



A IMPORTÂNCIA DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF DISABLE CHILDREN'S PROTAGONISM IN SCHOOL DAILY LIFE

LA IMPORTANCIA DEL PROTAGONISMO DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COTIDIANA

Adriana Tereza de Alencar Araripe Wanderley

<https://orcid.org/0000-0002-0849-0652>

Fernanda Ramos de Souza

<https://orcid.org/0000-0001-8997-2006>

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

<https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>

Resumo: O presente artigo propõe trazer uma reflexão acerca da importância que se tem em oportunizar o protagonismo da criança com deficiência em seu espaço escolar, entendendo que existem especificidades em cada criança que podem ser explicitadas após uma escuta atenta do educador. Para tal, focamos na escuta dessas crianças por acreditarmos que elas podem contribuir para a prática pedagógica dos professores. A coleta de dados foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco e tivemos como participantes do estudo duas crianças com deficiência e suas respectivas professoras do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: (i) observações individuais das duas crianças com deficiência em sala de aula regular; (ii) entrevista semiestruturada com as professoras das crianças; e, por fim, (iii) entrevista com ambas as crianças. Os resultados demonstraram que a escuta dessas crianças com deficiência pode ser um diferencial na prática docente, possibilitando um olhar para as questões pedagógicas que ajudem na condução de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Protagonismo. Autonomia. Escuta. Aprendizagem. Inclusão.

Abstract: This article proposes to bring a reflection on the importance of providing opportunities for the role of children with disabilities in their school space, I understand that there are specificities in each child that can be explained after a careful listening of the educator. To this end, we focus on listening to these children because we believe that they can contribute to the pedagogical practice of teachers. Data collection was carried out in a school in the State network of Pernambuco and we had as study participants two children with disabilities and their respective teachers from the 3rd and 4th year of elementary school I. The methodological instruments used were: (i) individual observations of the two children with disabilities in the regular classroom; (ii) semi-structured interview with the children's teachers; and finally, (iii) the interview with both children. The re-

sults showed that listening to these children with disabilities can be a differential in teaching practice, allowing a look at pedagogical issues that help in conducting a better teaching-learning process.

Keywords: Protagonism. Autonomy. Listening. Learning. Inclusion.

Resumen: Este artículo se propone traer una reflexión sobre la importancia de brindar oportunidades para el protagonismo de los niños con discapacidad en su espacio escolar, entiendo que existen especificidades en cada niño que pueden ser explicadas luego de una atenta escucha del educador. Para ello, nos enfocamos en escuchar a estos niños porque creemos que pueden contribuir a la práctica pedagógica de los docentes. La recolección de datos se realizó en una escuela de la red estatal de Pernambuco y tuvimos como participantes del estudio dos niños con discapacidad y sus respectivos profesores del 3° y 4° año de la escuela primaria I. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron: (i) observaciones individuales de los dos niños con discapacidad en el aula regular; (ii) entrevista semiestructurada con los maestros de los niños; y finalmente, (iii) la entrevista con ambos niños. Los resultados mostraron que la escucha de estos niños con discapacidad puede ser un diferencial en la práctica docente, permitiendo una mirada a cuestiones pedagógicas que ayuden en la conducción de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Protagonismo. Autonomía. Escuchando. Aprendizaje. Inclusión.

1. INTRODUÇÃO

Na literatura, existem muitos estudos que visavam à escuta de familiares, professores e outros profissionais (POSTMAN, 1994; CUBERES et al. 1997; OLIVEIRA 2002; SARMENTO et al. 2006; ANTUNES 2007; COSTA 2016), mas a escuta da criança, sobretudo da com deficiência, parece ter sido pouco abordada. No âmbito escolar é fundamental que o professor conheça seus estudantes e que busque adequar as suas práticas em prol das especificidades de cada um. O papel do professor é crucial na aprendizagem significativa dos seus estudantes, mas a escuta da criança também poderá contribuir efetivamente para a aprendizagem; parece existir ausência da fala dessas crianças, que acreditamos ser essencial para o seu processo de escolarização.

Diante desse cenário, não é levada em consideração a fala do próprio estudante referente ao cotidiano escolar. Muller et al. (2005, p. 161) acreditam que “ainda não possuímos uma tradição de estudos que tratem sobre dar vozes às crianças, por elas próprias”. Destarte nos perguntamos: qual é a relevância de se ter o protagonismo da criança com deficiência, por meio da sua escuta, em seu processo de inclusão escolar? Como o protagonismo infantil pode contribuir para os processos de aprendizagem das crianças com deficiência?

Acreditamos que valorizar a escuta desses indivíduos na sistemática de sua aprendizagem pode trazer contribuições, já que esses estudantes podem apresentar dificuldades peculiares ao longo da sua escolarização, por exemplo: verbalização, autonomia, coordenação motora, discriminação auditiva ou visual, entre outras, que precisam ser entendidas na sua complexidade e integralidade.

Pires e Branco (2007) e Quinteiro (2002) defendem a importância de se desconstruir o abismo que existe entre a criança e o adulto, pois as crianças não são seres rasos que necessitam ser preenchidas com o conhecimento adulto. As crianças possuem conhecimentos e percepções, assim como constroem conhecimento.

Uma criança – seja ela com deficiência, seja ela sem deficiência – que não é estimulada na sua autonomia não terá iniciativa para ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Assegurar o processo de autonomia consiste em deixar que, em pequenos atos, as crianças possam resolver suas próprias ações.

Do mesmo modo, Freire (2010, p. 59) afirma que: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”. Por mais que tenhamos as crianças com maiores comprometimentos, sejam eles dos tipos emocional, cognitivo, motor, intelectual, é preciso propiciar estímulos para sua independência. Essa independência será garantida caso as pessoas que as rodeiam estejam potencializando suas habilidades e não sua insuficiência. Para isso, é importante que estejamos sempre atentos aos ganhos dessa criança com deficiência, motivando suas conquistas e assegurando cada vez mais sua autonomia. O professor é o responsável por esse processo, podendo ou não garantir a aprendizagem de seus estudantes. Cabe a ele decidir a relevância que cada criança carrega, como bem destaca Freire (2010):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2010, p. 59 - 60).

Esse protagonismo infantil pode permitir um salto qualitativo no processo de inclusão escolar das crianças. Nessa relação, “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas” (SASSAKI, 1997, p. 41). É oferecer possibilidade do desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração.

O protagonismo da criança com deficiência vem como uma possibilidade de o estudante contribuir na prática de seu professor, assim possibilitando a eficácia da inclusão deste em seu processo de escolarização. Por meio da escuta desses indivíduos, acreditamos que o processo de inclusão escolar pode ser facilitado, sendo estabelecido mediante o protagonismo do estudante, trazendo, assim, possibilidades de aumentar o campo de visão dos professores acerca do desenvolvimento de seus educandos e suas especificidades.

Destarte, o estudo aqui referendado tem como objetivo geral: analisar se o protagonismo infantil da criança com deficiência pode contribuir para os processos de aprendiza-

gem. Assim sendo, pretendemos mais especificamente: (a) analisar como ocorre a participação, a autonomia, a interação, bem como a aprendizagem das crianças com deficiência em sala de aula regular; (b) identificar, a partir do depoimento dos professores, se sua prática pedagógica possibilita o protagonismo dos estudantes; e (c) verificar, a partir da escuta das crianças, como eles enxergam a prática pedagógica dos seus professores.

INFÂNCIA, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, como em hospitais e asilos, passando para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1999).

As crianças com deficiência ao nascerem eram consideradas castigos de Deus, seres diabólicos, consideradas *anormais*, sujas, sem dignidade para viver, sendo por isso rejeitadas. Nessa direção, Sasaki, (1997, p.30) expõe:

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas com deficiência, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso.

O período compreendido entre 1850 e 1950 foi o que representou a mudança na concepção de infância. Essa ideia de infância surgiu simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. Tais transformações foram resultado da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial na Idade Média e no início dos tempos modernos. Os filhos eram cuidados e protegidos por seus pais no seio de uma organização familiar.

Miranda (1989) vem trazer que, anteriormente à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à idade em que a criança necessitava dos cuidados físicos para a sua sobrevivência. Logo que este desenvolvimento físico fosse assegurado, a criança passava a conviver diretamente com os adultos, compartilhando do trabalho e dos jogos, em todos os momentos. A aprendizagem de valores e costumes se dava a partir do contato com os adultos. Segundo Miranda (1989, p. 126),

A criança aprendia ajudando os mais velhos. Logo, a socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada ou controlada pela unidade familiar. Nesta forma coletiva de vida se misturavam idades e condições sociais distintas, não havendo lugar para a intimidade e a privacidade.

Nos Estados Unidos foram feitas tentativas bem-sucedidas durante esses anos de pôr todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas e de seu próprio mundo social. Em um leque de Leis, as crianças foram classificadas como diferentes dos adultos. Assim, a criança que na sociedade medieval convivia com os adultos em todos os momentos é afastada desse convívio. Com isso, perdeu a possibilidade de opinar sobre decisões que lhe diziam respeito, foi excluída do processo de produção, restando à criança a condição de mera consumidora de bens e ideias produzidos exclusivamente pelos adultos. Toma-se, então, um ser cuja condição social é rejeitada, pois é marginalizada econômica, social e politicamente (CHARLOT, 1979).

Quanto às crianças com deficiência, elas passaram historicamente por processos distintos das demais crianças, sendo muitas vezes segregadas do convívio social e sem possibilidades de compartilhar do mesmo *status* de significação social das crianças sem deficiência. As crianças com deficiência não possuíam lugar social, pois eram invisibilizadas, passando por momentos distintos no que se refere ao seu processo de participação (ou não participação) social, a exemplo de paradigmas de integração e inclusão. Esses movimentos são situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema educacional prevê serviços educacionais segregados [...]. Nas situações de integração escolar, [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências [...]. (MANTOAN, 2009, p. 7)

Já o paradigma de inclusão propõe uma mudança ao questionar as políticas e a organização da educação especial. Segundo Mantoan (2009, p.7.),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]. Na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão escolar seria acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Sabendo-se disso, a inclusão não é somente *depositar* o estudante com deficiência em sala regular, mas adequar currículo e planejamentos. Segundo Carvalho (2010, p. 110.)

À medida que a flexibilização do currículo favoreça para todos a apropriação e a construção de conhecimento, conferindo-lhes autoria e autonomia, podemos considerar que o projeto curricular está a serviço da proposta de educação inclusiva.

As estratégias utilizadas pelo professor e o protagonismo dos estudantes podem facilitar a inclusão, partindo do pressuposto de que o ator do seu processo educacional é o próprio estudante e que estar em uma sala de aula regular não é sinônimo de inclusão escolar, e sim o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Partindo do viés de que cada indivíduo é único e necessita de um olhar singular no seu campo de aprendizado, é necessário que o professor compreenda que o seu trabalho pode se tornar mais prazeroso e estimulante quando o planejamento é protagonizado pelo estudante. É preciso olhar para os estudantes e perceber de que maneira eles podem agir na organização, contribuindo na construção de seus novos saberes, envolvendo-os na sua construção e autonomia, não deixando somente essa visibilidade para as pessoas de referência (família, professores e profissionais). Nesse sentido, o Ministério da Educação propõe:

[...] Intervenção do professor deve ser direcionada para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe tirar a condução do seu próprio processo educativo (BRASIL, 2000, p. 34-35).

É comum decidirmos pelas crianças, achando que nós, como adultos, somos detentores de todo saber; com isso, acabamos os subestimando, ao tomar decisões pelo seu desenvolvimento.

O pensador e filósofo Pernambucano Paulo Freire (1974), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, defende o “diálogo como prática da liberdade”. É preciso pronunciar o mundo, existindo humanamente, não se pode dizer sozinho a *palavra*, não temos a palavra para privilégio de alguns, mas para o direito de todos. Assim, o diálogo de um educador libertador se faz de forma horizontal entre ambos.

Destacamos, então, o quanto o diálogo se faz presente nas decisões. Um educador que se dispõe a dialogar certamente terá retorno de suas práticas, estando mais preparado e mais ciente das singularidades de suas crianças com deficiência ou sem deficiência.

2. METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A pesquisa foi executada em duas salas de aula de uma mesma escola da Rede Estadual de Pernambuco. A escola está localizada na região metropolitana do Recife. A instituição, que é de responsabilidade do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco, oferta vagas para a modalidade de Ensino Fundamental – anos iniciais –, bem como para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na estrutura física da escola, há uma sala para a

secretária e Direção, sala com quatro ambientes (laboratório de informática, recursos multifuncionais, do educador e apoio pedagógico), quatro salas de aula, três banheiros, almoxarifado, refeitório, sala dos professores, quadra esportiva e cozinha.

A pesquisa contou com quatro participantes: dois (2) estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental I da rede pública de ensino; e duas (2) professoras regentes, que participavam do cotidiano escolar desses indivíduos.

Utilizamos metodologia qualitativa por considerá-la a mais adequada para acessar o fenômeno que pretendemos investigar. Assim, segundo Guerra (2014):

O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/explicação do pesquisador.

A coleta de dados seguiu três etapas consecutivas. Inicialmente realizamos a técnica da observação, com uso de um roteiro, que nos auxiliou na construção das etapas subsequentes. A observação é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa. Para Lima (2008), antes de iniciar a observação precisamos definir os objetivos, bem como elaborar um roteiro de observação.

No roteiro de observação, constou o que pretendíamos observar em torno da criança com deficiência, partindo da interação dela com os pares, sua participação, autonomia, comunicação, aprendizagem e rotina na sala de aula, bem como seu desenvolvimento no que diz respeito às atividades realizadas no cotidiano escolar.

As segunda e terceira etapas constituíram-se de entrevistas com roteiro semiestruturado: uma com as professoras e a última com as crianças. Segundo Lakatos e Marconi (2010), pela entrevista podemos averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos; conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato; descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras); descobrir fatores que influenciam pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas.

A segunda entrevista, já que foi realizada com as crianças, deu-se de forma lúdica e divertida, adaptada de acordo com aquilo que a criança tinha mais afeição: uma sendo jogos de encaixe e a outra com o uso do quebra-cabeça, para que, de maneira leve, coletemos as informações necessárias.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, que, de acordo com Guerra (2014), é uma técnica de tratamento de dados coletados que visa à interpretação

de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta das informações.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi dividida em 3 etapas, sendo elas; (1) interpretação das observações, com o intuito de analisarmos o estudante com deficiência no que tange à participação/atividade, à sua autonomia, à interação com os pares e, por fim, à sua aprendizagem; (2) estudo das entrevistas com o professor, objetivando analisar o seu discurso e sua prática docente com o estudante com deficiência; (3) análise das entrevistas com o estudante, para que pudéssemos adentrar sobre o que o discente contribui na prática de seus professores.

3.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Para Madalena Freire (1996), a observação é uma ferramenta básica de construção de um aprendizado sensível e pensante. Partir da observação e do registro é o que possibilita ao professor chegar a uma diagnose do processo de aprendizagem dos seus estudantes. Assim, conhecer o estudante requer do professor um olhar reflexivo, uma vez que o docente se avalia no momento que está avaliando o seu estudante.

Nas observações, tínhamos como objetivo analisar os estudantes de acordo com a participação/atividade, a sua autonomia, a interação com os pares e, por fim, a aprendizagem deles. Utilizaremos nomes fictícios com o intuito de preservarmos o sigilo das crianças. Começaremos com Luís, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental I, que possui deficiência intelectual, com laudo neurológico de TDAH, e F90.0.

Mesmo sabendo que a deficiência intelectual pode ser um desafio no processo escolar, a educação inclusiva assume um papel que possibilita a superação das dificuldades enfrentadas, com estratégias e adequações curriculares necessárias. Compreender a deficiência intelectual é entender que a deficiência não limita as potencialidades dos indivíduos; cada ser é único e necessita ser entendido mediante sua forma de aprender. Uma pessoa/criança com deficiência intelectual é aquela que:

O prejuízo cognitivo é a principal característica diagnóstica, correspondendo a: restrito raciocínio lógico, restrita capacidade de planejamento, solução de problemas deficitária, fraco pensamento abstrato, baixa fluidez da aprendizagem, memorização restrita, baixa coordenação visuoespacial e lateralidade, esquema corporal dificultado, limitada atenção, limitada generalização, prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal), deficitária capacidade de percepção, ausência de autodirecionamento etc. (SANTOS, 2012. p. 939).

Diante do exposto apresentado no que se refere à deficiência intelectual, em seu comprometimento Luís apresenta algumas das características supracitadas, como: prejuízo cognitivo, visuoespacial e lateralidade, limitada atenção, fraco pensamento abstrato e memorização um pouco restrita. Em observações, Luís mostrou ter uma oralidade estruturada ao se comunicar com os amigos de sala.

A outra criança, nomeada de Mateus, é um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I, que possui o TEA, trazendo consigo suas especificidades inerentes ao transtorno. Dessa forma, entende-se que, segundo Neto et al. (2013, p.110):

Comprometimento na interação social e na comunicação e padrões restritos, estereotipados e repetitivos são inerentes ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerado uma alteração grave no desenvolvimento infantil, que afeta as competências e as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, com etiologias múltiplas e com gravidade variada. Os indivíduos com esse transtorno possuem padrão de desenvolvimento irregular, e as áreas do desenvolvimento se apresentam desarmônicas entre si.

Mateus tem acompanhamento com psicóloga e fonoaudióloga e faz uso de medicamentos. Segundo a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele necessita de apoio pedagógico em sala de aula. Apresenta o código internacional de doenças (CID) 10 (comportamentais) e o F90.8 (outros transtornos hipercinéticos).

Com o propósito de adentrarmos no ambiente escolar desses indivíduos, utilizamos um quadro de observação, com a intenção de nos apropriarmos de como esses estudantes estão inseridos em sala de aula. Referente a isso, preenchemos os tópicos a seguir da seguinte forma:

PARTICIPAÇÃO/ATIVIDADE

A participação escolar do estudante com deficiência depende da sua capacidade funcional perante demandas ambientais específicas. Isso significa que as suas Necessidades Educacionais Específicas (NEE) devem ser identificadas na sua interação com o meio (DELMASSO; ARAÚJO, 2008). A fim de discutirmos a participação dos estudantes, preenchemos o Quadro 1 da seguinte forma:

Quadro 1

Estudante	Observações
Luís	Sua participação é perceptível nas atividades, demonstrando interesse em aprender; conclui as atividades sozinho e vai ao quadro quando desafiado.
Mateus	Participa das aulas, ajudando quando está em um grupo mais quieto; caso contrário, não participa, desorganiza-se. Quando a atividade é de seu interesse, demonstra curiosidade.

Com isso, segundo Ainscow (2009), em entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mário Covas, a inclusão escolar pressupõe um processo em três níveis assim denominados:

- a) “estar na escola”, na medida em que os alunos deficientes devem estar no mesmo espaço geográfico que os demais alunos, transpondo as barreiras das antigas classes especiais; b) “participação”, que significa dar condições para que os alunos, além de se colocarem presentes no mesmo espaço, participem das atividades; c) “aquisição de conhecimentos”, que sintetiza a razão da existência da instituição escolar.

Assim como menciona o autor, para que haja participação, faz-se necessário que condições sejam dadas ao estudante para que ele possa participar das atividades ofertadas. Diante das observações e apesar das dificuldades inerentes à deficiência, notamos que os estudantes foram participativos nas atividades, colocando-se presentes na sala de aula.

AUTONOMIA

Sasaki (1997, p.36) faz uma diferenciação entre autonomia e independência. Para ele, autonomia refere-se ao espaço físico e social. Define-se pela acessibilidade; pela garantia desses indivíduos e sua transição de forma autônoma, como: pegar transporte público sozinho; controle urinário; conseguir pagar suas contas; ir ao mercado. O segundo conceito, chamado de independência, parte necessariamente da vontade do indivíduo de ter participação social e realizar as atividades sozinho, como: ter a iniciativa de ir ao banheiro sem ajuda. Claro que os referidos conceitos estão interligados, uma vez que, para a criança com deficiência, muitas vezes, ter independência depende das condições sociais de autonomia. No Quadro 2, localizado a seguir, colocamos as informações referentes à autonomia dos estudantes.

Quadro 2

Estudante	Observações
Luís	É bem autônomo, vai ao quadro, faz as tarefas no horário considerado, responde às perguntas feitas pela professora, mostra compreensão do assunto, verbaliza o que compreendeu, lança-se nas propostas e se utiliza de independência nas realizações das atividades individuais.
Mateus	Precisa de um direcionamento em sala de aula, caso contrário fica bastante disperso. É necessário ter acompanhamento em sala de aula para o direcionamento das atividades. Responde ao que é solicitado.

Sasaki (1997) argumenta que a autonomia e a independência levam o indivíduo ao conceito de empoderamento. *Empowerment* significa “o processo pelo qual uma pessoa,

ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição” (SASSAKI, 1997, p. 38).

Segundo Sasaki (1997),

Com frequência acontece que a sociedade – famílias, Instituições, profissionais etc. – não tem consciência de que o portador de deficiência também possui esse poder pessoal e, em consequência, essa mesma sociedade faz escolhas e toma decisões por ele, acabando por assumir o controle da vida dele (p. 38).

Concordamos com as colocações que bem faz o autor, pois acreditamos que, para a criança com deficiência assumir esses papéis sociais, faz-se necessário que a família, o meio e os profissionais da área estejam amplamente abertos para trazer à tona essa mediação, que acarretará o empoderamento, levando-a a ser protagonista do seu processo educacional.

Nas observações, o estudante Luís demonstrou ser autônomo ao realizar as atividades, sendo independente nas realizações do que é pedido em sala. Já Mateus demonstrou precisar de um acompanhamento pedagógico para o direcionamento das atividades, pois apresenta uma dependência para concretizar o que foi planejado.

INTERAÇÃO COM OS PARES

A interação com os pares é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Guralnick (1997), a interação entre pares em casa, na vizinhança, na comunidade e na escola constitui um importante elemento da vida social da criança, pois promove um contexto propício ao desenvolvimento de suas competências sociais.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados e do desenvolvimento. Deve-se, então, considerar as oportunidades de contato com os pares, para estabelecimento de relações sociais, como fator que pode propiciar o desenvolvimento dessas crianças. Como discutido por Vygotsky (1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades específicas não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. No Quadro 3, há uma síntese do que observamos em relação à interação dos estudantes investigados.

Quadro 3

Estudante	Observações
Luís	Interage com os amigos, é comunicativo, brinca, estabelece um diálogo coerente, mas é um pouco provocador (furando a colega com o lápis), sendo necessária a intervenção da professora. Nos trabalhos que foram feitos em grupo, precisou de um adulto, pois, às vezes, percebemos uma rejeição por parte de Luís em participar desse tipo de atividade.

Mateus	Quando o trabalho é em grupo, contribui nas decisões e interage bem com os demais. Oferece lanche aos colegas, conversa, mostra as revistas que tem e, quando é uma atividade em quadra, lança-se à proposta do professor. Brinca com os colegas da turma.
--------	--

Sabendo-se que, por meio da interação com os pares, se promove o desenvolvimento social do indivíduo, observamos que Luís se retrai quando a atividade é em grupo, não se lançando ao que foi ofertado. De outro modo, Mateus se relaciona bem com os pares e busca conversar sobre o que gosta.

APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 1995).

Nesse sentido, consideramos importante o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotski (2007). Ele define a ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 2007)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é muito importante para o ensino, pois permite que o educador, ao verificar os ciclos de aprendizagem já completados pelo aprendiz, possa elaborar estratégias pedagógicas que auxiliem o sujeito a progredir para níveis mais altos de desenvolvimento. Sendo assim, Vygotski (1997) menciona que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 117). No Quadro 4, localizado a seguir, há informações sobre as observações relacionadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência participantes dessa pesquisa.

Quadro 4

Estudante	Observações
Luís	Domina os assuntos rapidamente, sempre dando retorno, mas precisa de investimento na concentração, pois quer brincar com o estojo no momento das aulas. Vem crescendo, ampliando os conhecimentos, prolongando o tempo de fazer as atividades com satisfação; pega as coisas rapidamente e é um dos primeiros a terminar as atividades.
Mateus	Precisa haver atividades diferenciadas de acordo com o que o estudante gosta. Quando fica sem direcionamento, começa a se desorganizar. Precisa ter atividades mais prazerosas, de acordo com o que está sendo oferecido aos demais.

Uma diferenciação ocorre nas duas observações: a primeira com Luís, em que a dificuldade apresentada está relacionada ao seu tempo de concentração, que aparenta ser um

pouco reduzido. Porém, Mateus se desorganiza, demonstrando insatisfação nas atividades lançadas. Fazendo uma ligação com o que foi citado, observamos que não é levado em consideração o que o estudante traz consigo sobre os conteúdos, dificultando, assim, uma aprendizagem significativa.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

PROFESSORAS

Fizemos a entrevista com duas professoras, que iremos representar aqui por professora Emanuelle¹, que está atuando na área há 18 anos, com formação em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, contendo curso de extensão, pós em Neuropsicopedagogia e curso de braile; e por professora Dalila, que está atuando na área há 12 anos, com formação em Pedagogia e especialização em Recursos Humanos em espaço escolar e não escolar. Emanuelle é professora de Luís, estudante com deficiência intelectual, e Dalila é professora de Mateus, estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em nossa entrevista, tivemos o objetivo de analisar os discursos referentes às práticas das professoras e de como as docentes observam o seu estudante. Dividimos a entrevista por categorias para melhor entendermos os discursos delas.

ROTINA

Buscamos nos familiarizarmos com a rotina dos discentes na escola. Por meio de suas falas, entendemos como se dava, na prática, o dia a dia desses estudantes. Emanuelle, em sua fala, descreve como é a rotina de Luís:

A Rotina dele na questão pedagógica é tranquila, porque eu tento de todas as maneiras incluir ele nas atividades. Luís é uma criança avançada, apesar da deficiência intelectual, mas ele é uma criança que alcança; porém, se ele não tiver alguém do lado dele, ele se dispersa muito. Então, ele sabe fazer só, mas, como ele se dispersa, tem que ter alguém: “vai, Luís, faz”. Coloquei ele em uma banca na frente da sala pra ele tá mais em contato comigo. Os que têm mais dificuldades, eu coloco na fileira da frente, ficam Luís e Lucas e no canto a acompanhante.

Em contrapartida, Dalila trouxe em seu relato as dificuldades encontradas em seu dia a dia com Mateus:

Quando ele estava com a acompanhante (ADI), ela fazia toda a rotina dele de acordo com a minha aula, então, assim, ela sabia o assunto que eu vou ter naquele dia, que a gente vai ter naquele dia e ela seguia passo a passo, mas eu também dava

1 Nomes fictícios

para ela material de trabalho, a gente preparava juntas as aulas e ela ia encaixando de acordo com a dinâmica da minha aula. (...) então eu estou só com ele, aí já dificulta o trabalho porque não é só ele e tem os outros 29 alunos (...). Eu explico no tempo que eu tenho, estou me virando praticamente nos trinta, né? Então, assim, atualmente está sendo dessa forma.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu parágrafo único, legisla que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

A Lei garante esse suporte, uma vez que a criança com Transtorno do Espectro Autista precisa de uma mediação para a flexibilização dos conteúdos, além do suporte físico e motivacional. Compreendemos, por meio da fala da professora Dalila, que o aluno chegou a ter uma acompanhante especializada, o que facilitava o processo de aprendizagem.

É importante sinalizar a necessidade que se faz da rotina, uma vez que preparar a criança com deficiência para o que vai acontecer no decorrer da aula funciona como um organizador mental, contribuindo para aprendizagem. Segundo Jesus et al. (2013), uma rotina organiza a criança no espaço, no tempo, situa, habitua e, sobretudo, antecipa as propostas que, para as crianças com deficiência, são ganhos significativos na sua aprendizagem. Ainda para o autor:

Assim, por meio da rotina, da organização do tempo e do espaço, o educador pode atuar com confiança e autonomia, uma vez que a desorganização estressa não só adultos, mas as crianças também, então uma rotina estabelecida, flexiva, dinâmica e possível de ser adaptada com as situações do dia a dia [...] (JESUS, 2013. p. 38).

Como bem menciona o autor, faz-se necessário um olhar flexível para a rotina, um planejamento do que será trabalhado, uma segurança por parte do educador do que terá no decorrer do dia para que se proponha uma aula prazerosa e que atenda à demanda dos estudantes em específico. Madalena Freire (1978) argumenta que essa rotina não precisa ser vivida de modo rígido e inflexível. É importante levar em consideração que as próprias crianças – sendo elas com deficiência ou não – nos deem subsídios para tal.

Diante das falas das professoras, pudemos observar que Emanuelle, mesmo com a presença de um acompanhante, busca em sala de aula passar o que vai ser trabalhado durante o dia, colocando a rotina no quadro, fato este que, como bem menciona os autores até aqui citados, organiza as crianças, uma vez que a rotina estabelece uma organização que contempla e antecipa aquilo que vai ser trabalhado no dia com todas as crianças, sendo ela uma criança com deficiência ou sem deficiência. O mesmo não ocorre com Dalila, ela faz indagações pelo fato de não ter mais o auxílio de um acompanhante para o seu estudante, assim dificultando a inclusão do discente em suas aulas. Procura, quando está mais livre, dar atenção ao estudante, auxiliando-o nas atividades propostas.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Seguindo com a entrevista, perguntamos sobre as adequações pedagógicas realizadas com Luís e Mateus, uma vez que o professor planeja e, ao planejar, faz as possíveis adequações de acordo com as especificidades do estudante. As adequações curriculares supõem uma estratégia didática dirigida a facilitar, na medida do possível, aos estudantes com dificuldades, melhores condições de aprendizagem em relação aos conteúdos curriculares (GALVE et al., 2002).

Dessa maneira, com o intuito de que pudéssemos buscar em suas falas se as docentes adequavam as atividades para a inclusão do estudante no ambiente escolar, a professora Emanuelle relatou que fazia poucas adequações, afirmando que o estudante acompanha a turma, como podemos observar a seguir:

Eu tento adaptar na questão, eu acho que ele é avançado, nem faço tanta adaptação nas tarefas. Luís acompanha, quando ele não acompanha eu faço uma atividade concreta com a turma toda, tem uma ou outra com dificuldade, faço um encaixe pra todos, entende? Fiz um ditado, Luís acertou oito palavras, quase todas, teve um erro ou outro, mas foi linguagem de 3º ano. Nem pela deficiência dele, é bem tranquilo. (Emanuelle)

Tem que ser de acordo com o nível que ele se encontra, porque ele é um menino que conhece todo o alfabeto, ele junta as sílabas e forma pequenas palavras, ele consegue ler pequenas palavras, mas já uma frase toda ele não consegue, (...) então temos que adaptar dessa forma porque, se colocar a nível de compreensão da turma, ele não vai entender. Vou buscando inserir ele do modo dele, da forma dele nas atividades. (Dalila)

A Resolução CNE/ CEB N° 02/01 estabelece o que as escolas da rede regular de ensino devem fazer para proporcionar a inclusão dos estudantes. No Artigo 8, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

Emanuelle, em sua fala, leva muito no *achismo*, ao dizer *achar que o aluno é muito avançado*, não considera se realmente o discente precisa de adequações nas atividades, visando a uma melhor compreensão por ele dos conteúdos abordados em sua aula. Por outro lado, a professora Dalila, em seu relato, traz um olhar para as reais necessidades de seu estudante, de acordo com o nível em que o aluno se encontra.

Diante das falas de ambas as professoras, entendemos que seria favorável uma reciclagem para os professores, uma vez que em seus relatos temos falas que nos levam a uma possível insegurança na realização das atividades.

Segundo Mazzota (1996), existem outras estratégias que devem ser levadas em consideração, que são:

formar, treinar e reciclar professores do sistema regular de ensino, estimular e formar “professores reabilitadores”, e “educadores infantis”, implantar serviços de apoio, promover a especialização de professores, desenvolver salas de recursos, capacitar profissionalmente, segundo as especificidades do portador de deficiência, estimular a pesquisa, a investigação e aquisições científicas para suprir as deficiências.

Como bem falou o autor, se a formação do professor for levada em consideração, o educador poderá melhorar nas suas práticas, refletir, despertar e, sobretudo, ter consciência do seu papel social na vida dos alunados.

PARTICIPAÇÃO

Acreditando na importância que se tem da participação dos estudantes de forma global, como bem menciona Schwartz (2018), aqui nosso objetivo era compreender, por meio do depoimento das professoras, como procedia a participação das crianças com deficiência nesse processo:

Ele faz, mas sempre chamando a atenção dele. Porque ele fica brincando com a borracha, fica fazendo ponta do lápis, chamando a atenção dele. Mas ele faz bem feitinho, consegue fazer, ditado, continhas. (Emanuelle)

As atividades são bem aceitas, mas, quando eu o coloco em dupla, dependendo da criança, ao invés daquilo fluir tenho que colocar uma criança bem centrada, se for um bem falante desorganiza tudo porque começa a brincadeira e ele entra na brincadeira e não para. Quando eu sento ele em grupo, já procuro sentar ele assim com um grupo mais calmo, que ele realmente trabalhe igual aos meninos. Quando ele insiste em uma opinião e não é aceito, ele se desorganiza todo. (Dalila)

Para Schwartz (2018, p. 17) “A realidade mais frequente nas salas de aula na educação brasileira, da escolaridade básica até o Ensino Superior, é de estudantes que apresentam dificuldades de participação ativa [...]”. As falas das professoras conversam com a fala da autora, obtendo-se duas realidades, mas algo em comum: “a brincadeira”, uma vez que para Emanuelle é preciso chamar sempre a atenção do estudante para que ele venha participar do que ali está sendo proposto. O mesmo ocorre com Dalila, que se utiliza de estratégias, como bem menciona, ao colocar estudantes que possam contribuir para o processo de aprendizagem.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES

Na entrevista, tivemos o objetivo de analisar o discurso das crianças referente às práticas das professoras e de como as docentes observam o seu professor. Partimos do que Schwartz (2018, p. 12) vem trazendo que “[...] para contextualizar o ambiente e embasar o argumento de que é necessário sistematizar o ensino e a aprendizagem da fala e da escuta”. Diante disso, levamos em consideração que as crianças podem contribuir nas tomadas de decisões de seus docentes, assim fazendo perguntas relacionadas ao que o estudante mais gosta nas aulas, do que ele não gosta, as dificuldades enfrentadas, sua participação nas aulas, a relação com a professora, o que a professora faz que discente não gosta, o que gostaria que tivesse nas aulas e de como se veem nesse espaço.

Realizamos a entrevista com o estudante Luís, que possui deficiência intelectual, e com Mateus, que tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que fosse possível essa coleta de dados, buscamos, por meio da análise das observações, trazer objetos que os estudantes têm mais afeição para que, assim, ambos se sentissem mais à vontade no momento da entrevista. Para isso, utilizamos jogos de mesa, como quebra-cabeça e jogos de encaixe, e à medida que as crianças estavam brincando, adentrávamos com algumas perguntas. Levando em consideração nossos objetivos de pesquisa, dividimos a entrevista por essas categorias.

PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

Para Schwartz (2018) “[...] o aluno que desejo contribuir para formar é um sujeito autônomo/dependente/aprendiz permanente, produtor de ideias e habilitado a selecionar informações que desejar/necessitar para qualificar a vida e seguir aprendendo”. (p. 13).

Diante disso, com o objetivo de saber como o estudante se vê na participação em sala de aula, adentramos na nossa análise perguntando se os discentes participavam das aulas. Luís trouxe, em sua fala, a informação de que participa: *Eu faço todas as tarefas. Faz mais o quê? Tarefa*. Em contrapartida, o estudante Mateus, em sua fala, diz que não: *eu não tenho mais folhas no caderno, acabou as folhas*, assim dificultando a participação do estudante na dinâmica das aulas. Fazendo uma relação com as falas aqui mencionadas, concordamos quando:

A postura confiante do professor que acredita no potencial do aluno com dificuldades de aprendizado, ou não, estimula esse estudante a participar da aula e a desenvolver seu potencial de aprendizado numa troca social positiva, levando-o à conquista do equilíbrio emocional e de seu sucesso escolar e de vida. (LUCZINSKI, 2009, p. 119)

Para que ocorra a participação, é fundamental que o professor esteja com um olhar atento às demandas de seus estudantes, principalmente do seu estudante com deficiência. A falta dessa atenção, dessa escuta, como verbaliza o estudante Mateus, foi primordial para dificultar a participação nas atividades do dia a dia, o que fez com que o estudante em sala de aula fique sem um direcionamento, acarretando, como bem fala o autor, a dificuldade de não desenvolver o seu potencial de aprendizado.

O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NAS AULAS?

Nesta categoria, buscamos aprofundar aquilo que os estudantes gostariam que tivesse nas aulas e pudemos observar na fala das crianças que seus desejos não fogem da realidade da escola, tampouco do que pode tornar a aula mais dinâmica, sendo materiais acessíveis para o planejamento das docentes. O estudante Luís diz da seguinte forma: *Muita coisa, deixar descansar um pouco, fazer ginástica, muita coisa*. Em contrapartida, o estudante Mateus diz: *brincadeiras, pintura, desenho*.

Concordamos quando o PNAIC (2012, p. 9) faz a reflexão de que, “se as crianças não estão aprendendo o que se pretende ensinar, é preciso analisar se as estratégias de ensino e de mediação podem ser melhoradas”. Talvez não seja possível conceber todas as vontades dos educandos, pois demanda um tempo para o professor, mas aprender de forma lúdica é fundamental no processo dos discentes e esse fator precisa ser levado em consideração. Para contemplar a fala do entrevistado Mateus, Oliveira (2005) nos faz refletir sobre a importância que o brincar tem no desenvolvimento das crianças. Essa brincadeira com intencionalidade proporcionada pelo professor que convive diariamente possibilita caminhos para autonomia, sentidos, significados e criatividade.

DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NAS AULAS?

Nesta pergunta da entrevista, a intencionalidade era de nos apropriarmos sobre o que os estudantes gostam no seu ambiente escolar, conforme as falas a seguir apresentadas:

Luís: Fazer a tarefa. Gosto de fazer amizade com meus amigos de volta.

Entrevistador: Seus amigos são legais com você? Por quê?

Luís: Mais ou menos. Eles me odeiam quando faço negócio de mau.

Entrevistador: Você faz negócio de mau, tipo o quê?

Luís: Apronta com meus amigos, fazendo negócio que não deve.

Entrevistador: E esse negócio que não deve é o quê que você faz?

Luís: Falar palavrão, tá dando nos outros, colocar apelido, provocando o amigo.

Mateus: Quando eu brinco.
Entrevistadora: Você brinca de quê?
Mateus: Revista.
Entrevistadora: Você brinca muito na sala?
Mateus: Não, porque eu fico parado nas aulas.

Ficou bastante claro que Luís gosta mais de fazer as tarefas, além de tomar consciência dos atos que faz perante os seus amigos, porém o que nos chamou mais atenção foi o fato de Luís expor a relação que tem com os amigos. Faz-se necessário que o professor tenha esse olhar cuidadoso, uma vez que os estudantes estão nessa construção social. Destacamos, por meio da fala de Mateus, que o estudante gosta muito de brincar, sendo esta uma ferramenta importante para os professores, pois garante potencialidades na aprendizagem dos discentes.

As crianças com necessidades educacionais específicas, muitas vezes, dependem de um tempo maior na execução de algumas tarefas, o que acontece também com o brincar. Por meio de atividades lúdicas, essas crianças vivenciam situações agradáveis e descobrem suas possibilidades de ação e interação (BOBATH, 1990; LE BOULCH, 1990; MOURA; SILVA, 2005). Partindo desse pressuposto, se em sala de aula as professoras fizessem um planejamento mais lúdico, existiria a possibilidade de o desenvolvimento desses estudantes ser mais satisfatório e significativo.

DO QUE VOCÊ NÃO GOSTA NAS AULAS?

Dando continuidade à entrevista, nesta categoria, buscamos aprofundar aquilo que os estudantes não gostam nas aulas e pudemos observar na fala das crianças seus questionamentos e angústias referentes às situações que ocorrem em relação à professora e aos demais estudantes da turma.

Luís: Quando ela reclama, reclama com todo mundo.
Entrevistadora: Mas por que ela reclama com todo mundo?
Luís: quando esquece de fazer a tarefa.
Entrevistadora: Então é isso que você não gosta?
Luís: É isso.
Entrevistadora: Tem mais alguma coisa?
Luís: Tem mais um mesmo.
Entrevistadora: O quê?
Luís: Eu vou ter que não dizer, mas essa vai ser o pior negócio do mundo.
Entrevistadora: Diga, essa entrevista é nossa...
Luís: Olha só. Tem um negócio que a tia faz que eu fico dizendo: “terminei, tia”, ela fala: “tá bom, deixa aí pra eu pegar”. Quando bate o horário de ir pra casa, ela não faz o negócio, fica lá meus projetos.
Entrevistadora: E aí ela não vê seus projetos?
Luís: É, o meu negócio fica lá. Imagina a turma da tarde pegando meu material.

Mateus: Sim
Entrevistadora: O quê?
Mateus: Dos alunos.
Entrevistadora: Por que dos alunos?
Mateus: Eles batem.
Entrevistadora: E você fala isso para a professora?
Mateus: Não.

Diante dos relatos dos entrevistados, Luís traz dois pontos importantes para serem discutidos. O primeiro é relacionado às reclamações que parte da professora para com os demais estudantes quando eles não fazem as tarefas ofertadas. O segundo ponto que nos chama a atenção é referente aos trabalhos realizados pelos discentes que acabam não sendo valorizados pela professora, trazendo a desmotivação para a realização dos próximos a serem concluídos.

Segundo Pinheiro (2008, p.155), “existe de fato uma resistência das escolas, em geral, em trabalhar o desenvolvimento dos componentes curriculares de modo articulado com estratégias de estímulo à criatividade e à motivação para aprender dos alunos”. O professor que estimula o seu estudante faz com este fique motivado.

Em contrapartida, Mateus chama a atenção sobre a agressividade, deixando em evidência um dos entraves com que deparamos na educação.

O QUE A PROFESSORA FAZ QUE VOCÊ GOSTA?

Nesta categoria da entrevista, buscamos analisar o que os estudantes identificam ser aquilo que a professora faz que eles gostam. Pudemos observar um brilho nos olhos das crianças em suas falas, e Luís responde que o que a professora faz que ele gosta é *Quando me ama*. Já Mateus responde que é *Quando fica comigo*. Acreditamos, assim como Luczinski, que:

O educador, o professor de sala de aula precisa ter viva consciência que ele é o grande agente social construtor do aprendizado e da evolução do indivíduo aluno, através de cuja posição naturalmente definida ele detém a capacidade de sedimentar as bases de uma renovação social, a partir da escola onde trabalha, da cidade em que mora, do seu país e, por extensão, do mundo em que habita. (2009. p. 119)

Percebe-se que a fala de ambas as crianças são comuns, pois, como bem menciona o Luczinski (2009), o professor tem papel fundamental na construção dos sujeitos, sendo ele um referencial que detém um poder transformador, podendo, assim, atribuir uma sensibilidade dos seus educandos.

DIFICULDADES ENFRENTADAS

Nesta categoria, ao questionar sobre as dificuldades que as crianças com deficiência passam no contexto escolar, os dois estudantes focaram na dificuldade com a matemática. Segue diálogo com Luís:

Luís: Matemática.
Entrevistadora: O quê, por exemplo?
Luís: Aquelas contas, tem de menos e também de mais, menos mais, menos mais, você tem que diminuir e aumentar ao mesmo tempo, não dá pra fazer isso, pelo amor de Deus é muito difícil!
Entrevistadora: E quem te ajuda?
Luís: Faço sozinho.
Entrevistadora: Você sente dificuldade?
Luís: Claro, ninguém ajuda eu. Uma vida cruel na minha casa.
Entrevistadora: E aqui na escola a professora te ajuda?
Luís: É... Ajuda, também reclama. Reclama? Reclama.
Entrevistadora: Reclama como?
Luís: Você sabe.
Entrevistadora: Sei não!
Luís: Como todos os professores fazem. Exemplos Luís: exemplo não, é assim mesmo.

Fazendo uma relação com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, Borba et al. (1986) traz que “As crianças se deparam com as dificuldades na adição e subtração de transformações ou de relações, e essas dificuldades são devidos, em parte, à falta de variedade de problemas ensinados na escola”. (p. 127)

Deve-se refletir sobre como os docentes precisam estar atentos ao olhar das necessidades dos seus estudantes, possibilitando um trabalho mais didático, provocando desafios, com diversidade, partindo do real, do concreto, para a superação dos problemas aditivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escassez de pesquisas que levem em consideração a escuta das crianças com deficiência conduziu a elaboração sobre esta temática, fazendo pensar em prolongar a discussão a respeito da importância do protagonismo das crianças em seu processo de escolarização. Ao analisarmos como o protagonismo da criança com deficiência pode contribuir para a prática pedagógica dos professores, chegamos à conclusão de que, quando é levada em consideração a escuta da criança, o docente poderá moldar seus planos de aula, adequando-os ao que o seu estudante com deficiência traz para a melhoria de suas práticas, relacionando às adequações curriculares, à rotina, aos planejamentos e ao desenvolvimento. Identificamos que as potencialidades das crianças com deficiência a partir do seu protagonismo ficam mais visíveis quando é levado em consideração o que o estudante

gosta, por exemplo, desenhar, pintar, brincar, o que faz com que a rotina do discente se torna mais prazerosa, com ganhos no seu desenvolvimento.

Quando se dá importância àquilo que o estudante tem mais afeição ou aos desejos no ambiente escolar e o professor está aberto a escutá-lo, é promovida uma mudança na sua prática em relação às especificidades; assim, a aprendizagem se torna significativa e o desenvolvimento, mais satisfatório. O professor que se preocupa com a participação de seu estudante, moldando seu plano de aula, faz com que o discente fique mais motivado a ir para a escola. Ou seja, verificamos que é importante a escuta da criança com deficiência em seu cotidiano escolar para que assim o desenvolvimento do indivíduo seja favorecido. Sabendo da importância que os professores têm no desenvolvimento da emancipação das crianças com deficiência, acreditamos que o estímulo à autonomia dos seus discentes proporciona ganhos pedagógicos, além de criar espaço para o protagonismo dos estudantes no que tange ao seu processo educacional. Para finalizarmos, buscamos mostrar como esses indivíduos podem participar e contribuir, por meio da escuta, para uma aprendizagem significativa, que obtenha de ganhos tanto para os estudantes quanto para os professores.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. O que significa inclusão? **Entrevista Centro de Referência em Educação Mário Covas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em 10 abril. 2019.

ANTUNES, K. C. V., FERNANDES, E. M., GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. (2ª ed.). São Paulo: Manole, 1990.

BRASIL. **Lei n. 13,146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1**. Brasília-DF, 2012.

CARVALHO, R. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**, Porto Alegre. Mediação, 2010.

COSTA, D. Plano educacional individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 140 p. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2016.

CUBERES, M. T. G. Programar a articulação. In: CUBERES, M. T. G. et al. (Orgs.) **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

DELGADO, A.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125, p.161-162, 2005.

DELMASSO, M. C. S.; ARAUJO, R. C. T. Atribuições de gravidade à deficiência física em função da extensão dos acometimentos e do contexto escolar. In: OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

Importância do protagonismo da criança...

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª edição. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 11 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. **Las adaptaciones curriculares individuales (ACI)**. Madrid: CEPE, 2002.

GUERRA, E. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GURALNICK, M. J. Peer social networks of young boys with developmental delays. **American Journal on Mental Retardation**, 101, 595-612, 1997.

JESUS, D.A.D de; GERMANO. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **II jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD**. Florianópolis - SC, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar: consequências educativas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LIMA, M. Monografia: a engenharia da produção acadêmica. 2 ed. **Revista atual**. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUCZINSKI, M. Dislexia e Inclusão. In: GOMES, M. (Org). **Construindo as trilhas para Inclusão**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das diferenças nas escolas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, M. **O Processo de Socialização na escola: A evolução da condição social da criança**. In: CODO, S. (Org.). **Psicologia social: O homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOURA, E. W.; SILVA, P. A. C. **Aspectos Clínicos e Práticos da Reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

OLIVEIRA, F.; BIZ, V.; FREIRE, M. Processos de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. **Núcleo de Ensino/ PROGRAD** – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília-SP, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. 3. edição. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, N. A. A. de. GONÇALVES, M. C. V. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista ECCOM**, v. 6, n. 11, jan./jun. 2005.

PIRES, S. F. S; BRANCO, A.U. **Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio as práticas sociais. Brasília-DF, Brasil: 2007.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1994.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Revista Perspectiva**. v.20, n. Especial, 2002.

ROSA, N. F.; AMARO, K. N.; SANTOS, A. P. M; XAVIER R. F. C.; ECHEVARRIETA, J. C.; MEDEIROS, D. L.; GOMES, L. J. Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19, 2013.

SARMENTO, T.; MARQUES, J. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. **Revista Interações**, n 2, 2006.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 04, 2012.

SASSAKI, K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SCHWARTZ, S. **Falar e escutar na sala de aula**: propostas de atividades práticas.1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 12 - 17.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogida. **Fundamentos de Defectologia** Madri, Espana: Visor, 2012. (Original publicado em 1974)