Oliveira Neta; Nascimento; Falcão, 2020; Pizzi; Freitas, 2022).

Quando os estudantes retornaram ao ensino presencial, iniciamos as observações na escola. Trazemos, a seguir, excerto extraído do diário de campo da pesquisadora.

*Acompanhei a estudante Bel no 8.º ano 1. [...] A professora realizou a chamada, na lista havia 24 estudantes, apenas 2 faltaram [...]. Posteriormente à chamada, a professora orientou os estudantes que pegassem a apostila e a colocassem em cima de suas respectivas carteiras para vistá-las, pois era uma atividade de lição de casa. A atividade se referia ao conteúdo trabalhado "resenha", com base no filme *Sete minutos depois da meia-noite* (2016)⁸, na síntese "drama sem melodrama, tragédia sem comédia". [...] A estudante Bel*

⁸Realizamos uma busca na internet para saber mais sobre o conteúdo do filme: "em *Sete Minutos Depois da Meia-Noite*, Conor é um garoto de 13 anos de idade, com muitos problemas na vida. Seu pai é muito ausente, a mãe sofre um [*sic*] câncer em fase terminal, a avó é uma megera, e ele é maltratado na escola pelos colegas. No entanto, todas as noites Conor tem o mesmo sonho, com uma gigantesca árvore que decide contar histórias para ele, em troca de escutar as histórias do garoto. Embora as conversas com a árvore tenham consequências negativas na vida real, elas ajudam Conor a escapar das dificuldades através do mundo da fantasia" (*Sete* [...], [2016]).

havia realizado a atividade proposta, a correção do exercício foi feita oralmente pela professora. Observei que em alguns momentos, Bel apagava sua apostila, mas não escrevia nada posteriormente. Os 50 minutos de aula foram corridos para a professora, entre fazer a chamada, visar os cadernos e corrigir a atividade, porém nesse curto espaço de tempo percebi a maneira didática, acolhedora da professora para com os estudantes, orientando-os sobre a importância da participação na aula, da realização das atividades, do estudo, da presença e organização dos materiais.[...] Após o término da aula, a professora, sabendo da minha intenção em observar a estudante Bel, comentou sobre a estratégia que utilizou, colocando-a na primeira carteira para poder auxiliá-la, pois Bel apresenta dificuldades em pedir ajuda e não aceita atividades adaptadas, mesmo quando não consegue acompanhar o conteúdo da aula.

Desse relato da pesquisadora, destacamos alguns pontos: o conteúdo era sobre o gênero textual “resenha”, com base em um filme. Não ficou claro se os estudantes assistiram ao filme ou se apenas tiveram acesso à resenha. Nesse dia, o objetivo da professora foi verificar se a atividade havia sido feita ou não (visto nas apostilas) e efetuar a correção de modo oral. Não houve a preocupação de observar o modo como os estudantes tinham desenvolvido a atividade e se havia a necessidade de alguma intervenção mais intencional. Bel apagou o que tinha feito, o que leva a pensar que ela identificou que a sua tarefa não estava condizente com a correção da professora. Todavia, ela não refez a tarefa, e sua apostila ficou em branco. A estratégia da professora em colocar Bel próxima a ela não foi suficiente para possibilitar que efetivamente Bel fosse auxiliada. Segundo a professora, a dificuldade de pedir ajuda é característica da estudante.

Para analisar essa situação vivenciada por Bel em sala de aula, retomamos as proposições de Vigotski (2001) acerca da relação entre ensino e desenvolvimento. Para o autor, todo bom ensino se adianta ao desenvolvimento, ou seja, para que o indivíduo possa aprender é necessário que sejam oferecidas a ele condições de aprendizagem: ensino intencional, mediado por instrumentos e signos. Nessa direção e ao refletirem sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) argumentam que é necessário organizar a educação escolar de modo que ela propicie vivências culturais significativas e realização de atividades que demandem elaboração psíquica. Para as autoras, na prática pedagógica, é pela interação e na interação com pessoas

mais experientes que o estudante irá desenvolver as funções psíquicas que vão permitir a ele resolver problemas que ainda não tem condições de resolver sozinho. A fonte do desenvolvimento está nas relações de ensino, pois “na escola, a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por ela mesma, mas sim a realizar o que não faz com autonomia, porém que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação” (Vigotski, 2001, p. 241, tradução nossa).

Analisamos que entre as percepções de Bel sobre a escola e sobre o que ela espera da escola e o que observamos em relação à prática de sala de aula há uma acentuada distância. A educação escolar precisa garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não.

Seguimos em nossas análises, apresentando dados que focalizam o estudante Emanuel, 13 anos, diagnosticado com TEA. Os excertos são extraídos das entrevistas realizadas remota e também presencialmente e do diário de campo da pesquisadora, de modo a analisarmos o fenômeno em sua totalidade. O primeiro excerto, a seguir, é um recorte extraído da entrevista via Google Meet, em junho de 2021.

Pesquisadora Carla: *Você já conversou com algum professor pelo WhatsApp por mensagem, áudio, vídeo ou Google Meet para tirar dúvidas ou aprender algo novo?*

Emanuel: *Não. Eu só faço atividades de folhinha.*

Pesquisadora Carla: *Emanuel, como são as atividades de folhinha?*

Emanuel: *Não sei muito bem. Mãe, fala pra ela como é?*

Mãe de Emanuel: *A cada 15 dias eu vou na escola e eles me entregam as atividades para o Emanuel fazer em casa. Depois que ele faz eu levo e busco mais.*

Pesquisadora Carla: *Mãe, como são essas atividades? O Emanuel consegue fazer as atividades sozinho?*

Mãe de Emanuel: *São atividades de folhinha de alfabetização e Emanuel precisa muito de ajuda para fazer. Eu ajudo ele.*

A seguir, inserimos o segundo excerto, extraído da entrevista presencial, em novembro de 2021.

Pesquisadora Carla: *O que você acha que é importante na escola?*

Emanuel: [pausa] *Para quando você... Você estudar e quando você crescer você não... não ser nada. Você... Se você não aprender a ler você não vai fazer nada.*

Pesquisadora Carla: *Como você está no 8.º ano você tem um monte de professor e matéria? Qual matéria você mais gosta?*

Emanuel: *História!*

Pesquisadora Carla: *Ah!! A dona V.! Ela ensina bem história?*

Emanuel: *Sim!*

Pesquisadora Carla: *Mas quando ela está explicando você consegue entender?*

Emanuel: [pausa] *Sim, quando ela explica, né?*

Pesquisadora Carla: *Ela não explica?*

Emanuel: *Ela explica!*

Pesquisadora Carla: *Tira-me uma dúvida, a professora fala da atividade da apostila e você faz outra atividade? Você consegue fazer a sua atividade e prestar atenção no que o professor está falando?*

Emanuel: *Sim.*

Pesquisadora Carla: *E você consegue entender?*

Emanuel: *Aham!*

Pesquisadora Carla: *Na aula de história. Fale para mim alguma explicação da professora que você gostou muito de ouvir?*

Emanuel: *De história.* [pausa]

Pesquisadora Carla: *Sim. Uma aula que ela estava falando sobre a história e você gostou muito da explicação dela.*

Emanuel: *Ela falou... é... Que quando [pausa] o COVID apareceu no mundo... é ... o mundo completamente parou, né? Parou! Aí quando o mundo parou, o pessoal parou de fazer...estragar o mundo. Aí por isso que ficou frio porque a camada de ozônio começou a ficar fechada.*

Pesquisadora Carla: *Explica-me, você gosta da aula da professora ou das atividades que a professora te dá?*

Emanuel: *Da aula e das atividades.*

Pesquisadora Carla: *Que bom. Qual atividade que ela te já te passou que você mais gostou?*

Emanuel: *De pintar.*

Nesse primeiro excerto, Emanuel conta o modo como aconteciam as atividades no contexto da pandemia. Relata que eram atividades “na folhinha” e solicita auxílio da mãe para explicar à pesquisadora. Emanuel ainda não estava alfabetizado e as atividades, segundo sua mãe, tinham o objetivo de trabalhar a alfabetização. Emanuel estava no 8.º ano, portanto,

constatamos uma defasagem acentuada em relação aos conteúdos trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental. Como já mencionamos anteriormente, consideramos que a estratégia da rede de ensino de, no cenário da pandemia da Covid-19, afastar os estudantes com deficiência das aulas *online*, que estavam sendo oferecidas aos demais estudantes, pode ter contribuído ainda mais para acentuar essa defasagem. Pelo modo como Emanuel reage à pergunta da pesquisadora, pedindo para a mãe explicar, podemos inferir que as atividades impressas não estavam fazendo muito sentido para ele. Esses achados vão ao encontro de outros resultados de pesquisa sobre o ensino para estudantes com deficiência no contexto pandêmico (Pizzi; Freitas, 2022; Souza; Dainez, 2020).

No segundo excerto, durante a entrevista presencial, Emanuel conta à pesquisadora sobre suas percepções acerca da escola. Para ele, a escola é lugar de aprendizagem, é via de acesso para se tornar um adulto com possibilidades na vida. Seus dizeres “*se você não aprender a ler você não vai ser nada*” marcam uma expectativa social em relação à escola e ao que espera dela. A escola, para cumprir sua função social, precisa possibilitar aos estudantes o acesso aos saberes produzidos pela cultura humana. Ler e escrever são conhecimentos fundamentais para garantir a inserção das pessoas na cultura. Não temos dados sobre a história de escolarização de Emanuel e os motivos pelos quais ele chegou ao 8.º ano sem ainda estar alfabetizado. Todavia, como temos defendido nesta pesquisa em consonância com o nosso referencial teórico, as impossibilidades de aprendizagem não são determinadas pelos aspectos orgânicos intrínsecos ao indivíduo, mas relacionam-se aos determinantes históricos, culturais e sociais que atuam na organização do trabalho pedagógico. De acordo com Vigotski (1995, 2001) o ser humano é constituído socialmente, de modo que a escola, compreendida como instituição historicamente comprometida com a apropriação do conhecimento sistematizado, se torna o local para as novas aprendizagens e para o desenvolvimento cultural da personalidade. Assim, apropriar-se da linguagem escrita “[...] é primazia para o acesso à cultura letrada e aos conhecimentos sistematizados, os quais representam a síntese da história de desenvolvimento da atividade humana” (Freitas; Dainez; Carvalho, 2021, p. 154).

Mas quais são as condições oferecidas para Emanuel que efetivamente garantam a ele esse direito de aprendizagem? Na continuidade da entrevista presencial, Emanuel relata gostar da aula de história. Para ele, as explicações da professora são boas. A pesquisadora solicita que ele dê um exemplo de uma explicação de que ele gostou e ele se refere ao surgimento da Covid-19 e destaca que o isolamento social possibilitou que as pessoas “parassem de estragar o mundo”. Nesse momento, ele faz uma relação com a situação climática (“*ficou frio*”,

“camada de Ozônio”). Ainda que o relato oral seja truncado e com falta de coesão, chamamos a atenção para o fato de ele se lembrar de uma explicação que envolve conceitos científicos, o que é condizente com conteúdos trabalhados no 8.º ano e, também, com o interesse de adolescentes, como apontado por Vigotski (1996) em seus estudos sobre a idade de transição. Todavia, é surpreendente que Emanuel escute as explicações da professora enquanto realiza atividades “adaptadas” para ele, como atividades de pintar.

Assim, as possibilidades de escolarização, com acesso ao conhecimento científico, restringem-se às explicações da professora, das quais Emanuel participa como ouvinte ao mesmo tempo que realiza atividades que se distanciam do conteúdo trabalhado em aula. Góes (2006), ao refletir sobre os estudos de Vigotski sobre a deficiência, atesta que o autor defende a necessidade de a educação para pessoas com deficiência investir nas mesmas metas gerais e promover experiências de ensino, fazendo uso de caminhos diferentes e recursos especiais, sempre que for necessário, a fim de atender às peculiaridades da deficiência. Desse modo, as atividades de pintar não são condizentes com as metas esperadas para estudantes no 8.º ano, em disciplinas como História.

Vigotski (1997), ao discutir sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência, argumenta que as condições são dadas pelo meio, que pode atuar como fonte de desenvolvimento ou como via de impossibilidade. O autor explica que o déficit primário causado pela deficiência é a limitação orgânica, mas que a consequência secundária é dada pelas condições sociais. Sobre isso, Dainez (2017, p. 3) considera que a deficiência é um conceito dialético “no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança”.

Seguimos em nossa análise, trazendo um excerto extraído do diário de campo da pesquisadora, acerca de observações que ela fez sobre o caderno de Emanuel.

Fiquei observando as atividades que estavam coladas em seu caderno, na tentativa de subdividi-las por disciplina e assim traçar uma sequência temporal. Minha intencionalidade pautava-se na busca por visualizar o objetivo das atividades, principalmente quanto à intencionalidade pedagógica em prol da aprendizagem do aluno, e infelizmente era notório que se tratava apenas de atividades aleatórias, algumas com foco na alfabetização. Alguns exemplos: na disciplina de Matemática havia atividades de pontilhados para colorir, resultando em formas geométricas; operação de adição com unidades; e atividades de colorir. Nas demais disciplinas,

muitas palavras cruzadas com sílabas simples; atividades de organizar imagens; caça-palavras; e textos curtos para pintar algumas palavras.

No excerto anterior, a pesquisadora registra suas impressões sobre o caderno de Emanuel. Inicialmente, destacamos que ela constata tratar-se de atividades aleatórias, ou seja, sem relação com o conteúdo trabalhado no 8.º ano. Ela menciona que as atividades estavam *coladas* no caderno, o que leva a compreender que são atividades impressas oferecidas ao aluno. No caso da professora de língua portuguesa, ela informou para a pesquisadora que prepara algumas atividades e as deixa disponíveis para os estudantes com deficiência realizarem, quando eles não conseguem desenvolver as atividades da apostila. Não temos essa informação em relação aos demais professores e disciplinas, uma vez que a nossa opção foi acompanhar apenas as aulas de língua portuguesa, conforme anteriormente explicado. Em relação às demais disciplinas não sabemos se as atividades foram preparadas pelos professores responsáveis ou oferecidas pelo Núcleo de Atendimento Especial do município. De todo modo, chama a atenção o fato de serem atividades que não estão alinhadas aos conteúdos de um 8.º ano. Vigotski (1997, p. 33), ao discorrer sobre o ensino para pessoas com deficiência, constata:

No debemos conformarnos mas con el hecho de que en la escuela especial se aplique simplemente el programa reducido de la escuela comun, ni con sus métodos facilitados y simplificados. La escuela especial se encuentra ante la tarea de una creacion positiva, de generar formas de trabajo propias que respondan a la peculiaridad de sus educandos.

Desse modo, atividades como preencher pontilhados, pintar imagens de histórias infantis, fazer caça-palavras, entre outras listadas na narrativa da pesquisadora, não visam à criação de caminhos alternativos para alcançar as mesmas metas da escola comum, são atividades desprovidas de sentido (aleatórias, como explicitou a pesquisadora) e que desconsideram o estudante, um adolescente de 13 anos. Tal fato leva a compreender que as possibilidades efetivas de aprendizagem de Emanuel e sua expectativa em relação à escola como lugar de aprender coisas para “*não ser nada quando crescer*” não se concretizam.

Se Emanuel ainda não está alfabetizado, ele necessita de um trabalho específico para esse fim; entretanto, na sala de aula comum, ele precisa ter acesso aos mesmos conhecimentos ofertados aos demais estudantes, por outras vias, se necessário: atividades orais e não escritas, trabalhos em colaboração, temas condizentes com os interesses de estudantes adolescentes, entre outras.

Neste eixo, trouxemos excertos das entrevistas com Bel e Emanuel e das observações realizadas pela pesquisadora, extraídas de seu diário de campo. Esses dados permitiram constatar as condições e contradições do ensino para estudantes com deficiência. Bel e Emanuel revelam que têm interesse pela escola e que buscam nela um lugar para aprender e ter acesso aos bens culturais: cursar uma universidade, aprender tecnologia, ser alguém na vida. Os anseios deles são condizentes com as expectativas de jovens adolescentes no âmbito de uma sociedade capitalista: se formar, ter uma profissão, um emprego etc. As análises das observações em sala de aula permitem inferir que há uma preocupação dos professores em oferecer atividades para os estudantes com deficiência; contudo são tarefas descontextualizadas dos conteúdos escolares, distantes de um ensino sistemático, intencional e planejado, que cumpra a função social da escola, de possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado pela cultura humana.

4.2Eixo 2 – Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula

Neste eixo, analisamos as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares. Em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, buscamos, no movimento analítico, apontar condições e contradições do fenômeno em tela, qual seja, a escolarização de estudantes com deficiência nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Os dados analisados foram extraídos do diário de campo da pesquisadora e, portanto, carregam suas impressões sobre o que observou em sala de aula. Em busca de uma unidade analítica, trazemos também excertos das entrevistas realizadas com os estudantes sobre o que revelam acerca das experiências vividas em sala de aula.

Apresentamos, a seguir, excerto da entrevista realizada presencialmente com o estudante Danilo, 13 anos. Em seu prontuário consta que ele tem deficiência intelectual, mas está alfabetizado e escreve com alguns erros ortográficos.

O recorte é extraído da entrevista presencial, em novembro de 2021.

Pesquisadora Carla: *Tem algum professor que você gosta muito?*

Danilo: *Tem sim, de português.*

Pesquisadora Carla: *Por quê?*

Danilo: *Porque ela é legal.*

Pesquisadora Carla: *As atividades da apostila você consegue fazer sozinho?*

Danilo: *Consigno.*

Pesquisadora Carla: *Mas por que às vezes a professora te dá atividade diferente?*

Danilo: *Não sei não.*

Pesquisadora Carla: *Você é quem pede, ou a professora quem te dá?*

Danilo: *Ela quem dá.*

Inicialmente, Danilo afirma que prefere realizar as atividades da apostila, isto é, aquelas do currículo prescrito para os estudantes que estão no 8.º ano; todavia a professora de língua portuguesa oferece atividades diferentes para ele. Danilo relata que não sabe o motivo de realizar tais atividades. Para compor a análise, trazemos, a seguir, um excerto do diário de campo da pesquisadora.

Em uma das aulas, após explicação da professora referente ao conteúdo "funções das conjunções coordenativas e subordinativas", ela solicitou que os alunos realizassem a atividade correspondente na apostila. Ciente da dificuldade de Danilo, a professora se aproximou dele e perguntou se ele havia compreendido o conteúdo e conseguiria realizar as atividades, Danilo respondeu que não. Então, a professora sugeriu que ele fizesse uma atividade adaptada e, caso ele precisasse de auxílio, eu poderia ajudá-lo. A professora entregou três folhas de atividade impressas para Danilo, perguntei a ele se precisava de ajuda, disse que sim, porém sua dúvida era referente a algumas figuras da atividade 1, isto é, se era para escrever cinto ou fivela, melão ou melancia, cesta ou cesta de fruta. Para elucidar os questionamentos de Danilo segue a foto da atividade.

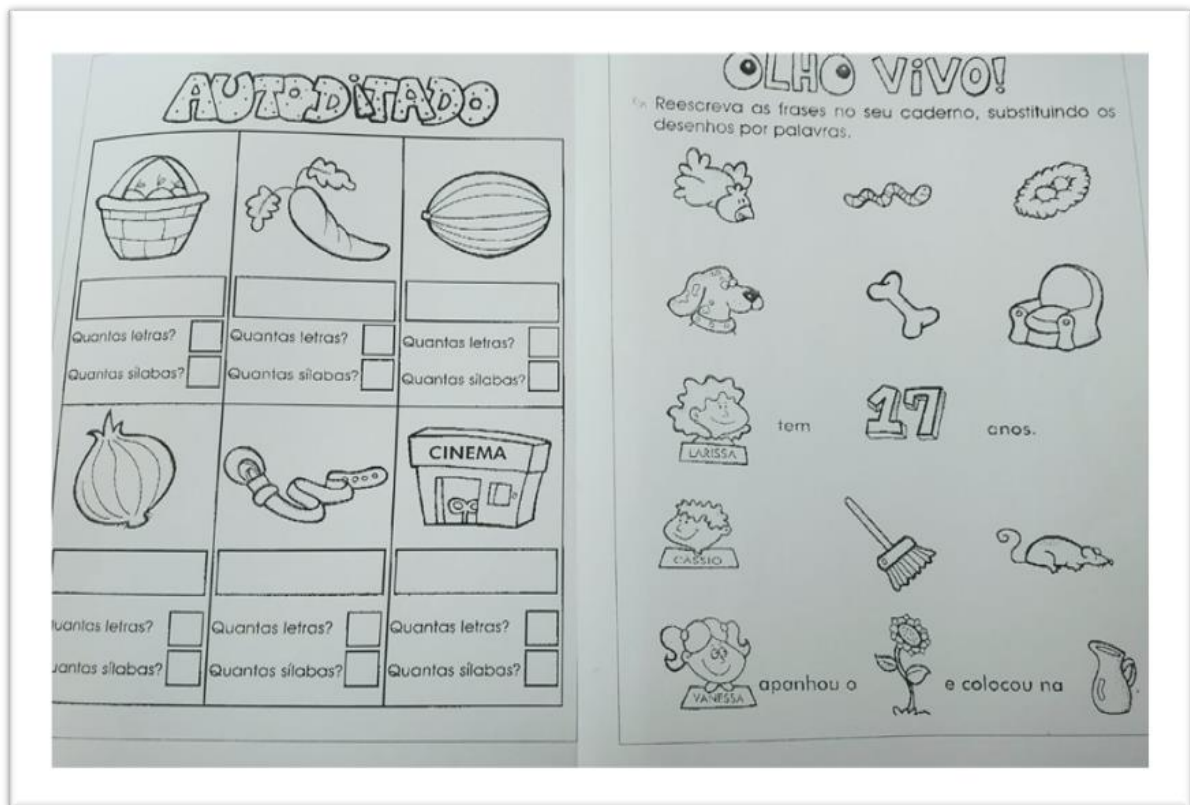


Figura 5 – Fotografia das atividades 1 e 2 oferecidas pela professora

Fonte: acervo da pesquisadora

Quando Danilo terminou as atividades, perguntei: o que achou das atividades?

Ele me respondeu: muito fácil.

Eu disse a ele: se é fácil, e você já sabe ler e escrever, você acredita que com essas atividades você irá aprender mais?

Danilo respondeu: não sei.

E acrescentou: eu prefiro fazer as atividades da apostila, mas, às vezes não sei, aí a professora dá essas atividades facinha.

Danilo realizou as atividades com autonomia, em seguida me pediu para ver se estavam certas. A seguir, fotografia da atividade 3, realizada por Danilo.

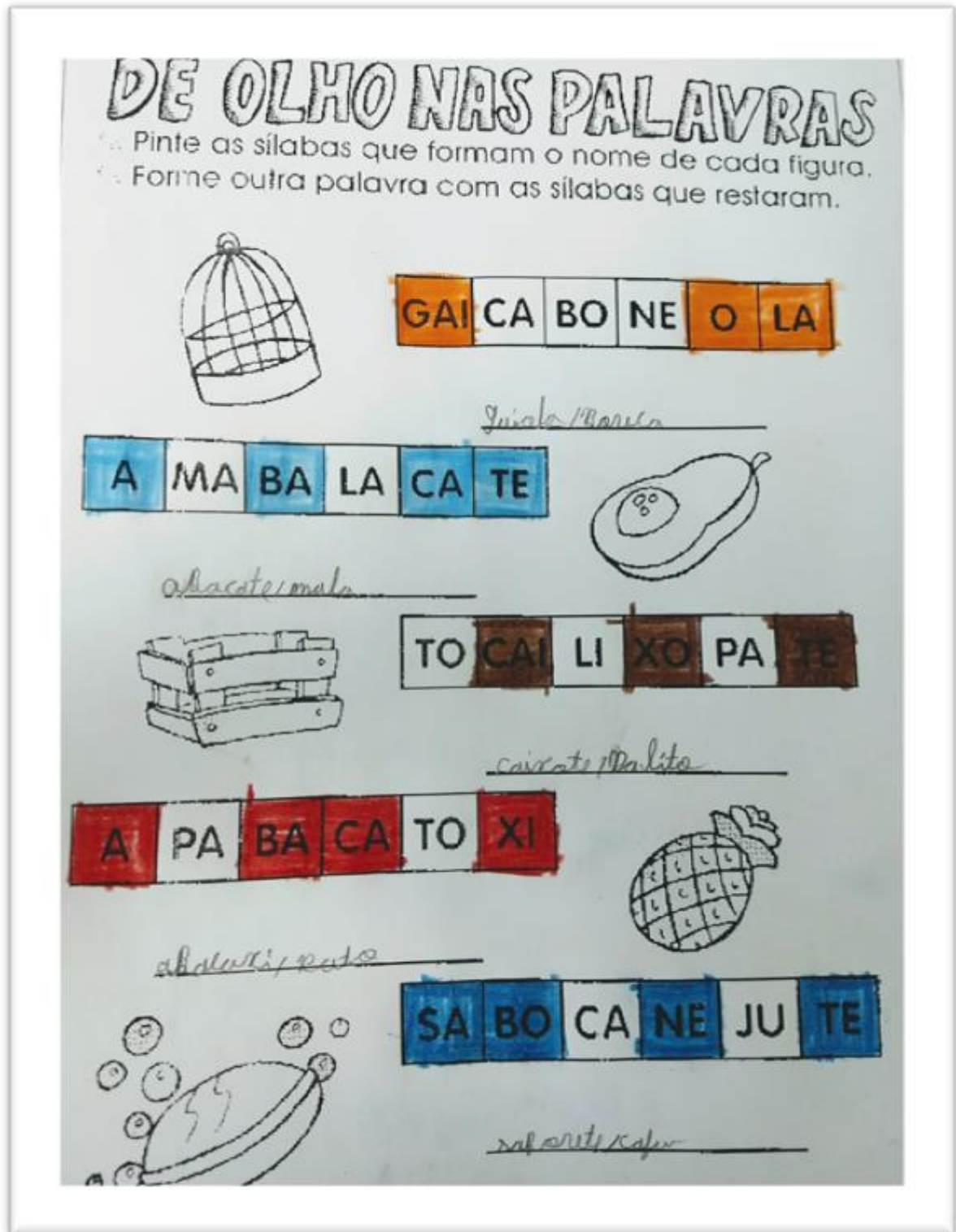


Figura 6 – Fotografia da atividade 3, após a realização de Danilo
Fonte: acervo da pesquisadora

Para analisar a situação relatada pela pesquisadora e o excerto da entrevista com Danilo, retomamos a concepção de deficiência intelectual apresentada por Vigotski (1997), especialmente em seu texto *O problema do retardo mental*. Nesse texto, Vigotski (1997)

apresenta que o problema do indivíduo com deficiência intelectual reside na relação entre intelecto e afeto. O argumento central do autor é que intelecto-afeto é uma unidade inseparável, mas não estática. Para ele, o intelecto humano só se desenvolve em função das condições específicas de desenvolvimento da própria atividade (o trabalho humano). Decorre da ação humana (atividade), da emergência das funções psicológicas superiores, intelectuais e volitivas ao mesmo tempo. Desse modo, o autor critica teorias que defendem que a criança com deficiência intelectual não possui interesse (vontade) pelas coisas; para ele a vontade como função psíquica superior decorre do sentido da atividade. Se a atividade tem sentido, ela afeta a criança, em outras palavras, mobiliza-a em direção à realização da atividade e, conseqüentemente, mobiliza processos psíquicos superiores. Assim, para Vigotski (1997), a relação entre afeto e intelecto é um processo dinâmico determinado pelas condições históricas e sociais. Portanto, no contexto escolar, as condições de ensino oferecidas são essenciais para impulsionar o dinamismo do psiquismo.

Com base nessas ideias, retomamos a análise da situação: Danilo está alfabetizado (segundo dados da própria escola), prefere realizar as mesmas atividades que os demais colegas da sala, mas a professora de língua portuguesa oferece a ele atividades avulsas (figuras 3 e 4). O garoto considera as atividades fáceis e as realiza sem dificuldade (conforme relato da pesquisadora). Isso leva a questionar: qual é o sentido dessas atividades para Danilo? Como a realização delas pode ser promotora de desenvolvimento de funções psíquicas superiores?

Temos argumentado neste texto sobre a função social da escola de oferecer aos estudantes com deficiência o acesso ao desenvolvimento científico, cultural. Para isso, sempre que for necessário é importante que se recorra a caminhos alternativos e recursos auxiliares. Mas as atividades disponibilizadas para Danilo podem ser consideradas uma rota alternativa de aprendizagem? Com base em nosso referencial teórico, respondemos negativamente a essa questão.

As atividades disponibilizadas estavam distantes do conteúdo oferecido para toda a sala e também aquém do desenvolvimento real de Danilo. Retomamos aqui as elaborações de Vigotski (2021) sobre a relação ensino-desenvolvimento. Que condições são criadas para Danilo avançar em seu desenvolvimento se as tarefas que ele realiza não são mobilizadoras de processos desenvolvimentais? Se Danilo ainda não compreende o conteúdo trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa e não consegue realizar as atividades da apostila com autonomia, qual seria o papel do ensino? Vigotski (2001) discute que o ensino fecundo é aquele que se adianta ao desenvolvimento e que demanda trabalho sistematizado,

intervenções intencionais de pares mais capazes, como professores e colegas.

As atividades disponibilizadas para Danilo são consideradas pela professora como adaptadas. Para discutir a ideia de adaptação, refletimos sobre o conceito de compensação social elaborado por Vigotski (1997). O autor afirma que “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal onde é possível a compensação da deficiência” (Vigotski, 1997, p. 153). Para ele, se o desenvolvimento orgânico/biológico impõe limites, o desenvolvimento cultural, que supõe a escola e o ensino por caminhos alternativos, não tem limites.

Ao se referir especificamente ao trabalho educativo, Vigotski (1997) argumenta que, justamente porque a criança com “atraso mental” (terminologia usada pelo autor em sua época) depende das experiências visuais concretas e tem pouca autonomia no desenvolvimento do pensamento abstrato, a escola não deve restringir sua ação a métodos excessivamente visuais e diretos. Ao contrário, a função da educação é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com vistas ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Assim, a escola não deve apenas adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também atuar de forma intencional para enfrentá-las e superá-las (Vigotski, 1997).

Com base nessas ideias, Padilha (2018, p. 70) reflete sobre o conceito de adaptação curricular. A autora afirma que Vigotski defende uma concepção de ensino e desenvolvimento que se orienta na contramão da noção de adaptação. Primeiramente porque o desenvolvimento da atividade consciente do homem ocorre pela linguagem e pelo trabalho, não se trata de um processo adaptativo como acontece com os animais, assim “[...] o homem ultrapassa as impressões sensíveis imediatas das situações exteriores, ou seja, o excesso de impressões concretas visuais muito presentes nas propostas didáticas para a educação especial”. Além disso, a autora sustenta que o trabalho pedagógico precisa ser organizado de modo a prever, sistemática e intencionalmente, atividades promotoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para nós, as propostas de adaptações curriculares presentes na rede de ensino precisam ser revistas, com base nas proposições de Vigotski que sustentam esta investigação.

Chama a atenção também o fato de a professora de língua portuguesa ter uma pasta com atividades para os estudantes com deficiência que não acompanham as atividades da apostila. No eixo anterior, observamos a mesma situação com Emanuel, nas atividades de diferentes disciplinas coladas em seu caderno: pintura, ligação de pontilhados, contas simples, entre outras. Conforme explicitamos nos capítulos anteriores (ver capítulos 2 e 3), não havia colaboração entre professores responsáveis pelo AEE e professores da sala comum. O

atendimento especializado funcionava em um Centro de Atendimento Especializado, com uma alta rotatividade de profissionais e um trabalho desenvolvido em paralelo. Nas observações em sala de aula e nas entrevistas com os adolescentes foi possível constatar essa falta de colaboração e planejamento de modo a atender as especificidades dos estudantes. A dificuldade de interlocução entre professores do AEE e da escola comum também foi constatada por estudos como os de Miranda (2015) e Haas e Gechelin (2021).

Seguimos, apresentando um excerto da entrevista realizada com a estudante Bel.

O recorte foi extraído da entrevista presencial, em novembro de 2021.

Bel: *Que a prova vai ser difícil, porque não tem a professora para te ajudar. [risos]E eu, eu não consigo ir falar... “tipo”... Quando tenho dificuldade de ir e falar para a professora. Eu não consigo.*

Pesquisadora Carla: *Você nunca pensou em falar?*

Bel: *Não. Eu fico lá!*

Pesquisadora Carla: *Mas você não acha que seria importante?*

Bel: *Mas eu não consigo ir lá e perguntar para tirar a dúvida.*

Pesquisadora Carla: *Mas você tem vontade?*

Bel: *Não. Apesar de ficar com dúvida, não quero ir lá na frente não.*

Pesquisadora Carla: *Mas se não fosse na sala de aula, mas num outro momento?*

Bel: *É... Seria mais fácil, mas dentro da sala de aula eu não consigo. É! Eu tenho ódio de apresentar trabalho. Eu não consigo falar porque a minha voz não sai. Tem um monte de gente olhando daí eu fico já apavorada. Minha voz não sai. Eu não consigo falar.*

Pesquisadora Carla: *E quando os professores pedem para fazer uma apresentação de trabalho, como você faz? Ou, você não apresenta?*

Bel: *É... Eu tenho que fazer o trabalho, mas apresentar eu não consigo. Aí eu tiro... Tipo, o trabalho vale 6, 5... Eu tiro 4, né? Porque eu não apresentei o trabalho.*

Pesquisadora Carla: *E o professor não faz uma outra proposta para você?*

Bel: *É! Eles falam se quiser fazer [apresentar]... [risos] Mas... Eu não consigo!*

Pesquisadora Carla: *E você nunca quis nem tentar?*

Bel: *Eu já tentei no 7.º ano apresentar trabalho. Que eu fiz o trabalho, e não consegui falar. Aí veio duas meninas da minha sala para me ajudar. Aí eu não consegui falar não.*

Bel relata para a pesquisadora que não se sente à vontade para solicitar auxílio da professora para tirar dúvidas e, também, para apresentar trabalhos oralmente. Pelos seus dizeres, os professores não oferecem a ela uma alternativa e ela acaba sendo avaliada com

uma nota inferior em decorrência da não apresentação. Nesse caso, não foi oferecido a ela um recurso auxiliar ou um caminho alternativo, o que poderia ser importante para atender à singularidade da estudante. Como temos argumentado nesta pesquisa, com base nas proposições de Vigotski (1997), consideramos a necessidade de a escola oferecer aos estudantes com deficiência os mesmos objetivos pedagógicos e disponibilizar recursos e caminhos diferenciados sempre que necessário. Neste caso, por exemplo, os professores poderiam solicitar a Bel (que gosta de tecnologia) a gravação de um vídeo sobre o conteúdo a ser apresentado.

A estudante também menciona o auxílio de duas colegas. Essa ideia da colaboração de pares também foi relatada por Emanuel, em sua entrevista, da qual extraímos um trecho, apresentado a seguir, que permite vislumbrar alguns indícios de modos possíveis de inserção de estudantes com deficiência nas atividades escolares.

O recorte foi extraído da entrevista presencial, em novembro de 2021.

Pesquisadora Carla: *Eu vi que agora você agora tem uma monitora.*

Emanuel: *Sim.*

Pesquisadora Carla: *Qual é o nome da sua monitora?*

Emanuel: *Tainá!*

Pesquisadora Carla: *Você acha que, com a ajuda da Tainá, você melhorou na leitura e na escrita?*

Emanuel: *Sim.*

Pesquisadora Carla: *Ela te ajuda?*

Emanuel: *Hum!*

Pesquisadora Carla: *É melhor com ela ou quando você estava sozinho?*

Emanuel: *Com ela.* [risos]

Pesquisadora Carla: *Se tivesse a oportunidade de ter um colega para te ajudar dentro da sala, o que você acha que seria melhor? Ou é melhor ter uma monitora?*

Emanuel: *É melhor ter um... Melhor ter um colega e um monitor. Porque um colega é difícil de ajudar. O povo nunca ajuda, né? Mas a monitora também ajuda.*

Pesquisadora Carla: *Tem algum professor que já deu atividade em grupo?*

Emanuel: *A professora de ciências, a Danieli.*

Pesquisadora Carla: *E quando foi esta atividade em grupo teve algum amigo que sentou com você?*

Emanuel: *Sim!*

Pesquisadora Carla: *Sim? E foi legal?*

Emanuel: *Dois.*

Pesquisadora Carla: *E foi legal fazer trabalho junto?*

Emanuel: *Foi.*

Pesquisadora Carla: *E vocês fizeram trabalho, você lembra sobre o quê?*

Emanuel: *A gente tinha que escrever o que ela estava dando no quadro. Cada um tinha que escrever... Um escrevia a primeira fase, outro escrevia a outra, e assim por diante.*

Pesquisadora Carla: *E tinha que apresentar ou só fazer...*

Emanuel: *Sim. Tinha que apresentar!*

Pesquisadora Carla: *E tinha que apresentar junto com os seus amigos?*

Emanuel: *Sim.*

Pesquisadora Carla: *E aí chegou lá na frente, você falou também ou você ficou junto?*

Emanuel: *Não! Fiquei junto.*

Pesquisadora Carla: *Eles explicaram.*

Emanuel: *Uhum!*

Pesquisadora Carla: *E como que você ajudou no trabalho então?*

Emanuel: *Ah, fazendo parte né?*

Pesquisadora Carla: *Fazendo parte do grupo. E você achou isso importante?*

Emanuel: *Uhum!*

Pesquisadora Carla: *Você acha que outros professores tinham que fazer atividade assim?*

Emanuel: *Sim.*

No excerto anterior, Emanuel revela dois modos de participação em sala de aula: o primeiro, com o auxílio da monitora (profissional de apoio); e o segundo, a realização de trabalho em grupo. Para ele, ambas as situações o auxiliam no desenvolvimento das atividades.

Compreendemos, por um lado, a intervenção intencional de um adulto – como o apoio da monitora – como importante no processo de ensino (Vigotski, 2021); por outro lado, no âmbito das políticas inclusivas, o trabalho do profissional de apoio não pode ser reduzido a um ensino paralelo ao que ocorre na sala comum. A atuação desse profissional, em geral, tem restringido a relação do estudante com deficiência com os pares e os professores. Dessa forma, o vínculo se dá majoritariamente entre estudante e profissional de apoio e desresponsabilizam-se professores regentes de planejar e executar atividades de ensino de modo a assegurar a participação de todos os alunos. Estudos como os de Dainez e Freitas

(2018) e Ziliotto e Burchert (2020) observam que a presença desse profissional, que, na maioria das vezes, não tem uma formação específica, não garante a condição inclusiva e o acesso ao conhecimento escolar.

Consideramos a atividade em grupo, como proposto pela professora de ciências, um meio de criar condição favorável para a participação de estudantes com deficiência nas atividades da sala de aula comum. Tal modo de organização remete à tese de Vigotski (1997) sobre a natureza social do desenvolvimento humano para todas as pessoas.

Com base em sua lei geral de desenvolvimento, ou seja, que cada função psíquica superior surge duas vezes no processo de desenvolvimento – primeiramente, em função do comportamento coletivo, como forma de colaboração com o meio social circundante; e, em seguida, como modo de comportamento individual da criança, como processo interno de comportamento –, o autor argumenta que o coletivo é fonte de desenvolvimento da criança com deficiência. No entanto, não se trata apenas de inserir o estudante em um grupo, mas também de criar condições para, nesse contexto, ocorrerem formas de mediação intencional, tornando acessível a esse estudante o desenvolvimento de atividade coletivamente organizada e “que considere os modos singulares de apropriação das formas de conduta socialmente elaboradas; que potencialize processos de mediação pedagógica e sustente a participação efetiva de cada pessoa nas múltiplas dimensões da vida coletiva” (Dainez; Freitas, 2018, p. 153).

Neste eixo, tivemos a intenção de analisar modos de participação dos estudantes com deficiência nas atividades da sala de aula comum. As condições para essa participação estão atreladas ao desenvolvimento de atividades consideradas “adaptadas”, mas que se reduzem a tarefas descontextualizadas ou aquém das potencialidades desses estudantes. Além disso, notamos a falta de interlocução entre professores regentes e professores do AEE, o que pode contribuir para a exclusão dos estudantes dos conteúdos trabalhados no 8.º ano, ao não se assegurar o acesso ao conhecimento cultural. Os estudantes participam realizando atividades que não têm as mesmas metas da educação geral. Os dizeres do adolescente Emanuel revelam que a atuação em colaboração pode ser uma rota viável para um trabalho educacional mais efetivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação surgiu inicialmente de um interesse pessoal em compreender o motivo pelo qual estudantes do 8.º ano desistem da escolarização e evadem da escola sem concluir o Ensino Fundamental, fato que a pesquisadora constatou em sua experiência como educadora na rede de ensino de Extrema.

No entanto, antes do início da pesquisa nos deparamos com um cenário inusitado – o da Covid-19 –, então, devido à dificuldade de acesso aos dados para analisar evasão escolar e o diante do novo cenário, o projeto de pesquisa foi elaborado.

Nesse sentido, passamos a focalizar o processo de escolarização de estudantes com deficiência matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o modo como os estudantes com deficiência, matriculados no 8.º ano do Ensino Fundamental, significam a escola e suas aprendizagens nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Além disso, o estudo pautou-se em dois objetivos específicos: 1. investigar quais percepções esses estudantes revelam sobre a escola e sobre suas aprendizagens; e 2. analisar possibilidades de participação em sala de aula.

Assim, fundamentamo-nos nos estudos de Vigotski e de seus comentadores acerca da natureza social do desenvolvimento humano, com foco para suas proposições sobre as possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. O trabalho investigativo envolveu observações de três alunos com deficiência em situações escolares, além de entrevistas dialógicas com esses estudantes. Os resultados foram organizados e subdivididos em dois eixos de análises.

No Eixo 1 – A função da escola e da aprendizagem para os estudantes com deficiência: expectativas e con(tra)dições – foi possível revisitar o contexto histórico em prol da educação especial na perspectiva inclusiva; e afirmar que é a partir dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que reivindicam igualdade de condições de acesso à escola comum e ao processo de escolarização, que a inclusão passa a constituir-se como princípio estruturante das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

Essa mudança de perspectiva torna-se fundamental para a educação inclusiva, pois reposiciona a escola como instituição responsável por remover barreiras, assegurar acessibilidade e criar condições para que todos participem, aprendam e se desenvolvam.

Nesse sentido, a literatura, especialmente com base na teoria histórico-cultural de Vigotski, tem evidenciado que o desenvolvimento humano se constitui no vínculo com o outro, nas relações sociais e no acesso às práticas culturais. No caso de pessoas com

deficiência, essa ideia é fundamental, isto é, as possibilidades desenvolvimentais estão nas relações sociais e não condicionadas aos determinantes biológicos/orgânicos. Assim, fundamentamo-nos nessa proposição central para desenvolver o estudo empírico a fim de alcançar nossos objetivos.

Ao analisar os excertos dos dizeres dos estudantes sobre o papel da escola no período pandêmico, é possível refletir sobre as contradições presentes entre as expectativas dos estudantes e as condições experienciadas por eles. Para justificar a referida afirmação, cabe retomar de maneira resumida as entrevistas *online* dos estudantes sujeitos da pesquisa.

A estudante Bel, na sua primeira entrevista, em modo *online*, explicitava que gostava da escola. Bel na ocasião era uma adolescente que revelava, em seus dizeres, seus sonhos e suas preferências.

Emanuel afirmou que a escola era um lugar de aprendizagem, via de acesso para se tornar um adulto com possibilidades na vida.

Ao perguntarmos para Bel, Emanuel e Danilo sobre o modo de participação deles nas atividades escolares no período pandêmico, obtivemos uma resposta unânime: “faziam atividades de folhinha”, isto é, os responsáveis quinzenalmente iam até a escola e retiravam atividades impressas de alfabetização. Para além disso, nesse período a escola e os professores regentes criaram grupos de WhatsApp para orientações e também realizaram aulas síncronas e utilizaram plataforma digital para realização de atividades.

Porém, além das atividades impressas de alfabetização, a rede municipal optou por oferecer aos estudantes com deficiência atividades com foco nas habilidades socioemocionais e com acompanhamento exclusivo dos professores responsáveis pelo AEE.

Em síntese, analisando as expectativas dos estudantes e o que pressupomos que deveria ser papel da escola, é possível afirmar uma acentuada contradição. Parece-nos que as possibilidades de escolarização, com acesso ao conhecimento científico, foram restritas e que de certa forma eles foram privados de seus direitos.

No modo remoto, em meio a tantas adversidades, a tecnologia poderia ter sido usada como um recurso favorável. No modo presencial poderíamos ter aprendido com as falhas experienciadas. A expectativa da mudança sempre esteve presente, mas por que de fato ela não acontece?

No Eixo 2 – Modos de participação dos estudantes nas atividades de sala de aula – pudemos constatar que os estudantes participavam das atividades de sala de aula, em consonância com o que era oferecido para eles. Desse modo, notamos que as condições dos três estudantes participantes são diferentes das condições dos demais, isto é, estão atreladas ao

desenvolvimento de atividades denominadas pela professora de “adaptadas”, mas que se reduzem a tarefas descontextualizadas ou aquém das potencialidades desses estudantes.

É plausível retomar o caso do estudante Emanuel, ainda não alfabetizado. Devido à sua imensa vontade de aprender, no retorno presencial o gestor escolar remanejou uma profissional de apoio (monitora) para auxiliá-lo nas atividades escolares. Então, pelo fato de Emanuel ter uma pessoa para auxiliá-lo, no início das aulas a professora entregava diversas folhas impressas com atividades de alfabetização e de colorir para a profissional de apoio, e esta orientava Emanuel quanto à realização das atividades propostas. A profissional colaborou muito para o processo de alfabetização. Porém, ele precisava ter acesso aos mesmos conhecimentos ofertados aos demais estudantes, por outras vias, se necessário: atividades orais e não escritas, trabalhos em colaboração, temas condizentes com os interesses de estudantes adolescentes, entre outros.

Na continuidade da entrevista, Emanuel relata gostar da aula de história. Para ele, as explicações da professora são boas. Na entrevista presencial, ele relatou sobre a sua preferência por essa aula – e, ainda que o seu relato oral na ocasião tenha sido um pouco confuso, chamamos a atenção para o fato de ele se lembrar de uma explicação que envolvia conceitos científicos e condizentes com conteúdos trabalhados no 8.º ano.

Todavia, chama a atenção o fato de que Emanuel escutava as explicações da professora enquanto realizava atividades “adaptadas” para ele, como atividades de pintar.

Nesse sentido, parece-nos que as possibilidades de escolarização, com acesso ao conhecimento científico, foram restritas às explicações da professora, das quais Emanuel participou apenas como ouvinte ao mesmo tempo que realizava atividades que se distanciavam do conteúdo trabalhado em aula.

Ademais, notamos também a falta de comunicação entre professores regentes e professores do AEE, fator que dificulta o planejamento de atividades contextualizadas de acordo com os conteúdos trabalhados no 8.º ano como também contribui para a exclusão dos estudantes do acesso ao conhecimento cultural.

Para Vigotski (2000), um bom ensino antecipa-se ao desenvolvimento, criando as condições para avanços que não ocorreriam espontaneamente. Assim, a aprendizagem é concebida, no marco teórico vigotskiano, como um processo essencialmente social. Torna-se significativa quando o estudante estabelece relações entre novos conteúdos e seus conhecimentos prévios, impregnados de significados construídos na vida cotidiana. Os conceitos espontâneos, formados nas interações com o grupo social, são reelaborados na escola à medida que o estudante se apropria dos conceitos científicos, sistematizados e

mediados pela ação docente.

Diante desse contexto, compreendemos que a educação escolar ocupa um lugar central no desenvolvimento humano por constituir-se a forma mais sistemática e intencional de transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Assim, a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também um ambiente sociocultural organizado para promover, por meio da mediação, novas formas de agir, sentir e compreender o mundo.

Neste estudo, defendemos a necessidade de a escola oferecer aos estudantes com deficiência os mesmos objetivos pedagógicos que oferece aos estudantes sem deficiência e disponibilizar recursos e caminhos diferenciados sempre que necessário.

Para que o ensino seja efetivamente assegurado e a inclusão de fato se torne prática é necessário haver formação profissional e interlocução entre professor regente e professores do AEE, para que juntos planejem com intencionalidade pedagógica, traçando metas educacionais e, concomitantemente, recursos e estratégias que assistam ao estudante com deficiência em suas necessidades.

Ao concluir todo o trabalho de pesquisa revisito minha memória para refletir sobre o quanto todo esse processo contribuiu para a minha formação pessoal e profissional.

Ingressei no programa de doutorado no modo presencial, mas em poucas aulas houve a transição para o modo remoto, devido à Covid-19. Tive a oportunidade de vivenciar a pandemia e estudar em casa, uma experiência que nunca havia vivenciado. Em meio às incertezas e ao medo eu me sentia segura e tranquila, pois não precisava pegar estrada e não tinha a preocupação dos minutos tão contabilizados. Aprendi a usar o recurso novo do Google Meet, a falar e sentir a presença das pessoas por meio da tela do computador. Durante as aulas e as apresentações sofríamos muitas vezes com a instabilidade da internet, aconteciam muitos imprevistos, mas na minha percepção estávamos efetivamente conectados, algo que não sentia há muito tempo, pois sempre acreditei na importância das relações, do contato físico – porém, muitas vezes inconscientemente, devido à correria e à falta de tempo tornamo-nos mais práticos e individualistas. Nas poucas aulas de que participei presencialmente sentia-me muito deslocada. E, surpreendentemente, no decorrer de tudo que vivenciávamos no período pandêmico, sentia muita proximidade, uma comoção coletiva – preocupávamo-nos uns com os outros, todos se visitavam virtualmente. Então, em meio às discussões filosóficas e científicas, o humano se fazia muito presente, e a esperança por mudanças voltava a ressurgir, desejávamos que tudo voltasse ao normal e nos prometemos que seríamos melhores e faríamos tudo diferente. Mais expectativas criadas, mas nem todas foram consolidadas e

algumas acabaram se perdendo na retomada da rotina frenética. Diante do experienciado aprendi como pesquisadora a redirecionar o meu olhar, a separar a pesquisadora da profissional, a não me sentir sozinha mesmo quando a jornada parece solitária, a não desistir mesmo quando parecia não dar mais conta, a continuar perseverando – pois pude contar com as mãos estendidas da minha orientadora Ana e, mesmo distante, sentia-me acolhida por ela, que nunca desistiu de mim.

Entre crescimento pessoal e formação, todas essas vivências me oportunizaram a compreender na prática a teoria proposta por Vigotski: somos seres históricos, sociais e culturais e é na relação como outro que vamos nos constituindo humanos. Foram quatro anos para eu começar a compreender a ZDP, a mediação semiótica, as funções psicológicas superiores e tantas outras contribuições do autor. Tenho muito a aprender ainda, mas, entre tantas aprendizagens, aprendi com Vigotski que a inclusão de fato pode acontecer, principalmente se houver educadores dispostos a “mediar” todo o ensino para que a aprendizagem aconteça. No entanto, para além de disposição, é preciso que haja uma sólida formação docente e, também, compromisso político dos gestores educacionais a fim de se efetivarem as políticas públicas em prol da inclusão. Acrescento a isso a necessidade de trabalhos intersetoriais, isto é, uma articulação entre a escola regular, o núcleo de atendimento especializado, a área de saúde, entre outros que precisam atuar e assumir o compromisso ético de transformação social.

No âmbito profissional, a pesquisa contribuiu exponencialmente para o meu desenvolvimento, pois me possibilitou enxergar o quanto a falta de interlocução entre os professores prejudica o ensino e compreender que as informações se perdem no meio do processo. Isso porque existe o prontuário do estudante com informações importantes, repassadas para os professores regentes que, por meio dessas informações, elaboram o PDI. Logo, o PDI deveria nortear as ações docentes. Mas, com base nas observações em sala de aula e no fato de que as atividades na grande maioria das vezes são atividades de alfabetização aleatórias, é possível afirmar que o PDI perde sua função, tornando-se apenas um documento desconexo da prática docente, cumprindo apenas um papel burocrático sem nenhuma efetividade.

Diante de todo o contexto experienciado, reafirmo que é possível que a inclusão se efetive na prática, mas para que de fato isso aconteça é necessário investir não só em formação, mas em tempo, comunicação, no humano e em muitos quereres.

REFERÊNCIAS

Barbuio, R., Freitas, A. P.. Narrativas escolares de alunos com deficiência sobre as aulas de educação física. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, [S. l.], 12(1), 105–123. 2023. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/3059>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MEC/SEE, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 02 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_paralisia_cerebral.pdf. Acesso em: 06 fev.2021.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e245165, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100766&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 7 maio 2022.

CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Developmental**, [S. l.], v. 7, n. 1, p.2674-2683, 2021. Disponível em <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/22917> Acesso em: 10 jan. 2022.

CANDAU, V. M.. A didática hoje: uma agenda em construção. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-20.

CASTRO, V. D. B.; DALL'ACQUA, M. J. C. Matrículas de alunos público-alvo da educação especial: dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: [S. n.], 2013. p. 1173-1181. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT022013/AT02-021.pdf> Acesso em: 2 out. 2016.

CENCI, A.; DAMIANI, M, F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. [S. l.], v. 26, n. 47, p. 713-726. set./dez. 2013 - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CHAVES, M. P.; ROSSATO, M. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e75/ 1-25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36893> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893> Acesso em: 5 out.2024.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009.148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071905812017000200151&lng=es&nrm=iso Acesso em: 12 set. 2024.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 36, p. 145-156, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685/328> Acesso em: 20 mar. 2019

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e187853, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022019000100401&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 set. 2020.

FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2022000300010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 dez. 2024.

FREITAS, A. P.; DAINÉZ, D.; CARVALHO, C. A. S. M. Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 152-165, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57860> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57860> Acesso em: 12 set. 2022.

FREITAS, A. P. de; DAINÉZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FREITAS, A. P.; SARMENTO, T. Narrativas de crianças com deficiência: Vivências escolares no contexto da pandemia do coronavírus. **Revista Ambiente e Educação**, [S. l.], v. 15, n.00,p.1-23 e022020, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36893> Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366674487_Narrativas_de_crianças_com_deficiência_a_Vivências_escolares_no_contexto_da_pandemia_do_coronavírus Acesso em: 20 dez. 2022.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de construção de sujeitos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057> Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, M. T. de A.. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos De Pesquisa**, [S.l.], (116), 21–39, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002> . Acesso em: 19 de dez. 2021.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 17, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2365/50_dossie_goes_mcr_etal.pdf Acesso em: 16 dez. 2020.

GUEBERT, M. C. C. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 280-299, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2550> Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2550> Acesso em: 5 out.2024.

HAAS, C.; GEHELIN, J. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 82-98, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5447> Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revista_eletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5447 Acesso em: 5 out.2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em: 10 jan.2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4By/content/censo-escolar-2008. Acesso em: 2 mar. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Mwq_XRDwMkDn73y6GbmpmVyP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 out. 2022

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C.. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: L. M. Martins, et al (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**, Campinas: Autores Associados, 2020, pp. 241-266.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J. O ensino de Geografia na perspectiva do modelo social da deficiência. **Roteiro**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 587-612, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v42i3.13741> Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13741> Acesso em: 5 out.2024.

MENDES, E. G. Breve história da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da_Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf Acesso em: 2 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 22 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 23 jan. 2020. Seção 1, p. 5. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 15 out. 2022.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, n.1, ed. esp., p. 81-100, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/miranda.pdf> Acesso em: 5 out.2024.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19. **Interações**, [S. l.],v. 16, n. 54, 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1102> Acesso em: 12 set. 2021.

OMENA, L. C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita. 159f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d095f276-c934-4f05-aaa1-1b6569437a0e> Acesso em: 15 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**,[S. l.], **36(3)**, 62–73, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em 15 out. 2021.

PINA, L. D., Gama, C. N., & Galvão, A. C.. Currículo referência de Minas Gerais: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], **11(37)**, 2025 Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/7304>. Acesso em: 07 dez. 2025.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

PINO, A. Técnica e semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 2, p. 283-296, maio/ago. 2003.

PLETSCH, M. D.. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclusoescolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 08 out.

2022.

QEdu: **Use dados. Transforme a educação.** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

RODRIGUES, L. C.; MENDES, F. A. G.; NOVAES, D. Narrativas de professoras de estudantes com deficiência sobre o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia da Covid-19. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022049, 2022. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1464>

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24> Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599> Acesso em: 5 out.2024.

SETE minutos depois da meia-noite. Sinopse. Adoro Cinema. [2016]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-227551/> Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B.. Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais: possibilidades de desenvolvimento. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, [S.l.], v. 15, n. 30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2461>. Acesso em: 08 out. 2022.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303> Acesso em: 16 jun. 2021.

TONOCCHI, M. D. B. **A sala de aula na sala de estar**: as percepções da criança e sua família nos processos de inclusão e aprendizagem, em tempos de pandemia do Covid 19. 139f. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10675> Acesso em: 15 jan. 2022.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e20/p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X27314> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314> Acesso em: 5 out. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S.. **Problemas de defectologia** (Z. Prestes, & E. Tunes, Trads.). São Paulo: Expressão Popular, 2021

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. V. 5. Madri: Visor, 1997.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ZqxMGvJtb5f79JCFzBwcNnz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ZILIOTTO, D. M.; BURCHERT, A. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21096> Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>. Acesso em: 6 fev. 2024.