



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**O USO DAS TIC E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
FÍSICA, EGRESSA DA EDUCAÇÃO PRECOCE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO  
SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

**ELIZABETE MARIA DE SOUZA SILVA**

**BRASÍLIA - DF**

**2021**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**O USO DAS TIC E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EGRESSA DA EDUCAÇÃO PRECOCE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

**ELIZABETE MARIA DE SOUZA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) como requisito para obtenção do título de mestre, na linha de Pesquisa: Educação, Tecnologia e Comunicação - ETEC, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra Amaralina Miranda de Souza.

**BRASÍLIA - DF**

**2021**

Silva, Elizabete Maria de Souza.

O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com deficiência física, egressa da Educação Precoce, na Educação Infantil do sistema Público de ensino do Distrito Federal/Elizabete Maria de Souza Silva, 2021.

222 p.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Amaralina Miranda de Souza

Dissertação/ Mestrado. Universidade de Brasília UnB/Faculdade de Educação (FE) /Programa de Pós-Graduação (PPGE), Brasília, 2021.

Anexos, Apêndices, Figuras, Quadros, Tabelas, Siglas.

1. Revisão Teórica 2. Aspectos relevantes da história da inclusão 3. Educação das crianças 4. 5. Psicologia Histórico Cultural 6 Metodologia/Análise e Interpretação dos resultados 7 Considerações

ELIZABETE MARIA DE SOUZA SILVA

**O USO DAS TIC E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, EGRESSA DA EDUCAÇÃO PRECOCE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção de título de Mestre, na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação – ETEC, sob a orientação da Professora Doutora Amaralina Miranda de Souza.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza

Universidade de Brasília – UnB (PPGE/ETEC) - Presidente

---

Profa. Dra. Darcy Raiça

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(PUC/SP/FE) - Membro Titular Externo

---

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti

Universidade de Brasília (UnB/PPGE/ETEC) - Membro Titular Interno

---

Prof. Dr Carlos Alberto Lopes de Souza

Universidade de Brasília (UnB/FE/ETEC) – Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar ao meu lado, me iluminando e me guiando pelos caminhos de luz, permitindo estar VIVA.

TAMBÉM AGRADEÇO:

Aos meus pais e a família por todo o carinho, amor e, por acreditarem nos meus sonhos.

Amorosamente ao meu filho amado, Arthur de Souza pela compreensão dos momentos que precisei estar ausente e sempre oferecendo seu carinho sem exigir nada.

À uma pessoa que sempre esteve ao meu lado, o meu marido Alberto Silva, por me incentivar a não desistir, dando afeto e, por nunca largar a minha mão, pela presença e companheirismo, me ajudando a me manter firme, segura e serena.

À escola, em que foi realizada a pesquisa, que abriu as portas e por me permitir adentrar no seu espaço, acreditando na nossa pesquisa e sempre muito atenciosos. Aos pais, aos docentes, as equipes e, principalmente, a professora da turma que se dispôs a colaborar com a pesquisa e se entregou, acreditando no trabalho e na parceria que construímos.

Igualmente as crianças da turma que me receberam com um brilho no olhar e com uma alegria contagiante, sempre com perguntas na ponta da língua, renovando minhas energias. Nossa, quanto carinho!! Sentirei saudades.

Aos meus colegas e companheiros de Pós-Graduação, Wladimir Ferreira dos Reis e Márcio Luiz Dias que, de alguma forma, contribuíram para tornar possível todo o processo da pesquisa.

À minha orientadora Amaralina Miranda de Souza no compartilhamento, tanto de referências teóricas, éticas e estéticas, quanto de afetos e de memórias que trouxeram efeitos permanentes sobre a minha escrita, meu pensar e os desejos de futuro.

Aos professores que participaram das bancas: Andrea Versuti, Darcy Raiça, Monique Voltarelli e Carlos Alberto pelas contribuições para o meu estudo.

Aos professores da Faculdade de Educação Carlos Alberto Lopes, Gilberto Lacerda Santos, Viviane Neves Lagnani, Andrea Versuti e Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida pela oportunidade de poder participar das disciplinas e pelas aprendizagens construídas, mesmo diante de uma pandemia.

Enfim, a todas e todos que estiveram presentes em meu percurso e que foram fundamentais para a dimensão de construção coletiva que essa pesquisa carrega.

“A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que fez com que jamais possamos esgotá-la”.

Larrosa

## RESUMO

Este estudo de mestrado teve como objetivo compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Estudos como o de Bersch (2013), Galvão Filho (2009, 2012) e Souza (2015) mostram que para as pessoas com deficiência física, o desenvolvimento e o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) têm proporcionado maneiras variadas de interação, de comunicação e participação dessas pessoas em diversos contextos, fazendo-as superar as barreiras impostas pelo meio e pelas suas necessidades específicas. Nessa perspectiva, as TIC, têm-se mostrado como ferramentas importantes, muitas vezes imprescindíveis para a acessibilidade deste estudante no espaço de interação social e construção de aprendizagens nos diferentes contextos. Este foi o foco principal deste estudo que passou pela observação das evidências do trabalho pedagógico inter e multidisciplinar realizado para atender a diversidade de demandas educacionais e de aprendizagem de todos os estudantes, considerando às suas características pessoais, mas efetivamente, garantindo um ambiente escolar para que todos aprendam no seu tempo e do seu jeito, compartilhando novas formas de aprender. A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, em que evidencia o desenvolvimento humano através da interação e apropriação de instrumento de mediação, foi uma abordagem teórica também de referência, visto que a deficiência não constituiu em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas nas possibilidades oferecidas por estas trocas e mediações estabelecidas. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso com análise documental, entrevista semiestruturada, roda de conversa e observação participante. O percurso metodológico foi sustentado nos pressupostos teóricos de Creswell (2010) e Yin (2015, 2016), como desencadeadores do estudo da realidade do contexto pesquisado, com mapeamentos das Unidades Escolares (UE) que receberam os estudantes egressos da Educação Precoce com deficiência física na Educação Infantil e, sendo feita a seleção do local e dos sujeitos da pesquisa. Buscou-se identificar em que medida a UE tem utilizado as TIC e outros recursos tecnológicos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes em uma realidade de aulas remotas. Os dados obtidos foram realizados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016) com adaptação da Franco (2018), uma vez que esta análise evidenciou os passos e procedimentos que foram utilizados. Os resultados demonstraram que o uso das TIC de forma intencional em aulas remotas potencializaram o processo de ensino aprendizagem por meio do planejamento intencional pedagógico, com o acolhimento frente ao contexto pandêmico, com a interação na construção pedagógica e da mediação pedagógica com o uso das TIC, tendo como desafio a inclusão escolar do estudante com deficiência física na Educação Infantil. Almeja-se que este estudo possa trazer contribuições aos profissionais que atuam na Educação Infantil para consideração das possibilidades do uso da TIC no processo de aprendizagem e inclusão escolar das crianças egressas da Educação Precoce do Distrito Federal. Palavras-chave: Uso das TIC. Inclusão escolar. Educação Infantil. Educação Precoce

## ABSTRACT

This master's study aimed to understand the use of ICT as a support resource for school inclusion of children with physical disabilities, egresses from Early Education, in Early Childhood Education in the Public Education System of the Federal District. Studies such as those by Bersch (2013), Galvão Filho (2009, 2012) and Souza (2015) show that for people with physical disabilities, the development and the use of Information and Communication Technology (ICT) have provided varied ways of interaction, communication and participation of these people in several contexts, making them overcome the barriers imposed by the environment and by their specific needs. In this perspective, ICT has shown itself to be an important tool, often essential for the accessibility of this student in the space of social interaction and construction of learning in different contexts. This was the main focus of this study, which went through the observation of the evidence of inter and multidisciplinary pedagogical work carried out to meet the diversity of educational and learning demands of all students, considering their personal characteristics, but effectively ensuring a school environment so that everyone learns in their own time and in their own way, sharing new ways of learning. The approach of Vygotsky's Cultural-Historical Psychology, in which he highlights human development through interaction and appropriation of mediation tools, was also a theoretical approach of reference, since the disability was not in itself an impediment to the development of the individual, but in the possibilities offered by these exchanges and mediations established. Of qualitative approach, the research was carried out by means of a case study with documental analysis, semi-structured interview, conversation circle, and participant observation. The methodological path was supported on the theoretical assumptions of Creswell (2010) and Yin (2015, 2016), as triggers for the study of the reality of the researched context, with mappings of the School Units (EU) that received students egressing from Early Education with physical disabilities in Early Childhood Education and, being made the selection of the location and research subjects. We sought to identify to what extent the EU has used ICT and other technological resources to support the teaching and learning process of these students in a reality of remote classrooms. The data obtained were carried out from the perspective of content analysis by Bardin (2016) with adaptation by Franco (2018), since this analysis highlighted the steps and procedures that were used. The results showed that the use of ICT intentionally in remote classes potentiated the teaching-learning process through pedagogical intentional planning, with the reception in front of the pandemic context, with the interaction in the pedagogical construction and the pedagogical mediation with the use of ICT, having as a challenge the school inclusion of the student with physical disability in Early Childhood Education. It is hoped that this study can bring contributions to the professionals who work in Early Childhood Education to consider the possibilities of the use of ICT in the learning process and school inclusion of children in Early Childhood Education in the Federal District.

Keywords: ICT use. School inclusion. Early Childhood Education. Early Education

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Censo Demográfico/IBGE 2010.....	22
FIGURA 2: Terminologia.....	53
FIGURA 3: Censo Demográfico 2019/Matrículas na Educação Infantil.....	66
FIGURA 4: Dados do IBGE de crianças atendidas na Educação Infantil.....	67
FIGURA 5: Transições na Educação Infantil.....	72
FIGURA 6: Talheres e produtos higiênicos.....	85
FIGURA 7: Fixador do talher à mão.....	85
FIGURA 8: Calendário personalizado.....	85
FIGURA 9: Prancha.....	86
FIGURA 10: Vocalizador.....	86
FIGURA 11: Digitalizador.....	87
FIGURA 12: Aranha Mola.....	87
FIGURA 13: Facilitador de Punho e Polegar.....	87
FIGURA 14: Ponteira de boca.....	87
FIGURA 15: Rampas de acesso.....	88
FIGURA 16: Banheiro adaptado.....	88
FIGURA 17: Placas sinalizadoras.....	88
FIGURA 18: Prótese ortopédica.....	89
FIGURA 19: Órtese para hipertensão do joelho.....	89
FIGURA 20: Adequação postural.....	90
FIGURA 21: Auxílios de mobilidade.....	90
FIGURA 22: Auxílio para cegos ou para pessoa com visão subnormal.....	91
FIGURA 23: Auxílio para pessoa com surdez ou com déficit auditivo.....	92
FIGURA 24: Adaptações em veículos.....	92
FIGURA 25: Levantamento da Transição das crianças.....	109
FIGURA 26: Levantamento de recursos utilizados pelos estudantes.....	110
FIGURA 27: Fichas para conhecer o estudante com deficiência física.....	121
FIGURA 28: Foto do caminhão do Kaio.....	122
FIGURA 29: Kaio com balões.....	123
FIGURA 30: Plano de Aplicação.....	125
FIGURA 31: Combinados da turma e família realizados no Canva.....	127
FIGURA 32: Print das atividades dos monstros das cores.....	133
FIGURA 33: Print da aula no MEET sobre emoções.....	135
FIGURA 34: Print da atividade realizada no canva sobre as emoções.....	135
FIGURA 35: Rotina: Música de parabéns para você, receber a turma.....	137
FIGURA 36: Print da plataforma Liveworksheets da atividade de Brasília.....	138
FIGURA 37: Print da atividade Liveworksheets do aniversário de Brasília/Plataforma.....	139
FIGURA 38: Rotina com música de quantidade.....	140

FIGURA 39: Print do Kinemaster com músicas e quantidade até 3.....	141
FIGURA 40: Print do Kinemaster com explicação das atividades para a turma.....	141
FIGURA 41: Avatares com as fotos das crianças por meio do Mojipop.....	143
FIGURA 42: Print da atividade sobre higiene.....	145
FIGURA 43: Print do jogo do corpo humano da Escola Games.....	146
FIGURA 44: Print da atividade do estudante na plataforma Google Classroom.....	147
FIGURA 45: Print da atividade na plataforma Google Classroom.....	148
FIGURA 46: Rotina com músicas sobre a diversidade para recepcionar as crianças.....	149
FIGURA 47: Print do jogo de roleta com as cores de Elmer.....	150
FIGURA 48: Print da aula pelo MEET da atividade da roleta.....	150
FIGURA 49: Print da continuação da atividade do Elmer na Plataforma Google.....	151
FIGURA 50: Print do jogo das formas geométricas no Wordwall.....	153
FIGURA 51: Jogo wordwall.....	154
FIGURA 52: Print do jogo da roleta com o nome dos estudantes.....	154
FIGURA 53: Print da tela da aula no MEET – Rotina para recepção música festa junina....	157
FIGURA 54: Print da tela MEET PowerPoint sobre festa junina.....	157
FIGURA 55: Print do jogo de memória da festa junina.....	158
FIGURA 56: Print da tela da Plataforma da Liveworksheets.....	158
FIGURA 57: Unidade de Análise.....	161
FIGURA 58: Relação da Unidade de Análise: Inclusão escolar na Educação Infantil com aulas remotas e as categorias.....	162
FIGURA 59: Relação da unidade de análise: o uso das TIC na Educação Infantil com aulas remotas e as categorias.....	162
FIGURA 60: Relação da Unidade: O uso das TIC, de forma intencional, como recurso de apoio para aprendizagem e inclusão escolar na Educação Infantil e suas categorias.....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e tese que abordam o tema da pesquisa.....	30
Quadro 2: Artigos que abordam o tema da pesquisa.....	30
Quadro 3: Mapeamento das CREs e os CEEs, CEIs e CAICs.....	99
Quadro 4: Unidades escolares que responderam ao e-mail/whatsapp.....	101
Quadro 5: Turmas da instituição.....	104
Quadro 6: Perfil das professoras.....	107
Quadro 7: Recursos utilizados pelas professoras da sala de aula e sala de recursos.....	107
Quadro 8: Relatório da 1ª observação da aula da turma.....	116
Quadro 9: Relatório da 2ª observação da aula da turma.....	118
Quadro 10: Relatório da 3ª observação da aula da turma.....	118
Quadro 11: Relatório da 4ª observação da aula da turma.....	119
Quadro 12: Relatório da 1ª observação da sala de recursos do atendimento do estudante com deficiência física.....	121
Quadro 13: relatório da 2ª observação da sala de recursos do atendimento do estudante com deficiência física.....	122
Quadro 14: Relação das observações participantes - Plano de Aplicação.....	128
Quadro15: Unidades de Análise e suas Categorias.....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Censo Escolar/INEP 2020 .....	20
Tabela 2: Censo Escolar 2019 - Educação especial do Distrito Federal.....	24
Tabela 3: Mapeamento do quantitativo de estudantes com NEE na Educação Precoce e os que foram inseridos, com deficiência física, na Educação Infantil.....	99
Tabela 4: Quantitativo de turma de Educação Infantil no Distrito Federal.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEE	Centro de Ensino Especial
CEI	Centro de Educação Infantil
CRE	Coordenação Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPM	Centro de Desempenho Ocupacional Canadense
DI	Deficiência Intelectual
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DMu	Deficiência Múltipla
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
GDEN	Gerência de Desenvolvimento de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JI	Jardim de Infância
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidade Educacional Especial
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIE	Professores em Início de Escolarização
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUCA	Projeto Um Computador por Aluno
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SR	Sala de Recursos
SRG	Sala de Recursos Generalista
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TDA/H	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	16
Contando minha história... a vida construída por palavras.....	16
INTRODUÇÃO.....	20
<b>Objetivos:</b> .....	26
▶ Objetivo Geral .....	26
▶ Objetivos Específicos .....	26
<b>1 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>29</b>
1.1 Conhecendo a produção que já existe.....	29
<b>2 ASPECTOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Estrutura e Organização da Educação Especial/Inclusiva no Distrito Federal.....</b>	<b>48</b>
2.1.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	48
2.1.2 Sala de Recursos.....	49
2.1.3 Currículo da Educação Especial: perspectivas inclusivas.....	50
<b>2.2 Público Alvo da Educação Especial/Inclusiva.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Quem são os estudantes com Deficiência Física? .....</b>	<b>52</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL: PLANEJAMENTO E OFERTA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A Educação Precoce.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 A Educação Infantil.....</b>	<b>57</b>
3.2.1 Educação Inclusiva na Educação Infantil do Distrito Federal.....	61
3.2.2 Estrutura de atendimento/matrículas na Educação Infantil.....	64
3.2.3 Currículo na Educação Infantil .....	67
3.2.4 Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.....	70
3.2.5 O professor de Educação Infantil.....	70
3.2.6 As Transições na Educação Infantil.....	71
<b>4 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>73</b>
<b>5 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - TIC.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 TIC no contexto educativo.....</b>	<b>77</b>
<b>5.2 TIC e a inclusão.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3 TIC e a Acessibilidade.....</b>	<b>81</b>
<b>6 METODOLOGIA .....</b>	<b>95</b>
<b>6.1 Abordagem Qualitativa da Pesquisa.....</b>	<b>96</b>
<b>6.2 O Estudo de caso.....</b>	<b>97</b>
<b>6.3 Fase exploratória: Definição do contexto da pesquisa e participantes.....</b>	<b>98</b>
6.3.1 Contexto da Pesquisa .....	104
6.3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	106
6.3.3 Perfil das Professora.....	106
6.3.4 Perfil da Responsável.....	107

6.3.5 Perfil da Turma de Educação Infantil.....	108
<b>6.4 Instrumentos da Pesquisa</b> .....	110
6.4.1 Análise documental .....	111
6.4.2 Entrevista Semiestruturada.....	112
6.4.3 Roda de conversa .....	113
6.4.4 Observação participante .....	113
<b>6.5 Procedimentos da Pesquisa</b> .....	114
6.5.1 Aulas observadas.....	116
6.5.2 Observação participante com Plano de Aplicação.....	124
<b>7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	160
<b>7.1 A Inclusão Escolar na Educação Infantil com aulas remotas</b> .....	164
7.1.1 O Programa de Educação Precoce.....	164
7.1.2 Diversidade presente na sala de aula.....	170
7.1.3 A pessoa com deficiência física na escola.....	171
<b>7.2 O uso das TIC na Educação Infantil com aulas remotas</b> .....	173
7.2.1 O Acolhimento frente ao contexto pandêmico.....	174
7.2.2 Autonomia e independência da criança.....	177
<b>7.3 O uso das TIC, de forma intencional, como recurso de apoio para aprendizagem</b> ...	180
7.3.1 O Planejamento com intencionalidade pedagógica .....	182
7.3.2 A Interação na construção da aprendizagem.....	186
7.3.3 A Mediação pedagógica com as TIC.....	188
<b>8 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES</b> .....	192
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	199
<b>Apêndice A</b> - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Inicial – Professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE) e Professora Regente.....	209
<b>Apêndice B</b> - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Inicial – Responsável / estudante.....	210
<b>Apêndice C</b> - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Final– Professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE) .....	211
<b>Apêndice D</b> - Roteiro da Entrevista semiestruturada final - Professora sala de aula.....	212
<b>Apêndice E</b> - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Final– Responsável pelo estudante.....	213
<b>Apêndice F</b> - Roteiro da Roda de Conversa com a Turma da Educação Infantil.....	214
<b>Anexo A</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Professora da sala de aula.....	215
<b>Anexo B</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Professora do AEE....	217
<b>Anexo C</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Responsável pelo estudante com deficiência física .....	219
<b>Anexo D</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Pais/responsáveis.....	221

## **MEMORIAL**

### **Contando minha história... a vida construída por palavras...**

Para compreensão da escolha do tema em questão a ser estudado é importante relatar alguns aspectos da minha trajetória e, assim explicar a motivação desta pesquisa, que está relacionada com minha experiência profissional na cidade de Brasília – Distrito Federal, onde trabalho desde 1992 na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), resgatando por meio deste memorial, toda esta história.

Em 2000, uma parceria entre a SEEDF e a Universidade de Brasília (UnB), foi realizada a seleção para curso de Especialização para Formação de professores para a Educação Básica (Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização PIE) que tinha como objetivo formar professores para atuar como tutores para outros professores que não tinham nível superior. Após ser selecionada começamos a trabalhar em uma plataforma on-line com uma educação híbrida, em que era oferecida algumas horas indiretas e outras presenciais, e assim, éramos tomados por muitas tecnologias. Nesta época o computador e a internet eram tecnologias que quase ninguém tinha fácil acesso, seja na escola ou em casa.

Depois deste tempo, aprendendo com a tecnologia, retorno para sala de aula, em 2002 e, começa meu interesse pelos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>1</sup>, passando a estar envolvida com ações e atividades que se referem ao trabalho com estas crianças. Participei de vários cursos com temas de inclusão e tecnologia e assim tive vários momentos de aprendizagens por meio de atividades que se referiam a possibilitar condições de inserção e inclusão de pessoas com deficiência, fazendo o uso de tecnologias através do desenvolvimento e adaptação de atividades. Com estas experiências passei a querer a traçar outros caminhos de aprendizagens que só as pesquisas e estudos poderiam suprir esta necessidade em aprender e, visualizei esta possibilidade por meio de um projeto de pesquisa na Pós-Graduação.

Mas, antes de concretizar este projeto, ainda continuei trabalhando com classes especiais por alguns anos e foi quando, em 2008, fui convidada para trabalhar em Sala de Recursos Generalista (SRG). Foram anos permeados por muitas diversidades e possibilidades de aprendizagens!! Lembro-me de cada criança e de cada história de vida. Os atendimentos eram

---

<sup>1</sup> As Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são aquelas necessidades específicas que um determinado aluno apresenta para conseguir aprender o que está sendo ensinado ao seu grupo. Os alunos com NEE podem apresentar dificuldades motoras, sensoriais, cognitivos psicológicos, de comportamento ou sociais que levam a dificuldade de aprendizagem. As necessidades educacionais especiais podem ser permanentes ou transitórias e dependem da relação do indivíduo com o meio. Assim, alunos com a mesma patologia poderão ter necessidades educacionais especiais distintas (BRASIL, 2015).

marcados por alegrias, descobertas, aprendizagens, conversas e muita parceria com família e escola.

Neste trabalho, para atender as várias demandas educacionais da SRG, juntamente com uma colega, resolvemos propor outras formas de atendimentos aos estudantes com NEE. Em paralelo, participei do curso do PROINFO Integrado no Centro de Referência em Tecnologia Educacional CRTE de Ceilândia (antigo Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE), desenvolvendo projeto integrado de tecnologia no currículo, o que resultou na compreensão do potencial pedagógico do uso de recursos das TIC no processo de ensino aprendizagem na nossa escola. A partir dessa experiência as tecnologias passaram a ser utilizadas, não apenas no atendimento aos estudantes na SRG, mas também nas demais salas de atendimento da escola.

Em 2016, ainda atuando em SRG, a escola recebeu uma criança com deficiência física diagnosticado com Amiotrofia Muscular Espinhal (AME) que é entendida como uma doença grave, que causa atrofia e fraqueza muscular, afetando pernas, braços e tronco, de acordo com o Ministério da Saúde (2019). E, neste caso, a criança ficava em pé, mas não andava. A este estudante darei nome fictício de Pedro, que participou do Programa de Educação Precoce<sup>do</sup> Centro de Ensino Especial (CEE)<sup>2</sup> e após avaliações com a equipe multidisciplinar, coordenadores intermediários da Regional de Ensino e profissionais que prestavam outros atendimentos como fonoaudióloga e terapeuta ficou decidido, em um estudo de caso, que este estudante estava apto para ser incluído em uma turma de Educação Infantil, em uma escola regular.

Ao iniciar o ano no qual não foi a surpresa ao conhecermos o Pedro!! Ele parecia que tinha 02 anos e foi inserido em uma turma de Classe Comum Inclusiva<sup>3</sup> do 1º Período de 04 anos, e os pais o traziam sempre no colo, parecia um bebê. Devo confessar que Pedro nos trouxe muitas inquietações e dúvidas sobre a sua permanência na instituição, mas também muito aprendizado. A primeira reação da escola foi pensar em devolver Pedro ao CEE, mas após uma reunião com a equipe da escola decidimos conhecer primeiro o estudante e acreditar que, se ele havia passado por um estudo de caso, ele tinha plenas condições em estar inserido naquela turma de Educação Infantil. Apesar de já termos a proposta pedagógica do trabalho com tecnologias na SRG, percebemos que precisávamos de orientações em relação ao Pedro e, como ele era egresso da Educação Precoce, pedimos estas orientações ao CEE para nos ajudar nas

---

<sup>2</sup> Escolas especializadas para atendimento complementar a estudantes com deficiência incluídos em escolas regulares e para estudantes com maior grau de comprometimento em caráter exclusivo. Disponível em: <http://www.df.gov.br/ensino-especial/>. Acesso em 25 de maio de 2020.

<sup>3</sup> Turma regular constituída por estudantes de classe comum e estudantes com Deficiências, TEA /TGD e Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Disponível: <http://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao-2/>. Acesso em 25 de maio de 2020.

adaptações necessárias para inclusão escolar desta criança e, por causa de sua deficiência, tivemos que apresentar estratégias pedagógicas alicerçadas na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) de alta tecnologia. Por estar na SRG, levantei questionamentos sobre como propiciar melhores condições de aprendizagem à pessoa com deficiência física.

Nesta época também observei que= o professor da sala de aula desta criança com deficiência física, tinha dificuldades em trabalhar com ela e não conseguia realizar adaptação adequada em sala e, como consequência, o estudante apresentava dificuldade para a realização de atividades escolares devido às suas alterações motoras. Uma das sugestões do CEE foi a de que a escola continuasse com a proposta de trabalho deles, uma vez que consistia em fazer uso do computador em sala e, assim a criança não sentiria tanta falta do CEE, possibilitando a amenização ou eliminação das dificuldades ao ser incluído na Educação Infantil do ensino regular. Conseguimos que Pedro avançasse e fosse proporcionado a ele adaptações necessárias para que permanecesse na escola, principalmente com o uso do computador na sala, com capacete na cabeça, com ponteira para digitar e teclado com colmeia para restringir seus movimentos.

Após este episódio com Pedro e tantos outros que presenciei na prática da Educação Infantil e inclusiva nasceu a vontade de criar condições para que todas as crianças, em especial as com deficiência física, pudessem ter garantida a inclusão escolar, participando com os demais colegas das atividades da sala de aula e da escola, com uma educação de qualidade nesta etapa de escolarização e que integrasse o uso de recursos tecnológicos.

Diante dessa experiência e instigações busquei respostas para as minhas indagações e levantei alguns questionamentos: Como se dá esse processo de inclusão de crianças com deficiência física, vindas da Educação Precoce, em um contexto de pandemia? Será que o professor de Educação Infantil dá prosseguimento ao uso de recursos de apoio, como acontece na Educação Precoce? Quais estratégias usadas pelo professor para potencializar a aprendizagem deste estudante com deficiência física? Como se organiza a Educação Infantil, com aulas remotas, para dar seguimento ao trabalho desenvolvido pela Educação Precoce?

E para obter estas respostas tornou-se necessário colocar-me como uma pesquisadora da minha própria prática, com a necessidade de refletir sobre a mesma. Para Isabel Alarcão (2011) o professor está em constante autoformação e identificação profissional, refletindo sobre sua prática, repensando-a constantemente. Desta forma, é preciso estudar mais em grupo, discutir ideias, e está implicada em uma educação inclusiva em todos os sentidos, assim vislumbrei no mestrado esta possibilidade. E com a Pós-graduação consegui as respostas para

as minhas inquietações, sendo possível adquirir as bases teóricas necessárias para responder aos questionamentos realizados enquanto pesquisadora.

E é onde me encontro hoje, num processo contínuo de uma memória onde o presente tornou-se passado, com uma pesquisa de uma riqueza inesgotável, que espero ser transformada, de acordo com espaço e o tempo, garantindo contribuições para dar sua devida continuidade. E este já é outro percurso desta pesquisa que poderá desenrolar no futuro e que um dia transformará numa continuidade destas minhas memórias com este tema que versa sobre o uso das TIC e a inclusão escolar da criança com deficiência física, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem presenciado grandes avanços tecnológicos, em que profundas transformações ocorrem de forma cada vez mais veloz e constante. Assim as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm promovido um processo de interação e comunicação entre as pessoas, acelerando e fazendo do mundo um espaço global interligado, influenciando e modificando os modos de viver em sociedade.

Dados do Censo Escolar/INEP 2020 da Estrutura e Tecnologia (Tabela 1), demonstram que num total de 179.533 de instituições educacionais destas 80% (142.968) tem internet e 66% (119.105) com banda larga e com um número expressivo de computadores usados pelos estudantes (30.201.159 de equipamentos). Para Valente (1991) o motivo dessa revolução causada pelo uso destes equipamentos nas escolas, está relacionado ao fato de uma máquina, o computador, ser capaz de ensinar e que a tecnologia oferece um leque de recursos que, sendo bem aproveitados, contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento do estudante.

**TABELA 1: CENSO ESCOLAR/INEP 2020**



Fonte: Extraído: QEdu. [https://qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item](https://qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item) Acesso em 01/10/2021.

Nesta perspectiva situa-se que a proposta pedagógica para a utilização das tecnologias na educação foi construída a partir do uso de computadores no desenvolvimento de projetos, partindo da interação do estudante com a máquina, mediada pela intervenção do professor (VALENTE, 2002; LEVY 1999, GALVÃO FILHO, 2009, 2013; RAIÇA, 2008; MORAN, MASETTO E BEHRENS 2013).

Há uma compreensão de que todos os estudantes devem participar da escola com direito de igualdade de oportunidades, de acordo com suas especificidades e no seu tempo. A atuação do professor com a utilização das TIC, pode se apresentar como um destas formas, que favorecem esta igualdade de oportunidade para todos os estudantes, acolhendo na diversidade as formas de ser, estar e aprender na escola. Acreditando, que estes recursos podem ser grandes aliados neste processo de ensinar e aprender, qualquer que seja o grau de necessidade ou especificidade do estudante. Isto porque, eles se compõem de ferramentas variadas que podem promover e apoiar um trabalho pedagógico efetivo, desde que tenha uma intencionalidade pedagógica estabelecida e cujas estratégias mediadas por profissionais qualificados, resultem na facilitação do processo de ensino e de aprendizagem para todos os estudantes, sejam quais forem as suas demandas educacionais que estarão sendo consideradas na compreensão deste processo. E, segundo Valente (2002), para que as tecnologias possam ser utilizadas nestes ambientes de aprendizagem o docente precisa ter conhecimento sobre os potenciais educacionais das TIC, sendo capaz de alternar e integrar as atividades de ensino aprendizagem e atividades que usam estes recursos tecnológicos, inclusive levando em consideração os educandos da Educação Especial.

Neste sentido, é cada vez mais evidente a necessidade dos docentes se atentarem e se adaptarem às novas tecnologias e promoverem a sua utilização dentro do contexto educativo inclusivo da sala de aula. Para Raiça (2008, p. 19) “a inclusão e tecnologia, são dois desafios que chegam à escola no bojo destas transformações do mundo contemporâneo”.

No Censo Demográfico de 2010<sup>4</sup> (Figura 1) ficou evidenciado que no Brasil existem cerca de 45,6 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 24% da população.

---

<sup>4</sup> Realizado a cada 10 anos, o Censo Demográfico tem abrangência nacional. A última edição do Censo foi em 2010 e o próximo será em 2022, sendo adiado por causa da COVID 19.

FIGURA 1: CENSO DEMOGRÁFICO /IBGE- 2010



Fonte:Extraído<http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/imagens/imgNoticiaUpload1464616115916.jpg>

Acesso em 14 de janeiro de 2020.

E, dentre estes 45,6 milhões de brasileiros, 35 milhões são cegos, 13 milhões possuem deficiência motora, 10 milhões são surdos e 2,5 milhões deficientes mentais. E, por menor que seja esta parte da população com deficiência, devemos levar em consideração que ela precisa de atenção e precisa ser incluída em nossa sociedade, logo infere-se um número expressivo de pessoas quando vem à tona a acessibilidade e tecnologias. Diante deste cenário há que se pensar sobre a inclusão escolar deste público alvo da Educação Especial, uma vez que dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem sido vivenciado o processo de democratização à educação pública, quando tem-se registrado um aumento significativo de pessoas com deficiência inseridas no ensino comum das escolas brasileiras, sendo garantida a sua participação e permanência nas instituições de ensino, exigindo de todos os envolvidos na educação ações que fomente a igualdade de direitos e oportunidades.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI,2015) também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), firmada em 6 de Julho de 2015 e, entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, são reafirmadas, no âmbito da inclusão escolar, o direito das pessoas com deficiência a ter acesso à escola regular, sendo incluídas seções que tratem sobre a da tecnologia assistiva, da acessibilidade e do direito à informação e à comunicação. De acordo com a referida lei, os sistemas educacionais precisam “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, Lei nº 13.146, 2015, art. 28),

ou seja, deve-se utilizar “[...] serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, Lei nº 13.146, 2015, art. 28). E as escolas precisam garantir, a este Público Alvo da Educação Especial, pleno acesso aos sistemas de ensino, de forma igualitária e com reais condições.

Assim sendo, tem-se na Política Nacional de Educação Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 16) a "inclusão escolar que tem início na educação infantil", onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Assim, nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce do nascimento aos três anos (BRASIL, 1995) é ofertado o Atendimento Educacional Especializado que se expressa por meio de serviços do programa de Educação Precoce que objetivam acolher a criança desde cedo dentro do ambiente escolar para que ela esteja mais bem preparada para o convívio com seus pares. Por isso, na Educação Precoce, essas crianças são estimuladas as áreas como a psicomotricidade, a fala, a coordenação motora, o que gera facilidades e ganhos pedagógicos futuros e, em seguida, inseridas na Educação Infantil (BRASIL, 1995).

Atualmente, todas as unidades da Educação Precoce no Distrito Federal possuem uma estrutura adaptada, ou construída para isso, levando em consideração às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015). O Distrito Federal é a única unidade da Federação que desenvolve esse trabalho regulamentado e é exemplo para a implementação desse tipo de atendimento especializado em outros estados. Para as Diretrizes da Estimulação Precoce<sup>5</sup> (BRASIL, 2016) o trabalho realizado acontece em conjunto com a área de saúde, visto que os pediatras já conhecem o atendimento realizado pelo programa e são eles que fazem o encaminhamento após o diagnóstico ou com uma hipótese diagnóstica, para que seja feito o trabalho preventivo, uma vez que a Educação Precoce tem trago muitos benefícios, visto que a este programa é um diferencial, porque insere a criança e a família no ambiente escolar e isso torna esse caminho muito mais orientado e tranquilo para todos.

Já no Distrito Federal (Tabela 2), no Censo Escolar 2019, segundo a Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão, as crianças com NEE, são atendidas no

---

<sup>5</sup> Neste caso, este termo é definido pelo Ministério da Saúde como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional (BRASIL, 2016).

programa de Educação Precoce em um total de 2.877, e encontradas nos Centro de Ensino Especial (CEE), Centro de Educação Infantil (CEI) e os Centro de Atenção Integral às Crianças (CAIC).

TABELA 2: CENSO ESCOLAR 2019 - EDUCAÇÃO ESPECIAL DO DISTRITO FEDERAL



Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsec. de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão  
Diretoria de Informações Educacionais

**EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**  
Número de Estudantes, efetivamente frequentando o Programa de Educação Precoce por Deficiência e Ano de Nascimento em 20/03/2019  
Total DF

**CENSO ESCOLAR 2019**  
**REDE PÚBLICA**

Deficiência	Linha	Ano de Nascimento					TOTAL	
		Após 2018	2018	2017	2016	2015		Antes de 2015
Cegueira	1		4	2	3	2	11	
Baixa Visão	2		19	32	26	11	1	89
Surdez - Libras	3			1				1
Deficiência Auditiva - Libras	5			1	1	1		3
Deficiência Auditiva - Oralizado	6		1		2	1		4
Deficiência Física	8		8	15	22	30		75
Deficiência Intelectual	9	1	51	68	57	46	3	226
Deficiência Múltipla	10		1	20	43	15	2	81
Não Diagnosticados	11	46	546	571	542	422	25	2.152
TGD/TEA	12		2	36	79	115		232
AH/SD	13				2	1		3
<b>TOTAL</b>		<b>47</b>	<b>632</b>	<b>746</b>	<b>777</b>	<b>644</b>	<b>31</b>	<b>2.877</b>

Fonte: Dados da Subsecretaria de Inovação e Tecnologia Pedagógicas e de gestão do Distrito Federal/ 2019.

Com o Censo Escolar (2019), foi possível verificar que a demanda de estudantes da Educação Precoce é bem significativa, com atendimento diversificado, mas ainda se registra a necessidade de buscar mais dados deste programa como a inclusão do estudante com deficiência física na Educação Infantil, público alvo desta pesquisa, o que reforça a sua relevância. No entanto, vale ressaltar que, neste estudo o nosso ponto central é a inclusão escolar do estudante com deficiência física na Educação Infantil com o uso das TIC como recurso de apoio ao docente. Por isso, a necessidade de voltar nosso olhar para a inclusão promovida pelo professor da Educação Infantil que possui em sua sala criança com deficiência física e, encontrar no uso dos recursos tecnológicos, o meio eficiente para atingir este objetivo de desenvolvimento e aprendizagem deste estudante.

Na Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 21) "a deficiência física" é caracterizada pelo comprometimento de condições motoras que acometem algumas pessoas de forma a comprometer-lhes a mobilidade, sua coordenação motora geral ou sua fala. Segundo os estudos realizados, geralmente essas implicações físicas são consequências de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, reumáticas ou má formação de natureza congênita. Dessa forma, conforme documentos orientadores nacionais,

como o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro (BRASIL, 2004), a deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. No entanto, tem-se a compreensão de que esta limitação não pode impedir esta criança de se desenvolver em um ambiente escolar, e a escola precisa ter este cuidado e atenção. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), afirma que esses cuidados devem ser tanto nas habilidades relacionais, como da forma que estes cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

E para que tenhamos o embasamento teórico necessário, nesta proposta entre os recursos tecnológicos as TIC e o estudante com deficiência física, buscamos como aporte os estudos de Vygotsky (2001), em que nos aponta que a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, ou seja, os aspectos biológicos não são determinantes. Segundo Vygotsky (2001) o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que se estabelece e. para que a criança com deficiência física possa desenvolver-se, há de se acreditar na capacidade dela em criar processos de adaptações com o intuito de superar os obstáculos que possam vir a encontrar ao longo do seu caminho.

Vygotsky (1997) considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas o que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, estratégias pedagógicas adequadas são capazes de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. É aqui que está a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos estudantes através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. A mediação se constitui em um processo que necessita de dois elementos para ser realizada; são eles o instrumento e o signo, o primeiro não exclusivo do ser humano e o segundo sim, somente produzido, compartilhado e acessado pelo homem, uma vez que a linguagem simbólica é exclusiva deste (VYGOTSKY, 1997).

Então, diante do exposto, surge a seguinte questão: Será que o professor da Educação Infantil tem feito uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar do estudante com deficiência física, egresso da educação precoce, na Educação Infantil do sistema público de ensino do Distrito Federal e como esta realidade se configurou no contexto da pandemia?

A hipótese é a de que o professor da Educação Infantil para dar seguimento/continuação ao trabalho que é desenvolvido no Programa de Educação Precoce com vistas a promover a

inclusão escolar do estudante com deficiência física, busca estratégias e recursos de apoio diversificados, como as TIC, para criar situações de aprendizagens facilitadoras em colaboração com o professor do AEE que há na escola. Procurando compreender como o professor que recebe este estudante, consegue identificar o nível de aprendizagem em que ele se encontra para se orientar e dar continuidade ao atendimento, e que tecnologias podem ser utilizadas para facilitar o seu processo de ensino e aprendizagem. Por fim, identificar como a escola favorece a convivência entre todos os estudantes com ou sem deficiência física para promover a perspectiva da educação inclusiva garantida por lei.

Assim, diante das questões e hipóteses levantadas, existiu uma expectativa para a realização desse estudo na busca de conhecer a realidade do processo de inclusão escolar do estudante com deficiência física e poder compreender o uso das TIC como recurso de apoio na inclusão escolar deste estudante, em específico, aqueles que são egressos da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Diante destas questões elencadas foram traçados os seguintes objetivos:

### **Objetivos:**

#### ▶ Objetivo Geral

▶ Compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

#### ▶ Objetivos Específicos

▶ Mapear as escolas com oferta da Educação Infantil que tem o estudante egresso da Educação Precoce e com deficiência física.

▶ Identificar a escola, e conhecer o perfil do professor, da turma e das crianças com deficiência física, egressa da Educação Precoce, matriculadas na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal em tempos de pandemia.

▶ Identificar, na escola selecionada, o uso das TIC como um recurso de apoio pela turma e pela criança com deficiência física para a aprendizagem na Educação Infantil, em situação de aulas remotas.

▶ Analisar como o uso remoto intencionado das TIC, como recursos de apoio e acessibilidade, podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão do estudante com deficiência física, egresso da Educação Precoce na turma de Educação Infantil.

A pesquisa foi estruturada em capítulos, sendo que no primeiro capítulo foi realizado uma revisão teórica com um levantamento bibliográfico com os dados da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observando a convergência das pesquisas com o objeto de estudo do presente trabalho. Cabe destacar que esta fundamentação teórica se pautou na temática investigada, levando em consideração os artigos científicos, dissertações e teses.

No capítulo dois tornou-se importante a realização de uma retrospectiva histórica da inclusão no Brasil na compreensão em como a deficiência era percebida e quais as mudanças que foram acontecendo, na inclusão, ao longo do tempo com os marcos históricos e as Leis, uma vez que são a partir destes que os preceitos dão base ao processo inclusivo que foram se constituindo e sendo construídos. Foi necessário especificar a estrutura e a organização da Educação Especial e Inclusiva no Distrito Federal com o atendimento do AEE, da Sala de Recursos, o currículo da Educação Especial, o Público Alvo da Educação Especial e os estudantes com Deficiência Física, participantes da nossa pesquisa.

No capítulo três esclarecemos a educação das crianças no Brasil com o programa de Educação Precoce e, posteriormente, da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva e como primeira etapa da educação básica, com seus atendimentos, currículo, organização do trabalho pedagógico e docente, assim como as transições pelas quais as crianças passam.

Destacamos, no capítulo quatro, a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky que considera o desenvolvimento cognitivo do estudante por meio da interação social, a qual acontece a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, constituindo uma abordagem para dar significado ao conhecimento da realidade e as contribuições que os estudos evidenciaram.

Foi descrito no capítulo cinco o detalhamento das TIC no cenário da educação em um contexto inclusivo, em que uma prática educativa pressupõe uma aproximação da escola com a realidade dos estudantes e esta realidade está repleta com recursos tecnológicos. Em seguida destacamos que as instituições escolares, para garantir a equidade entre os estudantes, devem garantir a acessibilidade com adaptações, inclusive de ferramentas tecnológicas, para o estudante com NEE e, em específico, para a pessoa com deficiência física.

Para o percurso metodológico, que aconteceu no capítulo seis, realizamos uma contextualização dos sujeitos e dos espaços, descrevendo os recursos metodológicos utilizados durante a coleta dos dados para posterior análise e interpretação dos dados coletados com análise de conteúdo de Bardin (2016) com adaptação da Franco (2018), constante no capítulo 7.

Nas Considerações Importantes retomamos aos objetivos da pesquisa com uma síntese dos principais aspectos resultantes de todo o trabalho realizado, em que trouxemos uma reflexão sobre os problemas elencados, observando o referencial teórico, com discussões de resultados que podem trazer apontamentos para futuras investigações, com elementos para possíveis contribuições para a realidade identificada e instigar outros pesquisadores para que possam realizar outras pesquisas ou avanços ao estudo realizado.

## 1 REVISÃO TEÓRICA

### 1.1 Conhecendo a produção existente com um recorte temporal de 2010 a 2020.

Alinhada com a proposta da pesquisa realizou-se o estado da arte que permitiu o levantamento de pesquisas e conhecer as produções acadêmicas sobre a temática. Quanto ao estado da arte, Lakatos e Marconi (1991), nos ensina que a pesquisa não precisa ser realizada do nível zero. Assim, esta pesquisa teve a sua investigação em pesquisas iguais, semelhantes ou mesmo complementares dos aspectos da pesquisa pretendida. E os objetivos para a procura de tais fontes foram o aumento dos esforços na descoberta de conceitos e juízos de valores já manifestados. Sendo assim, teve-se acesso as principais conclusões que outros autores chegaram e que foram na mesma direção da pesquisa, confirmando ou nos levando as discussões das conclusões, salientando alguns aspectos. A confirmação das ideias ou a não confirmação com o aparecimento de outras ideias entre as pesquisas selecionadas, só pode vir a contribuir para o aumento do valor da pesquisa feita. Ao realizar o levantamento bibliográfico para esta pesquisa constatou-se que os estudos sobre este tema ainda são escassos. Em face disso, o caminho percorrido nesta pesquisa combinou a busca por produções que pudessem ampliar a compreensão a respeito do problema e a sistematização de conceitos, tendo em vista a construção do objeto de pesquisa.

Para a revisão da literatura buscou-se dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) <sup>6</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).<sup>7</sup> A pesquisa foi realizada utilizando as bases citadas, a partir dos seguintes descritores: uso do computador ou tecnologias ou tecnologia da informação e comunicação, deficiência física, inclusão e educação infantil; (*computer use Or technology OR information and communication technologies*) AND (*physical handicap*) AND (*inclusion*) AND (*child education*). Para a seleção das temáticas de interesse da pesquisa, foram feitos critérios de leitura de títulos e resumos com um recorte temporal de 2010 a 2020.

Dentre as 32 dissertações e 13 teses, apenas três contemplavam a temática da pesquisa, sendo duas dissertações e uma tese. Ressaltando que nem todos os trabalhos conseguiram abarcar toda a temática da nossa pesquisa, mas tivemos o cuidado em selecionar aqueles que possuem pontos em comum. E os mesmos procedimentos foram realizados em relação aos

---

<sup>6</sup> Dados do Portal de Periódicos. É uma ferramenta para coletar informações na base de dados da CAPES. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br>> Acesso: 28 de abril de 2020.

<sup>7</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind>> Acesso: 29 de abril de 2020.

artigos, em que encontramos oito artigos, mas após análises de leituras dos títulos e resumos apenas dois foram selecionados, sendo estes os que mais dialogavam com a nossa pesquisa.

Após a seleção e a leitura de todos os trabalhos pesquisados alguns dados obtidos foram organizados em dois quadros, sendo o primeiro os trabalhos de dissertações e tese com: títulos, área, instituição de ensino, autor/ano e tipo de trabalho (Quadro 1), no segundo, os artigos da CAPES foram descritos os títulos, periódico, autor/ano e quartil (Quadro 2). Na sequência, a análise e a sistematização do material pesquisado forma apresentadas com as ponderações.

**QUADRO 1: DISSERTAÇÕES E TESE QUE ABORDAM O TEMA DA PESQUISA**

Nº	Título	Área	Instituição de Ensino	Autor/Ano	Tipo de Trabalho
1.	Efeitos dos recursos de baixa tecnologia nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na Educação infantil.	Centro de Educação e Ciências Humanas.	Universidade São Carlos (UFSCar)	Zuttin, Fabiana da Silva, 2010.	Dissertação
2.	Design de recursos e estratégias em tecnologia assistiva para acessibilidade ao computador e a comunicação alternativa.	Pós-Graduação em Design	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	Martins, Daianne Serafim, 2011	Dissertação
3.	O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência.	Faculdade de Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).	Casarin, Melânia de Melo, 2014.	Tese

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

**QUADRO 2: ARTIGOS QUE ABORDAM O TEMA DA PESQUISA**

Nº	Título	Periódico	Autor/Ano	Quartil
1.	Uso das TIC na escola: uma comparação entre estudantes com e sem deficiência física.	Revista Europeia de Educação para Necessidades Especiais.	Helena Lindstron, Mats Granlund e Helena Hemmingson/ 2011.	Educação Especial: Q3.

2.	Uso de adaptações, tecnologia assistiva e educação especial dos educadores de arte para alunos com deficiências físicas, visuais, graves e múltiplas.	Springer Nature: Jornal das deficiências físicas e do desenvolvimento	Coleman, Mari Beth; Cramer, Stephanie; Park, Yujeong e Bell, Sherry. / 2015.	Educação Especial: Q3 Psicologia do Desenvolvimento: Q4 Reabilitação: Q4
----	---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Assim sendo, Zuttin (2010) em sua dissertação, teve como objetivo descrever os efeitos do uso dos recursos de baixa Tecnologia Assistiva para uma criança com paralisia cerebral do tipo espástica no contexto escolar da Educação Infantil, a partir do diagnóstico das necessidades, calcado na percepção do professor e na elaboração e implementação de um conjunto de estratégias/recursos para favorecer a brincadeira. É importante estudar a inclusão da criança com deficiência física de forma que possa possibilitar a transformação na sociedade e o reconhecimento da diversidade humana e, a partir disso, oportunizar recursos que possam favorecer todo este processo inclusivo (SASSAKI, 1997). O seu estudo envolveu três crianças, de 4 e 5 anos, com paralisia cerebral tipo espástica, sendo um tetraplégico, um hemiplégico e um diplégico<sup>8</sup> e educadores que atendiam estas crianças no contexto da Educação Infantil.

Vale destacar que na pesquisa de Zuttin (2010) as crianças passaram por uma avaliação individual, realizada pela docente, de acordo com a Medida de Desempenho Ocupacional Canadense – COPM<sup>9</sup>. A COPM é uma medida individualizada criada para ser usada pelos terapeutas ocupacionais com a finalidade de detectar mudanças na autopercepção do paciente em relação aos problemas encontrados no seu desempenho ocupacional. E com isso foi possível possibilitar os recursos de TA implementados, destacando-se: cadeiras adaptadas para posicionamento adequado na sala de aula, na caixa de areia e em atividades no chão; adaptação de tesoura, lápis, pincel, livro, colher e modificações para as atividades de desenho e pintura. Nos resultados, a autora aponta a melhora no grau de desenvolvimento da criança e na satisfação da professora, com melhoras do desempenho da criança e em sua participação nas atividades lúdicas, verificadas através da Avaliação do Comportamento Lúdico – ACL (FERLAND, 2006)

<sup>8</sup> No documento a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- deficiência física, são tipos de deficiência física: a tetraplegia: perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores; hemiplegia: perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo) e diplegia: paralisia que acomete as mesmas partes de ambos os lados do corpo; paralisia bilateral (BRASIL, 2006).

<sup>9</sup> De acordo com o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapeuta Ocupacional (COFFITO) esta medida está sendo utilizada, atualmente.

antes e depois da intervenção. A autora considerou que os instrumentos usados se mostraram sensíveis e adequados, registrando as alterações apresentadas pelas crianças e mudanças após a intervenção, destacando as intervenções que se basearam na confecção de brinquedos adaptados com acionadores, mobiliários adaptados em Policloreto de Vinila (PVC), além de órteses de membros superiores e inferiores.

Nesta pesquisa de Zuttin (2010), vale uma pequena observação em relação ao teste que foi feito com as crianças, o COPM, sendo realizado por um terapeuta ocupacional e, na realidade escolar do Distrito Federal, não se pode contar com este profissional (a não ser que a criança tenha este atendimento por conta da família) e, neste caso, nossas escolas públicas contam com uma equipe multidisciplinar (professora da sala de recursos, pedagogo, psicólogo, orientadora e coordenação pedagógica) que oferece o suporte do qual o professor precisa para uma avaliação. Outro ponto importante é com relação a preocupação em realizar esta avaliação para, então, chegar aos recursos necessários e adequadas as crianças com deficiência física, realizando assim a intervenção devida e necessária, é o que se acredita a ser feito antes da decisão sobre os recursos a serem utilizados.

Deve-se levar em consideração que para Zuttin (2010, p. 32) a “deficiência motora pode interferir no desenvolvimento das habilidades da criança com deficiência física, assim como na realização de atividades dentro dos padrões funcionais” que são consideradas normais para uma criança, o que pode resultar nas restrições de suas atividades educacionais e lúdicas, com isso cabe a escola oferecer oportunidades para que esta criança possa desenvolver-se. E, para auxiliar o professor no sentido de nortear seu trabalho pedagógico e sua prática dentro da Educação Infantil, está a sua disposição o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, em que aponta metas de qualidade para o ensino infantil, visando contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, de suas identidades e de sua capacidade de crescer como cidadãos (BRASIL, 1998). Ainda sobre a orientação pedagógica, vale destacar a presença destas crianças com deficiência física no ensino regular infantil, suscitando a necessidade de programas para avaliar e propor recursos para facilitar a participação delas em todas as atividades escolares. Nesse sentido, estas colocações da autora, vão ao encontro de que se acredita sobre o trabalho pedagógico do professor, especificamente o da Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, em que se faz uma avaliação e, posteriormente, o recurso pode ser adaptado dando o apoio e rompendo obstáculos que a criança precisa para que seja garantida a sua participação, de forma igualitária, com todos em sala de aula.

Zuttin (2010) ainda destaca o quanto as novas tecnologias têm se tornado um importante recurso para a inclusão da criança com deficiência física e estes recursos podem ser

denominados como Tecnologia Assistiva (TA), ajudas técnicas, tecnologia de apoio ou de suporte ou autoajudas. O termo *Assistive Technology* traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988, como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, em decorrência da necessidade de padronizar os conceitos e as categorias para uma elaboração mais precisa das leis (BERSCH; TONOLLI, 2008).

Segundo Bersch (2006), a TA tem como objetivo primordial o de propiciar às pessoas com necessidades especiais, maior independência, melhoria na qualidade de vida e inclusão social, pela ampliação da comunicação, mobilidade e/ou aprendizagem. Bersch (2006), classifica as TA nas seguintes modalidades: auxílios para a vida diária e vida prática, materiais pedagógicos e escolares especiais; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; adequação postural (mobiliário e posicionamento) e mobilidade; recursos para cegos ou pessoas com visão subnormal; recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos; projetos arquitetônicos para acessibilidade; adaptações em veículos escolares para acessibilidade, dentre outros aspectos.

Por fim, Zuttin (2010, p. 131) avalia que sua pesquisa trouxe “contribuições para a área de Educação Especial”, ao desenvolver e sistematizar estratégias de intervenção no contexto das brincadeiras de crianças com Paralisia Cerebral e indicar diretrizes e benefícios do uso de TA como um recurso facilitador no processo inclusivo. Para futuros estudos, ela sugere o aumento da amostra e a realização de *follow-up* para verificar a duração do efeito produzido em relação ao uso dos recursos de baixa TA para crianças com paralisia cerebral no contexto da Educação Infantil. Acredita-se que a fala da autora na questão do *follow up*, leva a um entendimento de que quando há um *feedback*, torna-se importante e traz segurança em futuras ações para estes estudantes com deficiência física. E este retorno pode acontecer por meio de pesquisas que discutem a relevância de se investir no campo de TA como recurso de apoio para o processo de inclusão destas crianças (ZUTTIN, 2010).

Corroborando com a pesquisa acima, enquanto o uso de tecnologias como um recurso e proporcionando a inclusão, Martins (2011) propôs em seu estudo uma metodologia para avaliação da acessibilidade ao computador e a comunicação do estudante com deficiência física. Foi realizada uma pesquisa-ação, envolvendo os professores AEE num processo de avaliação quanto ao acesso ao computador e a comunicação alternativa de seus discentes. Foram relatados e analisados quatro casos de crianças com deficiência física que frequentam o AEE em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Um dado importante dos participantes nesta pesquisa foi que destes 04 estudantes, 03 foram estudantes indicados pela Coordenação de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação e já haviam participados de

outra pesquisa sobre TA (BERSCH, 2009), mas os professores AEE destes discentes não participaram. E cada um destes professores trabalhou com os estudantes, sujeitos desta pesquisa que, apresenta necessidade de instrumentalização com recurso de TA para acesso ao computador e a comunicação. Para a autora uma das dificuldades destes professores foram saber se o estudante estava aprendendo, pois não conseguiam se comunicar de forma verbal e escrita. Outra dificuldade é a ausência do estudante no atendimento na Sala de Recursos (SR): pais alegavam dificuldade de locomoção do estudante e de transporte, ou por causa do mal tempo ou saúde frágil da criança, e, que durante a pesquisa foi percebido, pela fala da professora, que por causa da deficiência física da criança ele foi taxado de incapaz ou ineficiente. Percebe-se que uma das grandes dificuldades, para quem atua na sala de recursos, é a infrequência dos estudantes porque retornar no contraturno fica complicado. Alguns moram longe, outros têm saúde muito frágil, outros os pais não têm como levar, são diversas situações. Assim, há necessidade de outras estratégias, como realizar atividades, no horário de aula, que possam envolver toda a turma, beneficiando o estudante com NEE que não pode vir a sala de recursos, no contraturno.

Martins (2011) coloca que para o acesso, permanência e aprendizagem do estudante com deficiência física na escola são realizadas diversas iniciativas, como formação continuada dos professores, implantação das salas multifuncionais, adequação arquitetônica para acessibilidade na escola e o desenvolvimento de pesquisas. Vale dizer que nossa pesquisa vai de encontro com a fala de Martins (2011) no sentido de que as crianças com deficiência física, que são matriculadas na escola, devem encontrar professores regentes capacitados e professores AEE especializados com SRM para atendimento, com adequação dos recursos para a acessibilidade em todas as dependências da instituição, lembrando que em uma perspectiva de sociedade e educação inclusiva, parafraseando Souza (s/d) a escola é que deve ser adaptada às necessidades de todos os estudantes e não o contrário.

Para o desenvolvimento de produtos com foco nas necessidades e habilidades dos estudantes com deficiência, Martins (2011) aponta a necessidade de um trabalho em equipe não apenas escolar, mas com parcerias com fonoaudiólogo, fisioterapeuta, engenheiro e outros. E a pesquisadora, parafraseando Bersch (MARTINS, 2011 p.36), aponta que “todo o projeto de TA encontra sentido se o estudante, ao sair da escola, leva consigo o recurso que lhe garante maior habilidade”, sendo importante entender que o recurso é do usuário e não pode ficar restrito ao espaço de atendimento especializado. Assim, para a pesquisadora, a implementação da TA se dá, de fato, quando o recurso sai com o estudante e fica ao seu serviço, em todos os espaços, onde for útil.

Martins (2011), concorda com Bersch (2009), quando descreve que o processo ideal deve contar com avaliação para o acesso ao computador e a comunicação para implementação de recursos de TA no contexto educacional, envolvendo a constituição de um serviço de TA ligado à rede municipal e com um grupo de profissionais que trabalham em abordagem interdisciplinar e uma TAteca (banco de recursos de TA) para experimentação e instrumentalização dos professores AEE. As avaliações envolvem uma demanda identificada pelos professores AEE e compartilhada com o professor da classe regular, a família, e equipe escolar e o estudante. Nesta proposta, colocada por Martins (2011) e reforçada por Bersch (2009), nos leva a concordar com ambos, pois os recursos de TA são caros no Brasil e cada vez mais as escolas, e estudantes necessitam destes recursos e quando se coloca estes a disposição fica claro que, tanto o professor do AEE quanto o professor da sala de aula e a família agradecem e, isso só trará condições para que a criança consiga ser incluída e participar das atividades em grupo e sala de aula. O uso dos recursos deve considerar o acesso aos conteúdos curriculares e atividades propostas para atender o currículo escolar. Em consonância com nossa pesquisa acredita-se que não adianta realizar uma avaliação para o acesso às TIC se a escola não puder disponibilizar de tal recurso e, isto exige, que aconteça de forma interdisciplinar e com a parceria/envolvimento de diversos profissionais, como fonoaudiólogo, terapeuta, designer de computação e outros.

Em suas conclusões, Martins (2011), coloca que com base no reconhecimento das necessidades e habilidades dos estudantes, o professor de AEE articulado com o professor da classe regular e demais colegas da escola traça o plano AEE de forma a atender estas necessidades dos estudantes com deficiência física. Nesta pesquisa foram identificadas alternativas viáveis para acessibilidade aos recursos e as sugestões apontadas foram conforme as observações da pesquisadora, dos professores colaboradores e *feedback* dos próprios estudantes. Ainda há necessidade de avaliação de usabilidade dos recursos de TA para o acesso ao computador (*hardware e software*) por usuário com deficiência física, considerações e resultados do uso dos recursos de TA, para o acesso ao computador voltado a pessoas com outras deficiências, como deficiência auditiva, visual e intelectual e também o desenvolvimento dos recursos de TA e relatos de experiências de equipes na avaliação e implementação dos recursos e estratégias.

Complementando as pesquisas, Casarin (2014) tem como eixo norteador duas interfaces: a informática na Educação Especial e a Política Inclusiva Brasileira que consiste em investigar a contribuição do uso dos *laptops* educacionais do PROUCA (Projeto de um computador por aluno) para a inclusão dos estudantes deficientes. Os participantes foram 05

crianças JP, S, E, V e A, que estudam nesta escola Municipal. Para análise dos movimentos vividos em prol da inclusão dos estudantes no contexto escolar, em que foram eleitas as categorias Inclusão Social, Inclusão Digital e Inclusão Educacional, em que se procurou conhecer as experiências dos sujeitos investigados no cenário escolar, tais como experiências relativas à turma, às ações da professora, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a família e a tecnologia.

A implantação dos *laptops* educacionais no Brasil atende aos preceitos de um computador por criança (*One Laptop per Child - OLPC*), de oferecer oportunidades educacionais para as crianças mais pobres do mundo, possibilitando a todos os estudantes o acesso a artefatos projetados para promover a inclusão social e digital e a colaboração efetiva à qualificação da educação, constituindo-se em uma ferramenta para a inclusão educacional.

Casarin (2014) destacou os aspectos relativos à tecnologia de acessibilidade e de usabilidade oferecidos no PROUCA, sendo elementos que compõem a complexidade do uso dos *laptops* educacionais por pessoas com deficiência e a possibilidade da promoção da inclusão social, digital e educacional. Foi observado o papel da informática na Educação Especial como propulsora de novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem oportunizado pelo uso das TIC. A incorporação da TIC na escola e a promoção de acesso à informática resultaram na possibilidade de igualdade social para todos aqueles com deficiência, lembrando que "o computador na escola é um recurso flexível" que pode ser adaptado as diferentes necessidades de cada estudante (CASARIN, 2014, p. 47).

Foi elaborado um mapeamento de TA que, de acordo com Casarin (2014), envolvendo o uso de tecnologias digitais, sendo identificadas 89 ferramentas de *hardwares*, *softwares* e órteses indicadas para promoção de acessibilidade digital. Dentre as deficiências, a que mais pôde contar com tecnológicas provedoras de acessibilidade foi a deficiência física. Durante a investigação, foi presenciado várias vezes queixas dos professores e tutores quanto à falta de acessibilidade do *laptop* oferecido ao sujeito, às vezes deixavam a desejar principalmente para quem tem alguma dificuldade motora, porque ele era muito pequeno. As questões relativas à acessibilidade estão voltadas para a falta de conhecimento dos professores, dos tutores e até mesmo dos técnicos que participaram da implantação do programa, pois a grande maioria não recebeu formação para atuar com os *hardwares*, *softwares* e artefatos com interfaces de acessibilidade digital.

Para Casarin (2014) os computadores e todo o arsenal de artefatos tecnológicos de que se dispõe não servem meramente ao caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias, há de se pensar em Políticas Públicas que possam atender os professores para a promoção de

mudanças, possibilitando o alargamento de horizontes escolares e a redução do índice de exclusão:

Políticas Públicas com ações expressas como PROINFO, a Plataforma Paulo Freire, o Portal do Professor, a Universidade Aberta do Brasil, são de suma importância para garantir que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, porém é preciso que elas sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente. (Casarin, 2014 p. 169).

Em suas considerações finais, Casarin (2014), aborda que o fato de os estudantes estarem usando os *laptops*, utilizando-os como ferramentas para pesquisar e estudar viabilizou a eles o princípio de equidade, ocasionando um novo olhar sobre a inclusão digital e novos olhares acerca da tecnologia. Algumas situações merecem atenção como os *laptops* que eram entregues sem carregar e nas salas não tinham tomadas suficientes para todos, além da infraestrutura, vale salientar as condições das máquinas, o sinal da *internet* também era instável, pois faziam professores e estudantes esperarem para realizar as atividades, mas a pesquisadora acredita que com diálogo, colaboração e apoio, grupos e sujeitos podem permitir que estes *laptops* do PROUCA possam ser incorporados como artefatos provedores de maiores condições para a inclusão nas escolas do Brasil. Ainda, de acordo com o autor, pode-se afirmar que, a escola enfrenta hoje, no que concerne a estratégias para a inclusão, uma abertura social e democrática ampla e de respeito às diferenças, que, no entanto, ainda permanece fechada aos conhecimentos tecnológicos impostos pela sociedade da informação. Há, na escola, um processo de valorização e aplicação de antigos conhecimentos, métodos, estratégias e recursos, sem perceber o quão necessário se faz o domínio de novos saberes e o uso de novas ferramentas disponíveis a todos.

Buscando determinar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas atividades escolares de dois grupos de estudantes com e sem deficiência física, Lindstron, Granlund e Memmingson (2012), tiveram em seu artigo o objetivo de determinar, compostos por aqueles que usaram e aqueles que não usaram, um dispositivo de tecnologia assistencial e fazer uma comparação com crianças da população em geral. O potencial das TIC para melhorar o ensino foi documentado, e essas tecnologias são conhecidas por serem valiosas como uma ferramenta educacional para todos os estudantes. Ficou demonstrado que os estudantes com deficiência física fizeram mais uso da tecnologia em comparação aos estudantes que não tinham deficiência.

Lindstron, Granlund e Memmingson (2012) afirmaram que, apesar das vantagens dos computadores, o seu uso na escola está longe de ser ideal para estudantes com deficiência física e que sua implementação tem sido lenta em comparação com o uso de computadores na

sociedade como um todo. Este dado da pesquisa é interessante, pois pouco se sabe sobre como os estudantes com deficiência física que usam as TIC na escola, e os estudos realizados são poucos. A pesquisa indica que o uso de um computador nas atividades escolares por estudantes com deficiência física está longe de ser o ideal e que podem ser necessários esforços para torná-lo mais difundido. Dessa forma, é importante identificar os tipos atuais de uso de computadores, assim como outros recursos necessários para os estudantes com deficiências físicas e ter uma ideia de quais fatores podem ser benéficos para acelerar o uso destes e que possam atender este público em específico.

Os fatores que facilitaram a participação de estudantes com deficiência física na escola em diferentes tipos de atividades de informática foram: a sua idade, uso de computadores pelos professores na escola, frequência de uso de computadores pelos estudantes nas aulas e se as crianças frequentavam ou não as escolas regulares. Lindstron, Granlund e Memmingson (2012) fazem uma crítica quando afirmam que, os computadores são menos utilizados em escolas especiais do que nas escolas regulares. E que o uso dos computadores em escolas regulares, em comparação com umas escolas especiais, foi outro fator que teve um impacto positivo na participação dos estudantes nas atividades de informática. E, eles chegaram à conclusão, de que os professores de escolas especiais estejam focando no ensino das habilidades de seus estudantes, e não no conhecimento da disciplina; isto é, eles promovem o uso do computador como uma ferramenta alternativa para a aprendizagem e, portanto, dependem menos do uso do computador para procurar informações, fazer apresentações etc.

Para Lindstron, Granlund e Memmingson (2012) estas descobertas confirmam o papel principal do professor em ajudar os estudantes com deficiência a obter computadores como uma ferramenta educacional com múltiplas funcionalidades. Os regulamentos da escola na Suécia enfatizam a participação em atividades educacionais como um direito, isto é, de uma perspectiva de igualdade (UNESCO 1994; UNICEF 1989), e espera-se que todos os discentes participem das mesmas atividades na escola, independentemente, deles terem ou não uma deficiência ou de precisam de um recurso baseado em computador.

Em relação a Colemam, Cramer e Bell (2015) tiveram como objetivo em seus estudos o de examinar o uso de adaptações de educadores de arte, incluindo TA, e seus suportes relatados por pessoal de educação especial para atender às necessidades de estudantes com deficiências físicas, sensoriais, graves e múltiplas na sala de aula de arte. Setenta e sete professores de arte responderam a uma pesquisa on-line que consistia em conhecimento e preparação, estratégias e recursos percebidos, incluindo TA, usada na sala de aula de arte. Os professores de arte geralmente atendem estudantes com deficiências significativas por um

período limitado de tempo e possuem conhecimentos específicos sobre deficiências, enquanto os professores de educação especial entendem as necessidades de cada criança, mas têm pouco conhecimento sobre o currículo de artes. Portanto, a questão torna-se: "de quem é a responsabilidade de garantir que todas as adaptações que possam melhorar o acesso à arte sejam maximizadas na sala de aula de arte para um estudante com deficiência?" (COLEMAM, CRAMER, BELL, 2015, p.7). Idealmente, ocorreria uma estreita colaboração entre o educador especial, o educador de arte e o paraeducador (apoios pessoais e sem formação na área de artes), se aplicável, e todos esses profissionais seriam especialistas em adaptar a sala de aula de arte para atender às necessidades específicas de cada criança. Com base na escassez de pesquisas nessa área e na literatura mais ampla sobre inclusão, para os estudantes com deficiência, a educação artística pode fornecer maneiras de praticar habilidades motoras finas, aumentar as oportunidades de se envolver em várias formas de domínio e aumentar a capacidade de resolver problemas.

Assim, os pesquisadores Colemam, Cramer e Bell (2015), parecem sugerir que os estudantes com deficiências físicas, visuais, graves ou múltiplas nem sempre recebem apoio que torna a aula de arte a mais significativa possível, permitindo-lhes maior independência e participação. Com base em seus resultados, os programas de treinamento de professores em arte-educação precisam incorporar mais instruções ao fornecer tarefas, avaliações e adaptações significativas. Os programas de treinamento de professores em educação especial precisam incorporar mais instruções sobre: (a) como as adaptações, incluindo TA, podem ser usadas na sala de aula de arte para tornar as experiências mais significativas, (b) práticas eficazes para colaborar com professores de arte e (c) métodos para o treinamento de paraeducadores para fornecer apoio adequado na sala de aula de arte.

Além do mais, segundo Colemam, Cramer e Bell (2015), é necessário que haja mais pesquisas colaborativas para desenvolver novas maneiras de garantir que todas as pessoas possam participar da experiência de criar e responder ao mundo ao seu redor. É torna-se essencial que o campo da educação comece a reconhecer a importância da instrução artística de qualidade para os estudantes com deficiências físicas, visuais, graves e múltiplas. Devem ser envidados esforços para garantir que professores de arte, professores de educação especial e paraeducadores tenham treinamento adequado, tempo para colaboração e ferramentas apropriadas, incluindo TA, para que a instrução artística produza benefícios significativos para todos os estudantes.

Neste sentido, as reflexões trazidas ao longo do texto, são as que foram consideradas importantes e que, dialogam com a nossa pesquisa, tendo alguma relação e pontos em comum.

Em conclusões como as de Zuttin (2010, p. 130) que considera relevante se investir no campo da TA como recurso de apoio para o processo de inclusão da criança com deficiência física; e as de Martins (2011), em que a sua dissertação traça paralelos entre os campos da Educação Inclusiva, da Tecnologia Assistiva, envolvendo principalmente as áreas da Comunicação Alternativa e Acesso ao Computador, e do Design, nos levam ao entendimento de que faz-se necessário a investigação e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que precisam ser realizados para que as instituições escolares, melhor, todas as instituições de um modo geral, possam saber e entender quais recursos tecnológicos estão disponíveis para crianças com deficiência física e que podem servir de apoio ao professor e, nesta perspectiva, acreditamos que nossa pesquisa poderá dar a sua contribuição.

Após a revisão da literatura foram evidenciadas algumas discussões sobre a inclusão das crianças com deficiência física na educação infantil e como as tecnologias foram utilizadas pelos educadores com recursos de apoio, mas não teve a abordagem, ponto importante da nossa pesquisa, de crianças egressas da Educação Precoce. Assim elencamos apenas o trabalho de Lindstron, Granlund e Memmingson (2012) em que colocam a falta de Educação Precoce nas Escolas Especiais da Suécia, principalmente quando referenciado ao uso das tecnologias, assim no Brasil, temos uma Educação Precoce fundamentada na literatura da neuropediatria, dando ênfase nos aspectos fisiológicos do desenvolvimento e na utilização de estímulos para a promoção deste desenvolvimento global da criança (BRASI, 1995). Se a oferta de “estímulos” é variada e abundante poder-se-á contar com uma condição de desenvolvimento favorável para o estabelecimento e o reestabelecimento das sinapses neurais (BOSANELLO, 1998, p. 24). Então, se temos em Brasília uma Educação Precoce referenciada, inclusive com o uso das TIC, é preciso compreender como estas crianças, ao saírem da Educação Precoce, estão sendo incluídas na Educação Infantil e como o professor tem realizado a sua prática pedagógica com o uso destes recursos, ainda mais em uma realidade pandêmica.

Os estudos demonstraram que os temas que abarcam e vão de encontro as necessidades da criança com deficiência física no que refere as tecnologias, possibilitaram que estes tivessem acesso a alguns recursos importantes para a sua autonomia e independência em diversos contextos, no entendimento de que este estudante possa saber que existem escolhas e oportunidades, que mudanças podem fazer a diferença e que eles têm o direito a uma educação de qualidade de forma inclusiva com equidade, igualdade e com respeito as diferenças de cada um.

Diante de tudo o que foi exposto, por meio do estado da arte, compreende-se que a sociedade e a escola precisam ser inclusivas e acolher a TODOS e isso, torna-se um grande

desafio, o que nos leva a compreender que precisamos de mais pesquisas que abordem estes temas, o que reforça a importância desta nossa pesquisa, porque atende a estas demandas e ainda trará estudos da educação especial na perspectiva de um programa de Educação Precoce, programa este que vem sendo reconhecido por seus trabalhos exitosos no Distrito Federal. Temas estes que merecem destaques e atenção de pesquisadores no âmbito da Educação Especial voltada para a inclusão mediada pelo uso da tecnologia em um contexto de Educação Infantil.

Desta forma, para que se tenha o entendimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) é preciso o conhecimento de aspectos importantes da Educação Especial, quais movimentos foram primordiais e documentos norteadores para que possa acontecer todo este processo de inclusão.

## 2 ASPECTOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DA INCLUSÃO NO BRASIL

É importante o conhecimento do histórico da Inclusão das pessoas com deficiências que passa, necessariamente, pelo percurso de toda a história da Educação Especial, com suas legislações e leis que possibilitaram o avanço em direção a uma educação que se torne mais inclusiva no nosso país. Assim torna-se necessário um histórico destas leis e declarações, e autores que embasam, atualmente, a possibilidade de uma educação inclusiva.

No Brasil, o atendimento as pessoas com deficiência teve início no império, em 1856 acontece a Fundação do Instituto Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), fundada na cidade do Rio de Janeiro e tornando assim a primeira escola de cegos do Brasil, fundada por intermédio de D.Pedro II. E, em 1857, a Fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES. Para Sasaki (1997) é nesta época que acontece a segregação institucional, começando a preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas através do atendimento educacional que era oferecido geralmente nestas chamadas instituições especializadas.

Com o movimento Pestalozziano no Brasil no Estado do Rio Grande do Sul, em 1929, e tendo como foco o atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo em 1928 fundada a Sociedade Pedagógica Pestalozzi. Chega ao Brasil Helena Antipoff<sup>10</sup>(1929), grande pesquisadora e educadora de crianças portadoras de deficiências. Ela foi pioneira na introdução da educação especial no Brasil e traz um legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Com isso, são implantadas as Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Observa-se, nesse momento, a educação especial era entendida como uma educação voltada para as pessoas com deficiência desenvolvida em local separado e específico para isso (MAZZOTTA, 2005).

Na Santa Casa da Misericórdia, entre 1932-1943, é disponibilizado um ensino hospitalar e o Lar Escola de São Francisco, acontece com a necessidade de acompanhar reabilitação de deficientes físicos. Mazzota (2005), de 1932-1943, relata que a Santa Casa de Misericórdia disponibilizava ensino hospitalar e o Lar Escola São Francisco, parte da necessidade de acompanhar reabilitação de deficientes físicos. Pode-se dizer que são classes especiais que

---

<sup>10</sup> O Instituto Helena Antipoff (IHA) é um estabelecimento público de ensino especializado para a Educação Especial que leva seu nome, sendo responsável pela elaboração e o acompanhamento de propostas que promovem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE no Rio de Janeiro (PELOSI, 2008).

começam a surgir com objetivos educacionais. Assim foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE” com o objetivo de atender aos problemas relacionados à deficiência mental (MAZZOTA, 2005, p. 46).

A partir do século XX, as pessoas com deficiências começaram a serem considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade, dentro de uma abordagem assistencial, mas com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, DUDH, 1948), iniciam-se os primeiros movimentos organizados por familiares dessas pessoas. Esta declaração é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos em seu Artigo VII, em que todos são iguais perante a lei e têm direitos, sem qualquer distinção e discriminação, a igual proteção da lei.

Com a Lei Nº 4.025 de 20/12/1961 é construída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando a educação como um direito de todos, sendo dever do Ministério da Educação e Desporto a formulação, avaliação e o cumprimento da legislação educacional (BRASIL, 1961). Dá um destaque em relação às pessoas com deficiência, sendo elaborado um título especial ao tema, o TÍTULO X – Da Educação dos Excepcionais (BRASIL, 1961, p. 16):

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Vale destacar este Título pela sua relevância nacional no cenário da educação da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio desta legislação foi garantido, pela primeira vez, o direito dos excepcionais à educação.

A partir da Lei 5692/71, altera a LDBEN de 1961 ao definir tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial. Esta lei reforça o atendimento dos alunos para as escolas especiais. (BRASIL, 1971). Contudo, Mazzotta (2005) destaca que, pela primeira vez, por meio dessa lei, a educação especial foi associada explicitamente ao sistema regular de ensino.

Há que se deixar claro que um sistema de educação verdadeiramente inclusivo e uma sociedade inclusiva devem estar em consonância com a legislação brasileira, e isso se deve a

Constituição Federal de 1988, ao lançar bases bastante avançadas, permitindo a existência de um sistema educacional inclusivo. A Constituição Federal de 1988, no Art. 206, passa a garantir o ensino para todos em igualdade de condições, complementado pelo Art. 207, que diz ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, entre outras coisas, o direito à educação, à cultura, ao respeito, além de colocá-los a salvo de discriminação.

Neste contexto brasileiro da Constituição Federal de 1988 surge na sequência, a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) regulamentando o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Reforçando esses princípios, outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, entre elas:

- A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, considera a criança deficiente com direitos a cuidados especiais, educação e formação adequada, que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.

- A Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assume e reforça a Constituição no que diz respeito à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU,1948) a ideia de educação é um direito humano e para todos, porém, na década de 80 e início da década de 90 do século XX se intensificaram os debates a respeito de garantir efetivamente esse direito a todas as populações, visto que, ao redor do globo, mais de 100 milhões de crianças (em sua maioria, meninas) permaneciam sem acesso ao ensino básico, e mais de 960 milhões de adultos (em sua maioria, mulheres), não eram alfabetizados. Começa então um ciclo de debates e conferências internacionais que se colocam metas para a erradicação de problemas como esses. Como importante resultado destes debates é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), conhecida como declaração de Jomtien, porque foi realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien. Esta Declaração teve como objetivo principal satisfazer as necessidades básicas de educação de todas as pessoas, propondo a elaboração de metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino e no seu Artigo 2 este enfoque é abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreendendo o seguinte:

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (1990).

A Declaração de Salamanca (1994) constituiu como um marco legal no que diz respeito à educação inclusiva, porque pela primeira vez, em contexto internacional, é realizada uma conferência dentro do atual ciclo de debate exclusivamente voltada às pessoas com deficiência, na época denominadas Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE).

O termo Necessidades Educacionais Especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (1994, p. 17-18).

A realização de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, da qual a declaração de Salamanca (1994) é fruto, consolida o debate sobre educação inclusiva e, tal Declaração, tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação de Educação para Todos com a denominação de Educação Inclusiva (MAZZOTTA, 2005). Sua própria forma de realização é um avanço no debate entre igualdade e equidade. O principal entendimento firmado nessa declaração é de que as crianças com deficiência se beneficiam e devem passar pelo processo de ensino-aprendizagem no ambiente comum a todas as crianças, sendo uma escola que segue os princípios da inclusão:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p.18).

Em seguida tem-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala. Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001 dada sua importância para a educação, uma vez que exige uma reinterpretação da educação especial, no sentido da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a integração da pessoa com necessidades especiais à sociedade.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.8), “atendendo ao documento Referenciais para a Educação Especial e de acordo com a Câmara de Educação Básica são elaboradas para a normatização dos serviços” que estão previstos nos Artigos 58, 59, e 60 do Capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996), e versam sobre: artigo 58: educação especial, modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular para portadores de necessidades especiais, com serviços de apoio especializado; Artigo 59: os sistemas de ensino assegurarão para o atendimentos dos alunos com necessidades especiais

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica com adaptações curriculares; e Artigo 60: educação especial com o poder público ampliará aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino regular.

Em relação a estes serviços, Aranha (2004, p. 48), enfatiza que deveriam ser “observados pelos sistemas de ensino” (municipal, estadual e federal), conhecer sua demanda, assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, planejar estratégias para responder às necessidades educacionais dos alunos, implementar ajustes para o atendimento a todos os alunos em classes comuns, elaborar projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, promover ações de capacitação de professores e garantir recursos financeiros e serviços pedagógicos especializados.

O Brasil tem suas políticas amparadas nas ações internacionais e por isso defende a inclusão sem restrição de pessoas com deficiência. Com estes adventos e debates internacionais e, ainda leis brasileiras com seus decretos valeram para o repensar da educação como um todo no território nacional, devendo entender que a diversidade faz parte da realidade de todo o processo educacional e assim o conceito de inclusão se faz urgente nas políticas de Educação Especial, fazendo-se além da integração. Assim, tem-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001), o conceito de inclusão:

Inclusão entende-se como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação às diferenças, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (2001, p. 20).

Os preconceitos que existem em relação à inclusão poderão ser eliminados através de ações de sensibilização da sociedade e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas e de toda uma sociedade inclusiva. Resultados já existem que comprovem a eficácia da educação inclusiva em melhorar os seguintes aspectos: comportamento da escola, no lar e na comunidade; resultados educacionais senso de cidadania, respeito mútuo, valorização das diferenças individuais e aceitação das contribuições pequenas e grandes de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora das escolas inclusivas (MANTOAN, 1997; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Entre os vários documentos que tratam sobre a educação inclusiva estão a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004).

Há uma evidente preocupação em que se tenha orientação às áreas que atuam com a inclusão de pessoas com deficiência para se tornar efetiva, mas a complexidade e diversidade constituída por este Público Alvo da Educação Especial exigem orientações que sejam normatizadas e apresentadas. Em 2014, no segundo semestre, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2014) e segue a orientação em seu Artigo 8, parágrafo 2º que os estados, municípios e o Distrito Federal devem estabelecer em seus planos de educação, metas que garantam o atendimento ao estudante com NEE e assegure um sistema inclusivo em todos os níveis. As metas do PNE (BRASIL, 2014) que incluem a educação infantil, direta ou indiretamente, são:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Todas estas metas e leis apresentadas precisam, efetivamente acontecerem e, ao oferecer condições a pessoa com deficiência, para o seu desenvolvimento com equidade de oportunidades, disponibilizando recursos acessíveis para a sua aprendizagem e convivendo com seus pares é tornar estas leis uma garantia para a inclusão destes estudantes.

E para que esta garantia aconteça há de se considerar que a inclusão tem sido orientada, segundo Mantoan (2003), de que todos os estudantes podem aprender no seu tempo e o jeito que lhe são idiossincráticos. No entendimento de que a profundidade e forma de adaptar as atividades constituem-se em desafios para o professor inclusivo trabalhar com os conteúdos. É preciso buscar o ensino para formar cidadãos, e a educação deve ter esse papel de recriar e rever tudo que precisa ser desconstruído. Educação está vista como, verdadeiramente, igualitária para todos!!

## 2.1 Estrutura e Organização da Educação Especial/Inclusiva no Distrito Federal

Para as Instituições de ensino regular a Educação Especial, de acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010) e o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013), deve ter sua estrutura e organização com o Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos e o Currículo da Educação Especial.

### 2.1.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) o AEE é um serviço da Educação Especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos (SEESP/MEC, 2008). Com a Resolução nº 04/2009 do CNE/CEB instituíram-se as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado em Educação Básica, definindo a institucionalização do atendimento educacional especializado e a necessidade de que o mesmo passe a integrar o projeto político pedagógico da escola, prevendo a participação da família e a elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE por parte de professor especializado. E ainda de acordo com a NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE o professor de AEE deve:

Acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem. Este atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Este atendimento, institucionalizado pelo Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, deve ser pensado de forma, complementar e suplementar, e não podendo ser substitutivo a classe comum e que possa atender o estudante com deficiência, assim para as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) em seu Artigo 5º coloca que o AEE:

É realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a

Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2)

Na Resolução N° 4 de 2009 estabelece que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Não há, nos documentos, a indicação de uma formação inicial distinta. Em Brasília – Distrito Federal para atuar na Sala de Recursos é preciso que tenha curso de AEE, tenha aprovação pela diretoria do Ensino Especial para estar apto a atuar em sala de recursos e, para esta aptidão faz-se uma entrevista onde são exigidos alguns documentos comprobatórios de já ter atuado em classe especial e cursos específicos para quem for trabalhar com deficiências específicas como auditiva/sudorcegueira e visual. Anualmente é lançada uma portaria pela SEEDF para os critérios desta aptidão.

Houve a alteração da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com a Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, assegurando a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Com esta lei é apontada que o AEE deve ser gratuito a todos os alunos com NEE. Considera que esse atendimento deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino com atendimento no contraturno, mas também são ofertados o AEE na: Educação precoce; Centro de Ensino Especial; Classe hospitalar; Atendimento domiciliar e Atendimento educacional especializado a crianças com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

No entanto, vale ressaltar a Lei n° 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015)) no seu capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, devendo ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, desta forma, o AEE é contemplado. E o que chama a atenção são as ofertas destes serviços e recursos de acessibilidade para os estudantes com NEE, na medida em que ao eliminar estas barreiras, por meio de estratégias pedagógicas, há sucesso em seu processo de desenvolvimento e a sua inclusão escolar.

### 2.1.2 Sala de Recursos

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), em 02 de outubro é homologada a Resolução n° 4, de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que garante aos NEE a dupla matrícula nas redes do ensino regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como a garantia ao Atendimento Educacional Especializado

– AEE como complemento a escolarização diminuindo a exclusão na sala de aula do ensino regular e na sociedade, encontra-se no Artigo 2 desta resolução (BRASIL, 2009):

As Salas de Recursos Multifuncionais compreendem como espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (2009).

Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) a sala de recursos é um ambiente pedagógico, localizado em escolas do ensino regular, sendo seu atendimento realizado pelo professor AEE, e tem como objetivo prover alunos, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado, com vistas a atender alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede regular pública de ensino. Assim temos Sala de Recursos Generalista, Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Recursos Específicas para alunos com Deficiência Auditiva/Surdocegueira e Sala de Recursos Específicas para alunos com Deficiência Visual. (BRASIL, 2010).

Para atuar como professor da Sala de Recursos, segundo este manual de orientação, o docente precisa estar habilitado, assim torna-se necessário este professor ter acesso e saber utilizar as tecnologias, pois as salas recebem recursos específicos para ajudar os estudantes a potencializarem o aprendizado. Dentre os equipamentos que a SRM recebe estão os mobiliários, materiais didático/pedagógicos e recursos para deficiência visual, Software Comunicação Alternativa e equipamentos de Informática (BRASIL, 2010). Para Galvão Filho (2012) é na sala de recursos que os alunos aprendem a utilizar os recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

### 2.1.3 Currículo da Educação Especial: perspectivas inclusivas

O Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013) pode ser entendido como uma forma em dar sentido aos saberes, em um constante repensar da prática pedagógica, lembrando que o saber não é processado da mesma maneira de um estudante para outro. O currículo é a ferramenta primordial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Assim o currículo, pensado na inclusão, dever ser além das adaptações de conteúdo, ampliando o conhecimento de estudantes em suas experiências vividas. Em sua organização

curricular de Educação Especial tem-se concretizado em eixos transversais, partindo de uma educação pela diversidade, cidadania e educação em e para direitos humanos e educação para a sustentabilidade. E os pressupostos inclusivos devem ser garantidos em currículos em todos os níveis de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2013)

De acordo com a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), o currículo deve ter uma base comum, que pode ser complementada ou suplementada para atender as características dos estudantes. Por essa razão, é importante reafirmar que o currículo do estudante do ensino público, alvo da Educação Especial, deve ser o mesmo da modalidade de ensino em que o mesmo está matriculado, mas com devidas adequações, ou seja, precisam que sejam feitas as adequações curriculares é o que está descrito no Currículo em Movimento da Educação Básica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013). Desta forma, pode-se destacar que a adequação curricular é um direito garantido para o estudante e, estas adequações são compreendidas como um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar estudantes com necessidades especiais (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Levando em consideração as especificidades dos estudantes com NEE, o currículo poderá sofrer adaptações para garantir uma educação de qualidade a todos. O Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução Nº 1 DE 18/12/2018 postula que as adequações das práticas pedagógicas devem observar aspectos como a introdução ou eliminação de conteúdo, a modificação metodológica dos procedimentos, flexibilização da carga horária e da temporalidade para o desenvolvimento do conteúdo e avaliação, de acordo com a Proposta Pedagógica da escola, respeitando a frequência obrigatória (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Os conteúdos elencados em cada etapa da Educação Básica devem também ser previstos para os estudantes, sendo o currículo regular tomado como referência básica em que são adotadas estratégias metodológicas que visem atender especificidades de estudantes com NEE. Deve ser colocado que o estudante não vai aprender os conteúdos diferentes dos outros alunos, e sim, de acordo com a etapa de escolarização, aprendendo estes conteúdos de diferentes maneiras. “Estar na escola, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades é o real significado da inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 25).

## **2.2 Público Alvo da Educação Especial/Inclusiva**

Em uma perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos alunos com deficiência,

TEA/Transtornos Globais do Desenvolvimento <sup>11</sup> e Altas Habilidades/Superdotação, Público Alvo da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Na Declaração Internacional de Salamanca (1994), no âmbito da educação, definiu o conceito de pessoas com necessidades educacionais especiais, como “todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, por meio dos decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Cabe considerar a definição da “pessoa com deficiência” a estabelecida pela Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 2º:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Deve-se pensar que, a terminologia aplicada, teve uma evolução, mas o que precisa ser feito é derrubar o preconceito daqueles que acreditam que deficiência ainda é sinônimo de incapaz, garantindo o direito de o deficiente ser um cidadão como todos os outros e com possibilidades de aprender.

Veremos a seguir a deficiência física, em específico, por ser público alvo da educação especial a ser tratada nesta pesquisa. Serão descritos seus conceitos, características e patologias.

### **2.3 Quem são os estudantes com Deficiência Física?**

Segundo o relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), a deficiência motora é uma disfunção física ou motora, que poderá ser de carácter congênito ou adquirido. Desta forma, esta disfunção irá afetar o indivíduo, no que diz respeito à mobilidade, coordenação motora ou à fala e linguagem. Este tipo de deficiência pode decorrer de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e ainda de malformação. Já o Ministério da Educação faz a seguinte conceituação em relação a Deficiência Física:

---

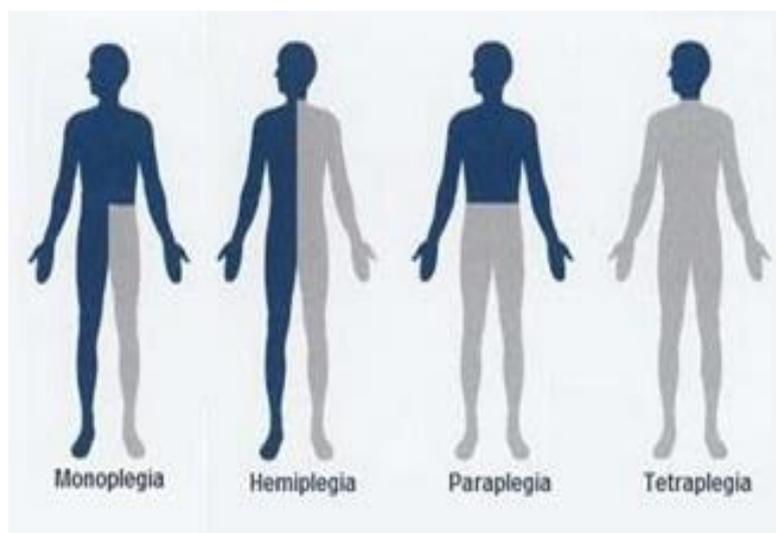
<sup>11</sup> De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela presença de “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia” (APA, 2014, p.31), sendo assim a SEEDF tem adotado este termo TEA.

[...] comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande (sic) limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

No Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 conceitua que a deficiência física é “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”. As enfermidades ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

O documento Salas de Recursos Multifuncionais Espaço do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007) esclarece as alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso, em que se tem uma alteração dos tônus musculares (Figura 2) (hipertonia, hipotonia, atividades tônicas reflexas, movimentos involuntários). E as terminologias para, mono, tetra, tri e hemi, diz respeito a determinação da parte do corpo envolvida, tendo o significado, somente os membros inferiores, somente um membro, os quatro membros, três membros ou um lado do corpo (BRASIL, 2007), como demonstrado a seguir:

FIGURA 2: TERMINOLOGIA



Fonte:Extraído <http://igualdade-ap.blogspot.com/2010/12/introducao-deficiencia-motora.html> Acesso em 20 de outubro de 2020.

Ainda, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) a deficiência física pode ser classificada em: **Temporária** - quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições

anteriores e, **Definitiva** - quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência. E tendo suas causas: **Hereditária** - quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente; **Congênita** – quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intra-uterina e, **Adquirida** - quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações.

Seguindo as Orientações Pedagógicas Deficiência Física da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2006) dentre as enfermidades, acidentes ou lesões que podem provocar a deficiência física, tem-se:

- Enfermidades no sistema osteoarticular - Caracterizam-se por provocar destruição, deformidade, má formação ou processo inflamatório comprometendo ossos e/ou articulações.

- Enfermidades musculares - Caracterizam-se por: (a) atrofias musculares neurógenas, decorrentes de alteração do sistema nervoso central e atrofias miógenas, decorrentes da alteração das próprias fibras musculares.

- Enfermidades do sistema nervoso – Provocada por afecções do sistema nervoso central (encéfalo e medula) e do sistema nervoso periférico (gânglios, raízes e nervos), que podem ter várias causas: genéticas, infecciosas, tóxicas, metabólicas, alérgicas, vasculares, traumáticas, tumorais e até desconhecidas; Afecção da união neuromuscular, cujo quadro mais comum é o da Miastenia gravis, caracterizado pela fraqueza e cansaço fácil dos músculos voluntários; afecções da medula, que, em geral, interrompem os impulsos nervosos que transitam pelas fibras de neurônios motores e sensoriais, entre as estruturas periféricas e o encéfalo e afecções do encéfalo, que pode levar a: lesões do tronco encefálico.

- Lesão medular - Caracteriza-se pela interrupção da passagem de estímulos nervosos pela medula. A lesão medular pode ser: (a) de origem traumática, geralmente associada à acidentes automobilísticos ou motociclísticos, mergulho, agressão com arma de fogo ou queda; e (b) de origem patológica: hemorragias, tumores, infecções por vírus.

- Queimaduras - Muito frequentes em crianças, levam ao desfiguramento e alteram a elasticidade dos tecidos, limitando os movimentos. Em alguns casos, dependendo da gravidade da queimadura, é necessário realizar a amputação de um ou mais membros.

- Paralisia cerebral - Lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. É uma lesão provocada, muitas vezes, pela falta de oxigenação nas células cerebrais.

Diante do exposto, faz-se necessário ter um outro olhar frente ao estudante com deficiência física, como um indivíduo, que apresenta uma especificidade, devendo “ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado, capaz de responder com competência às

exigências do meio, contanto que sejam oferecidas a ele condições para tal (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 13).

Então, há necessidade de mudanças urgentes e a garantia de uma escola inclusiva para estas crianças e, assim, poderem assimilar saberes necessários, que podem ser compreendidos através de recursos tecnológicos, desconstruindo estas barreiras que venham a existir, por causa de suas condições físicas e oferecendo oportunidades para a sua participação em todo o processo de ensino e aprendizagem de forma igualitária. A Declaração de Salamanca (1994), assegura que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente, das dificuldades e das diferenças apresentadas:

É uma proposta que cria perspectiva tanto para os profissionais da educação quanto para os pais que de certa forma não estão satisfeitos com alguns modelos de exclusão social. Essas mudanças fizeram com que professores e escolas mudem suas concepções e práticas de ensino em sala de aula (1994, p. 8).

E esta forma, de estar e aprender juntos, leva a escola ao entendimento que as atividades propostas em um ambiente inclusivo podem acontecer com uma ou mais crianças, pois o prazer e a capacidade de agir não estão relacionados somente aos recursos oferecidos, mas também às pessoas e às outras crianças. Desta forma possibilita que a pessoa com deficiência física descubra o prazer de fazer e de desenvolver a sua capacidade de resolver problemas, independentemente de seu quadro motor, instigando-a continuamente a desenvolver seu interesse e sua capacidade de agir (FERLAND, 2006).

Todos os atores envolvidos no processo escolar devem ter o entendimento que o estudante com deficiência física pode ter a capacidade em aprender:

Antes de averiguar o tipo de lesão cerebral ou o tipo de deficiência intelectual que o deficiente apresenta, nós não deveríamos deixar que a possibilidade de lesão cerebral nos impeça de tentar novas abordagens educacionais afim de ajudar a criança a melhorar sua performance cognitiva. Nós não deveríamos deixar que uma visão simplista das dificuldades da criança constitua numa barreira que contribui para a perpetuar a estagnação do desenvolvimento intelectual que estas crianças já sofrem. Antes de nos desesperarmos nós devemos considerar que podem existir outras causas que contribuem para a deficiência intelectual destas crianças (VALENTE, 1991, p. 2).

Assim, deve-se criar condições para que o deficiente físico tenha a oportunidade de desenvolver as atividades que estão vinculadas as suas habilidades cognitivas, dispondo de ferramentas apropriadas e, desta forma, levando-o a transpor estas barreiras.

No Sistema Educacional, o processo para inclusão escolar do estudante com deficiência física não é diferente dos processos que são realizados com todos os outros, entendendo que a Educação Especial atende aos mesmos princípios da Educação Geral e deve ser iniciada no momento em que atrasos ou alterações no desenvolvimento do aluno são percebidos. Assim,

cabem as Unidades Escolares, definir a sistemática adequada para o atendimento, de acordo com as necessidades do estudante com deficiência física, na rede pública de ensino do Distrito Federal e uma das formas para a efetivação deste atendimento já acontece na SEEDF quando são previstos os estudos de caso nas escolas e a estratégia de matrícula é realizada para atender estes estudantes, levando em consideração a especificidade de cada criança.

Logo em seguida, iremos compreender, como as instituições estão incluindo as crianças que estão chegando na Educação Infantil, como acontece esta transição e como o docente organiza seu trabalho pedagógico, levando em consideração a BNCC (BRASIL, 2017), os Currículos em movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e outros documentos que norteiam a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva

### **3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO BRASIL: PLANEJAMENTO E OFERTA**

A Constituição Federal de 1988 nos orienta que é direito da criança receber, desde o seu nascimento, atendimento escolar em creches de 0 a 3 anos e nas pré-escolas de 4 a 6 anos, sendo dever do Estado com a educação escolar pública. Neste sentido, torna-se essencial o entendimento da Educação Precoce e Educação Infantil, como sendo um dos primeiros atendimentos educacionais oferecidos às crianças.

#### **3.1 A Educação Precoce**

A Educação Precoce tem sido um programa, oferecido pelo AEE, e é o primeiro programa educacional dirigido às crianças público da educação especial e às crianças de alto risco, na faixa etária de zero a três anos. Segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.103) o programa de Educação Precoce refere-se a “um conjunto de ações voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial”.

Nestas Diretrizes o programa de Educação Precoce foi implementado em nosso país a partir das décadas de 70 e 80, “constituíram e constituem um investimento social e humano altamente produtivo, uma vez que os esforços se dirigem à prevenção das deficiências ou a diminuição de seu agravamento” (BRASIL, 1995, p.8). Tendo em seu público alvo crianças com deficiência sensorial (visual e auditiva), física, mental, múltipla e condutas típicas.

O Programa de Educação Precoce tem um caráter preventivo, cuja abordagem tem como fundamento o respeito à diversidade, uma vez que adota estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas que respondem às necessidades específicas de cada estudante (DISTRITO FEDERAL, 2010). A equipe ideal para atuar no programa de Educação Precoce deve ser

composta pelos seguintes profissionais: professor (com formação em psicologia, ou em pedagogia, ou em educação física); psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta; terapeuta ocupacional; médico e técnico em eletrônica (BRASIL, 1995), mas dentro das Instituições Escolares de Brasília que oferta este programa, têm-se uma equipe com uma pedagoga, psicóloga e professor de educação física.

Apesar do serviço de estimulação precoce, estar associado a área da saúde como é mostrado no documento das diretrizes de estimulação precoce lançado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2016) que define essa atividade como “um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional [...]” (p. 6), tem registros de diretrizes na educação já há alguns anos. Assim com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem-se a garantia da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, o acesso e a continuidade aos demais níveis de ensino. Desta forma quando dada a terminalidade na Educação Precoce, que é quando a criança atinge os 3 anos e 11 meses de idade, ela passa por uma avaliação com a equipe multidisciplinar e, caso seja elegível, é encaminhada para a Educação Infantil, sendo observado suas especificidades e, de acordo com a estratégia de matrícula da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Na SEEDF o Programa de Educação Precoce, na perspectiva das Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995), tem o objetivo de evitar déficits neuropsicomotor, além de estimular a integração afetiva entre o bebê, cuidador e sua família, observando o desenvolvimento global da criança. Este atendimento acontece em:

Instituições que prestam atendimento educacional a crianças portadoras de necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas; unidades hospitalares pediátricas e/ou neonatais; berçários; - creches; pré-escolas (escolas maternas e/ou jardins de infância); postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; - clínicas-escola das Instituições de Ensino Superior; - centros religiosos, e outros (BRASIL, 1995, p.19)

O programa de Educação Precoce tem-se apresentado de uma forma preventiva e também como um espaço educacional com avaliação e intervenção, contando com um viés inclusivo.

### **3.2 A Educação Infantil**

Foi com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que foi garantido, pela primeira vez na história da Educação Infantil, o direito das crianças de 0 a 6 anos pudessem frequentar creches e pré-escolas, tem-se no artigo 208, inciso IV, a seguinte afirmação “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e

pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. A partir deste momento a criança é vista como indivíduo e tem seus direitos garantidos por lei e todos, inclusive o Estado, que antes não tinha responsabilidade passou a adquirir um novo entendimento de educação, assim estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1998):

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à liberdade á convivência familiar e comunitária.

Nesta perspectiva a criança tem seus direitos garantidos pela própria Constituição Federal (BRASIL, 1998) e ao citar a infância e a criança é preciso trazer a luz de que esta criança era vista como um ser inacabado sendo uma miniatura do adulto e invisível como ser social e, por meio da Sociologia da Infância<sup>12</sup>, por volta do século XX, foi possível ver a criança como um ser social que tem uma história e produz cultura em diversas formas (SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011) desta forma para Belloni (2009):

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. A infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas (2009, p. 8).

Com esta concepção de Sociologia da Infância tem-se a compreensão sobre a infância como aquela em que a criança possui seus direitos e que, em suas interações, é produtora de cultura de pares (CORSARO, 2011).

A infância, neste sentido, é uma categoria social em que se tem sujeitos ativos, e desta forma eles agem e interpretam o mundo em que vivem, produzindo suas culturas e, não reproduzindo as culturas e ações dos adultos (SARMENTO, 2004). Assim esta criança é vista como ator social capaz de agir e, como tal tem seu papel na sociedade e com direito à educação.

Direito este garantido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, BRASIL, 1996), em que a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, tendo uma relevante conquista. Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 29:

---

<sup>12</sup> A Sociologia da Infância “busca reconhecer e superar o adultocentrismo e colabora para que as culturas infantis sejam valorizadas” (VOLTARELLI, 2017, p. 27). Tive o primeiro contado sobre a Sociologia da Infância em uma indicação da banca examinadora quando qualifiquei o projeto de pesquisa (25/08/2020), em que foi indicada a Monique Voltarelli por Andrea Versuti.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996).

Neste contexto a Educação Infantil é o primeiro espaço escolar educacional no qual o indivíduo tem acesso ao conhecimento que lhe servirá de base para o futuro, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, "observando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p.11). E é na LDBEN (BRASIL, 1996), alterada em 2013 (pela Lei nº 12.796/BRASIL), que pela primeira vez no país a Educação Infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) e foram explicitadas regras importantes em relação à carga horária, à frequência e à avaliação da Educação Infantil.

Para Kramer (2003) a Educação Infantil era vista como local para que as crianças fossem deixadas para que os pais pudessem ir trabalhar ou para fazerem outras atividades. Neste cenário, há de se pensar neste nível de ensino, como uma conquista legal, em que se reconhece os direitos da criança a uma educação, mas ainda há muito a se fazer para o entendimento de seus objetivos para que aconteça o desenvolvimento pleno da criança.

Com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (BRASIL, 2009) o MEC divulga as orientações curriculares para a Educação Infantil, trazendo o respeito à ideia de criança cidadã e educação infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998) é apresentado por três volumes: 1. Introdução; 2. Formação Pessoal e Social; e 3. Conhecimento de mundo, estabelecendo metas de qualidade para a Educação Infantil, e para que as crianças possam desenvolver-se com uma educação de qualidade. Neste mesmo documento a criança “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21). Percebe-se com isso os avanços conquistados no sentido da garantia do direito de uma educação de qualidade e acessível e de forma que esteja aberta a todos.

Importantes emendas constitucionais alteraram aspectos importantes na Educação Infantil, como a Emenda Constitucional nº 53/2006, com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que regulamentou o ensino fundamental passasse a ter nove anos – e não mais oito anos – de duração, reafirmado também pelo documento de ampliação do ensino fundamental (BRASIL, 2006a) em que as crianças de 6 anos que eram atendidas na educação infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental; e a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou

compulsória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos completos, cabendo às famílias efetuarem a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária.

O próximo documento lançado, direcionado à Educação Infantil, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), por meio da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

(...) o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Dentre as orientações pedagógicas, o documento DCNEI (BRASIL, 2009), afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas, concebe o currículo da Educação Infantil, explicita os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, define, de forma clara, a identidade da educação infantil. As DCNEI (2009) apresentam concepções bem fundamentadas, que evidenciam teoricamente a função social, política e pedagógica da educação infantil.

Vale destacar a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância, ressalta as políticas públicas para a primeira infância com a sua implementação, dando destaque a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente, bem como a proteção (BRASIL, 2016).

Recentemente, temos a BNCC (BRASIL, 2017) que incluiu a Educação Infantil à Educação Básica dando um importante passo para o processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação. E para a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Infantil é o início e o fundamento da Educação, ou seja, na prática a Educação Infantil é entendida como a base sólida, a partir do qual todo o conhecimento deverá ser construído e, a escola tem como função complementar a educação que vem da família, tendo como foco as aprendizagens sobre a socialização, autonomia e a comunicação/interação. Por isso a parceria escola e família é essencial.

E, ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) a escola deve ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças diversificando e consolidando novas aprendizagens e, neste sentido, as TIC podem servir como recurso para o professor na medida

que garanta aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição destas habilidades, atitudes e valores nesta Sociedade da Informação (KENSKI, 2012).

Assim é apontado, neste documento, os novos direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para todas as etapas da educação no Brasil, fundamentando-se nos princípios éticos, estéticos e políticos.

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional da Educação (PNE/BRASIL, 2017, p.7).

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017) tem-se a Resolução nº 1/2018 do Conselho de Educação do Distrito Federal em seu Artigo 19 salienta que esta base curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, a saber: - o eu, o outro e o nós; - corpo, gestos e movimentos; - traços, sons, cores e formas; - escuta, fala, pensamento e imaginação; e - espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A proposta da BNCC (BRASIL, 2017) para a educação infantil apresenta ainda, seis direitos de aprendizagem nessa etapa da educação: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O referido documento aponta que para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, são necessárias a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família como sendo essenciais.

Com todas estas leis apresentadas fica claro a real importância dos primeiros anos de vida da criança para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e histórico dos seres humanos. Sendo assim, a Educação Infantil tem um papel fundamental na formação do indivíduo e reflete em uma melhora significativa no aprendizado da criança.

Assim, as experiências precisam ser significativas e estarem alicerçadas no entendimento de que são crianças cidadãs e que estão em pleno processo de desenvolvimento na construção do seu conhecimento, respeitando suas diferenças e o ritmo desta aprendizagem (BRASIL, 2017). Logo, será preciso entender a relação entre a Educação Infantil e Educação Inclusiva na perspectiva do Distrito Federal para compreendê-las e então, ressignificarmos a inclusão.

### 3.2.1 Educação Inclusiva na Educação Infantil do Distrito Federal

Nos marcos legais da Educação Infantil, a mudança do conceito de deficiência, a afirmação do direito da pessoa com deficiência, e uma nova postura face a Educação Especial,

são constitutivos fatores importantes para que se pudesse dar impulso importantes às práticas inclusivas para com os estudantes com NEE. Considerando que a educação infantil é a porta de entrada da educação básica, seu desenvolvimento inclusivo tornou-a o alicerce dos sistemas de ensino para todos e, isto está explícito na LDBEN (BRASIL, 1996) no Capítulo 5 da Educação Especial no Artigo 58 parágrafo 3º. Vale lembrar que na própria LDBEN/1996 a Educação Especial passa de atendimento paralelo ou substitutivo para complementar e suplementar e, com atendimentos estes realizados nos Centro Especiais ou em classes especiais para as crianças com NEE.

Para que a educação inclusiva possa alcançar seus objetivos faz-se necessário que esta seja prevista e planejada desde a Educação Infantil. Na Declaração de Salamanca (1994) traz em seu texto, que para o sucesso da educação inclusiva, tudo deve começar precocemente.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 06 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social, e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (SALAMANCA, 1994, p.12).

Na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), as creches e pré-escolas passaram a prever o atendimento das especificidades educacionais destas crianças com deficiência em diversos contextos da Educação Infantil, planejando e desenvolvendo suas atividades próprias de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes, proporcionando a plena participação de todos. Em relação a isto Drago (2012, p. 365) enfatiza:

Quando pensamos na proposta de uma escola inclusiva, que leve em consideração as particularidades, possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora da ação pedagógica, devemos ter em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado.

Tem-se na Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), a articulação entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial como condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência na creche e na pré-escola.

Quando pensamos na proposta de uma escola inclusiva, que leve em consideração as particularidades, possibilidades e peculiaridades de cada sujeito como mola propulsora da ação pedagógica, devemos

ter em mente que a inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado, cristalizado.

No entanto, tem-se no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com NEE- RCNEI/NEE (BRASIL, 2000) o objetivo em apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com NEE e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida. Assim a escola tem um grande desafio que é o de conseguir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem, por meio de uma inclusão em que as diferenças culturais, sociais e individuais sejam respeitadas. A mudança das escolas regulares em escolas regulares inclusivas inicia-se, portanto, pela garantia de pleno acesso às crianças com deficiência à educação infantil, com a efetivação das medidas necessárias à consecução da meta de plena inclusão.

A inclusão de estudantes com NEE no sistema regular de ensino parte do pressuposto da própria natureza da escola comum, segundo a qual todos têm o direito de estudar juntos na mesma escola, na qual a educação é garantida a pessoa com deficiência, de forma que possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, de acordo com a LBI em seu Capítulo IV (BRASIL, 2015).

O MEC pela Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, hoje SECADI (BRASIL, 2006), publicou um documento intitulado Saberes e Práticas da inclusão – Educação Infantil por apoiar a realização de programas de formação continuada de professores. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas 1) Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; 2) Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – 3) Deficiência Múltipla; 4) Dificuldades de Comunicação e Sinalização – 5) Deficiência Física; 6) Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; 7) Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e 8) Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/ Superdotação.

Torna-se evidente, neste material, a sua orientação está direcionada a uma nova perspectiva voltado para o respeito às diferenças, ressignificando o espaço escolar, afirmando a sua importância inclusiva, disponibilizando nestes cadernos esclarecimentos quanto as NEE, assim como as estratégias metodológicas, em que se tem recursos específicos e as condições para a acessibilidades em resposta às necessidades educacionais especiais das crianças. Desta

forma o termo inclusão vem a debate e como, consequência, nos levando a pensar sobre a educação inclusiva:

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola. Nessa linha de pensamento, a educação inclusiva deve ter como ponto de partida o cotidiano: o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e progredir no aspecto pessoal e social (BRASIL, 2006, p. 16).

Sendo a escola um espaço de inclusão que enfrenta inúmeros desafios, conflitos e problemas que devem ser discutidos por todos os sujeitos participantes do processo educativo. A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e “complementação, adaptação e suplementação curricular” quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender. (BRASIL, 2006. p.18).

Ainda há que se deixar claro que esta sala de aula inclusiva, requer que se efetive no seu contexto de educação a ideia de ambientes que “não sejam recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (MANTOAN, 2003, p.53)

Em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) há uma clara intenção em oferecer Políticas Públicas para a promoção de uma educação de qualidade para as crianças desde a creche até o ensino superior, tendo como objetivo a garantia do acesso à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação em escolas regulares. O enfoque da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) na Educação Infantil amplia o entendimento sobre as formas de aprendizagem, o acesso as formas de comunicação, e ambientes que ofereçam estímulos que evidenciem os aspectos físicos, emocionais, cognitivos na e sociais; o respeito e a valorização da criança. Para isso, se faz necessário mudanças de concepções, práticas educativas e reorganização no ensino regular (MANTOAN, 2006).

Já se teve a compreensão em como a Educação Infantil é organizada, nesta perspectiva de quando recebe estas pessoas com deficiência, no entanto, é preciso entender também a estrutura de atendimento, trabalho pedagógico, currículo, o professor neste nível de ensino e as transições da Educação Infantil.

### 3.2.2 Estrutura de atendimento/matrículas na Educação Infantil

No Distrito Federal, segundo a Portaria nº 407 de 22/11/2020 da Estratégia de Matrícula, a Educação Infantil corresponde ao primeiro Ciclo de Aprendizagem e é estruturada em: Creche para crianças de 4 meses a 3 anos e Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos, conforme Portaria nº 285, de 05/12/2013, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 261, de 09/12/2013. A creche é ofertada em Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, em Instituições Educacionais Parceiras e nos Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI) divididas em Berçários I e II e Maternais I e II. Nas Unidades de Ensino da Rede Pública de Ensino que ofertam maternal I e II, em regime parcial, a matrícula é feita na própria UE de acordo com o calendário determinado pela SUPLAV e divulgado na CRE. A Pré-escola é ofertada em UE da Rede Pública de Ensino às crianças de 4 a 5 anos completos ou a completar até 31/03/2019, 1º e 2º período, respectivamente. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

Todas as UEs da Rede Pública de Ensino que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas, sendo assim, a Educação Especial é uma modalidade de Ensino ofertadas também nestas UEs. Para a efetivação das matrículas dos estudantes com NEE podem ser realizadas pelo telefone 156 ou encaminhadas pelas escolas que ofertam a Educação Precoce. As crianças que estão saindo da Educação Precoce são avaliadas por uma equipe multidisciplinar por um estudo de caso e, de acordo com esta avaliação, são encaminhadas para os 1º e 2º Períodos da Educação Infantil, dando sua terminalidade ou permanecendo com elas no programa.

Segundo dados do Censo Escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), visualizado na Figura 3, o número de crianças de zero a cinco anos matriculadas na Educação Infantil do Distrito Federal cresceu 4% em 2019, se comparado a 2018. Em relação ao ano de 2020 houve também um crescimento destas matrículas de Educação Infantil em que foram 47.654 de vagas preenchidas pelas crianças neste ano e 45.965 no ano de 2019, ou seja, foram 1.689 matrículas a mais em 2020 (INEP/2020), mesmo diante de uma pandemia. Estes dados são importantes e positivos, pois houve um aumento de vagas em redes públicas e privadas do Distrito Federal. Vale destacar que, entre estas matrículas, encontram-se também matriculados os estudantes com NEE, que chegam através do 156 ou vindos da Educação Precoce.

FIGURA 3: CENSO ESCOLAR 2019/MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Censo Escolar 2019/INEP Extraído <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/02/18/cresce-o-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-do-df/> Acesso em Fevereiro de 2020.

Relembrando que a meta 1 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014) é universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 e 05 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 03 anos até o final da vigência deste PNE, lembrando que as matrículas têm aumentado em creches e jardins de infância, mas o país não conseguiu atingir esta meta de 2016 do PNE (BRASIL, 2014), que previa esta universalização. O organismo também avalia que o Estado brasileiro terá dificuldades em cumprir outra meta do documento, de ter no mínimo 50% dos meninos e meninas de até três anos matriculados em creches até 2024. Dados do IBGE/PNADC (Figura 4) nos deixa claro que em 2018, 93,8% das crianças no Brasil, na faixa etária de 4 e 5 anos, estavam na escola, e, no Distrito Federal, apenas 86,3%, indicando que a meta de universalizar a Educação Infantil na pré-escola até 2016 não foi alcançado. E outro dado interessante é o de atendimento de 50% dos menores de 3 anos e 11 meses na Creche até 2024 e no resultado parcial: 35,6% das crianças dessa faixa etária eram atendidas em Creches em 2018 no Brasil e, já em relação ao Distrito Federal os dados são de apenas 27,6% destas crianças atendidas.

FIGURA 4: DADOS DO IBGE DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASIL/DISTRITO FEDERAL



Fonte: IBGE/PNADC - Elaboração: Todos Pela Educação, 2019.

Como podemos visualizar ainda falta muito em termos de garantia deste nível de ensino a todas as crianças e ações do governo brasileiro e do Distrito Federal para que possam contemplar a meta 1 do PNE, garantindo assim uma Educação Infantil que atenda, realmente a todas as crianças, destacando que não é apenas disponibilizar a matrícula, mas dar a garantia de uma educação com qualidade e, verdadeiramente, inclusiva.

### 3.2.3 Currículo na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) são fixadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que tem em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Neste documento as práticas educativas devem levar em consideração as experiências que as crianças trazem de casa, de acordo com sua vivência social e cultural. É importante salientar que a BNCC (BRASIL, 2017) vem complementar as DCNEI (BRASIL, 2009) quando traz dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, sendo as interações e as brincadeiras e eles irão interligar todas as ações do professor na Educação Infantil e são importantes, na

medida, que asseguram ou tornam possível a realização dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a criança possui: brincar, conviver, expressar-se, conhecer-se, participar ativamente e explorar. Estes eixos e direitos vão trazer a espontaneidade da criança, sendo importante a Educação Infantil respeitar estas características, estes interesses que a criança traz do seu convívio com seus pares.

Nesse sentido, as propostas são a base estrutural pedagógica que devem guiar as escolas com os fundamentos necessários para esta etapa. Assim, a organização curricular na BNCC (BRASIL, 2017), está estruturada em cinco campos de experiências e aprendizagens essenciais, que se baseiam também nas DCNEI (BRASIL, 2009) são eles:

1 - **O eu, o outro e o nós** - em que se tem a ideia de trabalhar a concepção sobre si, sobre o outro, sobre o individual e o coletivo, sendo função da escola construir aprendizagens e experiências em que as crianças entram em contato com outras culturas, outros grupos sociais para que a criança possa conhecer o que lhe é diferente, sempre respeitando as diferenças;

2 - **Corpo, gestos e movimentos** - está relacionado ao desenvolvimento motor, aprendizagens que reconhecem as funções e atuações, limites do corpo e a escola deve criar momentos em que a criança possa aprender e explorar estas habilidades motoras, evidenciando também a práticas do cuidado da saúde, da higiene, da alimentação;

3 - **Traços, sons, cores e formas** - vem abordar as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, assim como as diversas formas de linguagem, como: artes visuais, pinturas, colagem, fotografias e outros, sendo que a escola deve promover momentos onde a criança possa manifestar todas estas habilidades e conhecimentos, assim como possa também apreciar estes momentos;

4 - **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – na compreensão de levar a criança a aprender a falar a se comunicar e a escola deve levá-la para que aprenda e tenha contato e possibilidades de falar e expor suas opiniões, trabalhando sua oralidade, manuseando e produzindo textos (escrita e gêneros textuais) e

5 - **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** - o interesse das crianças na compreensão dos espaços, das ruas, das cidades. Fala também sobre o tempo, o dia, a noite, a semana, compreender também o mundo físico, os animais, as plantas e o mundo sociocultural, desta forma a escola deve propiciar momentos para que a criança possa manusear, investigar, levantar hipóteses, analisar o todo para apropriação do conhecimento. E a partir do momento que o professor entende estes campos de experiências e qual a sua relação, tanto da atuação da escola e também com as aprendizagens essenciais, ele passa a compreender quais os

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, ou seja, o que poderá ser ensinado para cada faixa etária.

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve ser construída levando em consideração o currículo da educação infantil, de forma a respeitar a diversidade, a identidade institucional, e as particularidades pedagógicas. Para Veiga (2002), o PPP, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, tem a ver com a organização do trabalho pedagógico, partindo dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Desta forma, para que este projeto possa conhecer a realidade social da criança precisa dialogar com os Eixos Transversais e Integradores que são:

- Educar e cuidar: a criança aprende a cuidar do corpo, aprende como se alimentar, repousar, higienizar-se, vestir-se, interagir no seu meio social. Quando as crianças são cuidadas, aprendem também a cuidar de si, dos outros, dos ambientes, dos animais, da natureza. O cuidado é, portanto, uma postura ética de quem educa (DISTRITO FEDERAL, 2018)

- Brincar e interagir: o desenvolvimento da criança não acontece de forma individual, mas na interação com o outro, em meio as relações sociais e culturais. E as ações pedagógicas, encontram no brincar, uma maior qualidade. Tendo o brincar a condição necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento e, conseqüentemente, a internalização de práticas sociais e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O cuidar e o brincar são situações que estão ligadas, andam juntas, devem ser orientadas e pensadas com vistas ao desenvolvimento pleno da criança. Deve-se ter o entendimento que o direito à Educação Infantil amplia as possibilidades de experiências coletivas para todas as crianças que dela participam, pensando que este pode ser, para alguns, o único local de encontro com seus pares e a única possibilidade de socialização.

Na BNCC (BRASIL, 2017) a gênese do cuidar e educar percebe a criança holística, devendo conhecer sua história, sua família, suas características e em que fase do desenvolvimento se encontra, seja no tempo que passa dentro da escola. Lembrando que, a ação pedagógica está relacionada a teoria que vão fazer especificamente das ações, do ponto de vista teórico fazer uma criança se desenvolver com uma visão integrado do desenvolvimento dela com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares a infância.

### 3.2.4 Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (BRASIL, 2018), é preciso dar a importância devida à organização do trabalho pedagógico na questão de todo o processo educativo, principalmente na Educação Infantil, sendo que toda esta organização pode ser pensada dentro da escola ou além muro. Dentre esta organização estão os materiais, tempos, rotinas e datas comemorativas.

Ao conceber a criança compreendida como um ser ativo que reinterpreta e produz cultura e que traz suas vivências e experiências para dentro do espaço da pré-escola exige do professor uma postura educativa conduzida pela reflexão consciente sobre a sociedade em que se vive, por meio de propostas de aprendizagem que contenham significado para ela. Em concordância com as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 15):

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observar as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

O professor concebe sua prática pedagógica, de acordo com interesses e necessidades de suas crianças, levando-as a buscarem respostas para as suas dúvidas e curiosidades, de tal forma que ela consiga transformar informação em conhecimento. E isso torna-se uma forma de pensar a organização de todo o trabalho pedagógico, centrado na criança.

### 3.2.5 O professor de Educação Infantil

Segundo a LDBEN (Lei 9.394/96/BRASIL), a modalidade de educação infantil é direito de todas as crianças de 0 a 5 anos, sendo que estas precisam de formação integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Foi, a partir desse momento, que se constatou a função dos profissionais da educação infantil para exercerem o trabalho de educar e cuidar, nas instituições educacionais. Vale ressaltar que este educar e cuidar são indissociáveis e que contribuem para a construção de aprendizagem e capacidades das crianças na sua relação com o mundo.

Na BNCC (BRASIL, 2017) o professor é o responsável por organizar e propor experiências de aprendizagem às crianças e esta prática deve ser feita com intencionalidade, com um propósito, assim parte do trabalho do docente é refletir, selecionar, organizar, planejar, monitorar o conjunto destas práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que

passam a promover o desenvolvimento integral da criança. E estas práticas educacionais só efetivarão, a partir da forma como os professores se organizam na escola, sendo que a formação do docente, a sua relação e compartilhamento com os colegas e também a relação com as crianças interferem na sua prática pedagógica (VOLTARELLI; MONTEIRO, 2017).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) o professor é um dos atores importantes para a promoção da qualidade da Educação Infantil, por isso é primordial que tenha garantidas as condições adequadas para que possa responder os anseios e expectativas nesta etapa, faz-se necessário também ter garantida a sua valorização e desenvolvimento profissional, isto é, salário digno, jornada de trabalho, participação na elaboração das propostas pedagógicas da escola, formação inicial e continuada.

O professor é visto como alguém que também aprende, um mediador, aquele que mostra caminhos, auxilia e orienta, deixando que o estudante trilhe a sua própria via na construção do conhecimento. As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam a formulação de políticas públicas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação para a atuação destes nas escolas que precisam ter consciência dos objetivos centrais da Educação Infantil. No entendimento que o docente tem uma formação inicial, mas que ao longo da sua prática pedagógica há necessidade da continuação desta formação que nunca se esgota, e que de acordo com Voltarelli e Monteiro (2017, p. 4176):

A importância de o professor pensar sobre o seu papel profissional e a necessidade de continuar se preocupando com sua formação, que deve ocorrer em um processo contínuo, uma vez que a complexidade da docência exige um profissional que se preocupe com seu aprimoramento, ao longo da vida, e que ocorrem por meio de processos que perpassam toda a carreira docente.

E esta formação, quando pensada a realidade de escolas que estavam com aulas on-line, exigiu do docente que estivesse implicado em aprender sempre, na busca por outras formas de ensinar, outras estratégias, estando atualizado com o uso das TIC para que pudesse desenvolver e potencializar aprendizagens de seus estudantes.

### 3.2.6 As Transições na Educação Infantil

É preciso a compreensão de quais transições está se falando, pois elas estão presentes na Educação Infantil nas diferentes formas (Figura 5), como: transição de casa para a instituição de Educação Infantil, transição de uma instituição de Educação Infantil para outra, transição dentro da própria instituição e transição da Educação Infantil para o ensino fundamental que constam no Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

FIGURA 5: TRANSIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Ilustração retirada do Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil, 2018, p. 50

E, nestes momentos de transição, deve-se pensar no acolhimento e em realizar adaptações para as crianças. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) este processo de transição parte da continuidade dos processos de aprendizagem que dependem de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de educação, transições no interior da Instituição, transição creche/ pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental). Há de se dizer que nunca foi tão importante o acolhimento e a adaptação a serem trabalhados na Educação Infantil, levando em consideração a realidade pela qual está passando as Instituições Escolares com esta pandemia, em que as crianças, principalmente, as do 1º e 2º períodos que conheceram seus pares e o próprio docente, por meio de aulas virtuais.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) uma questão levantada e bastante discutida é com relação a preparação das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e isso inclui a obrigação de crianças já alfabetizadas. É claro que as crianças na Educação Infantil adquirem a leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 51).

Vale lembrar que, no caso desta pesquisa, interessa compreender como as crianças fazem a transição do programa da Educação Precoce e como elas se integram nesta realidade de Educação Infantil, sendo esta transição oferecida por CEE, por Instituições de EI e os CAICs, ou seja, algumas crianças saem do CEE para instituição que ofereçam a Educação Infantil ou permanecem na própria instituição que oferece a Educação Infantil. Nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), a Estimulação Precoce é definida como um conjunto de atividades, recursos humanos e ambientais com o objetivo de proporcionar à criança experiências para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.

Nestas diretrizes, constam vários fatores relativos ao sucesso dos programas de Educação Precoce, tais como: os benefícios serão mais eficazes se o processo for planejado e aplicado de forma gradual, variada e motivadora, de acordo com o progresso que a criança for

obtendo em seu desenvolvimento; faz-se necessário oferecer condições para que a criança desenvolva-se por meio de experiências que lhe sejam significativas, resultantes de seu contato com pessoas, objetos e espaços e são necessárias determinadas ações para que ocorra o processo de integração entre criança e a família, a criança e a escola, e, também com os outros ambientes que irão recebê-la (BRASIL, 1995).

Na rede de ensino do Distrito Federal, especificamente a Educação Precoce, é voltada para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e crianças com NEE, estendendo sua esfera de atuação à criança que sob o impacto dos fatores de risco, é susceptível aos distúrbios no desenvolvimento, com vistas a sua inclusão no ensino regular (BRASIL, 2006).

Então, se a Educação Precoce oferece todos estes atendimentos e recursos, com vistas ao desenvolvimento pleno da criança que chegam a este programa, entende-se que estas ações maximizam este desenvolvimento, assim ao ser inserida em turmas de Educação Infantil o professor precisa dar continuidade às práticas pedagógicas oferecidas por este programa. E uma das formas seria o docente se apropriar das TIC e concebê-la como um desafio capaz de oferecer oportunidades no processo de ensino e aprendizagem e inclusão escolar.

E o trabalho educativo, entendendo a atividade da criança e sua relação com o mundo, dá o subsídio para uma intervenção/mediação mais precisa no processo do desenvolvimento infantil, sendo assim serão abordados, no próximo capítulo, as relações entre o desenvolvimento infantil e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

#### **4 O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Para o entendimento do desenvolvimento e aprendizagem da criança faz-se necessário compreender a teoria de Lev Semiónovic Vygotsky, em que se dá ênfase importante no papel das relações sociais e, o desenvolvimento psíquico que é promovido pela aprendizagem, acontecendo com a mediação de outras pessoas por meio de processos educativos.

Para a nova Psicologia os fundamentos teórico-metodológicos de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), estão pautados na Ciência da História, considerando o homem um ser ligado as relações materiais, sociais e históricas. Daí o surgimento desta Psicologia como Histórico-Cultural, assinalando as diferenças entre o homem e o animal, em que o homem tem

capacidades psicológicas superiores às dos animais, e isso demonstra sua capacidade de se desenvolver historicamente, de acordo com suas vivências (REGO, 2012).

Assim para Vygotsky (1997), o homem é um ser histórico, sendo produzido por estas histórias. E a nossa aprendizagem acontece logo que nascemos, muito antes de frequentar a escola. E esta aprendizagem e desenvolvimento estão ligados por estas relações sociais e culturais, tendo o contato com o outro, fazendo com que cada indivíduo tenha o processo de desenvolver-se de forma única. Assim têm-se grandes desafios em pensar a escola como instâncias de formação cultural e o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006).

E o processo de desenvolvimento infantil não é simplesmente uma maturação biológica que atinge seu ápice na idade adulta. Na interação com os adultos e outros pares, isto é, em conjunto com outras pessoas, a criança vai se apropriando dos conhecimentos e experiências acumuladas (Vygotsky, 2007). A criança não vem ao mundo com aptidões e capacidades, tal como se apresentam na idade adulta, mas é no convívio social, nas condições materiais de vida e de educação que ela se desenvolve e se humaniza.

Rego (2012) coloca que Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social, no desenvolvimento do ser humano, dando suas contribuições no desenvolvimento das crianças. E que o desenvolvimento humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, uma vez que as formas psicológicas emergem da vida social.

Dentro desta perspectiva Vygotsky (1997) defendeu que da mesma forma que as crianças com desenvolvimento típico desenvolvem-se, de acordo com estas relações sociais estabelecidas, e o desenvolvimento de crianças especiais também estão sujeitas as suas relações sociais a qual está inserida. Ao estudar esses processos de desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiências ele enxerga nos obstáculos impostos pela deficiência uma forma de superação:

Vygotsky desenvolve essas ideias em seu trabalho “Fundamentos da Defectologia” (1997), no qual conclui que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência, mas que as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como um estímulo, uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no logro de objetivos dificultados pela deficiência. (GALVÃO FILHO, 2004, p. 28).

Vygotsky (1997) foi considerado um dos precursores no estudo da Defectologia, tendo seu trabalho baseado nas potencialidades das crianças que apresentem ou não defeitos,

colocando a ideia de deficiência no contexto cultural-histórico. E se opôs a concepção orgânica ou biológica da deficiência, na qual se constituíam as práticas naquela época. Drago (2005) coloca que ainda há muito preconceitos e dúvidas se as crianças com deficiência aprendem ou se desenvolvem, sendo necessário uma inclusão que aconteça de forma a alcançar a todos, para além da deficiência e pensado na diversidade.

Assim torna-se compreensível, a partir dessa noção de supercompensação proposta por Vygotsky (1997), o fato de que essas crianças possam apresentar o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo que outras crianças da mesma idade que não possuam nenhuma dificuldade motora ou de comunicação, se for oferecida a elas uma estimulação. Segundo ele, (1997) “a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade” (VYGOTSKY, 1997, p. 20).

O desenvolvimento de uma criança com deficiência física ou sensorial não é inferior ao de outra criança, mas sim, diferente, porque ela aprende com caminhos alternativos para compensar a sua dificuldade. Para Vygotsky (1997) as crianças com deficiência se desenvolvem tanto quanto crianças que não possuem deficiência, apenas na forma e tempos diferenciados.

E quando o professor vê aquele estudante deficiente a partir de suas possibilidades, de suas capacidades, propondo meios para sanar as dificuldades, outras perspectivas se abrem a este docente na compreensão de que o defeito não é só uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas, também uma vantagem, um manancial de força e aptidões, que existe nele certo sentido positivo” (Vygotsky, 1997, p. 46). E o desafio do professor não é querer facilitar ou diminuir as dificuldades desta pessoa com deficiência física, mas o de provocá-lo, estimulá-lo para que ele próprio possa encontrar a saída para as suas dificuldades e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Para Rego (2012), dada a importância do trabalho pedagógico, deve-se acabar com esta visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado, assim do ponto de vista da teoria Histórico-Cultural isto é contraditório, já que os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado, então, não há sentido em esperar que a criança primeiro se desenvolva para que então, depois aconteça sua aprendizagem.

Voltando a questão da interação Vygotsky (1997) considerou o papel do outro social no desenvolvimento dos sujeitos, cristalizando na formulação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu

nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou os seus pares mais capazes.

A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão ainda em processo de maturação, funções que amadurecerão e que estão presentes em estado embrionário. Essas “funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 98). Aquilo que é a ZDP hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (1991, p. 58):

Na ZDP, desperta-se funções ainda não amadurecidas, mas que estavam latentes a se desenvolverem. O processo de aprendizado é capaz de potencializar o desenvolvimento da criança e possibilitar que ela vá além do que já foi conquistado. A relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural é indispensável para sua constituição como ser humano, que requer a interação com os outros.

A partir desta contribuição elencamos um outro ponto de Vygotsky (2001) quando faz referência ao conceito de mediação, processo pelo qual as funções psicológicas superiores se desenvolvem, colocando dois elementos responsáveis pela mediação: o instrumento (regula as ações sobre os objetos e auxilia as ações concretas) e o signo ou instrumento psicológico (regula as ações sobre o psiquismo das pessoas – aquilo que representa algo diferente de si mesmo, servindo como auxílio da memória e atenção – e as significações que auxiliam nas atividades psíquicas). O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho.

Assim ao fazer uso de instrumentos e o uso de signos são compartilhadas algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada. Porém eles também se distinguem; os signos são orientados internamente, considerado por Vygotsky (1997) uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo; os instrumentos, por outro lado, são orientados externamente, visando o domínio da natureza. A distinção entre signos e instrumentos é um bom exemplo da capacidade analítica de estabelecer relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana (VYGOTSKY, 1997, p.86).

Os estudos de Vygotsky (2007) vêm de encontro ao uso do computador no desenvolvimento cognitivo, na medida que ele poderá atuar diretamente na ZDP da criança, permitindo que ela avance nas etapas em que o uso desta tecnologia se faça presente, por meio de testes do ensaio e erro, de aplicativos mais simples para mais complexos, softwares e internet. E o professor, ao fazer uso de tecnologia em sala, estará promovendo o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes de forma interativa e com mediação por meio de

novas formas de aprender mediadas por seus pares, pela interatividade, pontuando que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, é mediada por meios ou ferramentas que possibilitam tal relação (VYGOTSKY, 2007).

As TIC podem possibilitar esta nova mudança no aprendizado com vistas a um novo modelo de aprendizagem que serão baseadas em descobertas e inclua as necessidades educacionais dos estudantes que frequentam a escola, exigindo que a esta instituição escolar realize um mapeamento de seus estudantes, identificando “o perfil das necessidades [...] para decidir que serviços e recursos deverão criar e manter para satisfazer tais necessidades” (ARANHA, 2004, p. 5). É a partir da análise desse perfil que a escola deve mapear e estabelecer suas linhas de ação, para o planejamento da implantação de um sistema escolar inclusivo, de acordo com as TIC que estão à disposição, em seguida será abordado a relação entre as TIC, Educação e Inclusão.

## **5 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO - TIC**

Em um primeiro momento será apresentado a TIC na nossa sociedade atual, relacionando-a no contexto educativo. Será abordado o tema TIC e o processo de ensino aprendizagem das TIC com a Educação Especial e a Inclusão, evidenciando os recursos tecnológicos para os estudantes com NEE, apresentando as Tecnologias Assistivas e as adaptações tecnológicas existentes.

### **5.1 TIC no contexto educativo**

As TIC criaram, nas últimas décadas, um enorme avanço, possibilidades e facilidades para as mais diversas áreas, inclusive a educacional. Atualmente estamos vivendo um momento atípico com esta pandemia da COVID 19. O mundo teve que se recolher, se reinventar, e está

se adaptando a esta nova realidade de isolamento social. E é, neste momento, que a tecnologia faz toda a diferença, nos comunicando com o mundo, nos informando e nos oferecendo acesso a serviços de forma remota.

Frente a esta realidade, a escola e todos que dela participam, precisam trazer a discussão os aspectos tecnológicos e metodológicos com estes novos tempos, reconhecendo a importância do professor e reafirmando a importância do uso das tecnologias como meio de aprendizagem e não como fim.

Kenski (2012, p. 24) traz o conceito de tecnologia como sendo “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. E Moran, Masetto e Behrens (2013) ao pensar nas tecnologias aplicadas à educação (na questão de informática) coloca a sua importância, na medida em que estas permitem a ampliação do espaço e do tempo da sala de aula, nos comunicando de forma presencial e virtual, o estar junto, em um mesmo espaço ou em espaços diferentes.

A sociedade tem passado por mudanças com novas descobertas e inovações tecnológicas, o que vem ocasionando um repensar e uma reorganização nas atividades escolares, com uma educação com qualidade e um professor com condições para enfrentar desafios e propor soluções. Há de se ter a compreensão de que os maiores desafios que temos enfrentados em todos os tempos, são o de “ensinar e aprender, principalmente, atualmente em que estamos passando pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e dos conhecimentos” (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 12).

A UNESCO (2003) tem chamado a atenção para o impacto que as TIC podem oferecer no sistema educativo e a resposta que possa dar a estes múltiplos desafios desta sociedade da informação. Ao lermos o relatório Educação, um tesouro a descobrir de Jacques Derlors tem-se a recomendação de que os sistemas educativos devem dar as respostas aos múltiplos desafios das sociedades da informação, em uma perspectiva de enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma “cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 2003, p.68). Assim, surge como um dos objetivos primordiais da UNESCO o de assegurar que em todos os países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento, tenham acesso a um ensino moderno, de forma a preparar, inclusive as pessoas com deficiência, no desempenho das suas funções numa sociedade moderna e tecnologicamente inclusa.

Pensando nisso as instituições escolares, em relação as TIC, precisam estar em um projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta para este mundo contemporâneo, bem como, realizando um trabalho de incentivo às mais diversas

experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas que acontecem dentro das escolas permitem que seja reelaborado e reconstruído o processo de ensino-aprendizagem (SANCHO, 2006). A utilização das TIC na educação, de acordo com contextos e realidades, pode agregar valor na aprendizagem, consolidando capacidades e habilidades de todos os estudantes, independentemente, de suas dificuldades.

## **5.2 TIC e a inclusão**

Ao fazer uso de uma determinada tecnologia em sala de aula o professor pode “induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44), tendo como exemplo a televisão e o computador que provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do estudante e o conteúdo a ser assimilado. E, nesta direção, traz ainda exemplos de novas formas de aprender com o apoio das redes digitais (internet) cuja sua dinâmica colocam os estudantes aprendendo e discutindo coletivamente de uma forma igualitária.

A partir do momento que o docente utiliza as TIC leva-as a uma importante situação que é a mediação pedagógica e, tendo como parte desta mediação a seleção de “técnicas que favoreçam o processo de aprendizagem, observando as diferentes dimensões que são a intelectual, afetiva, habilidades e atitudinal (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 143). As TIC, como ferramentas tecnológicas oferecem inúmeras possibilidades da mediação pedagógica entre professor e estudantes, fortalecendo no estudante a capacidade de construir sua aprendizagem com o apoio de suportes tecnológicos como as plataformas, jogos interativos e outros.

Para Vygotsky (2001) esta mediação tem a ver com a reciprocidade que existe entre o sujeito com as suas possibilidades de aprendizagem, permitindo a compreensão das particularidades que as ferramentas tecnológicas podem proporcionar ao professor. E a mediação do professor torna-se importante porque não basta colocar os recursos a disposição dos seus estudantes, tornando necessário que ele conheça as potencialidades disponíveis desses recursos e como poderá utilizá-los para a aprendizagem de suas crianças. Assim é preciso uma atualização tecnológica da escola, e uma reorganização de todo um contexto em função da nova realidade imposta e das novas necessidades, cabendo ao docente refletir sobre a melhor forma de utilização destes recursos, atendendo as especificidades de seus estudantes, integrando-os nas suas estratégias educativas e de acordo com seus objetivos de aprendizagem.

Diante disto, há que incluir todos os estudantes nesta nova realidade, significando a inclusão que está na nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, convivendo e

partilhando com pessoas diferentes e, segundo Mantoan (2003) é estar com, é interagir com o outro. Partindo de um pressuposto que todos podem aprender, entendendo que a diversidade deve ser valorizada, pois oferece maiores oportunidades para a aprendizagem. E neste espaço rico de aprendizagem se tem muitas crianças envolvidas com conhecimentos diferentes, histórias de vida diferentes e, com certeza, com expectativas em aprender. Neste sentido, não é somente a criança com NEE que se beneficia, mas todos os estudantes, uma vez que em grupo aprendem a trabalhar suas diferenças, conhecendo cada qual as suas limitações e potencialidades (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

E assim, para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, o uso das TIC deve ser pensado na realidade da diversidade e numa perspectiva de inclusão, em que se requer novas abordagens à aprendizagem por meio de recursos adequados, inovadores e livres de obstáculos, e para uma “escola inclusiva exige novas posturas e novos olhares para o fazer pedagógico e a utilização das novas tecnologias, quando bem pensada e planejada, amplia o repertório de possibilidades de aprendizagem” (SOUZA; OLIVEIRA, 2019, p. 4638).

E esta inclusão de pessoa com deficiência em escolas de ensino regular, só será possível se a escola apresentar condições necessárias e específicas para dar resposta a todos estudantes, principalmente aqueles que necessitam de condições educativas especiais. Cada criança deve ter o seu direito fundamental à educação garantido e a oportunidade para que consiga manter um nível aceitável de aprendizagem, partindo do pressuposto que todos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentam (Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com Raiça (2008) há diversos fatores que podem ajudar o professor em suas práticas pedagógicas para a inclusão, entre eles: a forma como o docente se posiciona diante da inclusão da pessoa com NEE, acreditando na sua possibilidade de aprendizagem; outro aspecto refere-se a formação docente, em que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas requer autoconhecimento e tecnologia e também o professor precisa reconhecer os procedimentos e os instrumentos pedagógicos que possam caber em seus interesses pessoais.

Neste sentido dispomos das TIC como uma ferramenta que podem potencializar as capacidades de aprendizagem dos estudantes com NEE, promovendo a inclusão escolar. A aplicação das TIC assume-se assim como uma importante ferramenta a serviço de estudantes e professores para superar barreiras, fortalecendo assim, o uso do computador como “máquina, que precisa do pensamento humano para se tornar uma ferramenta que auxilia o processo ensino-aprendizagem” (RAIÇA, 2008, p. 32).

A educação especial tem como objetivos os mesmos estabelecidos para a educação geral, ou seja, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (LDBEN 5692/1971, Art. 1º). Entretanto, devido às características dos estudantes com NEE, que necessitam de Educação Especial, esta educação difere da educação geral em diversos aspectos, como do local de atendimento, o tipo de material pedagógico, o currículo usado, e o tipo de profissional que trabalha com o educando. Devendo a aprendizagem ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante para mobilizar todos os estudantes na busca de soluções aos problemas. (BEHRENS, 2013). Portanto, deve ser uma educação diferenciada que deve atender as necessidades de cada indivíduo, de acordo com o seu grau de deficiência ou até mesmo de dificuldade.

As TIC trazem benefícios a todos os estudantes e, considerando estes com NEE elas se tornam imprescindíveis e constituem não apenas, como um recurso de apoio a estes, mas como uma forma de potencialização para o ensino e aprendizagem tendo como objetivo trazer uma maior autonomia, inclusão e independência em todo o contexto ao qual a pessoa pertence, inclusive escolar. Dada a sua importância as TIC tem um papel preponderante para os avanços na transposição de barreiras impostas por suas dificuldades motores por meio de recursos específicos:

A importância que assumem essas tecnologias no âmbito da Educação Especial já vem sendo destacada como a parte da educação que mais está e estará sendo afetada pelos avanços e aplicações que vêm ocorrendo nessa área para atender necessidades específicas, face às limitações de pessoas no âmbito mental, físico-sensorial e motoras com repercussão nas dimensões socioafetivas (SANTAROSA, 1997).

Assim as TIC vêm se tornando, cada vez mais, importantes instrumentos que fazem parte da nossa cultura e, quando utilizados se tornam uma forma de inclusão e interação com o mundo (LEVY, 1999).

A seguir serão tratadas as tecnologias que tornam possível a acessibilidade, por meio de recursos de TA. Ao levarmos em conta os recursos de acesso disponíveis temos como objetivo prestar esclarecimentos e informar quais são estas ferramentas de acesso, sendo levado em consideração alguns recursos específicos para as pessoas com deficiência física, público alvo desta pesquisa.

### **5.3 TIC e a Acessibilidade**

Acessibilidade e acessível têm suas origens na palavra acesso. Acessibilidade é acesso (GALVÃO FILHO, 2008). Estas palavras estão nos cotidianos das pessoas com deficiência

física. É o acesso a um local, ou uma determinada adaptação, é acessível àquela deficiência, acesso à educação.

Segundo Sasaki (2004) o termo acessibilidade vem sendo utilizado para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência, inicialmente nas questões relativas à reabilitação física e profissional, mas recentemente está sendo expandida. Há de esclarecer que ter acesso hoje, não é apenas incluir rampas no plano arquitetônico das cidades e prédios públicos, mas sim, estabelecer um conjunto de possibilidades de interação com o meio social. A inclusão, conseqüentemente, leva a acessibilidade, já que realizar ações isoladas na escola, torna ineficaz o processo de inclusão. A LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com deficiência (BRASIL, 2015) em seu Artigo 3º, considera-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sasaki (2004) estabelece ainda que o conceito de acessibilidade se divide em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A Escola para ser considerado como inclusiva deve se beneficiar de todas essas dimensões, assim como toda a sociedade, mas para esta acessibilidade tem que haver uma equiparação de oportunidade.

Entre as ações das instituições, para esta equidade, estão a garantia da acessibilidade dos estudantes de forma que tenha adaptações necessárias, de acordo com sua dificuldade. Na Norma de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT NBR 9050:2015) determina que escolas brasileiras públicas e privadas devem ser acessíveis. A obrigatoriedade visa ao desenvolvimento da cultura de valores inclusivos na rede de ensino e traz diversos benefícios. A acessibilidade na Educação deve estar em consonância com os valores sociais, pedagógicos e tecnológicos da sociedade contemporânea, estabelecendo novos conteúdos ou novos recursos, sem mudar a perspectiva de escola dentro de uma proposta inclusiva.

Para Galvão Filho (2004) as dificuldades de muitas pessoas com NEE no seu processo de aprendizado e desenvolvimento têm encontrado uma ajuda eficaz na utilização das TIC como recursos de acessibilidade na educação. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. E estes recursos

podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado (BERSCH, 2017).

Souza (2015, p. 362) esclarece que o professor pode fazer uso das TIC como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a ele e ao aluno diversas possibilidades de exploração pedagógica na aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos. E deve ser levado em consideração que o importante será “o professor conhecer o potencial que estes recursos apresentam para então selecionar aquele que melhor pode apoiá-lo nas suas estratégias pedagógicas com os alunos”. E, isso é mais evidente, quando nos referimos as crianças com deficiência. Nesses casos, as TIC podem ser utilizadas ou como Tecnologia Assistiva (TA)<sup>13</sup> ou por meio de Tecnologia Assistiva:

Utilizamos as TIC como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas por meio de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, software especiais, etc. (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2008, p. 30).

O Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, no Brasil, foi instituído pela Portaria nº142 DE 16 de Novembro de 2006, apresentando o conceito para a Tecnologia Assistiva:

É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2006).

Ressalta-se a importância de se ampliar o conceito sobre TA e deixar mais claro no conceito do CAT a compreensão de que Tecnologia Assistiva é mais do que artefatos ou produtos que auxiliam a “função”, mas envolve também serviços, estratégias e práticas e acima de tudo a aplicação do conhecimento destinado a promover a autonomia e participação das pessoas com deficiência. E as bases para formulação conceitual de TA adotadas pelo CAT são: – Área do conhecimento – Interdisciplinaridade – Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou idosos, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. – Composição: produtos,

---

<sup>13</sup> Na documentação produzida pelo CAT está indicado que a expressão Tecnologia Assistiva seja utilizada sempre no singular, por referir-se a uma área de conhecimento e não a uma coleção específicas de produtos (BERSCH, 2017, p. 17), desta forma o termo TA foi utilizado no singular.

recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços – Considerar os princípios do Desenho Universal e da Tecnologia Social.

Para alguns pesquisadores (BERSCH 2009; GALVÃO FILHO, 2009) consideram o termo TA mais abrangente quando incluem em seu conceito os produtos, os recursos tecnológicos, serviços, metodologias, estratégias e práticas que possam contribuir com a pessoa com deficiência. Souza (2015) considera que todo aparato tecnológico tende a favorecer a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e inclusão dos estudantes com NEE, identificando as TA como alternativa de acesso ao processo de ensino e aprendizagem na busca de novas formas de aprender.

No uso das TIC como TA Santarosa (1997) faz uma classificação, atualmente levada em consideração, que divide essa utilização em quatro áreas:

- TIC como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação;
- TIC utilizadas para controle do ambiente;
- TIC como ferramentas ou ambientes de aprendizagem;
- TIC como meio de inserção no mundo do trabalho profissional.

Já com relação da utilização das TIC por meio de recursos de TA, a classificação que Galvão e Damasceno (2002) dividem esses recursos nas seguintes categorias:

A - Adaptações físicas ou órteses: são todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do estudante e que facilitam a interação do mesmo com o computador.

B - Adaptações de hardware: são os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.

C - Softwares especiais de acessibilidade: são os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva que são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do estudante com NEE com a máquina.

Dentre as ações para que possam acontecer o desenvolvimento e adaptação da TA a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), por meio do CAT (BRASIL, 2006), organizou serviços e recursos, levando em consideração o ISSO 9999/2002, e de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam, tendo sua classificação por categorias da seguinte forma:

- 1- **Auxílios para a vida diária e vida prática:** referem-se a materiais que possam levar o indivíduo a ter independência e autonomia nas tarefas do dia a dia ou que possam facilitar o cuidado com as pessoas dependentes de algum auxílio, como exemplos, temos: talheres modificados, suportes para os utensílios domésticos, barras de apoio

e outros. Como exemplos tem-se nas Figura 6: engrossadores de talheres e objetos de higiene e, na figura 7: o fixador de talher para que se possa ter a autonomia na hora das refeições.

<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 6: TALHERES E PRODUTOS HIGIÊNICOS</b></p>  <p>Fonte:Extraído <a href="http://tassistiva.blogspot.com/2013/11/auxilio-para-vidadiaria.html">http://tassistiva.blogspot.com/2013/11/auxilio-para-vidadiaria.html</a> Acesso em 24 de outubro de 2020.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Descrição</b></p> <p>Talheres e produtos higiênicos com engrossadores de borracha para auxiliar no manuseio.</p>
<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 7: FIXADOR DO TALHER À MÃO</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="http://tassistiva.blogspot.com/2013/11/auxilioparavidadiaria.html">http://tassistiva.blogspot.com/2013/11/auxilioparavidadiaria.html</a>Acesso em 24 de outubro de 2020.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Descrição</b></p> <p>Fixador do talher à mão.</p>

- 2- **Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA):** este critério está destinado a atender pessoas que não falam ou sem escrita funcional, com certa defasagem em sua habilidade comunicativa, da fala e da escrita, entre os recursos estão: as pranchas para comunicação com símbolos como BLISS, PCS e outros. Nas figuras 8, 9 e 10 são utilizados recursos com imagens, pranchas e vocalizadores para comunicação.

<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 8: CALENDÁRIO PERSONALIZADO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Descrição</b></p> <p>Uma folha de calendário do mês de Janeiro de 2022 foi personalizada com símbolos representativos dos eventos daquele mês. Visualiza-se símbolos representando coisas do verão como "guarda-sol" e "sorvete"; símbolo da festa de "Ano Novo", "viagem", "praia", "chegada da vovó", "aniversário" e "voltar</p>
--	---

 <p>Fonte:Extraído:<a href="https://www.assistiva.com.br/ca.html">https://www.assistiva.com.br/ca.html</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	<p>para casa". Os símbolos foram aplicados sobre as datas destes eventos.</p>
<p><b>FIGURA 9: PRANCHA</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="https://www.assistiva.com.br/ca.html">https://www.assistiva.com.br/ca.html</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Uma prancha de comunicação foi construída com fotografias e apresenta os símbolos "luva", "pantufa", "calça", "cão", "melão", "casaco", "telefone", e "rosa".</p>
<p><b>Vocalizador</b></p> <p><b>FIGURA 10: VOCALIZADOR</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="https://www.assistiva.com.br/ca.html">https://www.assistiva.com.br/ca.html</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Vocalizador retangular com vinte e cinco áreas de mensagens visíveis, onde estão símbolos gráficos. Cada área de mensagem ao ser pressionada emitirá uma mensagem de voz gravada anteriormente. Apresenta alça de transporte e botões de volume e troca de níveis</p>

**3- Recursos de acessibilidade ao computador:** estes recursos de acesso ao computador são compostos por hardwares e softwares pensados para que o computador se torne acessível as pessoas que tenham deficiência visuais, auditivas, intelectuais e motoras. Assim estão incluídos dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis). São exemplos de dispositivos de entrada os teclados

modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, entre outros. Nas figuras 11, 12, 13 e 14 são utilizados engrossadores, órteses e ponteira, respectivamente, para a acessibilidade ao computador.

<p><b>FIGURA 11: DIGITADOR</b></p>  <p>Fonte: Catálogo da empresa Expansão (2019).</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Engrossador utilizado para facilitar a preensão palmar. Possui duas pontas onde poderão ser conectados vários acessórios.</p>
<p><b>FIGURA 12: ARANHA AMOLA</b></p>  <p>Fonte: Catálogo da empresa Expansão (2019).</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Órtese feita de arame revestido. Envolve dedo indicador, o polegar e fixa um utensílio como caneta ou lápis. A digitação com o lápis é possível colocando-se uma ponteira de borracha na ponta que toca a tecla.</p>
<p><b>FIGURA 13: FACILITADOR DE PUNHO E POLEGAR</b></p>  <p>Fonte: Catálogo da empresa Expansão (2019).</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Órtese feita de arame revestido de borracha, espuma e tecido. Posiciona o punho em extensão e envolve o dedo polegar. Possui uma ponta plástica que poderá ser utilizada para teclar e nela pode-se também conectar vários acessórios.</p>
<p><b>FIGURA 14: PONTEIRA DE BOCA</b></p> 	<p><b>Descrição</b></p> <p>Ponteira de boca para digitação.</p>

Fonte: Catálogo da empresa Expansão. (2019).	
--	--

- 4- **Projetos arquitetônicos para acessibilidade:** são os projetos de edificação e urbanismo para que possa ser garantido o acesso, a funcionalidade e mobilidade a todos, independentemente, da sua condição física e sensorial, com construções de rampas, elevadores, adaptações de banheiro, mobiliários e outros. E na Figura 15 foi pensado na questão de acessibilidade quando se coloca rampa para acesso para a pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida. A Figura 16 tem o banheiro adaptado para pessoa com deficiência física e, na Figura 17 demonstra as placas sinalizadoras para as pessoas com baixa visão, com fontes maiores ou em braille.

<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 15: RAMPAS DE ACESSO</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura/ acessibilidade-na-arquitetura/">https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura/ acessibilidade-na-arquitetura/</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Rampas, barras de ferro e outras soluções que garantem o livre acesso de pessoas com deficiências físicas, visuais e de mobilidade reduzida aos espaços de uso público.</p>
<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 16: BANHEIRO ADAPTADO</b></p>  <p>Fonte:Extraído: <a href="http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/a-escola-acessivel-ou-nao.html">http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/a-escola-acessivel-ou-nao.html</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	<p><b>Descrição</b></p> <p>Destinado a pessoa com deficiência física (cadeirante) o banheiro adaptado com a altura do vaso adequada, com barras de apoio para o vaso e o lavatório.</p>
<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 17: PLACAS SINALIZADORAS</b></p>	<p><b>Descrição</b></p>

	<p>Destinadas a pessoas com baixa capacidade visual, isto é, aquelas que possuem pequena porcentagem da visão e, portanto, podem enxergar informações escritas em letras com fontes maiores e em braile.</p>
<p>Fonte:Extraído:<a href="https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura/cessibilidade-na-arquitetura/">https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura/cessibilidade-na-arquitetura/</a> Acesso em 30 de novembro de 2020.</p>	

- 5- **Órteses e próteses:** As próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo e as órteses são apoios ou dispositivos colocados junto a um segmento do corpo. São feitos sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais como a escrita, digitação, uso de talheres), correção postural, entre outros. Na Figura 19 é colocada uma prótese para a substituição do membro inferior, e na Figura 18 é uma órtese apenas para a indicação de algum tratamento médico, sendo temporária.

<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 18: PRÓTESE ORTOPÉDICA</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="http://blog.saude.mg.gov.br/2015/11/16/voce-conhece-a-diferenca-entre-orteses-e-proteses/">http://blog.saude.mg.gov.br/2015/11/16/voce-conhece-a-diferenca-entre-orteses-e-proteses/</a> Acesso em novembro de 2020.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Descrição</b></p> <p>Utilizadas como substitutas de membros e articulações do corpo</p>
<p style="text-align: center;"><b>FIGURA 19: ÓRTESE PARA HIPERTENSÃO DO JOELHO</b></p>  <p>Fonte:Extraído:<a href="https://ortopedicos.apoiortopedia.com.br/orteses-para-joelho/ortese-articulada-joelho/ortese-para-hiperextensao-de-joelho-precos-st-aeroporto">https://ortopedicos.apoiortopedia.com.br/orteses-para-joelho/ortese-articulada-joelho/ortese-para-hiperextensao-de-joelho-precos-st-aeroporto</a> Acesso em novembro de 2020.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Descrição</b></p> <p>É um dos tipos mais utilizados, uma vez que oferece maior conforto e estabilidade para a região, sendo capaz de diminuir diferentes dores sentidas por lesões, doenças e outros problemas. É confeccionada em diferentes modelos, o que leva em consideração as necessidades de cada condição física, a fim de trazer os resultados esperados pelo recurso.</p>

- 6- **Adequação Postural:** Está relacionado a recursos que possam trazer conforto em todas as posturas, seja deitado, sentado ou de pé, seja uma almofada no leito ou até mesmo estabilizadores ortostáticos, entre outros. Na Figura 20 temos os desenhos com adaptações para os indivíduos que precisam na questão postural, colocando almofadas ou objetos que facilitem esta postura ou até mesmo com o uso das cadeiras de rodas.

FIGURA 20: ADEQUAÇÃO POSTURAL



Desenho representativo da adequação postural, poltrona postural na escola e no carrinho para transporte

Fonte: Extraído: <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/image14/> Acesso em 30 de novembro de 2020.

- 7- **Auxílios de mobilidade:** A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, ou muletas, os andadores, cadeiras de rodas manuais ou motorizadas (Figura 21), produtos ou estratégia que possa ser utilizada para que se possa melhorar a mobilidade pessoal.

FIGURA 21: AUXÍLIOS DE MOBILIDADE



Cadeiras de rodas motorizada e cadeiras de rodas de autopropulsão



Cadeira de rodas especial para praia e andador com freio

Fonte: Extraído: <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/> Acesso em 30 de novembro de 2020.

- 8- **Auxílios para cegos ou para pessoa com visão subnormal:** São os equipamentos que trazem a independência das pessoas que tenham algum impedimento visual na realização de tarefas como: consultar relógios, usar calculadoras, verificar se as luzes estão acesas ou não, lupas, software leitor de tela, leitores de texto, hardwares como as impressoras de Braille e outros. Assim tem o termômetro falado, o relógio falado e o teclado falado (Figura 22).

FIGURA 22: AUXÍLIO PARA CEGOS OU PARA PESSOA COM VISÃO SUBNORMAL



Termômetro falado, relógio falado e em braile, teclado falado

Fonte: Extraído: <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/> Acesso em 30 de novembro de 2020.

- 9- **Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo:** São os apoios que têm diversos equipamentos, aparelhos para surdez, telefones com teclados TTY (figura 22), sistemas com alerta tátil-visual e celulares com mensagens escritas e chamadas por vibração, aplicativo Hand Talk (Figura 23) que traduz automaticamente texto e áudio para Língua de Sinais de forma gratuita e outros.

FIGURA: 23 AUXÍLIO PARA PESSOAS COM SURDEZ OU COM DÉFICIT AUDITIVO



Telefone com teclado (TTY), celular com mensagens escritas e chamadas por vibração e o App Hand Talk com intérprete virtual, o Hugo.

Fonte:Extraído: <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/> e [https://tecnologiaassistivadeficienteauditivo.blogspot.com/p/blog-page\\_60.html](https://tecnologiaassistivadeficienteauditivo.blogspot.com/p/blog-page_60.html) Acesso em 30 de novembro de 2020.

- 10- **Adaptações em veículos:** Acessórios que possibilitam que a pessoa, com impedimento físico possa dirigir um veículo, que contam com rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com necessidades específicas, Pomo de 3 pontos este dispositivo auxilia a prensão e giro do volante, entre outros, como os que estão na Figura 24.

FIGURA 24: ADAPTAÇÕES EM VEÍCULOS



Rampa de acesso no veículo



Pomo de 3 Pontos

Fonte:Extraído:<https://www.wollokoclube.com.br/como-adaptar-um-carro-para-cadeirante/> e <http://adaptacoesautomotivas.com.br/equipamentos-para-direcao-pomos.php> Acesso em 30 de novembro de 2020

Foram descritas as classificações das TA e, cada categoria possui muitos mais produtos e abrange profissionais específicos. Em relação a legislação nacional as TA estão descritas na promulgação do Decreto 3.298 de 1999, em seu Art. 19, referindo ao direito do cidadão brasileiro com deficiência às Ajudas Técnicas; tem também o Decreto 5.296 de 2004<sup>14</sup> ao dispor sobre a prioridade de atendimento, com normas gerais para a promoção da acessibilidade das

<sup>14</sup> Este Decreto apresenta o conceito do Desenho Universal que, segundo Bersch (2017) deve contemplar a realidade da diversidade humana, deva estar cada vez mais presente na formação das nossas engenharias de edificações e de produtos. Desta forma, não precisaríamos investir em reformas e adaptações para atender a um grupo específico de pessoas, mas novos ambientes e produtos serão originalmente criados buscando atender a todos, independentemente, de sua idade, tamanho, condição física, intelectual ou sensorial.

pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, fazendo referências a constituição do CAT/SEDH; a ratificação que o Brasil realizou sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU, incorporando-a em seu ordenamento jurídico dando-lhe a igualdade constitucional (BRASIL/SNPD, 2012) e a LBI N° 13.146 de 06/07/2015 que dá acesso a produtos, recursos, estratégias e serviços da TA para sua independência e autonomia. E conscientes destas legislações, para o acesso as TA, cabe aos cidadãos fiscalizar e cobrar do governo políticas públicas e ações relacionadas a esta temática.

E apesar dos direitos de a pessoa com deficiência estar garantida na legislação brasileira para ter acesso as TA, este ainda é um trabalho que está no começo e precisa que se tenha mais divulgação e conhecimento em termos de estruturação desta área. E Bersch (2017, p. 15) acrescenta que inicial também são os de incentivos à “pesquisa e à produção de recursos de TA, que venham a atender a grande demanda reprimida existente, no entanto, passos importantes estão acontecendo nestes últimos anos”.

Segundo Bersch (2017), para que as Instituições Escolares de educação tenham acesso as TA há financiamentos para compra destes recursos por meio de programas: **Salas de Recursos Multifuncionais:** são espaços, dentro das escolas públicas, com AEE, em que o professor especializado reconhece as necessidades de recursos pedagógicos e de TA necessários para estudantes NEE para sua participação em sala de aula; Escola Acessível em que se tem disponibilizado verba diretamente na escola na promoção da acessibilidade arquitetônica e compra de recursos de TA; **do Plano de Ações Articuladas (PAR)** são verbas destinadas para a adequação do espaço físico nas escolas, para que sejam acessíveis, compra de recursos de TA para a complementação dos equipamentos já existentes nas salas de AEE e o gestor poderá demandar a verba para a formação dos profissionais de educação e **do Fundo Nacional do Desenvolvimento (Fundeb)** duplo que é o repasse do governo federal que pode ser utilizado para a compra de recursos de TA e em ações destinadas a qualificar a educação inclusiva, ou seja, os profissionais. No entanto, há de se esclarecer que estes programas, muitas vezes, não são do conhecimento de toda a comunidade escolar, sendo necessário que se tenha mais divulgação dos mesmos e que as escolas públicas tenham gestores implicados na Educação Especial para que se possa entender sobre a importância das TA para os estudantes com NEE.

Vale lembrar que os recursos de acessibilidade para usar com os estudantes com deficiência física, sujeito desta pesquisa, exigem uma avaliação detalhada e individual dele, devendo partir de uma análise e uma escuta de suas necessidades, e assim optar pelos recursos que contemplem estas necessidades, conforme Galvão Filho, 2009. Há também em se pensar em outros profissionais que podem colaborar com esta avaliação, como terapeutas,

fisioterapeutas e outros, em que o trabalho em equipe/parceria é essencial para a pessoa com deficiência.

Fica claro que o uso de todas essas possibilidades e recursos da TA representa acesso, sendo importante ressaltar que as decisões sobre a TA e os recursos de acessibilidade a serem utilizados devem partir também de um estudo pormenorizado e individual com cada pessoa com deficiência (GALVÃO FILHO et al., 2007).

Como visto, anteriormente, a TA tem um caráter interdisciplinar, na qual perpassa diferentes áreas do conhecimento e esse mesmo recurso tecnológico pode ser utilizado para finalidades diferentes. E para a sua identificação ou classificação como recurso ou não de TA é importante ter presentes as três perguntas: O que? - Características específicas do recurso, para quem? - Características do usuário e para quê? – Finalidade para a utilização do recurso (GALVÃO FILHO, 2013).

Sendo assim, a partir do momento que se propicia e seja garantido o recurso de acessibilidade ao estudante com deficiência física, ainda é preciso que se potencialize, não só as suas funções cognitivas, mas a de todos os outros envolvidos no processo educacional. E isto só será possível quando há respeito pelas diferenças em sala de aula.

Os processos de desenvolvimento cognitivo e do aprendizado de todos os estudantes, tendo deficiência ou não, estão relacionados a construção de um novo paradigma em que respeite e valorize a diversidade humana, e possa responder, de forma individual e flexível, as características, necessidades e potencialidades de cada estudante, respeitando os seus ritmos e formas de aprendizagem (GALVÃO FILHO, 2013).

Parafraseando Mantoan (s/d) uma escola para todos, com todos, que promova a aprendizagem e participação, parte de uma proposta de educação inclusiva, garantindo o direito à educação para todos. Uma escola que reconhece as diferenças, aberta e valorizada da diversidade humana, percebendo e acolhendo as diferenças individuais.

A escola e o professor precisam oferecer estratégias pedagógicas em que os apoios e ajudas disponíveis aconteçam por meio de tecnologias educacionais na superação das dificuldades que possam existir, independente, se o estudante tem deficiência ou não. Estratégias estas planejadas com as adaptações necessárias para cada estudante, tornando as tecnologias acessíveis a todos, em que o ato de comunicar, escrever e ler tem as barreiras derrubadas com a ajuda destas adaptações. Para Galvão (2012, p. 67)) há infinitas possibilidades de recursos simples e de baixo custo, sendo utilizados como TA que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, de acordo com as necessidades específicas de

cada estudante, construídos por seus próprios professores, oferecendo “a este estudante entre o poder ou não de estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas de sala”.

No caso do estudante com deficiência física precisamos buscar condições acessíveis como uma postura correta, seja em uma cadeira adaptada ou cadeira de rodas, fazendo uso de almofadas ou velcro para que ele possa fazer uso do computador, e com isso, estamos indicando que já está sendo feito o uso de recursos ou adaptações físicas para o auxílio no processo de aprendizagem deste estudante (Galvão Filho et al. 2007). Oferecer uma adequação na postura é importante para um trabalho frente a um computador, tablete ou celular.

Assim, há a necessidade de que se tome ações que possam ser possíveis uma sociedade sem barreiras, convertendo o que parece impossível em uma sociedade de sucesso e acesso a uma educação com qualidade em todos os níveis de ensino, tornando as TIC um meio para este fim. E é possível vislumbrar que em uma sociedade do conhecimento, os recursos de apoio ao docente, dentro das instituições escolares, perpassam cada vez mais pelo acesso às TIC, com acesso ao computador, à internet, as plataformas, aos celulares, entre tanto outros.

## **6 METODOLOGIA**

Entendemos que a pesquisa, para o meio universitário, é considerada como um dos pilares da atividade acadêmica, em que os pesquisadores estão para produzir conhecimento para uma determinada disciplina da academia, assim há uma contribuição não só para a Ciência como para o desenvolvimento social. Para Demo (1991) a pesquisa é o meio de emancipação,

humanização, realização e produção da existência humana, verdadeiro fundamento da pesquisa enquanto princípio educativo e científico.

Nessa etapa da pesquisa serão apresentados e explicados os procedimentos metodológicos utilizados para responder aos objetivos propostos no estudo realizado, pensados dentro de um contexto pandêmico da COVID 19. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois levará em consideração a produção de novos conhecimentos adquiridos através de seu caráter exploratório, isto é, estimula-nos a pensar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito (CRESWELL, 2010).

### **6.1 Abordagem Qualitativa da Pesquisa**

A pesquisa qualitativa se constitui como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Para Creswell (2010), o processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Yin (2016) destaca cinco características da pesquisa qualitativa, a saber: estudar o significado da vida das pessoas, nas condições de vida real; representar as opiniões e perspectivas dos participantes do estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e esforçar-se por usar diversas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Nas observações de Creswell (2010, p. 206), existem várias concepções filosóficas; “estratégias de investigação e métodos de coleta de dados, análise e interpretação”. Sob a ótica deste autor é importante salientar que o objetivo não se refere simplesmente às questões de pesquisa – aquelas questões que a coleta de dados vai tentar responder, diferentemente, o objetivo estabelece os propósitos, a intenção e a ideia principal de uma proposta ou estudo (CRESWELL, 2010).

Para a realização de investigação deste estudo, que buscou compreender o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público do Distrito Federal, o estudo de caso, é visto como um método de pesquisa quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”; o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos; e o foco se encontra em fenômenos

contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2016, p. 4) e, ainda nos permite que possamos focar em um caso e possamos reter uma perspectiva holística e do mundo real. A seguir detalharemos mais sobre o estudo de caso e, posteriormente, os procedimentos e as estratégias que foram utilizadas.

## 6.2 O Estudo de caso

O estudo de caso, segundo Yin (2015, p. 17), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos”.

Para Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pela investigação profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, o que mediante os outros tipos de delineamentos é mais difícil de se atingir.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa pode ser utilizado para três propósitos: exploratório, descritivo e explanatório. O estudo de caso pode ser único ou múltiplo, mas a escolha de caso único é relevante somente quando representa um caso decisivo no teste de uma teoria bem formulada ou um caso raro, que valha a pena documentar, ou sirva a um propósito revelador (YIN, 2015).

Yin (2015) destaca a importância do tipo de questão proposta para distinguir os estudos de caso de outras modalidades de pesquisa nas ciências sociais, o autor salienta que essa estratégia de pesquisa é usada normalmente quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita: descrever ações e comportamentos; captar significados; analisar interações; compreender e interpretar linguagens; estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2005, p.97). Este estudo é usado em muitas situações, para contribuir com o nosso conhecimento dos “fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2016, p. 4).

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado por isso se faz necessário a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (ANDRÉ, 2005).

O relato do estudo deve ser significativo e escrito de maneira clara e instigante, de modo a que o leitor permaneça até o final. Para André (1984) o estudo de caso não é um pacote de técnicas, mas um modo de estudar o fenômeno, tendo como característica a busca pela descoberta; a abertura aos dados da experiência estudada; a interpretação do contexto; a apresentação de diferentes pontos de vista numa situação social, permitindo a emergência de pontos discordantes. A autora acrescenta que a linguagem utilizada no estudo de caso deve buscar retratar a realidade estudada de forma completa e profunda, sendo capaz de utilizar nos relatórios acadêmicos uma linguagem clara e acessível, valorizando o conhecimento experiencial e o papel do leitor na generalização desse conhecimento, capaz de facilitar a compreensão das relações históricas do caso.

### **6.3 Fase exploratória: Definição do contexto da pesquisa e participantes**

A pesquisa qualitativa é “exploratória e conveniente quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem examinadas” (CRESWELL, 2010, p. 44), uma vez que estas variáveis são desconhecidas pelo pesquisador e o tópico que será explorado demonstra a necessidade de estudos e dados de acordo com seus objetivos, assim nesta pesquisa, fez-se necessário realizar esta fase exploratória por meio dos mapeamentos.

Então, para a definição do campo de pesquisa, assim como os participantes, foram realizados alguns mapeamentos junto a SEEDF, por meio de seu site e por e-mails. Primeiro fez-se um levantamento para conhecer as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que oferecem a Educação Precoce e os seus respectivos centros de atendimentos, depois o quantitativo de estudantes atendidos no ano de 2019 pela Educação Precoce, e destes o quantitativo de estudantes inseridos na Educação Infantil e mais, especificamente, destes estudantes da Educação Infantil, qual o quantitativo de estudantes com deficiência física e, posteriormente, identificaram-se quais foram as escolas que receberam estas crianças da Educação Precoce.

No Quadro 3, a seguir, está demonstrado a realidade atual da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que possui 14 Regionais de Ensino e, dentre elas, temos: Ceilândia, Brazlândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante (esta regional engloba a região administrativa do Riacho Fundo), Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. De acordo com o censo escolar de 2019, destas 14 CREs, as que oferecem atendimento a Educação Precoce são o Centro Ensino Especial (CEE), Centro Educação Infantil (CEI), Jardim de Infância (JI) e Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

QUADRO 3: MAPEAMENTO DAS CRES E OS CEE, CEI E CAIC

Coordenação de Regional de Ensino (CRE)	Centro de Ensino Especial (CEE) Centro de Educação Infantil (CEI) Centro de Atenção Integral as Crianças (CAICs)
1. Brazlândia	CEE 1- CENE BRAZ
2. Ceilândia	CEE 1 e CEE 2
3. Gama	CEE 1
4. Guará	CEE 1
5. Núcleo Bandeirante	CEI do Riacho Fundo II e CAIC- Juscelino Kubitschek
6. Paranoá	CEI 1
7. Planaltina	CEE 1
8. Plano Piloto	CEE 1, CEE 2, CEI 01, JI 303 Sul e CEEDV <sup>15</sup>
9. Recanto das Emas	CEE 304
10. Samambaia	CEE 1
11. Santa Maria	CEE
12.São Sebastião	CAIC - Unesco
13. Sobradinho	CEE 1
14.Taguatinga	CEI 04 e CEI 07

Fonte: Censo Escolar 2019.

Dando sequência ao mapeamento, na Tabela 3, foi descrito o quantitativo de estudantes com NEE, no ano 2019, atendidos na Educação Precoce, que foram inseridos na Educação Infantil, destacando os estudantes com deficiência física. Vale lembrar que estes estudantes, participantes da Educação Precoce, quando completam 03 anos e 11 meses são avaliados e, quando aptos, são inseridos nas escolas que oferecem Educação Infantil e que estão próximas a estes centros, ou permanecem na mesma escola por ela ter o seguimento da Educação Infantil. Estas crianças participam, anualmente, da estratégia de matrícula, sendo observado as especificidades de cada uma. Para conseguir estes dados foram enviados *e-mails* para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, posteriormente para as Regionais de Ensino e, por último para as escolas, dada a realidade da pandemia da COVID 19 que acarretou em trabalho remoto em todo país.

TABELA 3: MAPEAMENTO DO QUANTITATIVO DE ESTUDANTES COM NEE NA EDUCAÇÃO PRECOCE E OS QUE FORAM INSERIDOS, COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Unidades Escolares	2019	Estudantes Inseridos	Estudantes inseridos com
--------------------	------	----------------------	--------------------------

<sup>15</sup> Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) entrou apenas no mapeamento de centros que oferecem Educação Precoce, mas como nosso público alvo é o deficiente físico e, neste centro, não tem, atualmente estudante com esta deficiência, então o CEEDV não aparecerá em mapeamentos posteriores.

		na Educação Infantil	deficiência física
1. CEE 1 CENE BRAZ de Brazlândia	178	25	01
2. CEE 1 de Ceilândia Sul	242	26	07
3. CEE 2 de Ceilândia Norte	237	30	08
4. CEE 1 do Gama	286	60	09
5. CEE 1 do Guará	174	41	08
6- CAIC- Juscelino Kubitschek do Núcleo Bandeirante	68	19	05
7. CEI 1 do Paranoá	126	38	03
8. CEE 1 Planaltina	229	53	05
9. CEI 01 de Brasília	173	26	01
10. CEE 1 do Plano Piloto (Asa Norte)	178	40	01
11. CEE 2 do Plano Piloto (L2 Sul)	135	24	03
12. Jardim de Infância 303 do Plano Piloto (Asa Sul)	98	15	02
13. CEI do Riacho Fundo II	44	07	03
14. CEI 304 do Recanto das Emas	138	25	07
15. CEE 1 de Samambaia	199	28	02
16. CEE 1 Santa Maria	152	35	03
17. CAIC Unesco de São Sebastião	112	18	02
18. CEE 1 de Sobradinho	168	24	02
19. CEI 04 de Taguatinga	106	19	01
20. CEI 07 de Taguatinga	134	18	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Pelo que se pode observar o número de crianças atendidas na Educação Precoce é bem expressivo, assim como o quantitativo destas crianças com deficiência física que foram inseridos na Educação Infantil. Segundo Drago (2005), Vygotsky considerava inserir estes estudantes com deficiência na educação escolar regular o meio mais propício para que esta criança alcançasse seu lugar numa sociedade justa, igualitária e livre dos preconceitos acerca da deficiência e da diversidade. Teve em seu histórico a luta contra uma “escola especial que encerrava o indivíduo em sua anormalidade e deficiência, relegando-o ao contato somente com outras pessoas deficientes<sup>16</sup>, escondendo-o do mundo normal” (DRAGO, 2005, p. 101). Ao ser inserida na Educação Infantil, esta criança, tem que se pensar em como ela está passando por esta transição e o que precisa ser feito para que este desenvolvimento continue e garanta assim a sua aprendizagem em um ambiente, verdadeiramente, inclusivo. Visto que, o estudante com deficiência física apresenta necessidades e demandas específicas, deve-se procurar identificar as barreiras que precisam ser eliminadas, no oferecimento de recursos de apoio e de acessibilidade, assim como estratégias que potencializem sua aprendizagem e favoreçam sua participação.

De acordo com o Censo Escolar de 2019 (Tabela 4) a SEEDF tinha um total de 2.133 turmas de Educação Infantil e com um total de 45.231 estudantes matriculados nos 1º e 2º períodos em toda a rede de ensino público do Distrito Federal.

<sup>16</sup> Termo atualmente atualizado: pessoa com deficiência (LBI, 2015).

TABELA 4: QUANTITATIVO DE TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

CRE	PRÉ-ESCOLA						
	1º Período		2º Período		TU	Total	
	Turmas	Matriculas	Turmas	Matriculas		Turmas	Matriculas
Plano Piloto	96	1.770	105	1.978	-	201	3.748
Gama	58	1.126	68	1.326	-	126	2.452
Taguatinga	85	1.811	98	2.076	-	183	3.887
Brazlândia	44	830	39	828	-	83	1.658
Sobradinho	63	1.327	68	1.410	-	131	2.737
Planaltina	76	1.623	103	2.281	-	179	3.904
Núcleo Bandeirante	56	1.108	68	1.458	-	124	2.566
Ceilândia	193	4.083	206	4.547	-	399	8.630
Guará	35	816	46	1.104	-	81	1.920
Samambaia	65	1.405	94	2.034	-	159	3.439
Santa Maria	67	1.461	69	1.517	-	136	2.978
Paranoá	39	782	62	1.368	-	101	2.150
São Sebastião	55	1.206	62	1.406	-	117	2.612
Recanto das Emas	49	1.146	64	1.404	-	113	2.550
<b>TOTAL</b>	<b>981</b>	<b>20.494</b>	<b>1.152</b>	<b>24.737</b>	<b>-</b>	<b>2.133</b>	<b>45.231</b>

Fonte: Censo Escolar – SEEDF/2019

Dentre estas turmas de Educação Infantil têm-se os estudantes que tiveram sua terminalidade na Educação Precoce e que são deficientes físicos e assim, foi preciso realizar outro mapeamento (Quadro 4) para a definição do contexto da pesquisa. Entrou-se em contato com a Gerência de Desenvolvimento de Ensino (GDEN), por meio de *e-mail*, para saber as escolas de Educação Infantil que receberam estas crianças da Educação Precoce. A resposta da GDEN foi a de que entrasse em contato com as Coordenações Regionais de Ensino. Assim foi feito, mas apenas algumas retornaram, sendo então preciso entrar em contato com as Unidades Escolares que oferecem a Educação Precoce e pedir estes dados das escolas sequenciais. Algumas Unidades Escolares não responderam aos *e-mails* e, desta forma, foi preciso ligar diretamente. Após identificar as instituições escolares que receberam as crianças, egressas da Educação Precoce, foi enviado a estas escolas um *e-mail* para que respondessem as seguintes questões: A escola tem estudantes com deficiência física, egressos da Educação Precoce? A escola tem laboratório de informática ou faz uso do computador em sala de aula na Educação Infantil? Possui profissionais atuantes nas salas de recursos? E a instituição que não respondeu ao *e-mail* foi feita uma ligação direta e/ou uso do WhatsApp para a obtenção das respostas.

QUADRO 4: UNIDADES ESCOLARES QUE RESPONDERAM AO E-MAIL/WHATSAPP

Unidades Escolares	Estudante com deficiência física	Laboratório de Informática/uso do computador	Profissionais - Sala de Recursos
<b>Brazlândia</b>			
1. CAIC Professor Benedito Carlos de Oliveira	Sim	Sim	Sim
2. CEI 01	Não	Não	Não
3. CEI 3	Sim	Não	Não

4. Escola Classe 01 – Incra	Não	Sim	Não
5. Escola Classe 05	Não	Não	Não
6. Escola Almécegas	Não	Não	Não
<b>Ceilândia Sul</b>			
7. CEI 01de Ceilândia	Sim	Não	Sim
8. Escola Classe 01	Sim	Não	Sim
9. Escola Classe 45	Sim	Sim	Sim
10. Escola Classe 25	Sim	Sim	Sim
11. CEF 32	Sim	Sim	Sim
12. CAIC Bernardo Sayão	Sim	Sim sem uso	Sim
13. Escola Classe 21	Não	Sim sem uso	Sim
14. Escola Classe 48	Sim	Sim Inutilizada	Sim
15. Escola Classe 50	Sim	Não	Sim
16. Escola Classe 24	Não	Sim	Sim
17. Escola Classe 47	Sim	Sim sem uso	Sim
18. Escola Classe 52	Sim	Sim	Sim
19. Escola Classe 06	Não	Sim	Sim
20. Escola Classe 10	Não	Sim	Sim
21. Escola Classe 15	Sim	Sim	Sim
22. Escola Classe 46	Não	Sim	Sim
23. Escola Classe 64	Sim	Sim	Sim
24. Escola Classe 36	Sim	Não	Sim
<b>Ceilândia Norte</b>			
25. Escola Classe 02	Não	Não	Sim
26. Escola Classe 31	Sim	Sim	Sim
27. Escola Classe 33	Sim	Não	Sim
28. Escola Classe 55	Sim	Não	Sim
29. Escola Classe 56	Sim	Sim	Sim
30. CAIC Anísio Teixeira	Sim	Sim	Sim
<b>Gama</b>			
31. CEI 01	Sim	Não	Sim
32. Escola Classe 02	Não	Não	Sim
33. Escola Classe 15	Não	Não	Sim
34. JI 02	Não	Não	Sim
35. JI 03	Sim	Não	Não
36. JI 04	Sim	Não	Sim
37. JI 05	Sim	Sim	Não
38. JI 06	Sim	Não	Não
<b>Guará</b>			
39. Escola Classe 01	Sim	Não	Sim
40. Escola Classe 03	Não	Não	Não
41. Escola Classe 06	Sim	Não	Sim
42. Escola Classe 07	Não	Não	Sim
43. Escola Classe 08	Sim	Sim	Sim
44. CEI Estrutural	Sim	Não	Sim
45. CEF 02 Estrutural	Não	Sim	Sim
46. JI Lúcio Costa	Não	Não	Não
<b>Núcleo Bandeirante</b>			
47. CAIC- JK	Sim	Sim	Sim
<b>Paranoá</b>			
48. CEI 1	Sim	Não	Sim
<b>Planaltina</b>			
49. CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	Sim	Não	Sim
50. CEI 02	Sim	Não	Não
51. Escola Classe 01	Sim	Não	Sim
52. Escola Classe 03	Não	Sim	Sim

<b>53.</b> Escola Classe 07	Sim	Sim	Sim
<b>54.</b> Escola Classe Paraná	Sim	Não	Sim
<b>Plano Piloto</b>			
<b>55.</b> CEI 01 de Brasília	Sim	Não	Sim
<b>56.</b> JI 106 Norte	Sim	Sim	Sim
<b>57.</b> JI 304 Norte	Sim	Sim	Sim
<b>58.</b> JI 312 Norte			
<b>59.</b> JI 208 Sul	Sim	Não	Não
<b>60.</b> JI 308 Sul	Sim	Não	Não
<b>61.</b> JI 303 Sul	Não	Não	Sim
<b>62.</b> CEI do Riacho Fundo II	Sim	Sim	Sim
<b>Recanto das Emas</b>			
<b>63.</b> CEI 304	Sim	Não	Sim
<b>Samambaia</b>			
<b>64.</b> CEI 210	Sim	Não	Sim
<b>65.</b> CEI 307	Não	Não	Não
<b>66.</b> CAIC Ayrton Senna	Sim	Não	Sim
<b>67.</b> CAIC Helena Reis	Sim	Não	Sim
<b>68.</b> Escola Classe 121	Não	Sim	Sim
<b>69.</b> Escola Classe 317	Não	Sim	Sim
<b>70.</b> Escola Classe 318	Não	Sim	Não
<b>71.</b> Escola Classe 325	Não	Sim	Não
<b>72.</b> Escola Classe 415	Sim	Sim	Não
<b>73.</b> Escola Classe 419	Sim	Sim	Sim
<b>74.</b> Escola Classe 425	Não	Não	Sim
<b>75.</b> Escola Classe 431	Não	Não	Sim
<b>76.</b> Escola Classe 502	Não	Não	Não
<b>77.</b> Escola Classe 510	Sim	Sim	Não
<b>78.</b> Escola Classe 511	Não	Sim	Sim
<b>78.</b> Escola Classe 831	Não	Sim	Não
<b>Santa Maria</b>			
<b>79.</b> JI 116	Sim	Sim	Sim
<b>80.</b> CEI 203	Sim	Sim	Sim
<b>81.</b> CEI 210	Sim	Não	Sim
<b>84.</b> CEI 416	Não	Não	Sim
<b>85.</b> CAIC Albert Sabin	Sim	Não	Sim
<b>86.</b> CAIC Santa Maria	Sim	Não	Sim
<b>São Sebastião</b>			
<b>87.</b> CAIC Unesco	Sim	Sim	Sim
<b>Sobradinho</b>			
<b>88.</b> CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira	Sim	Sim	Sim
<b>89.</b> CEI 01	Sim	Não	Sim
<b>90.</b> CEI 03	Sim	Não	Sim
<b>91.</b> CEI 04	Não	Não	Não
<b>92.</b> Escola Classe 05	Sim	Sim	Sim
<b>93.</b> Escola Classe Engenho Velho	Sim	Não	Não
<b>Taguatinga</b>			
<b>94.</b> CEI 04 de Taguatinga	Não	Não	Sim
<b>95.</b> CEI 07 de Taguatinga	Não	Não	Sim

Fonte: elaborado pela autora. 2020.

Após estes mapeamentos foi selecionada uma Coordenação de Regional de Ensino e, posteriormente, a Unidade Escolar que pudesse atender aos objetivos propostos. Com estes

dados tornaram-se possível identificar e convidar a professora que se disponibilizou para a participação na nossa pesquisa de forma colaborativa, realizando todos os procedimentos interinstitucionais para a pesquisa.

### 6.3.1 Contexto da pesquisa

Assim foi selecionada a instituição escolar que atendia aos seguintes critérios: estudante com NEE, com deficiência física, egresso da Educação Precoce, em uma turma de Educação Infantil, com atendimento educacional especializado e o uso das TIC.

Pela estratégia de matrícula/2020 a escola selecionada para a pesquisa, atende, atualmente, a comunidade com 51 turmas (Quadro 5), de forma remota, distribuídas da seguinte forma:

- Classe Especial: 02 turmas
- Educação Infantil: 1º período: 09 turmas; 2º período: 08 turmas.
- Anos Iniciais: 1º Ano: 05 turmas; 2º Ano: 04 turmas; 3º Ano: 07 turmas; 4º Ano: 06 turmas; 5º Ano: 05 turmas.
- Classe Especial: 02 turmas
- Educação Precoce: 05 turmas.

**QUADRO 5: TURMAS DA INSTITUIÇÃO**

<b>MATUTINO</b>			<b>VESPERTINO</b>		
Turmas	NEE/TFE	Quantitativo de estudantes	Turmas	NEE/TFE	Quantitativo de estudantes
1º PE - A		22	CE - TGD/TEA-A	TGD/TEA	02
1º PE - B	01 DF BNE	13	1º PE - F	01/DF BNE	15
1º PE - C	01/DI	18	1º PE - G	01/DF ANE	11
1º PE - D	01/DI	17	1º PE - H	01/DMu	13
1º PE - E	01/DI DOWN	17	1º PE - I		17

2° PE - A	01/TGD- TEA	15	2° PE - E		20
2° PE - B	02/TDA/H	21	2° PE - F		21
2° PE - C		20	2° PE - G		19
2° PE - D	01 DPAC	21	2° PE - H		20
1° Ano - A		22	CE - TGD/TEA-B	TGD/TEA	02
1° Ano - B	01/TGD/TEA	23	1° Ano - D		24
1° Ano - C		23	1° Ano - E		25
2° Ano - A		22	2° Ano - C		24
2° Ano - B		23	2° Ano - D		22
3° Ano - A	01 TDA/H	18	3° Ano - D	01 TDG/TEA	17
3° Ano - B		20	3° Ano - E	01 DMu	16
3° Ano - C	01 DI DOWN	18	3° Ano - F		18
4° Ano - A		19	4° Ano - D		16
4° Ano - B	01 TDA/H	18	4° Ano - E		17
4° Ano - C		19	5° Ano - C	01 TGD/TEA	15
5° Ano - A		20	5° Ano - D		19
5° Ano - B		21	5° Ano - E		20

Fonte: SEEDF/UE. Elaborado pela autora, 2021.

Observando, o Quadro 5 acima, é possível visualizar que a escola está organizada atendendo turmas de Educação Precoce, Classe Especial, Classe Comum Inclusiva e Classe de Integração Inversa.

A turma, participante desta pesquisa, faz parte da Integração Inversa que são turmas reduzidas de “estudantes de uma classe comum, conforme especificado no documento, que orienta anualmente a estratégia de matrícula para a rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 65), perfazendo um total de 18 alunos, sendo 15 estudantes sem deficiência e 03 com deficiências e, sendo estas deficiências Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno Espectro Autista (TEA). Desta forma a pesquisa será realizada com uma

turma de Integração Inversa do 1º período da Educação Infantil com um estudante com deficiência física, atendido pela Sala de Recursos.

Em relação a estrutura física a escola possui 54 salas, 22 banheiros, 1 refeitório, ginásio com banheiros, pátio coberto, parque destinado à Educação Infantil, uma grande área livre, guarita para porteiros, espaço destinado à Educação Integral, espaço destinado à saúde e, com salas reservadas para o uso extraclasse como: Auditório; Sala de vídeo; Sala de leitura; Sala multiuso; Sala de Recursos (AEE); Sala para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Serviço de Orientação Educacional (SOE).

### 6.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa, selecionados, atendem aos critérios e objetivos estabelecidos na pesquisa e quanto ao perfil observou-se a disponibilidade para a participação na pesquisa da professora da sala de aula, da Sala de Recursos e da mãe do participante da pesquisa, o estudante com deficiência física.

Para preservar a identidade dos participantes foram dados outros nomes, sendo Prof A para a professora da sala de aula e Prof SR para a professora da Sala de Recursos.

A responsável (mãe) quem acompanha o estudante com deficiência física foi também um dos sujeitos da pesquisa, uma vez que ela participou de toda a trajetória do filho na Educação Precoce e fez toda a mediação das aulas que estavam acontecendo de forma remota pelo MEET/Google Classroom e, tendo o nome fictício de Helena e, para o estudante com deficiência física teve o codinome Kaio.

### 6.3.3 Perfil das Professoras

O perfil das professoras com pseudônimos, Prof A (sala de aula) e Prof SR (AEE), foram realizados, por meio de uma entrevista inicial, com a pretensão de se obter dados sobre área de atuação na SEEDF, formação, tempo de docência, tempo de secretaria da educação, tempo de atuação na Educação Infantil, tempo com estudantes com NEE e tempo na UE da pesquisa. A Prof A já foi docente efetiva da Secretaria de Educação, sendo aposentada e, atualmente, está como contrato temporário há 02 anos, e tem especialização em Psicopedagogia. Já a professora PROF SR tem mais de 20 anos na Secretaria de Educação, com especialização em AEE e Orientação Educacional. Segue Quadro 6 abaixo com os dados obtidos:

QUADRO 6: PERFIL DAS PROFESSORAS

Professoras	Área de atuação	Formação	Tempo de docência	Tempo de Secretaria da Educação	Tempo de Educação Infantil	Tempo com estudante com NEE	Tempo na UE
<b>Prof A</b>	Atividades	Especialização	33	31	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
<b>Prof SR</b>	Sala de Recursos	Especialização	23	23	11	13 anos	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pode-se observar no Quadro 6 que as professoras têm uma vasta experiência como docentes, destacando que uma das professoras se encontra aposentada, mas estava como contrato temporário e a outra está perto de completar o tempo necessário para que possa ter o direito de aposentadoria, adquirindo um dos critérios para tal. Destacando que este é o primeiro ano de docência da Prof A na Educação Infantil e na escola que foi realizada a pesquisa, assim como também no atendimento com estudante com NEE.

Em relação ao uso das TIC, as professoras estão recorrendo no momento de aulas remotas, as que estão listadas no Quadro 7, sendo que a Prof A, dentro os recursos tecnológicos, não utiliza apenas o Tablet e a Prof SR faz uso de todos os recursos.

QUADRO 7: RECURSOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS DA SALA DE AULA E SALA DE RECURSOS

Professoras	Recursos Tecnológicos			
	Computador	<i>Smartphones</i>	<i>Notebooks</i>	<i>Tablets</i>
Prof A	Sim	Sim	Sim	Não
Prof SR	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Faz-se necessário esclarecer que a participante da pesquisa, a Prof SR, esteve de atestado assim se iniciou a construção de dados, desta forma foram realizadas apenas duas observações com esta professora durante seu atendimento com o estudante com NEE e com o uso de tecnologias e, estes atendimentos, foram descritos nas aulas observadas.

#### 6.3.4 Perfil da responsável

A responsável na escola pelo estudante Kaio, é a mãe Helena, que tem 32 anos, é contrato temporário da SEEDF, trabalha em uma escola como professora de Arte, tem

graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Foi a mãe quem fez o acompanhamento do estudante durante todas as aulas remotas pelo MEET, oferecendo o apoio para o uso do computador, smartphone e notebook de acordo com as aulas propostas.

### 6.3.5 Perfil da turma de Educação Infantil

Em relação ao perfil desta turma, corresponde a um 1º período da Educação Infantil, entre 4/5 anos de idade, com um total de 11 estudantes, sendo um com deficiência física. É uma turma de Integração Inversa no turno vespertino, contando com 6 meninos e 5 meninas, atendendo a estratégia de matrícula 2021. Neste estudo, em particular, esse trabalho aconteceu com um estudante com deficiência física, egresso da Educação Precoce em 2020, no qual ficou dois anos em atendimento no programa.

Kaio (pseudônimo) tem quatro anos e quando bebê fez uma cirurgia de estomia para eliminação, em que foi criada uma abertura para eliminação de organismo na parte do abdômen. Único estudante da turma que frequentou a Educação Precoce por dois anos para ser estimulado em seu desenvolvimento motor, segundo relatório do Estudo de Caso (2020). Não apresenta, conforme registro da escola, comprometimento cognitivo e tem interagido bem com seus pares. O estudante com deficiência física consta no sistema i-Educar<sup>17</sup> como DF/ANE (deficiência física com altas necessidades educacionais) assim, de acordo com a estratégia de matrícula/2021, por causa de sua especificidade a turma é reduzida tendo apenas um estudante com NEE, ou seja, por ter um estudante com deficiência física e com um maior comprometimento, a turma só poderá ter um estudante com NEE e não 03, por isso, esta turma é considerada de Integração Inversa.

Pelas informações que, constou no relatório da turma, as crianças são egressas (Figura 25):

- do lar/casa, são 6 crianças,
- da Educação Precoce, o estudante com deficiência física
- da creche, 3 crianças.

---

<sup>17</sup> Um sistema de software livre que torna mais eficaz a gestão de processos escolares, matrículas e dados dos estudantes: <https://ieducar.org/> Acesso em 10 de abril de 2021.

FIGURA 25: LEVANTAMENTO DA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como as aulas estavam acontecendo de forma on-line algumas crianças tiveram, durante as aulas no MEET, o acompanhamento de seus familiares, sendo quatro mães, uma irmã, dois pais e duas avós, no total de 9 sujeitos, lembrando que têm duas crianças que não participaram do MEET, buscando as atividades impressas na escola e entregando-as depois a professora.

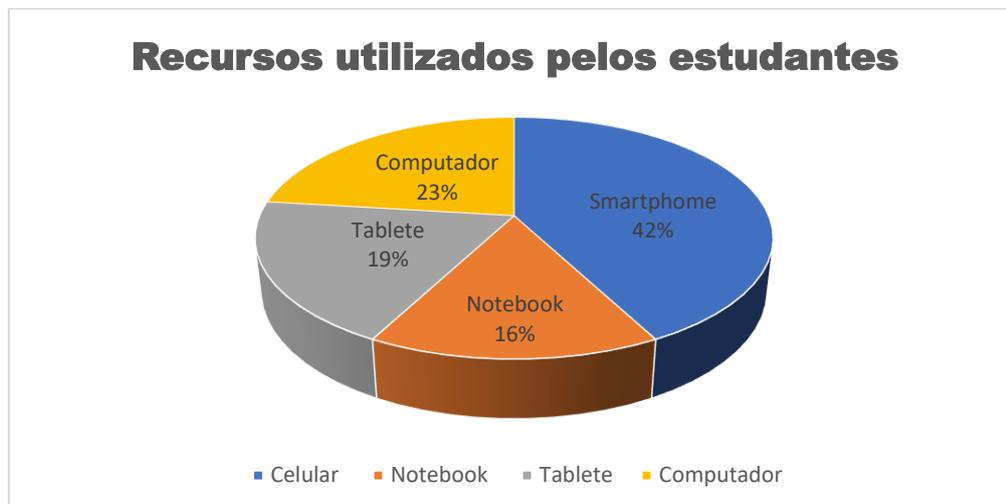
No PPP (2021) da escola constou uma avaliação no relatório da Análise descritiva de avaliação individual (RDIA - Relatório Descritivo Individual do Aluno) para a Educação Infantil, em que se fez uma Análise dos desenhos das crianças, de acordo com os temas abordados (evolução do grafismo). Esta análise foi realizada, com a turma e com cada criança, no início do 1º bimestre e no final do 2º bimestre. Desta forma, as crianças encontravam-se nas seguintes fases do desenho:

1º Bimestre: 8 crianças na garatuja nomeada e 3 crianças na pré-esquemática

2º Bimestre: 4 crianças na garatuja nomeada e 7 crianças na pré-esquemática

Em relação as tecnologias de informação e comunicação, destacadas pelas crianças e famílias, utilizadas para as aulas remotas, segundo informações dos responsáveis, foram 6 computadores, 5 tabletes, 11 smartphones e 4 notebooks, de forma concomitante. Tinham duas crianças que os smartphones pertenciam a elas e não aos pais.

FIGURA 26: LEVANTAMENTO DOS RECURSOS UTILIZADOS PELOS ESTUDANTES



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Segundo a Prof A, as crianças da turma eram familiarizadas com os tabletes e em maior número com os smartphones, o que configurou acesso, destas crianças, a mais de um recurso e de forma concomitante, conforme visualizado no Figura 26. E, para a professora, os estudantes demonstraram facilidade em acessar aplicativos, softwares e outras formas de comunicação e informação.

#### 6.4 Instrumentos da Pesquisa

Para compreender o universo das crianças da Educação Infantil com deficiência física e o seu processo de inclusão escolar e de aprendizagem com o uso das TIC como recursos de apoio, a pesquisa foi realizada com análise documental, entrevistas - iniciais e finais – com a professora da sala de aula, professora de sala de recursos e a mãe do estudante com deficiência física, observação participante (com Plano de Aplicação) e roda de conversa com as crianças da turma após a observação participante. Para Marconi e Lakatos (2003):

(...) o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.82).

#### 6.4.1 Análise documental

De acordo com Yin (2015, p.111) a informação documental é relevante para todos os tópicos de estudo de caso. Após a análise documental para o mapeamento e, para a continuação deste estudo de caso foi realizado a leitura do Relatório Psicopedagógico/Estudo de Caso do estudante com deficiência física, relatórios descritivos da turma, conhecendo o seu perfil. Outros documentos legais foram levados em consideração como o Projeto Político Pedagógico da instituição PPP/2021, os documentos do estudante com Deficiência Física como: a Adequação curricular, Relatório Descritivo Individual do Aluno (RDIA/Avaliação da Educação Infantil) e o relatório do Estudo de Caso de 2020. Segundo Creswell (2010, p. 214), neste momento podem ser “analisados os documentos privados”.

Vale destacar que, foram levados em consideração também, os documentos com fundamentação legal para o atendimento dos estudantes de forma remota e o teletrabalho do educador, situação que está acontecendo por causa da pandemia, tais como:

- Nota Técnica Nº 001/2020 – PROEDUC, de 2 de abril de 2020: que posiciona no sentido de que o Parecer Nº 33 de março de 2020 que autorizou o uso das TIC para a realização de atividades pedagógicas nas redes de ensino pública e privada do Distrito Federal, enquanto durar a suspensão das aulas como medida de enfrentamento da COVID 19.

- Recomendação Nº 004/2020 PROEDUC de 21 de maio de 2020 de que todos os servidores da carreira de magistério e da assistência da SEEDF exerçam suas funções laborais por meio de instrumentos de intermediação tecnológica (teletrabalho, teleaula, aulas virtuais entre outros) ou presencialmente, acaso haja determinação do poder executivo.

- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 9.394/96, que dispõe no artigo 32 § 4º que o ensino a distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental.

- PORTARIA Nº 129, de 29 de maio de 2020, publicada no DODF Extra nº 87, de 1º de junho de 2020, que institui o Programa Escola em Casa DF.

- NOTA TÉCNICA Nº 001/2020 - PROEDUC, de 2 de abril de 2020. Posiciona-se no sentido de que o Parecer nº 33, de 24/03/2020, que autorizou o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC.

- PORTARIA Nº 132, de 3 de junho de 2020, DODF nº 108, de 9/6/2020, pag. 2, com fundamento no Parecer nº 47/2020 – CEDF, homologado em 3/6/2020, DODF nº 107, de 8/6/2020, que valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades

Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e dá outras providências.

- Plano de validação das atividades pedagógicas que visa contribuir que os estudantes da rede pública não fiquem desassistidos e de que não sejam ampliadas as desigualdades entre os estudantes da rede pública e privada.

- Catálogo de apoio a aprendizagem e ao ensino remoto (SEEDF/SUBEB, 2020), tendo como objetivos: fornecer subsídios para o trabalho com a educação remota e híbrida, de modo a facilitar a busca por ferramentas e recursos; apresentar possibilidades de formação.

- Plano Pedagógico da Educação Especial para atividades não presenciais na rede pública de ensino do Distrito Federal 2021 (Caderno de orientações para a organização do trabalho pedagógico remoto da Educação Especial, 2021).

- Decreto nº 41.853 de 02/03/2021 que altera o Decreto nº 41. 841 de 26/02/2021.

Estas leis, decretos, portarias e planos foram elencados porque teve necessidade de compreendê-los no sentido do entendimento de como, enquanto pesquisadora, poderia ter acesso a sala de aula virtual dentro da SEEDF e, assim realizar o acompanhamento necessário para a construção dos dados, além do trabalho pedagógico realizado pela escola e, conseqüentemente, pela docente da sala de aula, tendo uma visão sistêmica do próprio sistema educacional da SEEDF.

#### 6.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é um procedimento de coleta de informações sobre determinado tema científico, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa (MINAYO, 1995), podendo ser realizada com um único entrevistado ou com um grupo de pessoas. Pode ser considerada como uma das “fontes mais importantes para o estudo de caso” (YIN, 2015, p.114).

As entrevistas podem ser gravadas, o que garante a confiabilidade da entrevista, mas o ato da gravação pode gerar desconforto para o entrevistado, inibindo-o e cabe ao entrevistador conversar antes, pedindo autorização para a gravação (YIN, 2015).

Yin (2015) coloca que durante o processo da entrevista o pesquisador tem duas tarefas: seguir sua própria linha de investigação, como refletida pelo protocolo do estudo de caso e formular questões verdadeiras, de maneira imparcial, para que também sirvam às necessidades de sua linha de investigação.

Neste estudo aconteceram entrevistas semiestruturadas, com diferentes sujeitos: professor regente, professora do AEE e a mãe. As entrevistas (inicial e final) foram gravadas,

com autorização dos sujeitos, com duração prevista de 30 minutos e depois transcritas. Com o contexto da COVID 19 as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferências e por WhatsApp.

#### 6.4.3 Roda de conversa

A Roda de Conversa oferece as possibilidades para pensar, de forma a levar o participante da pesquisa a perceber e agir, em que são os condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ser mais (SAMPAIO, 2014).

Esta coleta de dados, por meio da Roda de Conversa, também ofereceu ao pesquisador e aos participantes uma maior interação, sendo que esta foi realizada ao final da observação participante com as crianças da turma.

#### 6.4.4 Observação participante

Creswell (2010) nos coloca que as observações são aquelas em que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local da pesquisa.

Segundo, Marconi e Lakatos (2003) a observação é uma técnica que utiliza os sentidos na orientação de determinados aspectos da realidade, não sendo apenas ver e ouvir, mas de examinar fatos ou fenômenos que se tem a pesquisar.

A observação participante consiste em uma modalidade especial de coleta de evidências, onde o pesquisador faz parte da amostra. Ocorre quando o pesquisador faz a pesquisa em seu ambiente natural, como por exemplo, no próprio bairro onde vive, tornando-o parte da amostra (YIN, 2015). Para Yin (2015) a observação participante possibilita ao pesquisador ter acesso a documentos e outras fontes de evidências que dificilmente uma pessoa estranha teria, assim como o fato de manipular eventos como marcar reuniões, se for o caso de a pesquisa ocorrer no ambiente de trabalho do pesquisador.

Dado o contexto pandêmico toda a observação foi feita on-line por meio do MEET e no acesso na plataforma Google Classroom, em que a pesquisadora foi inserida nas salas virtuais, fazendo-se participante da turma, realizando seus registro e gravação com as videoconferências (WhatsApp e MEET). Para tanto, antes foi solicitada a autorização dos pais para a participação do seu filho na pesquisa e a gravação necessária e uso da imagem dos mesmos tão somente para fins de estudo acadêmico. Foi realizada também uma reunião com os pais dos estudantes da turma selecionada para as explicações sobre a pesquisa.

## 6.5 Procedimentos da Pesquisa

Com as aulas presenciais suspensas, por conta da Covid 19, acontecendo de forma remota teve-se que reajustar a pesquisa e, conseqüentemente, o título da pesquisa com esta nova realidade posta e, assim as TIC tornaram-se mais necessárias e abrangentes, levando em consideração não apenas o uso do computador, mas dos *smartphones*, *notebooks* e *tablets*, assim como outros recursos tecnológicos disponibilizados.

Após todos os procedimentos interinstitucionais entre UnB, EAPE e SEEDF e com as devidas autorizações, em março, a pesquisadora foi apresentada a escola em uma coordenação coletiva que aconteceu na quarta-feira (11/03/2021) e, posteriormente, na reunião de pais que aconteceu no sábado letivo remoto (13/03/2021), em que foram esclarecidos como aconteceria o trabalho da pesquisadora e o projeto de pesquisa.

E com a disponibilidade das professoras no aceite para participação na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e também os pais assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais (TCLEP), sendo possível começar a coleta de dados.

A pesquisa de campo começou em março de 2021 e com seu término em junho de 2021 e, os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa aconteceram da seguinte forma: análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada (inicial e final) e roda de conversa, todos pensados em um contexto pandêmico.

Vale ressaltar que desde Março/2020 as aulas presenciais nas Unidades Escolares, faculdades e universidades públicas ainda estavam suspensas no Distrito Federal, observando as orientações da OMS e, com a publicação do Decreto Lei nº 41853 de 02/03/2021, que dispõe sobre o teletrabalho, em caráter excepcional e provisório, em que o governador do Distrito Federal determinou que, as aulas remotas iriam continuar, em virtude do crescimento da pandemia da COVID19 na região. Então, todo o percurso metodológico da pesquisa foi redimensionado de forma a acompanhar a organização da escola no contexto de decretos e todas as orientações repassadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estrutura a qual se integra a escola selecionada.

Para esta nova realidade é preciso esclarecer que a professora fez uso da plataforma digital Google Classroom, que é um espaço para o compartilhamento de atividades, com a colaboração da família, para a constituição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As famílias que não tem acesso à internet e, conseqüentemente, a esta plataforma foram buscar na Escola as atividades impressas que estavam disponibilizadas. E, isso fica claro no Manual

de orientações pedagógicas para o atendimento remoto da educação infantil (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.11) quando diz que ficará a cargo de cada escola, criar estratégias de ação para elaboração e entrega destes materiais impressos para “as famílias realizarem as atividades com as crianças em suas casas, lembrando que as atividades devem ser as mesmas das inseridas na plataforma, mudando apenas, os meios de acesso”. E, para um ensino mediado pelas tecnologias, o professor poderá utilizar as ferramentas Google, de acordo com a Circular n.º 22/2021 - SEE/SUBEB e na Nota Técnica de Nº 001/2020 de 2 de abril a Promotora de Justiça de Defesa da Educação - PROEDUC autorizou o uso das TIC nas redes de ensino pública e privada do Distrito Federal.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foi atualizado em 2021, de acordo com a realidade de aulas remotas, e as práticas pedagógicas estão baseadas nos fundamentos legais definidos nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei nº 9.394/96); Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); Currículo em Movimento da Educação Infantil (2018) e BNCC (BRASIL, 2017) com adoção de procedimentos capazes de favorecer a compreensão dos processos científicos e tecnológicos em que se baseiam os processos de produção de nossa sociedade, com projetos: Desafios Pedagógicos em tempos de pandemia e Um novo olhar sobre as tecnologias: como nos prepararmos? Além disso, incentivou a participação da família no acompanhamento do desenvolvimento escolar da criança, em um contexto de aulas remotas, por meio de projeto: Acolhendo a quem?

Após a pesquisadora ser inserida na plataforma Google Classroom e no grupo de WhatsApp dos pais/escola começaram as observações, totalizando 4 com a professora da sala de aula e 2 observações com a professora da sala de recursos, acontecendo nos dias 15/03/2021, 19/03/2021, 22/03/2021, 24/03/2021, 08/04/2021 e 15/04/2021, respectivamente. As observações realizadas das aulas no MEET, foram importantes para entender a dinâmica da aula da professora e do atendimento na sala de recursos, como era a participação dos estudantes e dos pais, assim como se dava o uso das TIC e a inclusão escolar dos estudantes.

A observação participante foi estruturada em três etapas, a saber:

**1ª Etapa:** contato e conversa com as Prof A e Prof SR para conhecimento do planejamento delas para a turma e observações das aulas no MEET dadas pela professora da sala de aula e do AEE, contando com 4 observação da sala de aula e 2 observações da sala de recursos.

**2ª Etapa:** Elaboração de um Plano de Aplicação em conjunto com a Prof A, compatibilizando os objetivos da pesquisa com a proposta pedagógica desenvolvida pela

professora. É preciso elencar que as observações realizadas, no primeiro momento, foram importantes para subsidiar este Plano de Aplicação com a proposta do uso das TIC nas aulas pelo MEET e Plataforma Google Classroom e assim dar continuidade as observações participantes.

**3ª Etapa:** Observação participante com a observação das aulas, pela pesquisadora, de acordo com o Plano de Aplicação, em que após cada aula acontecia a retroalimentação com a Prof A para a próxima aula.

Em seguida serão descritas as primeiras observações realizadas em sala de aula e no AEE.

#### 6.5.1 Aulas observadas:

Em março aconteceram as observações da turma que têm aulas pelo MEET às segundas-feiras e quartas-feiras no turno vespertino, totalizando 4, descritas nos Quadros 8, 9, 10 e 11, e nas coordenações que são realizadas com todos os professores da Educação Infantil que acontecem, quinzenalmente, às terças-feiras pela manhã. No começo da observação as aulas aconteciam na segunda-feira e na sexta-feira, mas duas mães pediram a professora que na sexta não estava dando para elas participarem e, desta forma, a professora conversou com os outros pais sobre a possibilidade da mudança destes dias, assim sendo, as aulas passaram a acontecer às segundas-feiras e quartas-feiras com mais participações das crianças.

Estavam sendo realizadas observações do AEE com a professora da sala de recursos e com o estudante com deficiência física às quintas-feiras pela manhã, mas foram realizadas apenas duas observações, descritas nos Quadros 12 e 13, pois a professora estava de atestado, retornando em julho. Ao término de cada aula observada aconteceu a avaliação entre a professora da sala e a pesquisadora e, conseqüentemente, havia a retroalimentação destas observações.

Vale esclarecer que o tempo de cada uma destas aulas no MEET segue recomendações do Manual de Orientações Pedagógicas para o Atendimento Remoto da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 29) em que “as crianças de 3 a 5 anos de idade, a orientação é que permaneçam diante das telas, no máximo, até 1 (uma) hora/diária.

#### QUADRO 8: RELATÓRIO DA 1ª OBSERVAÇÃO DA AULA DA TURMA

<b>1ª OBSERVAÇÃO DA AULA</b> <b>1º Período – Educação para as Infâncias</b>	
Data de observação: 15/03/2021	Dia da semana: Segunda-feira

Quantidade de estudantes: 06	Turno: Vespertino
<p>Campo de experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O eu, o outro e nós.</li> </ul>	<p>Objetivo de Aprendizagem</p> <p>- Demonstrar valorização das características do seu corpo (cor dos olhos, cabelos, pele) e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p>
Aula observada	<p>A aula começou com a professora dando as boas vindas do dia para as crianças e, pedindo que tivessem um pouco de paciência porque alguns colegas (com os pais) não estavam conseguindo acessar o MEET. Neste dia a professora apresentou a pesquisadora e explicou o motivo de estar com a turma. A aula era para começar às 13:30h e terminar às 14:30, por conta desta espera a aula teve seu início por volta das 13:55h e com término quase às 14:40h. A Prof A reproduziu um vídeo do YouTube: Que corpo é esse? É de menino ou de menina? <a href="https://youtu.be/ZRg-uTwn5eI">https://youtu.be/ZRg-uTwn5eI</a> Logo em seguida, a professora, conversou com a turma sobre o vídeo reproduzido e pediu que eles pegassem a folha impressa e fizessem a atividade.</p>
Pontos observados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades de dois responsáveis/pais para acesso a aula pelo MEET.</li> <li>- Uma mãe deixou a criança sozinha, durante a aula, para realizar os afazeres de casa.</li> <li>- O estudante com deficiência física não participava das aulas com os colegas.</li> <li>- A professora não gravava as aulas e demonstra sua dificuldade no manejo com as tecnologias.</li> <li>- As crianças ainda têm dificuldades em reconhecer o colega, inclusive sem saber o seu nome.</li> </ul>
Avaliação	<p>Os pais que não conseguiram acesso a aula precisaram de orientação no sentido de usarem o email institucional da SEEDF e, não o e-mail pessoal, para que assim as crianças possam participar das aulas.</p> <p>Foi colocado pela pesquisadora a importância da participação da família durante as aulas no MEET, então foram pensadas ações pedagógicas para a observação participante, elaborando atividades lúdicas, envolvendo interações e brincadeiras que para envolvimento da família, não apenas no espaço da aula remota, mas com as pessoas que estão responsáveis pelo acompanhamento destas crianças em suas residências e a professora iria conversar com a mãe que deixou sua filha sozinha.</p> <p>A professora explicou que o estudante não participava da aula porque o atendia em um outro momento, individualmente, com um outro planejamento.</p> <p>A docente explicou, desabafou na verdade, sobre a sua dificuldade com a tecnologia, inclusive quem havia aberto o link de acesso para o MEET e a reprodução do vídeo do YouTube foi sua filha e, por isso, também não havia gravado a aula.</p> <p>Para o reconhecimento do nome dos colegas era preciso produzir chamadinhas com os nomes dos estudantes</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

QUADRO 9: RELATÓRIO DA 2ª OBSERVAÇÃO DA AULA DA TURMA

<b>2ª OBSERVAÇÃO DA AULA</b> <b>1º Período – Educação para as Infâncias</b>	
Data de observação: 19/03/2021	Dia da semana: Sexta-feira
Quantidade de estudantes: 08	Turno: Vespertino
<p>Campo de experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Traços, sons, cores e formas.</li> </ul>	<p>Objetivo de Aprendizagem</p> <p>- Conhecer a forma geométrica quadrado; identificar e classificar formas geométricas no dia-a-dia.</p>
Aula observada	<p>A aula demorou um pouco para começar porque a Prof A estava esperando as crianças entrarem no MEET.</p> <p>Ela explicou que iriam estudar a forma geométrica: o quadrado e passou o vídeo: "Quadrado- formas- Os Pequerruchos- almanaque" <a href="https://youtu.be/UyyJxk0xeKc">https://youtu.be/UyyJxk0xeKc</a></p> <p>Pedi que as crianças pegassem a atividade impressa e fizesse a atividade:</p> <p>Pinte e enfeite bem bonito o quadrado. Você pode usar novelo ou barbante colorido as bordas.</p> <p>Agora vamos cantar uma música bem legal do quadrado.</p> <p><a href="https://youtu.be/NISln5p32Pc">https://youtu.be/NISln5p32Pc</a></p>
Pontos observados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas crianças apenas de shorts e uma delas deitada no chão da cozinha.</li> <li>- A professora não consegue falar, pois as crianças querem falar junto com ela.</li> <li>- Muita conversa entre as crianças e as pessoas que estavam com elas em casa.</li> <li>- Não eram todas as crianças que estavam com a atividade impressa.</li> <li>- Crianças entrando muito atrasadas.</li> <li>- Duas crianças não têm acesso a plataforma Google Classroom e apenas retiram as atividades impressas e as deixa na escola, quando as realiza. Apesar das atividades impressas serem as mesmas que a turma faz e são postadas na plataforma, observa-se que outras atividades desenvolvidas durante as aulas estas crianças não têm acesso, como os vídeos disponibilizados, as brincadeiras que são realizadas, os materiais produzidos durante as aulas.</li> <li>- Dificuldades da professora em desenvolver atividades remotas</li> </ul>
Avaliação	<p>Foi proposto produzir com a turma os combinados de uma forma dinâmica e com os recursos do Canva.</p> <p>Conversar com os responsáveis/pais das duas crianças sobre a questão das vestimentas delas durante a aula.</p> <p>Procurar saber porque estas crianças não têm acesso ao Google Classroom e, caso seja por conta da internet, indicar a internet reversa, que é um serviço que acontece de forma gratuita em que as crianças têm acesso ao Google sala de aula por meio do aplicativo Escola em Casa DF.</p> <p>As crianças não cantaram a música porque não conheciam.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

QUADRO 10: RELATÓRIO DA 3ª OBSERVAÇÃO DA AULA DA TURMA

--

<b>3ª OBSERVAÇÃO DA AULA</b> <b>1º Período – Educação para as Infâncias</b>	
Data de observação: 22/03/2021	Dia da semana: Segunda-feira
Quantidade de estudantes: 07	Turno: Vespertino
<p>Campo de experiência:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O eu, o outro e nós.</li> </ul>	<p>Objetivos de Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o próprio corpo por meio da exploração dos movimentos, expressando-se através de gestos e ritmos diversificados, produzidos por jogos, músicas e brincadeiras.</li> </ul>
Aula Observada	<p>A Pro A disse que hoje eles iriam movimentar o corpo e fazer algumas imitações e para isso iam assistir ao vídeo: <a href="https://youtu.be/iIkk2hVajZQ">https://youtu.be/iIkk2hVajZQ</a> Dança da imitação. Imitar todos os movimentos do cachorrinho.</p> <p>Ao término da música a professora pediu que eles pegassem uma folha e desenhasse a mão e postasse na plataforma.</p>
Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças sem autonomia e os pais dando as respostas das perguntas feitas pela professora, pegando nas mãos das crianças para terminar a tarefa</li> <li>- Três crianças não conseguiram responder aos comandos da professora.</li> <li>- O estudante com deficiência física esteve presente na aula, mas estava desatento e não respondeu a professora quando perguntado sobre a história e quem dava as respostas era a mãe.</li> <li>- Crianças com dificuldades na coordenação motora</li> <li>- Um estudante perguntou: <u>Que aula é agora?</u></li> </ul>
Avaliação	<p>Necessitou-se de uma rotina ou planejamento diário com as crianças. Realizar uma rotina da aula que acontece pelo MEET e a rotina que precisa ter em casa na realização das tarefas.</p> <p>Atenção as crianças que não estão conseguindo realizar as atividades.</p> <p>Propostas de atividades que despertassem o interesse do estudante com deficiência física,</p> <p>Ofereceu-se atividades que pudessem favorecer a coordenação motora como produção de vídeos no PowerPoint com atividades físicas ou até mesmo gravação de vídeo explicando uma atividade que envolvesse a coordenação motora.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**QUADRO 11: RELATÓRIO DA 4ª OBSERVAÇÃO DA AULA DA TURMA**

<b>4ª OBSERVAÇÃO DA AULA</b> <b>1º Período – Educação para as Infâncias</b>	
Data de observação: 29/03/2021	Dia da semana: Segunda-feira
Quantidade de estudantes: 05	Turno: Vespertino
<p>Campo de experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta, fala, pensamento e imaginação.</li> </ul>	<p>Objetivo de Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear a primeira letra do nome e explorar a estrutura gráfica das letras; Estimular habilidades de interpretar e relacionar o seu nome outras palavras.</li> </ul>

Aula observada	<p>A Prof A começou a aula reproduzindo um vídeo do YouTube: Varal de história: Pingo de chuva: <a href="https://youtu.be/Yo5qVxWi1Nc">https://youtu.be/Yo5qVxWi1Nc</a></p> <p>Fez a interpretação de texto da história. Depois a professora destacou a palavra Água, perguntando letra inicial e final. Foi explicado que hoje é o dia Mundial da Água e falou sobre a questão da conservação e preservação.</p> <p>Pediu as crianças para realizar a atividade impressa, junto com ela. A atividade tinha uma nuvem e eles iriam desenhar as gotinhas e pintar de azul. Dentro das gotas escrever a letra A</p>
Pontos observados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crianças dispersando com facilidade e demonstrando falta de interesse.</li> <li>- O estudante com Deficiência Física não estava prestando atenção e realizando jogo de montagem com bloquinhos no chão de casa.</li> <li>- Muito barulho e interferência</li> <li>- Crianças pouco participam das atividades e dispersam com facilidade.</li> <li>- mãe perguntando que hora irá terminar a aula porque ela precisava sair.</li> <li>- Quando a professora pediu para pegar a tinta guache azul os responsáveis/ pais entregavam o pote de tinta a criança, sem esperar que ela mesma tomasse a iniciativa.</li> </ul>
Avaliação	<p>Construção de regras com a turma, incluindo horário de entrada e saída.</p> <p>Propor atividades que desperte o interesse do estudante com deficiência física e dos colegas.</p> <p>Dar mais autonomia para as crianças realizarem as atividades sozinhas,</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A seguir serão descritas as observações realizadas com a Prof SR da sala de recursos e o estudante, lembrando que estes atendimentos aconteciam uma vez por semana no contraturno, ou seja, pela manhã às quintas-feiras.

Para conhecer o estudante, a professora da Sala de recursos conversou com a responsável e juntas preencheram algumas fichas (Figura 27) para que ela conhecesse mais a criança que iria atender. Esta ficha foi colocada pela professora como uma ferramenta importante para também realizar o planejamento. Foi realizado uma entrevista da professora do AEE com a mãe para obter mais informações de quando ele foi atendido na Educação Precoce.

FIGURA 27: FICHAS PARA CONHECER O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

NOME DA CRIANÇA	NOME DA CRIANÇA
 <p>TEM IRMÃOS NA ESCOLA</p>	 <p>COMIDAS PREFERIDAS</p>
 <p>BRINCADEIRAS PREFERIDAS</p>	 <p>COMIDAS QUE NÃO APRECIA</p>
 <p>OBJETOS DE APEGO</p>	 <p>OUTROS INTERESSES DA CRIANÇA</p>

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

QUADRO 12: RELATÓRIO DA 1ª OBSERVAÇÃO DA SALA DE RECURSOS DO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

1ª OBSERVAÇÃO DA SALA DE RECURSOS 1º Período – Educação para as Infâncias	
Data de observação: 08/04/2021	Dia da semana: Quinta-feira
Quantidade de estudante: 01	Turno: Matutino
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo</li> </ul>	<p>Objetivo de Aprendizagem:</p> <p>- Acolher o estudante em um espaço de aula remota, na compreensão em como está se sentindo e oferecendo-lhe momento de uma escuta sensível.</p>
Atendimento Observado	<p>Na primeira observação da pesquisadora no atendimento AEE com o estudante foi percebido que a aula girou em torno dos interesses do Kaio, dando um certo acolhimento ao estudante. No primeiro momento ela conversou com a criança e demonstrou que queria ver os seus brinquedos preferidos. Kaio se deslocou para um cômodo da casa (provavelmente seu quarto) e trouxe um caminhão e demonstrou como brincava. Logo em seguida foi buscar as bolas coloridas que tinha acabado de ganhar da avó.</p> <p>A Prof SR (nome fictício dado a professora da sala de recursos) pediu ao Kaio pegasse o material que tinha em casa, podia ser material escolar, e fizesse o caminhão com este material que havia separado, que foram os seguintes: giz de cera e uns círculos feitos com plásticos.</p>
Pontos observados	Observou-se que Kaio demonstrou-se empolgado com a atividade em reproduzir o caminhão (Figura 28) e ficou um

	<p>tempo envolvido com a brincadeira. O interessante foi que depois ele quis explicar o desenho, falando que tinha o caminhão com o reboque, como pode ser visto nas fotos abaixo:</p> <p style="text-align: center;"><b>FIGURA 28: FOTO DO CAMINHÃO DO KAIO</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.</p>
Avaliação	<p>Este momento de interação entre o estudante e a Prof SR foi importante, porque os dois estavam se conhecendo e, com esta atividade, Kaio ficou mais à vontade e dialogando com a professora. Deu para observar que estava tranquilo e respondia às perguntas que a professora fazia: como seu nome, idade, nome dos pais, o que gostava de fazer, com quem brincava, o que estava achando da escola e dos colegas com aulas remotas. A mãe estava o tempo todo próximo ao estudante para ajudar, quando necessário. A forma como a professora intermediou a atividade foi muito interessante, pois ela já sabia os seus brinquedos preferidos e encaminhou o atendimento de forma que ele se expressasse sem dificuldades.</p> <p>A duração da atividade foi de aproximadamente 40' e ao término do atendimento a pesquisadora ficou conversando com a Prof SR sobre como aconteciam os planejamentos e ela respondeu que, nestes primeiros contatos estava tentando uma maior aproximação com o estudante, mas que já havia marcado com a professora da sala de aula para que elas pudessem conversar sobre o estudante, quais seriam os objetivos a serem trabalhados no 1º bimestre e coletar dados para a realização do Plano Interventivo Individual Bimestral – PIBI da sala de recursos.</p> <p>Vale ressaltar que de acordo com o Guia para acolhimento à comunidade escolar (no contexto de atividades pedagógicas não presenciais) (BRASÍLIA, 2020) fez-se necessário o acolhimento inicial, com uma escuta sensível levando os estudantes, da Educação Infantil, a uma melhor adaptação de aulas virtuais, criando uma rotina na semana de atendimento, neste caso, da sala de recursos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**QUADRO 13: RELATÓRIO DA 2ª OBSERVAÇÃO DA SALA DE RECURSOS DO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

<p><b>2ª OBSERVAÇÃO DA SALA DE RECURSOS</b>  <b>1º Período – Educação para as Infâncias</b></p>	
Data de observação: 15/04/2021	Dia da semana: Quinta-feira

Quantidade de estudante: 01	Turno: Matutino
<ul style="list-style-type: none"> <li>Objetivo</li> </ul>	O atendimento começou no MEET com a apresentação de uma história: A ilha dos sentimentos de Reinilson Câmara, disponível em: <a href="https://youtu.be/ghJeufRBgR4">https://youtu.be/ghJeufRBgR4</a>
Atendimento Observado	Logo em seguida, a Prof SR, provocou uma discussão com Kaio, conversando sobre a questão dos sentimentos. Depois, juntos, eles imitaram os sentimentos que tinham nesta ilha. A professora do AEE perguntou a mãe, se ela tinha buscado o material que a escola tinha disponibilizado para os estudantes que estavam frequentando a sala de recursos, e após a afirmativa da mãe, ela pediu que pegasse um balão de cada cor que havia nos materiais. Em seguida pediu que o estudante enchesse um pouquinho os balões, mas o Kaio apresentou uma certa dificuldade em encher, mas a mãe estava ao lado e o ajudou.
Pontos observados	<p>O estudante gosta muito de bolas e como a aula envolveu balões ele demonstrou muito entusiasmo pela atividade, como demonstra a Figura 29. Foi interessante observar que ele pegava um bolão e fazia a expressão desenhada. A Prof SR e a mãe o deixaram brincar com os balões por um certo tempo porque ele ficou envolvido com a atividade proposta.</p> <p style="text-align: center;"><b>FIGURA 29: KAIO COM OS BALÕES</b></p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.</p>
Avaliação	<p>Este atendimento, na sala de recursos, foi pensado de acordo com os objetivos que a professora da sala de aula estava propondo na semana, desta forma houve uma interação e continuidade nos objetivos de aprendizagem que estavam acontecendo na turma.</p> <p>Na conversa com a Prof SR, após este atendimento, ficou evidenciado que a intenção desta docente é cumprir seu papel no processo inclusivo, e que este atendimento, a ela atribuída, é de natureza complementar. Ela ainda colocou que trabalha muito com jogos e que suas intervenções são baseadas em atividades que envolvam os interesses do estudante.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Foram apenas duas observações na sala de recursos porque a professora só retornou, posteriormente, após a coleta de dados, assim não houve tempo em realizar outros acompanhamentos deste atendimento. Foi importante observar o estudante com deficiência física no AEE, para ter uma visão da participação dele em um contexto mais amplo com o uso das TIC e, com isso, teve-se mais elementos para subsidiar o Plano de Aplicação.

Após as observações, descritas acima, partiu-se para as coordenações específicas com a Prof A, levando em considerações as demandas dela, da turma e as orientações da SEEDF com relação aos procedimentos sobre o trabalho com aulas remotas para fins da elaboração do Plano de Aplicação com a observação participante.

#### 6.5.2 Observação participante com Plano de Aplicação

As coordenações específicas aconteceram às quintas-feiras à tarde e sextas-feiras pela manhã, entre a docente e a pesquisadora, por meio do MEET, para conhecimento do planejamento da escola e assim, elaboração do Plano de Aplicação e depois a sua retroalimentação, pensando na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis com plataformas, aplicativos e softwares que pudessem ser utilizados nas aulas. Ressaltando que, as atividades foram planejadas de forma intencional, em consonância com o Plano de Aplicação, que funcionou como possibilidades de um trabalho com as crianças na diversidade, abrindo caminhos para as descobertas e aprendizagens, em que se tem as TIC como recurso de apoio a toda a turma e, em específico, ao estudante com deficiência física.

Foi preciso pensar em atividades que pudessem ser desafiadoras, favorecendo processos de criação e potencializando o desenvolvimento destas crianças, para além de exercícios repetitivos e meramente de prontidão. Quando houver a citação de coordenação específica será referente ao encontro pedagógico, nos dois dias determinados, entre a professora da sala de aula e a pesquisadora para retroalimentar o planejamento, a partir das observações, avaliando e pontuando para este *feedback*.

Assim, foram realizadas coordenações específicas, entre a pesquisadora e a Prof A, para o planejamento do Plano de Aplicação com aulas pensadas em uma nova perspectiva de organização da escola com aulas remotas, criando condições de igualdade de oportunidades da turma, em que as diferenças foram respeitadas, na promoção da inclusão escolar. E ao fazer o uso das TIC, de forma intencionada a professora promoveu o ensino e aprendizagem dos estudantes e também a mediação pedagógica, ocorrendo uma parceria colaborativa, contando com o apoio da família. As atividades planejadas aconteceram de acordo com os objetivos de aprendizagem e conteúdos separados pelos professores da Educação Infantil, e os objetivos da

pesquisa, levando em consideração o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) que está alinhado às DCNEI e à BNCC (BRASIL, 2017), entre outros documentos legais, como as Orientações para as aulas por meio de atividades remotas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em relação a BNCC (BRASIL, 2017) o planejamento para o Plano de Aplicação foi norteado pelos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer e organizados por Campo de experiência: eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, pensamento, fala e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. Assim o planejamento do Plano de Aplicação seguiu o seguinte roteiro: Campo de experiência, objetivos de aprendizagem, atividades propostas, quantidade de estudantes, Ferramentas/recursos/aplicativos, duração da aula e ações pedagógicas. Ainda, vale ressaltar que, este Plano de Aplicação (Figura 30) configura-se da seguinte forma: **observação, planejamento, aplicação/mediação, avaliação e retroalimentação**. Depois do planejamento e aplicação do plano pela professora foi realizado, logo após a aula, uma avaliação das atividades propostas para a retroalimentação deste plano.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As primeiras coordenações específicas para o Plano de Aplicação aconteceram nos dias 18/03/2021 e 19/03/2021 e, no primeiro momento, foi preciso a discussão dos documentos norteadores sobre o trabalho remoto e os materiais e recursos tecnológicos que foram produzidos nas aulas remotas, de acordo com as orientações e sugestões da SEEDF: Orientações a Rede Públicas de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais

(SEEDF, 2021); NOTA TÉCNICA Nº 001/2020 - PROEDUC, de 2 de abril de 2020. Posiciona-se no sentido de que o Parecer nº 33, de 24/03/2020, que autorizou o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC para realização de atividades pedagógicas nas redes de ensino pública e privada do DF da Educação Básica; Circular Nº 13/2020 - SEE/SUBIN Orientações quanto à “Acessibilidade às pessoas com deficiência, das mídias e dos materiais didáticos disponibilizados por todos os setores da Secretaria de Estado de Educação”; CIRCULAR Nº 22/2021 - SEE/SUBEB Apresenta orientações para utilização das ferramentas Google e Manual de Orientações Pedagógicas para o Atendimento Remoto da Educação Infantil (SEEDF, 2021). ). Estes documentos elencam pontos importantes que devem ser levados em consideração no contexto das atividades remotas. Traz possibilidades em como pode se pautar o trabalho pedagógico em Ambientes Virtuais de Aprendizagens em plataformas, com videoconferências, com chamadas de vídeo e o uso aplicativos; entre outros, pois é preciso garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, encarando os desafios que emergem de uma educação remota imposta por esta pandemia.

Assim foram levantados os pontos observados no dia 15/03/2021 e conversou-se com a professora sobre o fato do Kaio não participar da aula com a turma no MEET, tendo a sua participação com dia e horário específico, separadamente. Prof A também realizava dois planejamentos, um para a turma e outro para o Kaio, com atividades totalmente diferenciadas. Observou-se que na plataforma Google Classroom também tinha dois planejamentos por dia, um para a turma e outro para Kaio. A plataforma oferece o recurso do planejamento ser especificado a cada estudante, ou seja, a professora disponibilizou a aula e indicou o nome do estudante e da turma que terão acesso a este planejamento.

A justificativa para esta ação, citada acima, foi a de que a mãe havia conversado com ela alegando que Kaio não iria conseguir participar, tendo outras crianças em sala, uma vez que ele estava saindo de um atendimento específico e diferenciado da Educação Precoce e que, enquanto mãe, ela acreditava que esta seria a melhor solução, neste momento. Então, foi marcado uma reunião com a equipe especializada da Educação Precoce que atua na UE, com a mãe e com a professora. Nesta reunião foi tratada sobre a questão do Kaio não estar participando das aulas com a turma e a importância da interação dele com os colegas e com a professora. Depois de muita resistência a mãe se dispôs a participar com o Kaio das aulas com os colegas por meio do MEET.

Durante estas coordenações específicas, outras questões foram levantadas e mereceram atenção, como a importância da participação da família durante as aulas no MEET e a importância de as aulas serem gravadas e postadas na plataforma Google Classroom para que,

posteriormente, as crianças que não participaram da aula no dia possam estar acessando e assistindo em outro momento.

Aconteceram também observações de situações inadequadas que precisavam ser corrigidas, nas aulas pelo MEET, como: microfone aberto, crianças falando ao mesmo tempo, criança com roupa inadequada para a aula, não estavam prestando atenção no comando, entravam na aula atrasados, e alguns estudantes não estavam realizando atividades na plataforma, e que também no grupo de WhatsApp situações como: muitas mensagens de autoajuda ou de cunho religioso, pais/responsáveis pedindo para serem atendidos fora do horário de atendimento da professora ou finais de semana,

Assim foi sugerido, pela pesquisadora, que assim como acontece em aulas presenciais era necessário em fazer os combinados com a turma. Afinal, sejam as aulas, híbrida, presencial ou remota a turma deve manter alguns combinados, para que haja interação mútua e colaborativa entre escola e família. Estes combinados foram construídos em uma roda de conversa que se teve com a turma, utilizando o Canva (Figura 31). E com os pais a Prof A fez uma chamada de vídeo e juntos, fizeram os combinados para o WhatsApp:

FIGURA 31: COMBINADOS DA TURMA E FAMÍLIA REALIZADOS NO CANVA



Fonte: Plataforma Google Classroom e WhatsApp da turma, 2021.

A Prof A nunca havia trabalhado com turmas de Educação Infantil, assim foi importante explicar que a rotina é importante no dia a dia da criança e durante as aulas pelo MEET, pois dá a elas sentimentos de estabilidade e segurança e, a ajuda na organização espaço-temporal, sendo importante que se crie uma rotina com a turma, repassando aos pais que os filhos também precisavam de uma rotina em casa para os estudos.

Foi preciso deixar claro que a rotina com aulas remotas é diferenciada da rotina que acontece no presencial. Primeiro em relação ao quantitativo de horas de aula, segundo a Recomendação nº 1/2020 – CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2020) orienta que as instituições educacionais adotem o bom senso, a fim de que não se confunda as atividades remotas com as presenciais, em termos de volume e complexidade, recomendando que se estabeleça um limite máximo de horas em tela para educação infantil de 1 (uma) hora. E segundo que, algumas atividades desenvolvidas na rotina presencial precisam de espaço e materiais para serem desenvolvidas, assim algumas não tem como acontecer com aulas remotas.

Vale lembrar que as rotinas devem ser flexíveis e com adaptações que forem necessárias. Ao final a professora produziu a rotina com a turma para aulas no MEET acontecendo da seguinte forma: **Hora da chegada:** quando as crianças começavam a chegar e foram recepcionadas pela professora com uma música; **Hora da roda:** neste momento a professora teve uma escuta sensível com suas crianças e também faz o planejamento do dia, conta quantas crianças tem no dia e faz o registro, trabalha o calendário (dia, mês e ano), como está o dia (sol, chuva, nublado); **Hora das atividades:** é o momento em que foram apresentados os conteúdos, Avaliação da aula: momento em que as crianças avaliam a aula, por meio das carinhas dos emojis e **Hora da despedida:** a professora se despedia das crianças, explicou sobre as atividades na plataforma e explicou as possíveis dúvidas das atividades.

Durante as coordenações específicas, para a realização do Plano de Aplicação, a Prof A trazia os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados por todos os professores da Educação Infantil, por duas semanas e, assim as aulas do MEET e as da Google Classroom aconteciam de forma convergentes e tinham uma sequência didática. Com isto foram realizados 23 planejamentos, descritos no Quadro 14 com os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e os recursos utilizados em cada aula.

QUADRO 14: RELAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES - PLANO DE APLICAÇÃO

Nº	Aula	Objetivos de Aprendizagem	Ferramentas/ recursos/aplicativos
----	------	---------------------------	--------------------------------------

1	História: O coelhinho que não era da Páscoa de Ruth Rocha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</li> <li>- Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</li> </ul>	KineMaster PhotoGrid
2	Combinados com a turma Rotina na Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, com as crianças, placas dos combinados para uma boa convivência social</li> <li>- Construir regras em grupo, os “combinados”, e conscientizar da sua importância para uma boa convivência social.</li> <li>- Incluir as crianças na construção do espaço e do tempo da escola (rotina)</li> <li>- Desenvolver habilidades de escuta e respeito à fala das crianças</li> </ul>	
3	História: O monstro das cores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar. Reconhecer os diferentes tipos de emoções e sentimentos nas pessoas a sua volta.</li> <li>- Demonstrar empatia pelos colegas de classe e pelos professores e funcionários da escola.</li> <li>- Reconhecer as cores.</li> </ul>	Jamboard Canva Liveworksheets
4	História: A casa dos sentimentos de Nana Toledo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, dúvidas, vontades etc;</li> <li>- Expressar, reconhecer e nomear necessidades, emoções e sentimentos que vivencia ou observa no outro;</li> <li>- Construir conhecimentos sobre o mundo, as pessoas a sua volta, as relações e sobre si mesma</li> <li>- Desenvolver progressivamente a oralidade.</li> </ul>	Jamboard: rotina InShot Zepeto
5	Letra A Cor: Amarela Figura Geométrica: Círculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as cores primárias e secundárias;</li> <li>- Identificar formas geométricas em apreciação de obras de arte, desenhos, pinturas, colagens.</li> </ul>	Wordwall Escola games

		- Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	
6	Data Comemorativa: Dia do Índio	- Promover a ampliação do repertório cultural da criança, por meio de vivências que respeitam a maneira de elas aprenderem e se expressarem.  - Levar as crianças a valorizar diferentes formas de manifestação cultural, ampliam as referências, descobrem como pesquisar em fontes variadas e apuram a sensibilidade sonora e a expressão gestuais.	background prof Dani Guimarães: <a href="https://youtu.be/tIHxquleL64">https://youtu.be/tIHxquleL64</a> PowerPoint
7	Data Comemorativa: Aniversário de Brasília	- Participar de celebrações das datas comemorativas numa perspectiva cultural e supra religiosa, cultivando e fortalecendo valores como solidariedade e respeito.	Liveworksheets Canva
8	Corpo Humano	- Nomear as partes do corpo oralmente e apontá-las em esquema corporal previamente montado  - Desenvolver a coordenação motora ampla nas atividades, promovendo atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras  - Ouvir e cantar canções, desenvolvendo memória musical.	KineMaster
9	Jogos e brincadeiras Quantidade até 3	- Relacionar números às suas respectivas quantidades (números 1, 2 e 3).  - Participar de jogos e brincadeira, por meio da dança, da música e do teatro	KineMaster
10	Identidade Letras/Alfabeto	- Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.  - Identificar sua imagem, diferenciando das demais colegas.	Aplicativo MojiPop: Avatar Jamboard YouTube
11	Música: O sapo não lava o pé Corpo Humano Letras A, O	- Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos  - Demonstrar a importância dos cuidados com o corpo e da higiene para a saúde.	Liveworksheets KineMaster
12	Partes do corpo humano	- Ensinar as crianças a identificar as partes do corpo.	PowerPoint Escola Games

	Higiene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrar a importância dos cuidados com o corpo e da higiene para a saúde</li> <li>- Identificar e promover a utilização dos objetos de higiene pessoal.</li> </ul>	
13	Rimas Prenomes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer os sons semelhantes – rimas.</li> <li>- Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas.</li> </ul>	Expressia
14	História: Elmer, o elefante xadrez	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever as características de objetos, personagens, cenas de histórias e situações cotidianas.</li> <li>- Reconhecer e valorizar a oralidade como forma de expressar desejos, experiências, necessidades e opiniões.</li> <li>- Reconhecer e identificar, por meio de desenhos, histórias e atividades lúdicas a (vogal E).</li> </ul>	LOOM Wordwall
15	Semana do Brincar: 24/05/2021 a 28/05/2021 Jogos e Brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</li> <li>- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos,</li> </ul>	Wordwall PowerPoint
16	Semana do Brincar: 24/05/2021 a 28/05/2021 Jogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Classificar objetos e figura com suas semelhanças e diferenças.</li> <li>-Nomear e reconhecer as formas geométricas: quadrado, círculo, retângulo e triângulo.</li> <li>- Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos</li> </ul>	Wordwall
17	Música da Xuxa: Letra U Jogo labirinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e identificar, por meio de desenhos, histórias e atividades lúdicas a (vogal U).</li> </ul>	Jamboard Wordwall InShot
18	Plenarilha: sons e instrumentos musicais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música</li> <li>- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros, fontes sonoras e produções.</li> </ul>	InShot
19	Música: A E I O U Crianças Inteligentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de</li> </ul>	Wordwall Liveworksheets

	Jogo	palavras e textos, por meio de escrita espontânea - Reconhecendo as vogais	
20	Música: Canção do número 4 do Little Baby Bum	- Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Wordwall
21	Brincadeiras Cantadas Percepção Visual	- Possibilitar o desenvolvimento da percepção visual. - Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias	Wordwall KineMaster
22	Festa Junina: Músicas Juninas	- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Wordwall Canva PowerPoint
23	Festa Junina: Comidas Típicas	- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos	Wordwall Canva PowerPoint

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Das 23 aulas relatadas foram descritas 8, sendo estas aulas escolhidas porque fizeram as interlocuções consideradas importantes para a pesquisa, a saber:

### 1ª aula: O monstro das cores

**Campos de Experiência:** Eu, o outro e nós e Traços, sons, cores e formas.

**Objetivos de Aprendizagem:** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar. Reconhecer os diferentes tipos de emoções e sentimentos nas pessoas a sua volta. - Demonstrar empatia pelos colegas de classe e pelos professores e funcionários da escola. Reconhecer as cores.

**Quantidade de estudantes participantes:** 9

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Jamboard – rotina, Canva – emojis e Liveworksheets – atividade com os Monstros das cores, YouTube.

**Duração da aula:** 50'

A professora começou a aula no MEET pela rotina que havia estabelecida com a turma. Hora da chegada em que a turma era recepcionada com músicas, a Hora da roda com uma roda de conversa e escuta das crianças, fez o planejamento do dia (descreveu todas as etapas da aula), como está o tempo, fez a chamadinha da turma, quantas crianças estavam na aula e quantas

faltaram, depois veio a Hora das atividades e, por fim, a Hora da despedida com avaliação da aula e explicações relacionadas as atividades da plataforma Google Classroom. Este planejamento foi realizado no Jamboard, uma lousa digital interativa on-line do Google que permitiu a professora editar suas aulas e compartilhar com sua turma.

Logo depois, a Prof A, reproduziu a história: O monstro das cores do varal de história: <https://www.youtube.com/watch?v=5dYNbRHJ15Q>

Na rodinha, a professora promoveu uma conversa sobre os sentimentos: pedindo para as crianças expressarem o que a deixava mais feliz, triste, com raiva e calmo. A escuta da professora foi muito sensível e escutou a todos, incentivando todos a falar, inclusive o Kaio que estava quietinho. E ela perguntou, a eles, o porquê daquele sentimento naquele momento. Neste momento, uma criança disse que estava triste porque o pai estava internado por causa da Covid e que fazia uma semana que não o via. A conversa se pautou um pouco na questão da Covid e outras crianças relataram a perda ou alguém próximo que esteve doente.

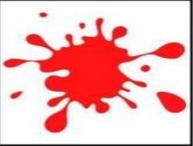
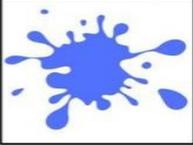
A professora, então mostrou um pote que havia confeccionado para que eles pudessem colocar todos os sentimentos ruins daquele momento, para que fossem guardados e fechados naquele pote, então cada criança foi colocando o sentimento ruim que estava sentindo. Em seguida, a professora abriu a atividade Liveworksheets para as crianças realizarem (Figura 32).

E, por último, a professora brincou de fazer os gestos dos sentimentos. Ela mostrava uma carinha confeccionada em papel vergê, demonstrada na Figura 33 e, todos faziam a mímica do sentimento. Esta atividade provocou um certo relaxamento e descontração com a turma.

Para a avaliação da aula com as crianças ela mostrou as carinhas dos emojis produzidos no Canva, (Figura 34) um editor gráfico gratuito que permite criar e editar designers, e para cada criança ela perguntava qual o emoji a representava, naquele momento.

FIGURA 32: PRINT DAS ATIVIDADES DOS MONSTROS DAS CORES

 **O MONSTRO DAS CORES**   
**ARRASTE CADA MONSTRO A SUA COR CORRETA!**

		
		
 ALEGRÍA	 TRISTEZA	 AMOR
 RAIVA	 CALMA	 MEDO

Fonte: Extraída: [https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil/Percep%C3%A7%C3%A3o\\_visual/O\\_monstro\\_das\\_Cores\\_vu1914766hh](https://www.liveworksheets.com/worksheets/pt/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil/Percep%C3%A7%C3%A3o_visual/O_monstro_das_Cores_vu1914766hh) Acesso em 01/04/2021.

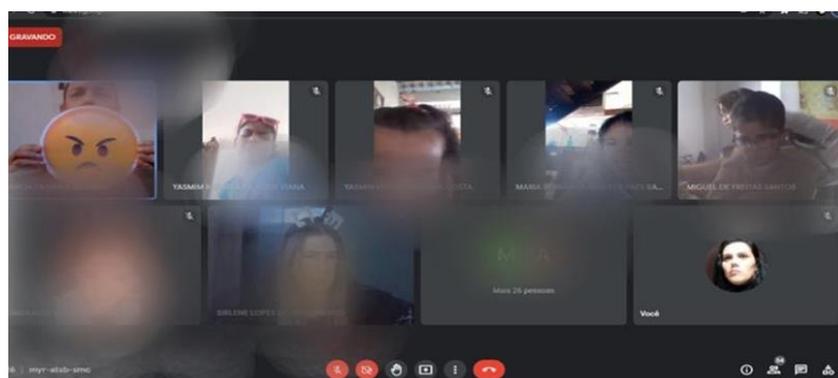
 **O MONSTRO DAS CORES**   
**ARRASTE CADA MONSTRO A SUA COR CORRETA!**

 CALMA	 RAIVA	 AMOR
 ALEGRÍA	 TRISTEZA	 MEDO
	<b>PARABÉNS!!!</b>	

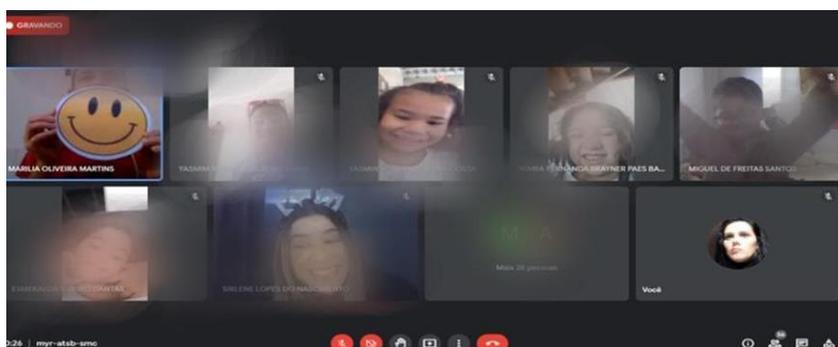


Print da atividade realizada pelo Kaio, disponível na Plataforma Google Classroom, 2021.

FIGURA 33: PRINT DA AULA NO MEET SOBRE AS EMOÇÕES



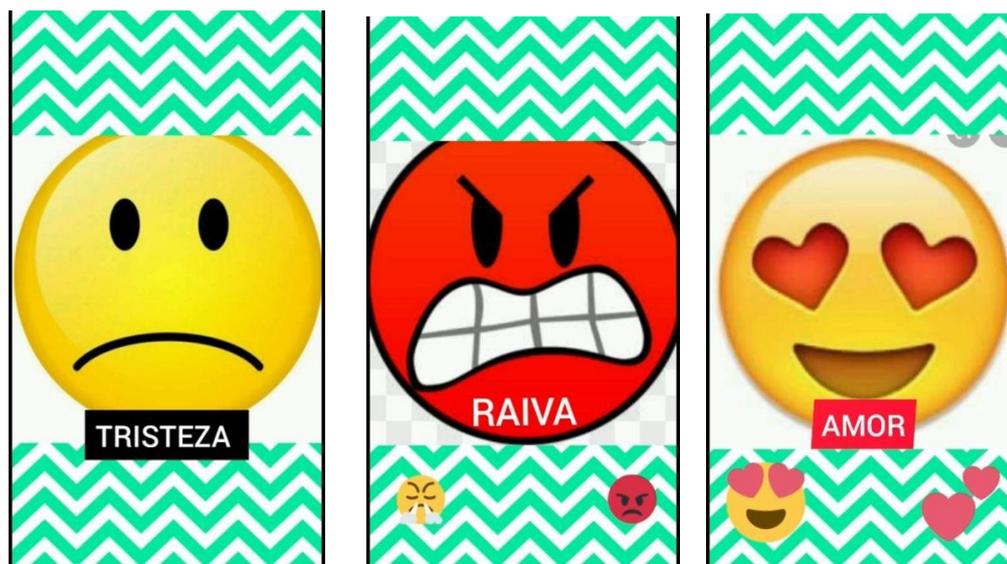
Fonte: Print do MEET da turma, disponível na Plataforma Google Classroom, 2021



Fonte: Print do MEET da turma, disponível na Plataforma Google Classroom, 2021

FIGURA 34: PRINT DA ATIVIDADE REALIZADA NO CANVA SOBRE AS EMOÇÕES





Fonte: Disponível na Plataforma Google Classroom, 2021.

Foi observado que as crianças não tiveram dificuldades em realizar a atividade, demonstrando habilidade em arrastar o monstinho e colocá-lo na cor correspondente, utilizando os recursos tecnológicos de forma hábil. Teve um momento, na aula, que Prof A teve que intervir porque uma mãezinha tentou realizar a atividade para o filho. Esta atividade promoveu o pareamento das cores, desenvolvendo a capacidade motora, cognitiva e visual.

Foi percebido que em relação a criança que estava com o pai internado, coube a escola acolher a família e esta criança, por isso foi imprescindível manter contato com a família, pois estavam precisando de ajuda. Os sentimentos e as aflições da família podem ser repassados aos filhos e, a escola ao ampará-la, estará ajudando a criança. Assim fez-se necessário a adaptação e o acolhimento, em que esta criança pudesse se sentir amada, acolhida e protegida pela escola e na turma, uma vez que os meios de comunicação e interação entre escola e família estavam acontecendo com mais frequência, a partir do momento em que se tem à disposição tantos recursos tecnológicos, como email e WhatsApp.

Observou-se que a professora ainda demonstrava certa insegurança ao utilizar as TIC em sala de aula, durante o MEET, mas aos poucos ela foi vencendo as dificuldades. Foi observado que se fazia necessário que se desse mais autonomia para as crianças e isso aconteceu com as atividades propostas em sala de aula, mas os pais tiveram que entender isso e deixar que seus filhos fizessem as atividades sozinhas, compreendendo que a família apenas oferece o apoio e, não passar a fazer ou responder as atividades pelo seu filho. Neste sentido, foram pensadas atividades que envolvessem mais a família de forma colaborativa e que despertasse o interesse do estudante de forma lúdica e prazerosa.

## 2ª Aula: Aniversário de Brasília

**Campos de Experiência:** Escuta, fala, pensamento e imaginação

**Objetivo de Aprendizagem:** Participar de celebrações das datas comemorativas numa perspectiva cultural e supra religiosa, cultivando e fortalecendo valores como solidariedade e respeito.

**Quantidade de estudantes participantes:** 7

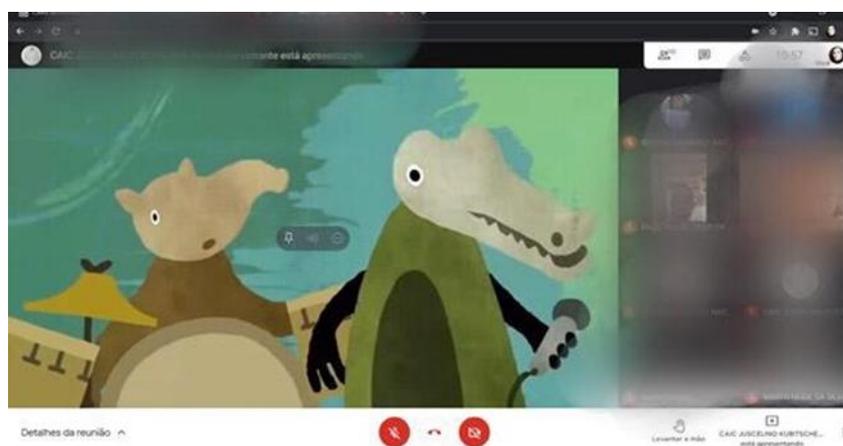
**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Liveworksheets - atividade sobre o Aniversário de Brasília. Canva – cartazes com imagens dos Ipês.

**Duração da aula:** 50'

Esta aula era para acontecer no dia 21/04/2021, mas como foi feriado aconteceu no dia 20/04/2021 (terça-feira). A Prof A, após a rotina, falou que no outro dia era feriado e, por isso, tinha mudado o dia da aula e se eles sabiam o que seria comemorado no feriado. Na recepção da rotina ela reproduziu músicas de parabéns para você, podendo ser visualizada na Figura 35. Em seguida compartilhou a tela com a atividade Liverworksheets (Figura 36) e mostrou que tinha um vídeo na atividade que era uma música para se cantar parabéns para Brasília. O vídeo foi reproduzido e eles cantaram. E em seguida a velinha com a idade de Brasília foi arrastada para cima do bolo. Depois a Prof A perguntou se alguém conhecia as três imagens que apareciam. Em seguida a professora compartilhou as imagens dos Ipês no Canva.

As crianças responderam sobre os monumentos/Imagens de Brasília, mas alguns pais soltaram as respostas, sem esperar o diálogo entre as crianças e a professora, apenas Kaio comentou sobre a Catedral. Na imagem do Ipê, teve uma criança que disse que nunca viu um Ipê em Brasília. Quatros alunos souberam dizer que seria o Aniversário de Brasília e ao ser perguntado como ficaram sabendo, um disse que tinha visto no Instagran (celular) da mãe e os outros tinham visto passando na TV.

FIGURA 35: ROTINA: MÚSICA DE PARABÉNS PARA VOCÊ, RECEPCIONAR A TURMA



Fonte: Print da aula pelo MEET da turma, 2021.

FIGURA 36: PRINT DA PLATAFORMA LIVEWORKSHEETS DA ATIVIDADE DE BRASÍLIA



ANIVERSÁRIO DE BRASÍLIA

BRASÍLIA COMPLETOU 61 ANOS.  
VAMOS CANTAR PARABÉNS PARA ELA?  
ASSISTA O VÍDEO DO PARABÉNS E BATA PALMAS PARA A  
CIDADE DE BRASÍLIA.

PARABÉNS!

ARRASTE PARA CIMA DO BOLO AS VELINHAS COM A IDADE  
DE BRASÍLIA - 61 ANOS.

LIVEWORKSHEETS

Fonte: Print da Plataforma Liveworksheets: <https://www.liveworksheets.com/re1835443oj> Acesso em:  
16/04/2021.

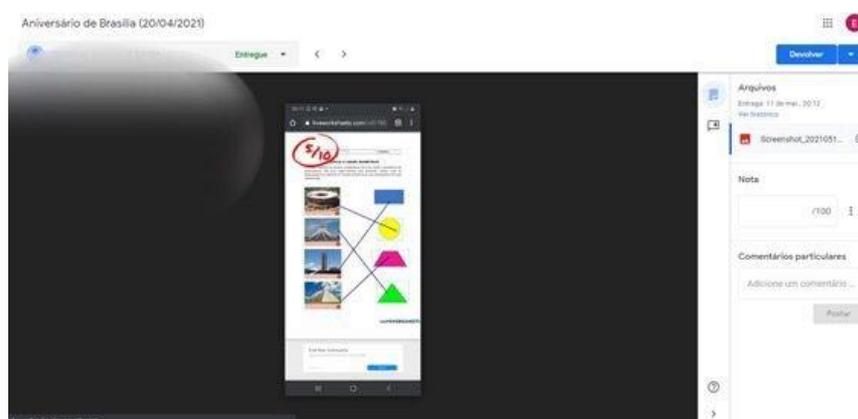
Foi percebido que o comportamento das crianças mudou no sentido de estarem se expressando mais e quando têm dificuldades, algumas já demonstravam e avisavam a professora ou perguntavam para tirar a dúvida. Isso nos mostrou o quanto estavam se sentindo seguros e confiantes. A Prof A também levou em consideração a particularidade de cada um na realização das atividades, e isto se deve ao olhar atento para cada criança, pensando nos seus interesses e as suas necessidades, principalmente em relação ao estudante com NEE.

Observou-se que a descrição do Kaio em relação a Catedral foi detalhada e o modo como ele falou, com segurança nos mostra que até passeios que a criança faz com a família pode culminar em uma aprendizagem significativa para ela. Ele se sentiu orgulhoso ao perceber que os colegas estavam prestando atenção ao que falava. Em relação aos pais estarem dando respostas a Prof A conversou com os pais no privado e explicou que era preciso respeitar o tempo para as crianças darem as respostas, deixando-as a vontade para falar.

Ainda é preciso esclarecer que esta escola, em que se fez a pesquisa, tem em sua tradição a comemoração de datas com eventos comemorativos na Educação Infantil, até porque estas datas constam no PPP da instituição, mas quando foi realizado o Plano de Aplicação houve uma avaliação em que procurou-se priorizar quais os significados destas datas para as experiências vividas pelas crianças.

O aniversário de Brasília começou com aula no MEET e depois deu seguimento na plataforma Google Classroom em que foi contada a história por meio de um vídeo editado pela professora: O menino que descobriu Brasília (Regina Célia Melo) e atividade Liveworksheets, como consta na Figura 37, considerando a participação das crianças a partir do tema abordado, em que foi necessário perceber as necessidades e interesses delas, com o planejamento articulado com os objetivos de aprendizagem.

**FIGURA 37: PRINT DA ATIVIDADE LIVEWORKSHEETES DO ANIVERSÁRIO DE BRASÍLIA NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM**



Fonte: Disponível na Plataforma Google Classroom – atividade do Kaio, 2021.

### **3ª Aula: Jogos e brincadeiras. Quantidade até 3**

**Campos de Experiência:** Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**Objetivos de Aprendizagem:** Relacionar números às suas respectivas quantidades (números 1, 2 e 3).  
Participar de jogos e brincadeira, por meio da dança, da música e do teatro

**Quantidade de estudantes participantes:** 9

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** KineMaster: vídeo com os números 1, 2 e 3.

Obs: Teve-se a preocupação em produzir KineMaster com menos de 3 minutos e com imagens que estavam disponíveis na internet sem direitos autorais.

**Duração da aula:** 50'

Após a rotina a Prof A reproduziu o vídeo no KineMaster com música (Figura 38), em que relacionava números e quantidades, e para que as crianças participassem, à medida que a

vídeoaula era reproduzida, ela interagiu as respostas com as crianças. Este vídeo apresentou-se de forma dinâmica porque, conforme os números eram mostrados, ela perguntava a criança se ela sabia qual era o número/quantidade. E o que mais chamou a atenção dos estudantes, no Kinemaster, foram os peixes que iam aparecendo, movimentando-se ao sair dos aquários, como consta na Figura 39. Estes movimentos, o colorido e a música prendeu a atenção, principalmente, do Kaio.

Após as atividades de contagem deu-se continuação no Kinemaster em que se colocou atividade com tinta que estava relacionada, com a atividade impressa enviada pela escola, em que as crianças pegam a atividade, um pincel e tinta azul, verde e vermelha, pintando os números 1, 2 e 3, esta atividade é confirmada pela Figura 40. Foi demonstrado, no vídeo, todo o procedimento para que a criança realizasse a atividade. A professora realizou a associação das cores com os números, revendo também as cores: azul, verde e vermelho que já tinham sido trabalhados na Plataforma Google Classroom.

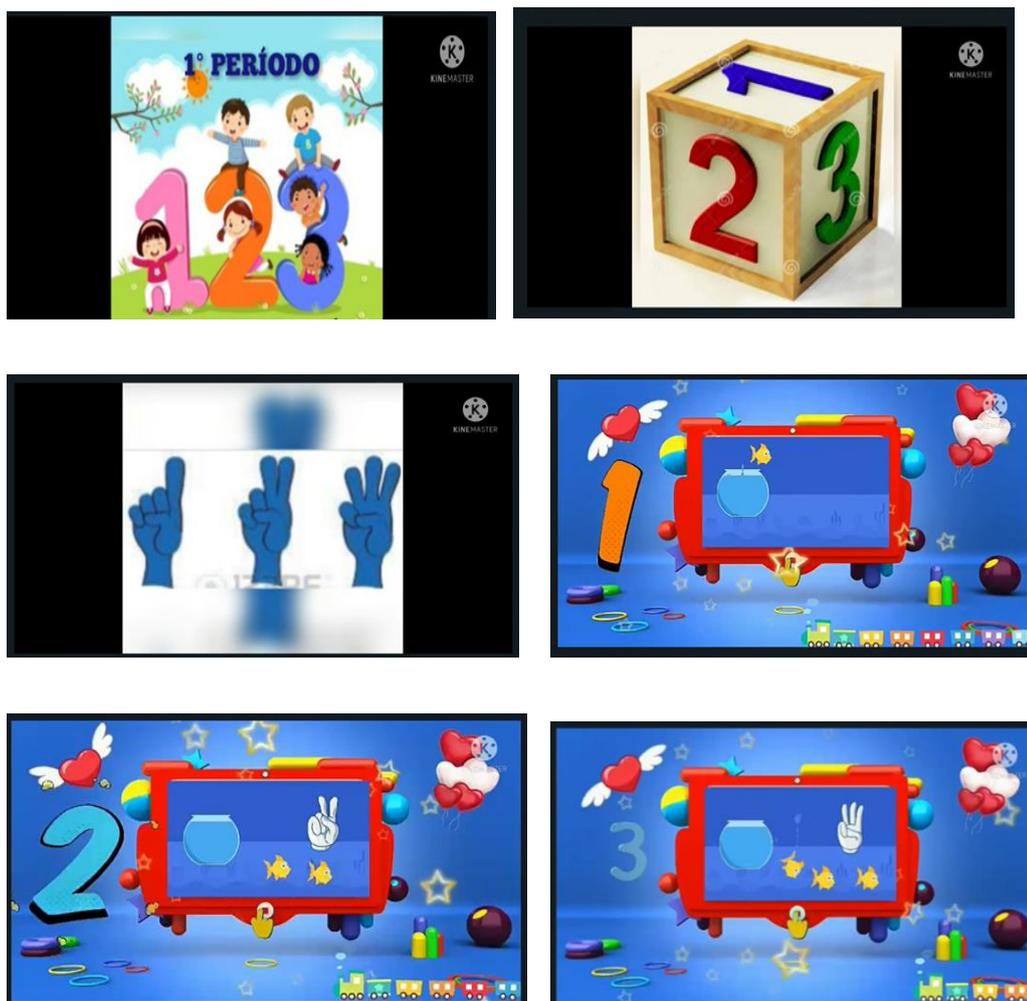
Criança adora mexer com tinta e com Kaio não foi diferente. Estava sem o pincel, mas isto não foi empecilho para fazer a atividade porque a professora orientou em fazer a pintura com os dedinhos e outra orientação foi a de que se tomasse cuidado para não pintar fora do limite dos números, pedindo a colaboração da família para estar atento a esta orientação e que a cada tinta usada era preciso lavar o dedo para se usar outra cor de tinta. Ele fez a atividade com muito capricho!!!

FIGURA 38: ROTINA COM MÚSICA DE QUANTIDADE



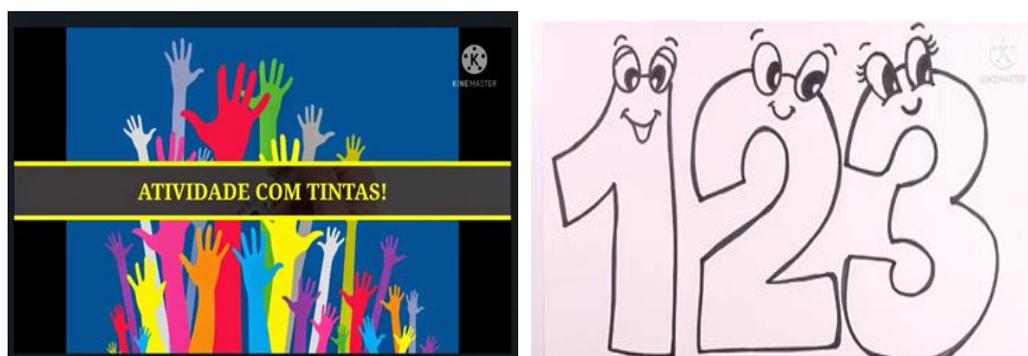
Fonte: Print da aula pelo MEET da turma, 2021.

FIGURA 39: PRINT DO KINEMASTER COM MÚSICAS E QUANTIDADE ATÉ 3



Fonte: Print da Plataforma Google Classroom e WhatsApp da turma, 2021.

FIGURA 40: PRINT DO KINEMASTER COM EXPLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PARA A TURMA





Fonte: Print da Plataforma Google Classroom, 2021.

Para a plataforma, como participação da família a professora gravou um vídeo explicando a brincadeira da batatinha frita 1, 2 e 3. E pediu que eles gravassem o vídeo realizando a atividade com a família.

Observando na plataforma, as atividades que foram postadas, apenas três crianças não as realizaram e a professora conversou com os pais/responsáveis sobre a importância na realização da atividade com o filho, fazendo-os perceber que era essencial o envolvimento deles nas atividades da escola. Ficou claro que estas crianças não estão tendo uma rotina de estudo em casa e realizavam as atividades quando os pais podem ajudar, geralmente nos finais de semana, e entregam com atraso. A professora intermediou a situação e explicou que precisava estabelecer um horário, mesmo que fosse no final de semana e que as crianças precisavam desse apoio no retorno destas atividades.

Entendeu-se que existem inúmeras dificuldades para as famílias que vão desde a baixa escolarização da família, até as suas condições econômicas, mas foi preciso entender que toda participação foi de extrema importância, pois demonstrou ao filho que existe uma preocupação com ele durante suas atividades e, neste contexto de pandemia a situação demanda a participação de todos.

Por outro lado, foi percebido a participação ativa da responsável pelo Kaio, pois teve uma rotina de estudo, e um cantinho para assistir aula no MEET e estudo na plataforma. Foi observado que este cantinho ofereceu a ele segurança, fato este demonstrado durante sua participação nas aulas. E a Prof A iria continuar a oferecer atividades que chamassem a atenção do Kaio, principalmente, aquelas em que se tem movimentos de animais e objetos.

#### **4ª Aula: Identidade. Letra/Alfabeto**

**Campos de Experiência:** O eu, o outro e nós. Escuta, fala, pensamento e imaginação

**Objetivos de Aprendizagem:** Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. Identificar sua imagem, diferenciando das demais colegas.

**Quantidade de estudantes participantes:** 7

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Aplicativo MojiPop: Avatar, Jamboard, YouTube.

**Duração da aula:** 50'

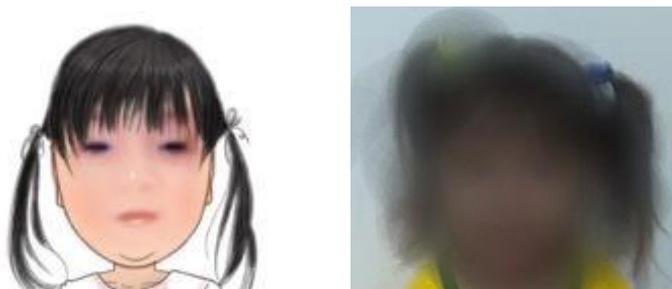
Foi pedido, antecipadamente, aos responsáveis uma selfie do seu filho para que se pudesse criar o avatar dos estudantes por meio do MojiPop, um aplicativo disponível para download grátis, que permite criar um avatar com foto. Assim foram criados os avatares da turma.

A professora iniciou a aula com a rotina e explicando que havia sido criado um Avatar, Figura 41, que era uma forma de representação deles e solicitou que, à medida que ela mostrasse na tela o avatar, era para eles se identificarem, falando o nome bem alto e depois descrevessem as suas características.

Cinco crianças conseguiram se identificarem sem ajuda e outras duas as famílias ajudaram. Uma das crianças colocou que o colega usava óculos, mas que o seu avatar estava sem os óculos e foi explicado que a foto que ele enviou estava sem os óculos, mas seria possível colocá-los depois. A Prof A aproveitou esta atividade para trazer a discussão com as crianças a questão das diferenças, em que o respeito ao outro se faz importante. Destacou algumas características que eles já haviam colocando quando se auto descreveram. Este momento foi bem interativo e deu oportunidade deles se conhecerem.

**FIGURA:41: AVATARES COM AS FOTOS DAS CRIANÇAS POR MEIO DO MOJIPOP**





Fonte: Arquivo da pesquisadora do MojiPop, 2021.

Após esta atividade a professora compartilhou o Jamboard, lousa digital e colaborativa, para a escrita dos prenomes da turma e dela. A professora realizou uma chamadinha (com as etiquetas do Jamboard) e quando chamava o estudante ele colaborava na escrita do seu prenome na lousa, destacando a primeira letra com a cor vermelha e contando, junto com a professora a quantidade de letras. Percebeu-se que dois pais não esperaram os filhos responderem por conta própria, pois eles se adiantaram e já davam a resposta. Uma criança não conseguiu escrever a primeira letra do seu prenome, apresentando também dificuldades na coordenação motora, assim precisou da intervenção da professora e a ajuda da vizinha. Kaio escreveu a primeira letra do seu prenome sem grande dificuldade.

Para concluir a professora compartilhou o vídeo no YouTube da música: Nome de Gente MPB4: <https://youtu.be/OFif8dwhKEI> Explicou que cada nome tem uma importância e um significado. E que também temos um nome e um sobrenome e perguntou se eles sabiam falar o nome completo e a maioria das crianças souberam responder. As crianças demonstraram satisfação e orgulho ao falarem o seu nome.

É preciso deixar claro que, como Prof A, ainda tem suas dificuldades e uma certa insegurança com a tecnologia, foi preciso antes abrir o MEET e realizar alguns testes para a reprodução destes aplicativos.

Ao término da aula houve uma avaliação para a retroalimentação e percebeu-se que os avatares permitiram as crianças se reconhecerem e conhecerem os colegas, prestando atenção nas características de cada um e também foi uma forma de trabalhar a diversidade na turma. Mas foi preciso criar situações para eles terem mais interações como estas com seus colegas e para que continuassem a escrita do prenome. A criança que teve dificuldade em escrever a letra do seu prenome demandou um certo tempo, mas isso acontece, uma vez que temos que respeitar o tempo de cada um, intervindo e mediando com o apoio da família.

## **5ª Aula: Partes do corpo humano. Higiene**

**Campos de Experiência:** O eu, o outro e nós. Corpo, gestos e movimentos.

**Objetivos de Aprendizagem:** Ensinar as crianças a identificar as partes do corpo. Demonstrar a importância dos cuidados com o corpo e da higiene para a saúde. Identificar e promover a utilização dos objetos de higiene pessoal.

**Quantidade de estudantes participantes:** 8

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** PowerPoint- contar a história e a atividade Escola Games – jogo com as partes do corpo humano.

**Duração da aula:** 50'

Partiu-se da rotina da turma e reproduziu, no PowerPoint, a história: Bibi, toma banho de Alejandro Rosas e a professora, ao final da história, continua a reprodução do vídeo em que aparece vestida de roupão, com o fundo de um banheiro, interpretando a história e falando sobre a questão da higiene.

As crianças demonstraram interesse na história e quando a professora apareceu com roupão de banho, Figura 42, tendo como imagem de fundo um banheiro com uma banheira e o patinho se movimentando as deixou bem alegres e tecendo comentários sobre a imagem. Antes do término do vídeo, a Prof A, realizou uma atividade com os estudantes, em que pede para eles irem ao banheiro e pegar dois produtos que fazem parte da higiene pessoal que usam e mostrar para a professora.

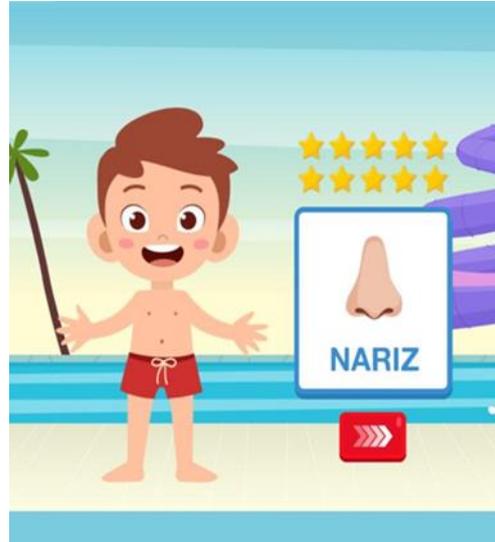
FIGURA42: PRINT DA ATIVIDADE SOBRE HIGIENE



Fonte: Print da atividade no PowerPoint, disponível na Plataforma Google Classroom

Logo em seguida, a professora ofereceu um joguinho da Escola Games (Figura 43) em que era preciso conquistar todas as estrelas e para isso tinha que clicar em cima do corpo de Pedro e quando acertava aparecia a imagem com o nome da parte do corpo, conquistando a estrela. Ganhou o jogo quem conquistou as 10 estrelas, ou seja, quando descobrisse as dez partes do corpo de Pedro.

FIGURA43: PRINT DO JOGO DO CORPO HUMANO DA ESCOLA GAMES



Fonte: Print da Escola Games: <http://www.escolagames.com.br/jogos/corpoHumano/> Acesso em 06/05/2021.

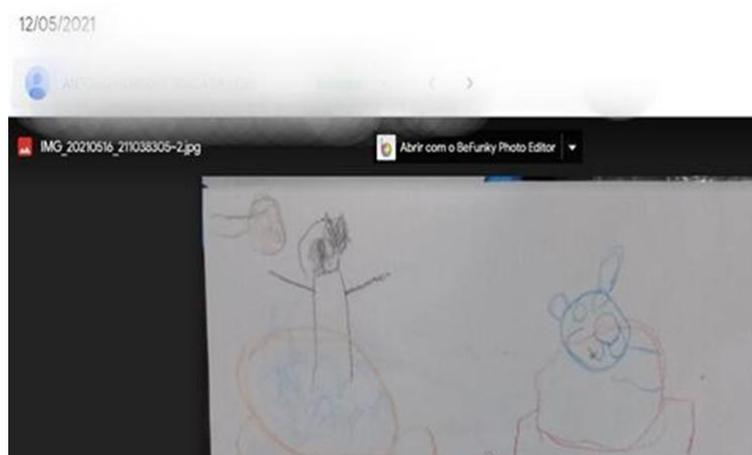
Observou que o jogo foi uma abordagem pedagógica que permitiu trazer as partes do corpo, por meio de uma brincadeira e demonstrou que os estudantes tiveram uma aprendizagem significativa e os levou a interagir entre eles porque, à medida que acertavam e ganhavam uma estrela, gritavam e elogiavam um ao outro, sem contar que eles ficavam conversando entre si, discutindo as possibilidades.

Outra questão que merece destaque foi a professora vestida de roupão, pois chamou a atenção do Kaio e quando ela citou o cuidado com a higiene, ele concordou e ainda falou que se a pessoa deixasse de tomar banho podia trazer doença e que ninguém vai querer ficar do lado de uma pessoa que não toma banho. Pareceu observar com atenção tudo que a professora fez e reagiu, divertindo-se a certas situações engraçadas, com uma interação positiva com todos.

No momento da avaliação, após a aula, a Prof A colocou que ela não sabia que uma coisa simples, que era vestir um roupão e colocar uma touca, chamasse tanta a atenção e fazer a diferença na compreensão no que se quer repassar aos pequenos. Ela destacou também que o jogo tinha sido uma estratégia que ela fazia pouco uso em sala de aula e isso era devido a sua dificuldade em ter esta ação pedagógica que demanda uma abordagem mais colaborativa com um planejamento mais pensado e elaborado, mas tinha a intenção em oferecer mais jogos. E, esta sua fala, nos remete ao uso de recursos tecnológicos com suas ferramentas e com intencionalidade pedagógica, potencializando o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças de forma interativa.

Ao final da aula, a professora, pediu que as crianças desenhassem a parte da história que mais lhe chamou atenção ou que mais gostou e depois tirasse foto e postasse na plataforma, conforme a Figura 44.

**FIGURA 44: PRINT DA ATIVIDADE DO ESTUDANTE NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM**



Fonte: Print da Plataforma Google Classroom – atividade do Kaio, 2021.

Ao postar a atividade na plataforma a mãe do Kaio relatou: *Ele gostou da parte do banho com a banheira e a do gato que não gosta de tomar banho*. Este relato da mãe consta também na plataforma e demonstrou o quão alegre ele ficou com esta aula, gostando da história e demonstrando uma aprendizagem que foi significativa para ele.

A Prof A deu continuidade a esta aula sobre o corpo humano na plataforma Google Classroom (Figura 45) e pediu que, junto com a família, pegasse objetos que tinha em casa e fazer a representação do corpo com suas partes. Depois tirasse uma foto e postasse na plataforma. Vale lembrar que esta atividade foi uma forma da família também participar da atividade junto com seu filho, em que a criança aprendeu de forma lúdica.

FIGURA 45: PRINT DA ATIVIDADE NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM



Fonte: Print da Plataforma Google Classroom, do estudante Kaio, 2021

### 6ª Aula: História: Elmer, o elefante xadrez

**Campos de Experiência:** Escuta, fala, pensamento e imaginação. Traços, sons, cores e formas.

**Objetivos de Aprendizagem:** Descrever as características de objetos, personagens, cenas de histórias e situações cotidianas. Reconhecer e valorizar a oralidade como forma de expressar desejos, experiências, necessidades e opiniões. Reconhecer e identificar, por meio de desenhos, histórias e atividades lúdicas a (vogal E).

**Quantidade de estudantes participantes:** 8

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** LOOM – contar a história do Elmer, o elefante xadrez. Wordwall – jogo da roleta das cores do Elmer.

**Duração da aula:** 50'

Depois da rotina que contou com a recepção de músicas sobre as diferenças e a amizade (Figura 46) a professora reproduziu A história do Elmer, o elefante xadrez, de David Mckee, por meio do aplicativo LOOM, em que a história era contada por ela através de vídeo com sua

voz e imagem. Assim que concluiu fez a interpretação do livro em que comentou sobre a imagem de Elmer e, que ele era um elefante muito engraçado, e que um dia ficou incomodado com suas cores, mas percebeu que cada um é como é, e que ser diferente podia ser interessante. Perguntou, então a turma, como era o elefante, como ele se sentia, instigando os estudantes a falar sobre as diferenças.

FIGURA 46: ROTINA COM MÚSICAS SOBRE A DIVERSIDADE PARA RECEPCIONAR AS CRIANÇAS



Print da aula pelo Meet, 2021.

Uma das crianças falou sobre as cores do elefante e que por ser colorido era muito diferente, a professora aproveitou e fez a mediação, falando que as pessoas tinham cada uma a sua cor e também a sua diferença. E o que nos tornava especial era essa nossa diferença.

A professora destacou a imagem do elefante, perguntando suas cores, e letra inicial e final, e Kaio falou que a letra do Elmer começava com a letra do nome da sua mãe e Prof A perguntou o nome de sua mãe, o que confirmou a fala dele. Depois ela pediu que as crianças falassem palavras que eles conhecem com a inicial E.

Em seguida a professora pediu que eles pegassem a folha impressa que tinha o elefante Elmer e explicou que ia girar a roleta no Wordwall, que está demonstrado na Figura 47 e, de acordo com a cor que parasse, era para pintar o quantitativo de quadrados que ela falasse. Vale ressaltar que a professora teve a opção de que, ao sair a cor na roleta, de eliminar a cor e, assim, esta cor estava fora da roleta.

Esta atividade proporcionou um momento de silêncio na sala, pois as crianças ficaram muito atentas e concentradas no que estavam fazendo, às vezes falavam uma ou outra menina pedindo e torcendo para a cor que queria que saísse na roleta. Ao pedir o quantitativo de quadrados para serem pintados a professora percebeu que uma das crianças não conseguiu seguir o comando e teve que dar uma atenção maior a ela, orientando o responsável deste

estudante. Após todos da turma concluírem, a Prof A, pediu que eles socializassem a atividade, durante a aula no MEET (Figura 48).

FIGURA 47: PRINT DO JOGO DE ROLETA COM AS CORES DE ELMER



Fonte: Print da Plataforma Wordwall <https://wordwall.net/pt/resource/14239500/jugamos-con-los-colores-de-elmer> Acesso em: 21/05/2021.

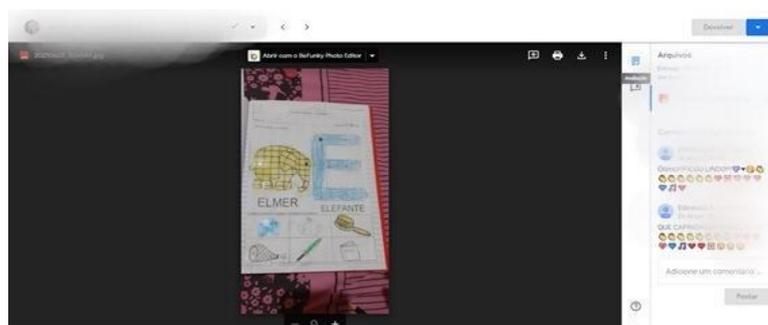
FIGURA 48: PRINT DA AULA PELO MEET DA ATIVIDADE DA ROLETA



Fonte: Print da atividade do Elmer realizada pelo kaio durante a aula pelo MEET, 2021.

Nas observações realizadas após a aula foi conversado, entre a pesquisadora e a Prof A, que era preciso disponibilizar (plataforma e WhatsApp) a história do Elmer de forma que os pais pudessem recontar as crianças, pois isto iria possibilitar a participação e interação ao que estava acontecendo na turma, criando um maior vínculo entre família e estudante, e com isso iria também dar sequência com atividades com a inicial E, na plataforma, como fica evidenciado na Figura 49.

FIGURA 49: PRINT DA CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DO ELMER NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM



Fonte: Print da atividade do Kaio na Plataforma Google Classroom, 2021.

Sobre a criança que vinha apresentando dificuldades na realização das atividades, foi preciso dar uma maior atenção a este estudante, para que se pudesse propor as orientações devidas a família, porque foi percebido nas atividades em sala, que ele demandava mais tempo e atendimento na realização das mesmas.

Esta história do Elmer permitiu as crianças interagir e a se conhecer melhor, pois elas foram conversando e falando as características delas mesmo como cor de pele, cor dos olhos, enfim, diferenças percebidas entre elas ou pessoas que estavam no seu meio.

Percebeu-se que Kaio ouviu e viu a história com muita atenção e esta atenção dada a história foi percebida pela sua participação na hora da interpretação da história e, assim se tem procurado inserir imagens ou objetos que ele goste ou que chamem sua atenção, vale dizer que esta estratégia estava surtindo efeito. E, a história trazida pela professora, foi uma forma dele ver (e a mãe também) que a sua condição de criança especial não quer dizer que não possa ter amigos e, que precisa estar sozinho ou ser atendido em uma outra aula sem a turma, com atividades diferenciadas e outro planejamento, no entendimento de que apesar da diferença somos todos iguais. E, quando se oferece condições e igualdade de oportunidades, todos conseguem, no seu tempo e dentro das suas especificidades.

A professora estava surpresa com tantas ferramentas digitais disponíveis para o trabalho com as crianças nas aulas remotas e como os aplicativos e plataformas estavam ajudando nas ações pedagógicas, não só com o estudante NEE, mas com todas as crianças. Assim, ela falou que estava buscando se apropriar destas ferramentas, mas admitiu que há muito a aprender e conhecer também, propondo-se a fazer mais uso do computador e do smartphone também.

## 7ª Aula: Jogos e brincadeiras

**Campos de Experiência:** Traços, sons, cores e formas.

**Objetivo de Aprendizagem:** - Classificar objetos e figura com suas semelhanças e diferenças. Nomear e reconhecer as formas geométricas: quadrado, círculo, retângulo e triângulo. Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Wordwall – jogo com as figuras geométricas. Wordwall – roleta com os nomes dos colegas da turma.

**Quantidade de estudantes participantes:** 7

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Wordwall – jogo com as figuras geométricas. Wordwall – roleta com os nomes dos colegas da turma

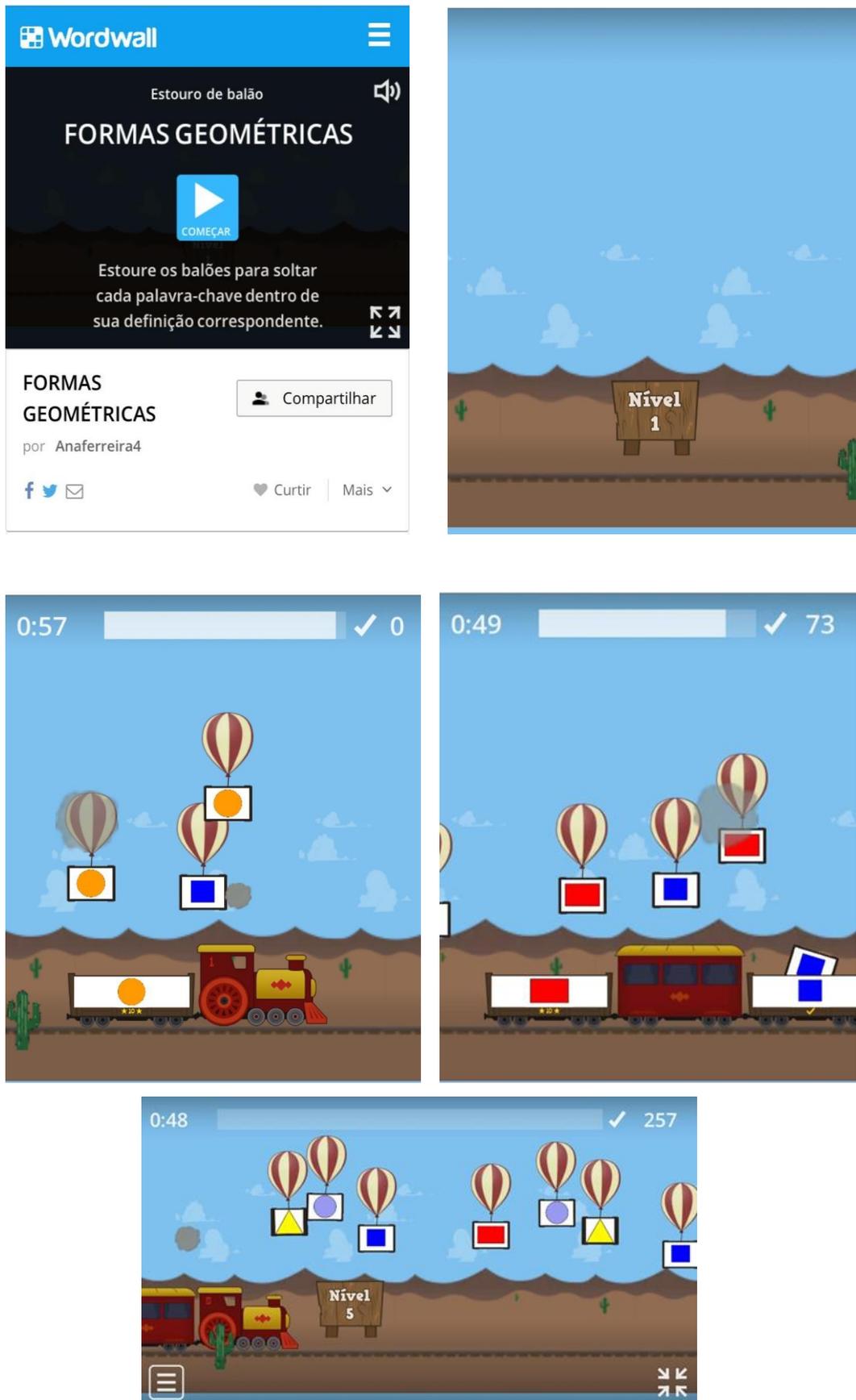
**Duração da aula:** 65'

Após a rotina foi proposto ao grupo o jogo do Wordwall (Figura 50) que foi o Jogo do Trem, pensou-se neste jogo por causa do trem que é um objeto do qual Kaio gosta e que atrai sua atenção. O jogo traz figuras geométricas, associando cor e forma. Assim, têm-se balões que precisavam ser estourados para assim cair no vagão, em que precisa observar a cor e a forma geométrica do balão e do vagão do trem. A cada vagão preenchido com as figuras, muda-se o nível.

As crianças estavam empolgadas com o jogo e gritavam quando apareciam os balões. Foi organizado com a turma a ordem em que cada um iria falar a cor e a forma geométrica para estourar o balão e jogá-lo no vagão. Quando alguma criança errava, dava-lhe a oportunidade para tentar novamente e apenas uma criança demonstrou dificuldades com o retângulo e o quadrado, e isso aconteceu quando o nível foi ficando mais difícil (rápido) e ela teve o cuidado em deixá-la fazer com calma a atividade.

Este jogo foi, posteriormente, disponibilizada na plataforma e no WhatsApp e Kaio demonstrou interesse neste jogo por ter o trem que faz barulho e receber as formas geométricas que caem quando estouram os balões e, a mãe disse que ele ficou ‘envolvido’ brincando e ela estava muito satisfeita em relação ao desenvolvimento dele em termos do uso das tecnologias, que ficou surpresa por conseguir realizar as atividades sozinho sem precisar de ajuda, bastando a professora explicar uma vez na aula pelo MEET. A mãe ainda colocou que ele estava radiante por jogar sozinho, demonstrando sua vitória no jogo e ela fez questão de compartilhar o jogo quando Kaio terminou, de acordo com a Figura 51. Outros pais comentaram, no WhatsApp, que as crianças não largaram o smartphone jogando e brincando com o trenzinho, e as crianças estavam usando mais, com este jogo, os smartphones e tablets.

FIGURA 50: PRINT DO JOGO DAS FORMAS GEOMÉTRICAS NO WORDWALL



Fonte: Print do wordwall, 2021. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/3715069/formas-geométricas>  
Acesso em: 15/05/2021.

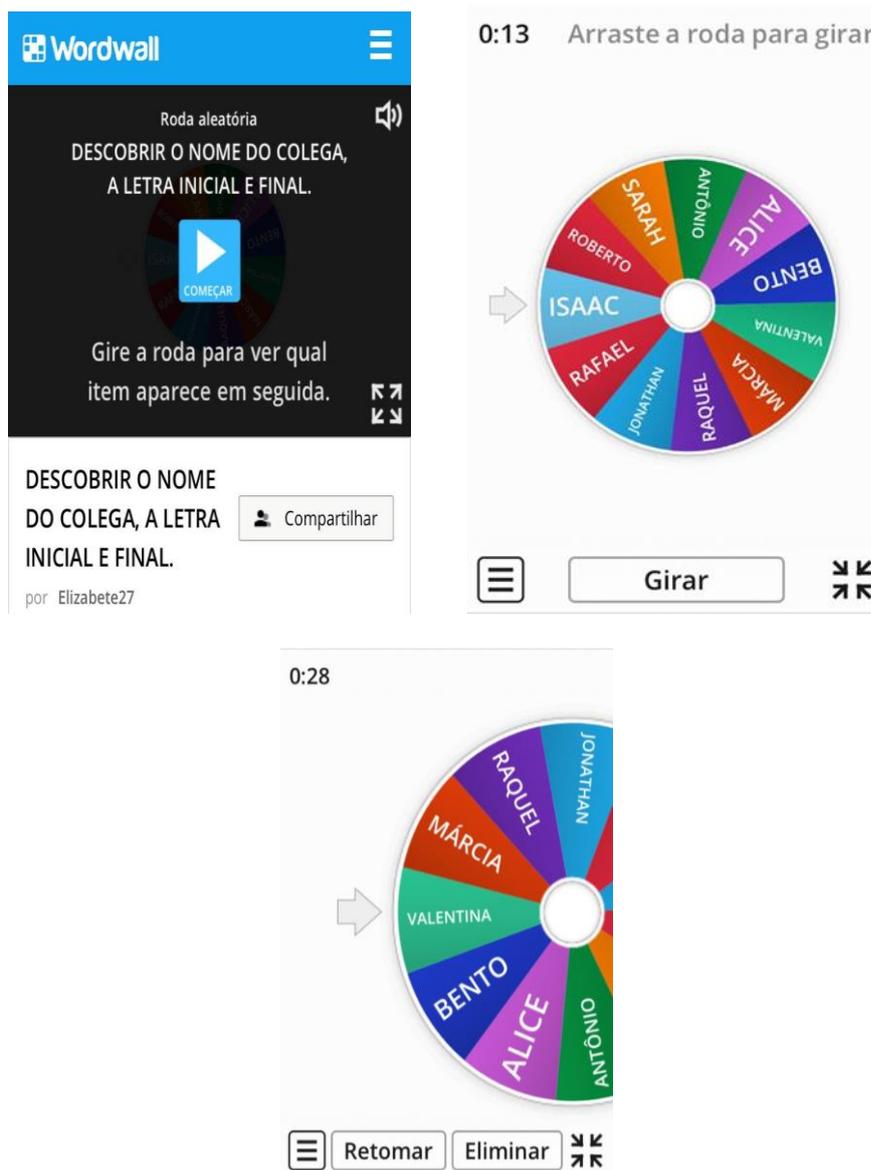
FIGURA 51: JOGO WORWALL



Print do jogo realizado pelo Kaio e enviado pelo WhatsApp

A Prof A partiu, então para a atividade do Wordwall, demonstrado na Figura 52, em que ia chamando uma criança de cada vez para responder, então girava a roleta e assim que parava no prenome ela perguntava se sabia de quem era, e a criança também precisava responder a letra inicial, letra final e quantidade de letras e, antes foi feito um acordo de que o dono do prenome não podia falar que era ele, a não ser que se pedisse sua ajuda quando o colega não soubesse. Quando a criança não reconhecia o prenome do colega pedia ajuda a pessoa que correspondia ao prenome. Foi preciso que a professora ajudasse duas crianças a contar o quantitativo de letras do prenome que surgiu na roleta.

FIGURA : 52- PRINT DO JOGO DA ROLETA COM O NOME DOS ESTUDANTES



Fonte: Print da Plataforma Wordwall, <https://wordwall.net/pt/resource/18097802/descobrir-o-nome-do-colega-letra-inicial-e-final> Acesso em: 16/05/2021.

Foi observado que, durante o jogo, mesmo sendo feito as regras teve uma criança que não conseguiu respeitar a regra e respondeu seu prenome antes do colega. A professora fez a intervenção e explicou que ao fazer um acordo ele precisava ser obedecido, para não gerar conflitos e, neste caso, dar a chance do outro responder para não atrapalhar também a interação com os outros colegas.

Algumas crianças perceberam que haviam dois prenomes de crianças que nunca tinham assistido aulas no MEET, mas foi explicado, pela Prof A, que elas faziam parte da turma só que, neste momento, não podiam participar das aulas remotas, participando de uma outra forma que eram com as atividades impressas.

A intervenção da professora diante da quebra da regra pelo estudante foi tranquila e bem conversado com a criança e ele pareceu compreender sobre a questão de respeitar os acordos/regras feitos com a turma. Outra situação levantada e discutida foi a questão dos estudantes que estão entregando atividades apenas impressas e a professora explicou que entrou em contato e um pai colocou que iria continuar apenas com atividades impressas e a outra família iria tentar resolver a questão da internet, mas não estava conseguindo acessar a internet reversa porque não funcionava.

E em relação as atividades de hoje ficou claro que o aprender tem adquirido um viés lúdico, em que tem possibilitado o processo de ensino e aprendizagem destas crianças de forma mais dinâmica e prazerosa para eles, tanto pelas aulas pelo MEET quanto pela Plataforma Google Classroom. E mesmo passando alguns minutinhos do horário do término da aula as crianças estavam envolvidas junto com os pais e não houve reclamação sobre este fato.

### **8ª Aula: Festa Junina**

**Campos de Experiência:** O eu, o outro e o nós. - Corpoito gestos e movimentos

**Objetivo de Aprendizagem:** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

**Quantidade de estudantes participantes:** 8

**Ferramentas/recursos/aplicativos:** Wordwall – jogo da memória com tema de festa junina. Canva – gráfico com as comidas preferidas da festa junina e livro de receitas e PowerPoint com tema junino.

**Duração da aula:** 50'

Teve-se, no começo da aula, a rotina com músicas para recepcionar as crianças (Figura 53) e depois a professora explicou que no planejamento estava previsto que se continuaria com o tema da festa junina.

Para continuar este tema, a Prof A, interagiu com as crianças no PowerPoint, como demonstrado na Figura 54, em que trazia imagens que lembravam a festa junina e depois brincou com um jogo de memória da festa junina, no Wordwall (Figura 55).

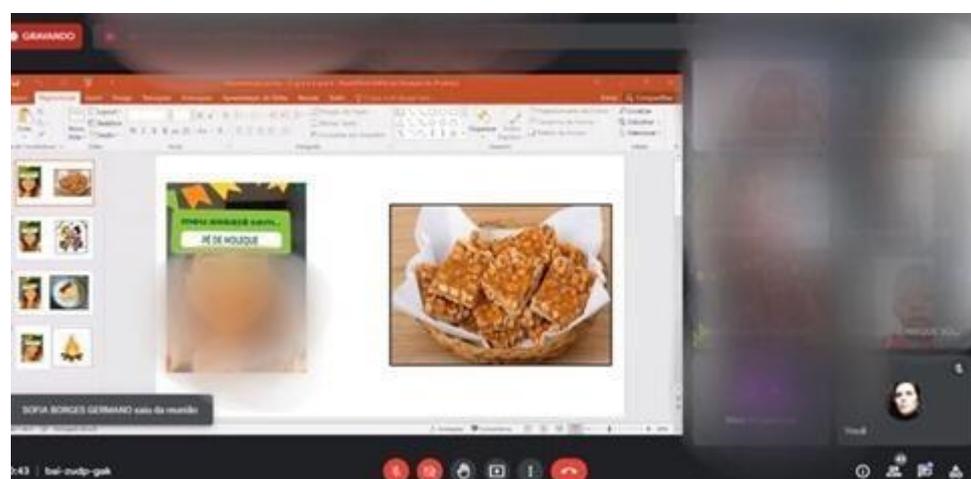
Assim, a Prof A, disponibilizou na hora do MEET o jogo com toda a turma. Ela formou duplas e elas jogavam entre si. O interessante do jogo de memória é que tinha apenas oito cartas, formando quatro pares do jogo de memória e este quantitativo de cartas foi muito bom, porque deu para fazer o jogo com todos os estudantes e eles estavam tão envolvidos que queriam ajudar o colega, sempre que alguém apresentava alguma dificuldade. O Kaio não precisou de ajuda com o jogo da memória, fez rapidinho e queria brincar novamente e a professora explicou que iria colocar o link do joguinho para que eles brincassem com a família.

**FIGURA: 53 - PRINT DA TELA DA AULA NO MEET – ROTINA PARA RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS COM MÚSICA DE FESTA JUNINA**



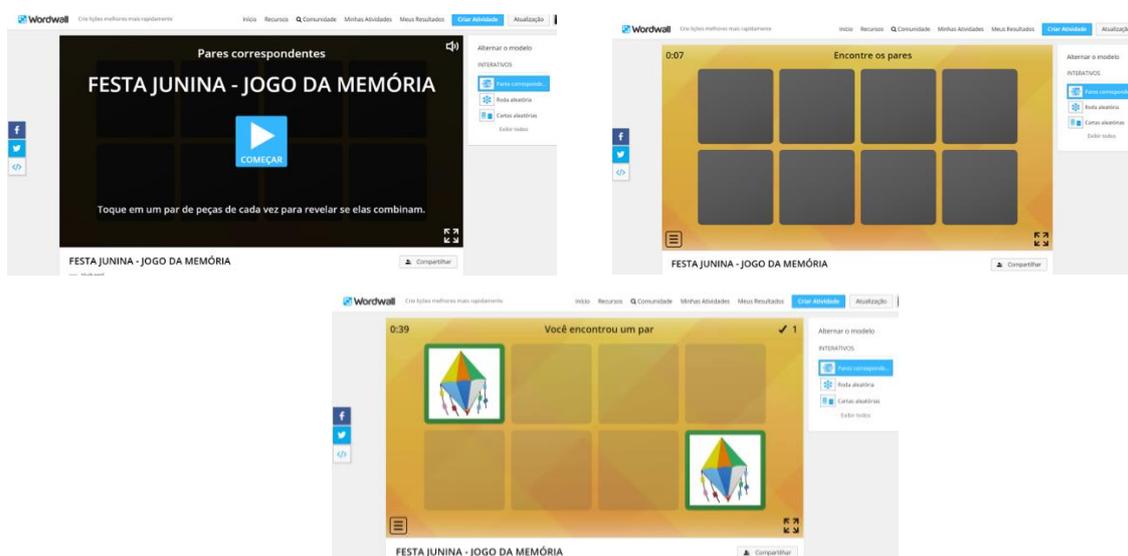
Fonte: Print da aula pelo MEET da turma, 2021.

**FIGURA: 54 - PRINT DA TELA DA AULA NO MEET – POWERPOINT SOBRE A FESTA JUNINA**



Fonte: Print da aula pelo MEET da turma, 2021.

FIGURA: 55 PRINT DO JOGO DE MEMÓRIA DA FESTA JUNINA



Fonte: Print da Plataforma Wordwall, <https://wordwall.net/pt/resource/19059604/jogo-da-mem%C3%B3ria-festa-junina> Acesso em: 29/05/2021.

Depois as crianças fizeram Liveworksheets que consistia em levar a comida que mais gostavam da festa junina até a toalha de mesa. A professora compartilhou a atividade com a turma e ia perguntando a comida preferida, dentre aquelas que tinham o desenho: arroz doce, pamonha, paçoca e pipoca, sendo visualizado na Figura 56.

FIGURA: 56- PRINT DA TELA DA PLATAFORMA DA LIVWORKSHEETS



Fonte: Print da Plataforma Liveworksheets, <https://www.liveworksheets.com/un2015506tg> Acesso em: 29/05/2021.

Em relação a atividade da Liveworksheets a professora aproveitou e, durante a semana, postou na Plataforma Google sala de aula um gráfico com as comidas preferidas que eles fizeram na atividade e a que teve mais votos, foi a pipoca. Aproveitou e deu sequência à atividade confeccionando um livro de receitas com a turma, assim a atividade teve sua continuação e aproveitou-se para o trabalho com gráficos, dados estatísticos e produção de texto com receitas e o mais interessante foram as aprendizagens que eles demonstraram ao realizar as atividades propostas.

Ao final foi conversado sobre a confecção de um livro de receitas e perguntou-se as crianças quais as comidas que elas mais conheciam da festa junina, sendo estas receitas separadas para compor o livro que produzido no Canva. Esta aula passou um pouco do horário, mas as crianças e família não reclamaram.

Durante as avaliações destas aulas sobre festa junina, a Prof A, comentou que ficou muito feliz porque, de certa forma, conseguiu trazer esta festividade para suas aulas no MEET e na plataforma Google Classroom e a participação da família ficou muito evidente nas atividades.

## 7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir das questões elencadas e dos objetivos traçados desta pesquisa, os dados foram analisados e interpretados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016) com adaptação de Franco (2018). O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 96). As análises foram realizadas por meio do ATLAS Ti 9<sup>18</sup>, um software para análise qualitativa dos dados que foram coletados das entrevistas (transcrições), do Plano de aplicação e roda de conversa.

Dada a importância, a análise de conteúdo, foi proposta na perspectiva da pesquisa qualitativa em ciências sociais, na medida em que ela serve para cruzar as diferentes fontes e dar significado. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que serve para medir o objeto já conhecido, na pesquisa qualitativa, o uso de suas técnicas é mais adequado para exploração dos objetos pesquisados, neste sentido, a análise de conteúdo para Bardin (2016):

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens p38 Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2016, p.47)

Assim para o procedimento de pesquisa Franco (2018, p. 10) diz que são necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. (...) em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, poderia ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. (BARDIN, 2016)

E, para a aplicação da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), foram seguidas as seguintes fases: **a pré-análise** - e organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus da pesquisa; **a exploração do material** - nesta fase o que foi estabelecido deverá ser estudado mais aprofundado, tendo como objetivo de estabelecer as unidades de registro e das unidades de contexto e **o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação** – os dados que foram coletados são tratados de maneira que possam ser significativos.

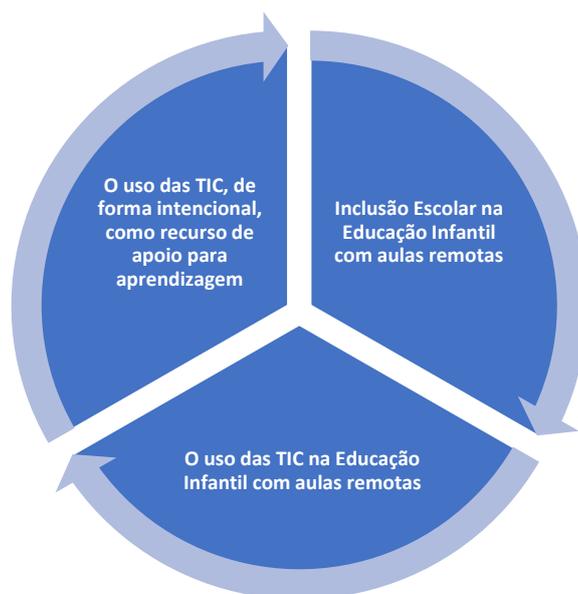
Depois de toda pré-análise da pesquisa partiu-se para a exploração do material em que foram definidas as unidades de análise. A exploração do material consiste “nas operações de

---

<sup>18</sup> É um programa de computador usados em pesquisas qualitativas ou análises qualitativas de dados. Disponível em: <https://atlasti.com/free-trial-version/> Acesso em 01 de agosto de 2021.

codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p.125-130). Neste momento, Franco (2018, p. 43) sugere o primeiro desafio ao pesquisador que é definir as Unidades de Análise, a partir de então são destacadas, na pesquisa, as seguintes unidades (Figura 57):

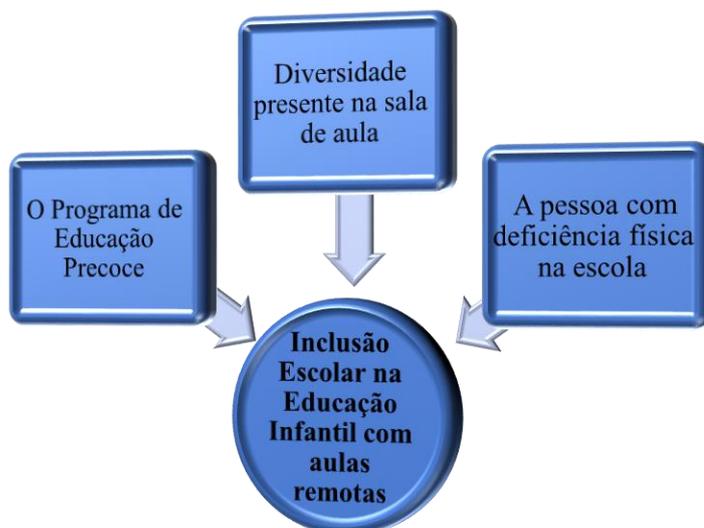
FIGURA: 57- UNIDADES DE ANÁLISE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

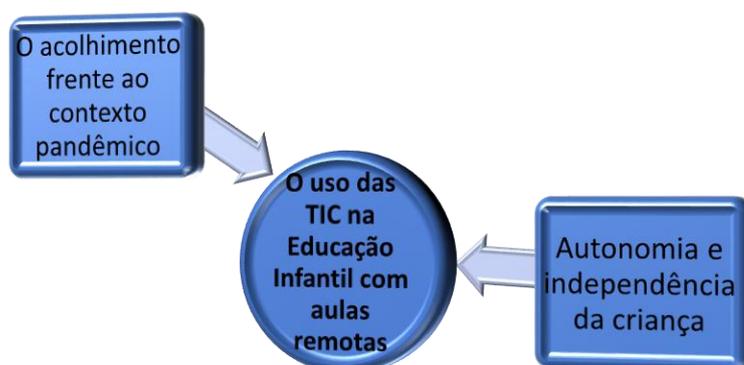
Logo após a definição das unidades de registros e análise, por meio da codificação, seguiu-se para a categorização. Ao abordar a categorização, tem-se a definição dada por Franco (2018, p. 63) como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos, conceito este de acordo com o delineamento de categorização proposto por Bardin (2016), sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2016).

**FIGURA 58 - RELAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE: INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AULAS REMOTAS E AS CATEGORIAS**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**FIGURA 59 - RELAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE: O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AULAS REMOTAS E AS CATEGORIAS**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

**FIGURA 60 - RELAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE: O USO DAS TIC, DE FORMA INTENCIONAL, COMO RECURSO DE APOIO PARA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CATEGORIAS**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Apresentaremos a seguir as Unidades de Análise e suas categorias que foram abordadas por meio da Análise de Conteúdo, observando os dados coletados, de acordo com o Quadro 15:

Quadro 15: Unidades de Análise e suas Categorias

Unidades de análise	Categorias
<b>7.1 A Inclusão Escolar na Educação Infantil com aulas remotas</b>	7.1.1 O Programa de Educação Precoce 7.1.2 Diversidade presente na sala de aula 7.1.3 A pessoa com deficiência física na escola
<b>7.2 O uso das TIC na Educação Infantil com aulas remotas</b>	7.2.1 O Acolhimento frente ao contexto pandêmico 7.2.2 Autonomia e independência da criança
<b>7.3 O uso das TIC, de forma intencional, como recurso de apoio para aprendizagem</b>	7.3.1 O Planejamento com intencionalidade pedagógica 7.3.2 A Interação na construção da aprendizagem 7.3.3 A Mediação pedagógica com as TIC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Depois das categorizações foi realizado as inferências e interpretação dos resultados. A análise de conteúdo, segundo Franco (2012, p. 32), tem por razão de ser a realização de inferência, que é posta como o “procedimento intermediário que vai permitir a passagem,

explícita e controlada, da descrição à interpretação”. É este procedimento de inferência, que permite a construção de relacionamentos entre os dados descritos, através de um processo de análise. Com estas organizações apresentadas, seguem as descrições das análises realizadas por meio dos dados coletados em que se tem a realização destas análises, assim como as suas interpretações.

### **7.1 A Inclusão Escolar na Educação Infantil com aulas remotas**

O Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) propõe que as Unidades Escolares para a 1ª infância reflitam nas possibilidades de organização escolar a partir das faixas etárias ampliadas da seguinte forma:

- Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses;
- Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- Crianças pequenas: 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Então, diante desta organização, a turma participante da pesquisa, está organizada como crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade, correspondente ao 1º período da Educação Infantil.

Eram muitas as dúvidas da Prof A, ao longo dos três meses de coleta de dados, porque sua curiosidade não esgotava e os desafios eram muitos. A Prof A apresentou dificuldades, como nunca ter atuado com turmas de Educação Infantil e com estudantes com deficiência física, não ter conhecimento sobre o programa de Educação Precoce e não tinha a compreensão como poderia trabalhar a inclusão, ainda mais com aulas remotas.

Incluir, nesta turma, exigiu da Prof A mudanças de posturas ao longo dos planejamentos que foram acontecendo no Plano de Aplicação, mas desde o começo demonstrou estar interessada em aprender sobre inclusão e, como trabalhar com a turma na diversidade. Desta forma, primeiro procurou se informar como este estudante chegou na Educação Infantil, quais seus interesses, do que gostava, como se comunicava com seus pares. Neste sentido, a Prof A, precisou ter o entendimento de qual lugar veio o estudante com deficiência física, como desenvolveu-se na Educação Precoce, de acordo com sua deficiência física, quais estímulos recebeu, como deu o seu desenvolvimento e os recursos utilizados.

#### **7.1.1 O Programa de Educação Precoce**

Dentre as propostas de inclusão da SEEDF tem-se o programa de Educação Precoce pensado com a intenção na prevenção de déficit neuropsicomotor, e a estimulação necessária para a integração efetiva da criança (0 a 3 anos e 11 meses) com pessoas com as quais convive (BRASIL, 1995). Esta proposta de inclusão de crianças tem sua consolidação no documento

Saberes e Práticas da Inclusão: recomendação para a construção de escolas inclusivas (BRASIL, 2006) os princípios que fundamenta tal prática em que se tem o princípio da identidade, valorização da diversidade, atendimento especializado e o projeto político pedagógico alicerçado na valorização da diversidade no contexto escolar. Nesta nova visão de inclusão tem-se no programa de Educação Precoce, a principal característica a prevenção, preconizando “uma pedagogia voltada para a diversidade e as necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas” (BRASIL, 2006, p. 31). A Educação Precoce tido como um lugar com atendimento diferenciado e dentro de uma escola, como colocado pela mãe do Kaio.

***Helena** - A Educação Precoce é um lugar que oferece estímulos para as crianças que são encaminhadas por médicos, um lugar com pessoas preparadas e que te dão o apoio que a gente precisa, foi um lugar onde pode se dizer que meu filho teve o primeiro contato com uma escola, quando pensava em escola não sabia como seria e como faria quando chegasse a hora. Lógico que a dinâmica é diferente de uma escola comum porque o atendimento é mais individual, mas a gente passa a ter uma noção de como vai ser a escola para o filho lá na frente. Lá ele pôde estar em uma sala de aula e receber os estímulos para se desenvolver... ele entrou por meio de um relatório médico e estava com um atraso no desenvolvimento motor...*

Na fala da mãe merece destaque a satisfação dela em descobrir um lugar que serviu para ajudar seu filho a ser estimulado em suas dificuldades e do seu preparo para a inclusão em um ensino regular. Há de se lembrar que um dos objetivos do programa de Educação Precoce é o de “assegurar o desenvolvimento de um ambiente adequado para a realização das ações relativas à coesão familiar como base para a inclusão social, priorizando o papel dos pais e as atividades estimuladoras” (BRASIL, 2006, p. 10). Para a Prof SR, da sala de recursos, este programa faz parte do AEE.

***Prof SR** - A Educação Precoce deve ser entendida, antes de mais nada, como um programa de Política Pública do Estado que tem um espaço garantidor da 1ª infância, com um atendimento educacional especializado, para crianças menores de 4 anos e, tem como propósito o desenvolvimento global de crianças pequenas que tem alguma especificidade, ou dificuldade em seu desenvolvimento, para que possam ser inseridas, posteriormente, nas nossas escolas inclusivas. Há um atendimento disponibilizado também à família. E as pessoas precisam saber que ao sair da Educação Precoce as crianças não serão todas consideradas com NEE, apenas algumas das crianças atendidas precisavam recorrer a algum tipo de estímulo para estar naquela sua fase de desenvolvimento e quando aconteceu os estímulos ela se desenvolveu bem. Enfim, uma intervenção precoce para reabilitar a criança e para posterior inclusão.*

Entender a Educação Precoce como uma política pública demonstrou que a professora reconheceu esta como um direito garantido à criança e família. E em relação a orientação aos pais as Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995) preconiza que “os pais deverão receber apoio e orientação sistemática dos profissionais envolvidos, individualmente ou em grupo, como forma de assegurar a continuidade do trabalho no lar” (p. 31). Antes dos dois anos de idade a criança, participante deste programa, recebe o atendimento com a família (responsável por ela) estando junto e depois dos dois anos a família fica esperando o atendimento do lado de fora da sala, mas em ambos atendimentos a família é informada de todo o procedimento para que os estímulos recebidos possam ser reproduzidos em casa pelos familiares. A equipe, que conta com uma pedagoga, um professor de educação física e uma psicóloga, está disponível para as orientações devidas e as dúvidas que possam aparecer ao longo dos atendimentos. Este apoio é importante porque irá proporcionar um ambiente familiar, estimulando a criança a participar da dinâmica da própria casa e na fala da professora da Sala de Recursos isto fica evidenciado durante o trabalho que o AEE realiza. A Prof A, professora regente, procurou informações sobre o programa e desta forma conheceu mais o Kaio.

*Prof A - Para ser sincera ainda estou aprendendo sobre Educação Precoce. É a primeira vez que trabalho com uma criança que veio de lá e com a Educação Infantil. Quando busquei o relatório do aluno foi que descobri, com a equipe, que ele tinha frequentado este programa. Aí fui conversar com as meninas para entender um pouco o atendimento e quando você chegou (a pesquisadora) tive uma melhor compreensão. Mas, agora, vejo como algo importante para as crianças que apresentam algum problema porque lá elas têm o atendimento que precisam, os recursos que precisam, os estímulos...*

A Prof A não tinha conhecimento do atendimento da Educação Precoce, assim como todo o trabalho realizado por este programa. Segundo Bolsanello (1998), dada a relevância deste atendimento faz necessário novas pesquisas sobre o tema para que possam orientar as ações institucionais e o trabalho dos profissionais envolvidos na educação infantil, principalmente, os que estão na faixa etária de 0 a 3 anos. É importante que o docente, ao receber uma criança egressa da Educação Precoce, busque as informações do atendimento educacional especializado pelo qual ela passou, porque esta postura poderá nortear o trabalho pedagógico a ser realizado, futuramente. Na Declaração de Salamanca (1994) há o entendimento de que a Educação Precoce tem toda uma estrutura para oferecer as condições pedagógicas necessárias à criança e, nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas acontecem dentro de um contexto com interações e com recursos pedagógicos, devendo ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, “através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil”(p. 51).

Com as aulas remotas acontecendo em todo o país em 2020, a Educação Precoce também teve que se adequar e se reorganizar. Foi preciso o programa se reinventar e pensar em estratégias para conseguir um atendimento com aulas remotas que conseguisse superar o isolamento social e atingir seus objetivos. Foi importante entender o atendimento da Educação Precoce pelo qual Kaio passou, ainda em um contexto de aulas remotas.

*Helena - Quando meu filho chegou a Educação Precoce, em 2019, passou por uma avaliação por parte da equipe, teve todo um suporte, com recursos e materiais específicos porque ele tem deficiência física....Em 2020 suspendeu o atendimento em março, e retornamos depois em julho, com atendimento remoto. A gente fez todas as atividades remotas. A escola enviava no meu celular e eu fazia com ele no computador porque ano passado nem tinha plataforma, nem tinha email institucional como este ano. E a minha devolução era feita pelo celular no WhatsApp com vídeos e narrações do que ele tinha feito. Dentro do possível, ia narrando como havia sido feito as atividades e a equipe retornava com suas considerações e com as avaliações. Comparando este ano, o ano anterior (2020),foi mais difícil e não foi igual, apesar dos esforços das meninas da escola.*

No primeiro ano de pandemia, a Educação Precoce seguia as recomendações da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral por intermédio da Diretoria de Educação Inclusiva e suas Gerências com planos de orientações, em que constavam os instrumentos e as possibilidade de atuação dos profissionais com as atividades não presenciais e a organização do trabalho pedagógico remoto. Com este documento, os profissionais, eram subsidiados para o atendimento remoto e as recomendações aconteceram com a construção de relatórios das crianças que foram atendidas neste ano na Educação Precoce, como o Perfil Individual para Atendimento Remoto (PIAR), o Plano Interventivo Individual Bimestral (PIBI), Relatório de Aferição de frequência e o Registro de Observação, para que se pudesse ter um melhor acompanhamento da criança pela família baseados nos relatos da mãe e observações da equipe.

E, pelas considerações da mãe, fica evidente que os atendimentos on-line foram bem diferenciados dos serviços já realizados presencialmente. Houve uma diferença na forma do trabalho, acontecendo de forma remota, mas assim mesmo a instituição procurou dar continuidade ao programa com atendimentos mais diretos pelo WhatsApp, com postagens diárias neste espaço, com atividades elaboradas pela professora da Educação Precoce e a equipe multidisciplinar em vídeo, além de ligações telefônicas sempre que houvesse necessidade para esclarecimentos das atividades ou para esclarecer dúvidas da família em relação ao atendimento.

Neste mesmo ano, de 2020, Kaio completou a idade prevista pela Educação Precoce (3 anos e 11 meses) para ser incluído na Educação Infantil e a responsável foi informada que ele

passou por uma reavaliação pedagógica e, como ele havia se desenvolvido bem e não apresentou dificuldades nas atividades propostas dentro do programa de Educação Precoce, seria matriculado para o ano seguinte neste nível de ensino e assim, dar prosseguimento ao seu desenvolvimento e adquirir outras habilidades necessárias a sua faixa etária.

***Helena** - Ao ser informada que meu filho iria sair da Educação Precoce para ir para a Educação Infantil, no primeiro momento não queria e depois fiquei apreensiva porque não sabia como iria ser com ele, colegas, professora e escola, sendo um deficiente físico. Como seria recebido pela turma e a professor e como seria a inclusão dele este ano, apesar de termos trabalhado no ano de 2020 para isso, mas acho que são preocupações normais de toda mãe. E lembrando tudo hoje vejo que esta mudança foi mais difícil para mim do que para ele, porque a sua adaptação foi bem tranquila e, acho que isso se deve por ter frequentado a Educação Precoce.*

A preocupação da mãe demonstra um receio comum dos pais e professores porque estas e outras transições pelas quais as crianças passam, merecem uma atenção, na medida de que é um período de muitas mudanças para elas e para os pais. E a transição da Educação Precoce para outro sistema, a Educação Infantil, é novidade, tendo um desafio de adaptação para a criança e a família. E esta adaptação tranquila do Kaio na Educação Infantil, relatada pela mãe, demonstrou que o apoio do programa construiu um alicerce para uma adaptação bem-sucedida do estudante na turma atual. E a passagem do estudante pela Educação Precoce contribuiu para o sucesso desta transição, garantindo uma maior familiarização de um contexto escolar, como já destacado nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995).

Outro fato que merece atenção é referente a preocupação da mãe em como seu filho, com deficiência física, iria ser recebido pela turma e docente e, isto nos remete a inclusão desta criança na Educação Infantil. Pela Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a inclusão escolar inicia-se na Educação Infantil, onde as bases necessárias as crianças desenvolvem para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento, e a própria LBI (BRASIL, 2015) preconiza em seu Artigo 27 de que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma a alcançar o máximo de suas habilidades e necessidades de aprendizagem e, neste caso, cabe a escola oferecer esta educação especial em uma perspectiva inclusiva.

***Helena** - A inclusão escolar é uma aproximação sem pré julgamentos, olhar no olho do aluno e ter a sensibilidade, porque quando você se aproxima, olha no olho do deficiente físico, você pergunta se ele gosta disso, Chama ele: vamos ver o trenzinho? você está sensível aquela criança e não automatizados...Empatia em se colocar no lugar do outro. E tentar entender porque ele não está conseguindo determinada situação é o que vale, hoje a inclusão vai muito mais além, não é*

*simplesmente baixar uma lei e cumprir esta lei e colocar esta criança na sala de aula, isso quando ainda esta lei ainda é cumprida como deve ser. E acho interessante esta discussão porque lembrei-me que participei de um curso na EAPE sobre a Educação Infantil e o brincar e uma das colegas estava justamente falando a diferença no conceito de integrar e incluir: você pode colocar o menino em uma roda e o menino não gosta de se socializar, e a professora força a barra para a sua participação (isso para mim é uma violência) enfim faz seus recursos, puxa pela mão e o coloca na roda sem a sua vontade, neste caso você está integrando e não incluindo, a criança continua desmotivado, continua distante da cabeça dele do que está acontecendo naquele momento com as outras crianças, e são estes os desafios de realmente incluir.*

Na declaração da mãe do estudante com NEE a sua ideia de inclusão não é só garantia de leis, até porque estas podem mudar, como o Decreto 10.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva que está em discussão na sociedade porque causa uma ruptura no sistema educacional inclusivo, retirando algumas garantias já conquistadas para os estudantes com NEE. A inclusão vai muito além de atender as crianças especiais, ou aquele que apresenta alguma dificuldade e, sim atingir todos aqueles para que consigam sucesso na instituição escolar. A mãe ainda precisa ampliar a sua concepção de inclusão escolar até porque, no início do ano, ela pediu a Prof A que as aulas no MEET dadas a turma (segunda-feira e quarta-feira) acontecessem para Kaio uma vez por semana e, individualmente, porque acreditava que ele não iria conseguir participar das aulas com a turma, situação ao qual foi resolvida quando aconteceu uma reunião com todos os envolvidos: mãe, professora regente e equipe multidisciplinar da escola e em que foi explicado o objetivo maior da inclusão.

Em relação aos conceitos de integração e inclusão, os Saberes e práticas de Inclusão da Educação Infantil (BRASIL, 2006), deixa claro que estes conceitos não são sinônimos, sendo integrar visto como garantia do acesso da pessoa com deficiência ao ambiente escolar, não garantindo a sua permanência, tornando-o parte daquele ambiente, mas sem apoio e adaptação necessários e que incluir parte da compreensão da hererogeneidade, das diferenças individuais e coletivas, as especificidades de cada um e, acima de tudo as diferentes situações vividas na realidade social e também no cotidiano escolar. E a educação inclusiva deve partir do dia a dia: “o coletivo, a escola e a classe comum, onde todos os alunos com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento e à cultura” (BRASIL, 2006, p. 15).

**Prof SR** - *Vejo a inclusão escolar como um direito garantido de todas as crianças de estar e permanecer na escola, desde que a escola dê*

*condições para esta permanência, tornando-a acessível a todos, e no meu caso, o foco está em dar condições aos alunos com NEE.*

**Prof A** - *Quando você me faz esta pergunta sobre o que entendo por inclusão escolar, chego a conclusão que não iria saber te responder antes de ser professora desta turma e ser professora de um aluno com deficiência física, daria uma resposta vazia, sem experiência. Nunca trabalhei com estas crianças especiais e fiquei desesperada, sem dormir quando soube que teria uma criança com deficiência física. Hoje sinto-me mais segura e para mim foi um divisor na minha vida profissional porque eu achava que era uma coisa de outro mundo, que eu iria me desgastar demais... A inclusão inclui todas as crianças, é essencial tanto para as crianças especiais quanto para todas as outras crianças. Estou aprendendo a lidar com as diferenças. Restringir as crianças especiais a escolas especiais é um crime, não só para elas, como para as outras que também precisam conviver com estas diferenças... no começo fazia dois planejamentos de aulas, um para a turma e outro para o aluno especial. Estava excluindo sem saber, achando fazer o melhor para todos da turma e, principalmente, para mim que não sabia lidar com uma criança com deficiência física, hoje sei que era não dar chance a inclusão, achando que era mais fácil ser deste jeito.*

A inclusão é percebida pela Prof SR como um direito garantido, mas que esta ação não permaneça só nesta garantia, o que requer uma postura em oferecer condições de aprendizagens aos estudantes com NEE. Ao realizar dois planejamentos, a Prof A, estava deixando de incluir o Kaio na turma, o seu planejamento não acontecia na perspectiva inclusiva, lembrando que este planejamento deve ser colaborativo e, todos os estudantes com ou sem deficiência, devem ter acesso ao mesmo currículo. Mas ela veio a compreender, posteriormente, que o seu planejamento, como acontecia, era tradicional que desconsiderava o contexto da turma e as diferenças que compõe o grupo, implicando em exclusão. E não há como falar das diferenças em sala de aula sem trazermos a questão da diversidade.

#### 7.1.2 Diversidade presente na sala de aula

Em nossa sociedade a diversidade surge como uma expressão, na compreensão de que ela faz parte da escola e estas escolas precisam estar preparadas para que possam promover a igualdade de oportunidades na educação, em que se tem o propósito do êxito de todos os estudantes e o de cada um no seu particular.

**Prof SR** - *Temos que ter a capacidade em reconhecer e respeitar a diferença no outro, acolhendo em todos os sentidos... possibilitar de modo igualitário e, na diferença que todos possam ter experiências significativas, dando condições de aprendizagem a todos.*

E o princípio, desta diversidade, e a de que todos os estudantes estão aprendendo juntos, mas respeitando o ritmo, suas diferenças e dentro do seu tempo. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), para uma verdadeira Educação Inclusiva os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem devem se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (p. 4). E na Educação Infantil, com esta turma não foi diferente porque a Prof A, nos planejamentos do Plano de Aplicação, por meio do campo de experiência: O eu, o outro trouxe atividades que contemplassem o sentimento de pertencimento do grupo, o respeito às diferenças e a diversidade.

***Prof A-** Vejo cada aluno, deficiente ou não, diferente um do outro, cada um com sua particularidade e necessidade... e estas diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas sempre e nos contextos que eles fazem parte. ... Na sala temos diferenças de indivíduos, há uma diversidade de vidas ali na sala e precisa atender e adaptar ao que você tem e ao que você pode...*

Há uma concepção da Prof A de que todos são diferentes, sendo preciso o respeito a estas diferenças e ao fazer isso, cotidianamente, leva estes estudantes a conviver com a diversidade e também na pluralidade, pautando-se em uma “prática que valorize a diversidade, e não a homogeneidade nesses percursos, empregando ideias destemidas e criativas e, assim, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento a todos os sujeitos” (BRASIL, 2018, p. 48). A fala da Prof SR nos remete a contraposição da homogeneização da turma, mas esta diferença deve fazer parte da diversidade.

***Prof SR -** No meu atendimento há uma diversidade de alunos... sempre proponho um currículo adaptado às necessidades reais de cada aluno, as atividades contemplam as diferentes capacidades.*

A Prof SR faz adaptação de acesso ao currículo, com os ajustes necessários a cada especificidade do estudante e, “transformar esta diversidade em uma vantagem educativa é um desafio” (RAIÇA, 2008, p. 32), desafio este que, cada docente que tem estudante com deficiência, precisa enfrentar. É importante destacar que no PPP da instituição, no Plano de Ação do AEE, as adaptações curriculares têm como foco a organização escolar e os serviços de apoio para atendimento a cada estudante comãõ da AEE NEE, ressaltando que a criança com deficiência física faz parte deste público alvo da educação especial e participante desta pesquisa.

### 7.1.3 A pessoa com deficiência física na escola

No documento do MEC a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- Deficiência Física (BRASIL, 2006) considera os estudantes com deficiência física

são os que apresentam alterações musculares, ortopédicas, articulares ou neurológicas que podem vir a ter comprometimento educacional.

E o sujeito da pesquisa, deficiente físico, tem estomia que é uma malformação congênita, consistindo na exteriorização do sistema digestório e urinário, possuindo uma abertura artificial entre os órgãos internos com o meio externo, E, de acordo com o Decreto nº 5.296 de 02/12/2004, o indivíduo com estomia é considerado deficiente, e, pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera-se a estomia uma deficiência física, sendo garantido seus direitos de pessoa com deficiência (BRASIL, 2006), lembrando que esta deficiência ainda é pouco conhecida, como relatado pela Prof A.

***Prof A** - Ao ler o relatório do Kaio tive que pesquisar porque não conhecia esta deficiência física e enquanto estiver com aulas remotas fico tranquila porque o aluno não precisa de nenhum recurso a mais para a sua participação.*

Para o trabalho pedagógico, na Educação Infantil com estudantes com NEE, neste caso com deficiência física, é importante que a escola/professora conheça a complexidade dos diferentes tipos que acontecem na deficiência física, porque isto vai facilitar na elaboração de estratégias e metodologias que possam focalizar no seu potencial e não nas limitações (BRASIL, 2006). O estudante com deficiência física é capaz de atender com competência as exigências que o meio exige, desde que lhe seja oferecida condição que possa responder com sucesso e, quando não acontece este atendimento, em casa ou sala de recursos, a sua inclusão escolar e aprendizagem em condições de igualdade estão sendo negadas.

***Helena** - O Kaio é uma criança com deficiência física, mas isto não o torna doente... a sua limitação física é menos aparente, mas é real, ela existe... ele consegue fazer quase tudo: correr, pular, brincar, lógico que isso deve acontecer com cuidado... a minha preocupação é quando ele retornar as aulas presenciais porque vai precisar de uma readaptação com a turma...neste momento ele está adaptado com a turma de forma remota.*

Segundo a Helena, a única adaptação que realiza com o filho para participar das aulas remotas é a adaptação de uma almofada para ele ficar mais confortável, uma vez que faz uso de uma bolsa para eliminação das fezes/urinas, então acontecem trocas diárias que apenas ela e a mãe (vó do Kaio) fazem, por isso a sua preocupação quando do retorno, como ela trabalha, quem ficará responsável na escola para a troca desta bolsa será sua mãe (vó do estudante). Este tipo de adaptação, com a almofada, é considerado pelo CAT (BRASIL, 2006) no ISSO 9999/2002, como um recurso de adequação postural. Para estas e outras adaptações acontecerem com os estudantes com NEE e, em específico para o deficiente físico são

realizadas avaliações com os responsáveis pela criança, a equipe pedagógica da escola e a professora do AEE e Kaio passou por esta avaliação e também recebeu atendimento da sala de recursos, baseado no seu relatório Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI).

*Prof SR - ... Os meus alunos com deficiência física estão sendo atendidos, de acordo com o PIBI, com este documento foi possível fazer uma sondagem do desenvolvimento da criança (motor, cognitivo, linguagem e socioemocional) com descrições das atividades e estratégias que serão realizadas ao longo do bimestre no meu atendimento com eles e com a participação da professora regente.*

É importante destacar que a Prof SR tem uma interlocução com os professores regentes, e esta relação favorece o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes atendidos na sala de recursos para o sucesso do seu processo de ensino aprendizagem em todo o contexto da instituição escolar.

Ensinar as crianças valores sem preconceitos e respeito às diferenças é um desafio, mas foi possível observar que a Prof A rompeu estas questões com a turma, quando eles conseguiram trabalhar com as diversidades que haviam na sala, fazer amizades e conviver com estas diferenças. Há uma compreensão de que os estudantes com deficiência ou não desejam e precisam estar juntos desde pequenos no seu processo de ensino e aprendizagem na construção social com o outro e, será nesta fase de educação infantil um momento privilegiado para esta construção.

## **7.2 O uso das TIC na Educação Infantil com aulas remotas**

No retorno às aulas em 2021, em Brasília, toda a comunidade escolar aguardava que acontecessem de forma presencial, mas com a pandemia ainda estava crescente em contágios e mortes as orientações da Secretaria de Educação foram que as aulas iriam continuar de forma remotas (Decreto nº41. 841 de 02/032021/DISTRITO FEDERRAL), foram lançados, inclusive Guias de Orientações para a comunidade escolar, com as devidas informações. E mesmo tendo passado o ano de 2020 com as aulas remotas este retorno significava, um novo ano, novos professores, novos colegas, novas formas de aprendizagem, principalmente para esta turma de Educação Infantil de 1º Período, sendo o primeiro ano na escola.

Com esta realidade posta o momento demandava atenção e cuidados com os envolvidos no processo educacional, afinal as famílias estavam perdendo entes queridos ou estavam com estes hospitalizados, sem contar que nos encontrávamos na ansiedade de que todos pudessemos vacinar o mais rápido possível e retornar a vida ‘normal’.

Além disso ainda continuava a abordagem das TIC, acontecendo em contexto de aulas remotas, assim foi preciso pensar em algumas proposições que possibilitassem o acolhimento, a autonomia da criança e a inclusão da criança com deficiência física, lembrando que as experiências estavam acontecendo com situações que sugeriram, nesta primeira infância, a apropriação de aprendizagens significativas.

### 7.2.1 O Acolhimento frente ao contexto pandêmico

O Currículo em movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) traz o acolhimento da criança como envolvimento do aconchego, do bem-estar, do amparo, do cuidado físico e do emocional, sendo assim, o ato de educar não se separa do ato de cuidar, o que amplia o papel e a responsabilidade dessas instituições nesse momento. Por isso, a forma como cada uma efetiva o período de acolhida revela a concepção de educação e de criança que orienta suas práticas.

Diante deste cenário, perante a pandemia com aulas remotas, a escola precisou lidar com as situações de medo e insegurança e que podiam atingir sua rotina, sendo o acolhimento um dos trabalhos iniciais que são destacados pelos participantes da pesquisa, diante desta nova realidade na instituição escolar. Estes sentimentos, medos e inseguranças, envolviam o uso das TIC durante as aulas remotas. Sentimentos que envolviam toda a comunidade escolar e que, de certo modo, exigiu o acolher de todos os envolvidos no processo educacional, evidenciado pelo relato da Prof SR.

***Prof SR** - A gente percebia, nas coordenações e reuniões coletivas, que os colegas estavam muito inseguros diante da questão tecnológica, aulas remotas e tantas outras demandas que apareceram. Vi alguns colegas de atestados porque estavam com depressão ou ansiosos. O acolhimento foi primordial.*

A colocação da Prof SR foi clara no sentido de esclarecer que todos os atores pertencentes a comunidade escolar estava preocupada com aulas remotas, mas os docentes encontravam-se sobrecarregados e ainda preocupados em reaprender a ensinar em um contexto escolar remoto, o que acarretou em um cenário com incertezas e desafios. Vale lembrar que a professora e a família tinham a disposição um Guia para Acolhimento à Comunidade Escolar: novo contexto de aulas remotas de atividades pedagógicas não presenciais (DISTRITO FEDERAL, 2020). Este material aborda temáticas relacionadas a saúde mental e os recursos tecnológicos para atividades com os docentes e estudantes, com orientações para este acolhimento na perspectiva de trabalho remoto e também no acolhimento das crianças com

NEE e suas famílias, propiciando apoio adequado, tendo em vista que a criança com deficiência também é participante da turma em todo este contexto de pandemia.

***Prof SR** - Estamos dando conta que temos muitas fragilidades neste momento de pandemia, além da preocupação com o nosso trabalho pedagógico com estas tecnologias, que tem gerado dúvidas e angústias, principalmente quando nossos alunos especiais apresentam dificuldades em acesso a internet. Vejo que o acolhimento está sendo importante para todos (temos recebido apoio da equipe da escola) e tem sido importante para as crianças e família. O acolhimento está relacionado a uma escuta e quando a gente tem esta escuta nos reconhecemos no outro com empatia e passamos a entender suas dificuldades e nos prontificamos a ajudar enquanto coletivo.*

***Prof A** - Uma coisa muito boa, pelos menos para mim, foi o acolhimento que a escola me deu e sempre que precisamos é só procurar por eles... não trabalhei ano passado e só retornei agora, então tudo foi muito novo para mim, estava apavorada com este novo jeito de dar aulas remotas com tecnologias, mas com o acolhimento que a gente recebeu, senti que podia estar ali, tive apoio dos colegas, da coordenação, da pedagoga e psicóloga. Com esta ajuda pude estender, este acolhimento, a minha sala, aos meus pais e alunos e ao meu aluno especial.*

Em 2020, quando as aulas remotas estavam previstas para acontecer na rede, a SEEDF, promoveu o acolhimento para a retomada do ano letivo, em que o ex Secretário de Educação, Leandro Cruz, participou de uma live endereçada a todos os funcionários da secretaria, com o intuito de explicar que era preciso, neste primeiro momento de aulas remotas este acolher, entendendo o isolamento social e como as tecnologias poderiam apoiar este retorno. Depois houve o acolhimento, nas unidades escolares, endereçadas a todos os estudantes e famílias, tendo como objetivo o de incentivar e orientar sobre o ensino mediado pelas TIC, como o previsto pelo Escola em Casa DF<sup>19</sup>.

É importante ressaltar que tiveram diversas Lives<sup>20</sup>, rodas de conversas, oficinas promovidas pela SEEDF, no sentido de dar continuação a este acolhimento. E como as aulas presenciais não foram retomadas em 2021 o acolher foi pauta em diversos momentos para a comunidade escolar, tanto nas plataformas Google Classroom quanto nas redes sociais das Instituições Escolares, durante as coordenações coletivas e nos sábados letivos remotos.

---

<sup>19</sup> Plataforma da SEEDF, uma sala de aula virtual de acesso exclusivo dos professores e estudantes, utilizados por meio do Google Classroom.

<sup>20</sup> Algumas Lives disponibilizadas pela SEEDF: [https://youtu.be/wrv2o3\\_N53g](https://youtu.be/wrv2o3_N53g); <https://m.facebook.com/groups/555124591821802?view=permalink&id=563903330943928>; <https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-de-educacao-amplia-ate-13-de-julho-periodo-de-acolhimento-dos-estudantes/>.

A escola precisou acolher as dificuldades socioemocionais e as queixas advindas do isolamento e distanciamento social durante a pandemia, e com isso criaram espaços que permitiram aos sujeitos, expressarem suas dúvidas, dificuldades, protagonismo e outras situações que foram aparecendo. E este acolhimento foi estendido as crianças com NEE quando a professora da sala de recursos coloca sobre a necessidade deste olhar para eles, “crianças com necessidades específicas carece de interações, acolhida e escuta sensível” (BRASIL, 2018, p.43).

***Prof SR** - Tive que fazer o acolhimento com meus alunos, procurando escutar cada um por vez e saber a sua dificuldade naquele momento e ajudar os professores na sala de aula. E o projeto da escola ajudou bastante porque envolvia a equipe multidisciplinar.*

Os projetos citados, anteriormente: Desafios Pedagógicos em tempos de pandemia, Um novo olhar sobre as tecnologias e Acolhendo a quem? que constavam no PPP da instituição foram de grande ajuda para os docente porque era dada uma formação para o uso das TIC e, ao mesmo tempo era oferecido o acolhimento E, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o acolhimento está diretamente ligado às quatro competências de caráter socioemocional: **Autonomia e Responsabilidade:** o acolhimento acontece no agir pessoal e coletivo, com bases nos princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis; **Empatia e Cooperação:** o acolhimento está no diálogo, na cooperação e promoção o respeito ao outro e aos direitos humanos, com o acolhimento e valorização da diversidade; **Autoconhecimento e Autocuidado:** compreensão e apreciação da diversidade humana e **Autogestão:** está no ato de acolher por uma valorização e apropriação de conhecimentos e experiências que se tem de mundo. Então, o acolher na escola deve observar estas quatro competências. E a mãe do Kaio percebeu este acolhimento como uma forma também de interação.

***Helena** - A escola e a professora têm nos recebido, eu e o meu filho, de um jeito bem caloroso e com muita atenção, ainda mais por ele ter deficiência. Sinto uma diferença em relação ao ano passado porque acho que a escola estava ainda se adequando as aulas remotas, mas a forma de acolher nos fez sentir parte da escola. A professora sempre está me chamando para conversar sobre meu filho, principalmente para orientação das aulas na plataforma e pelo MEET. A tia sempre procura saber as minhas dificuldades com os dispositivos eletrônicos, com a plataforma e as ferramentas digitais que são disponibilizadas.*

Percebeu-se que além da escuta outra ação importante, durante o acolhimento, foi o diálogo e a confiança, em que estas proporcionaram condições para que a educadora pudesse encontrar práticas para responder as necessidades da turma, da criança com NEE e da família. Há uma clareza de que as competências e habilidades socioemocionais são importantes em

qualquer questão da nossa vida humana, principalmente para o desenvolvimento de competências em relação ao aspecto acadêmico e cognitivo.

*Helena - Outros momentos proporcionados neste período de aulas remotas e que deveriam continuar, quando houver o retorno presencial, foram as chamadas de vídeos, em grupo pelo WhatsApp, que a professora fazia uma vez por semana para nos tirar dúvidas sobre as atividades, quais eram as necessidades dos nossos filhos neste momento de pandemia, conversava sobre a importância de acesso a plataforma e como estava este acesso com a família. Considero este jeito de nos atender e de nos acolher importante.*

Acolher as famílias em sua diversidade e acolher as crianças em suas singularidades foram atitudes fundamentais para a efetivação do trabalho da escola em tempo de pandemia. Desta forma, a professora demonstrava que não estava preocupada apenas com o desenvolvimento cognitivo, o que para Vygotsky (2001, p. 146) significa que, “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. É dado, portanto, a importância também aos aspectos emocionais no processo de ensino e aprendizagem na realidade de aulas remotas, e não apenas ao aspecto cognitivo. E este acolhimento envolveu toda a comunidade escolar e, não apenas aos estudantes. Enfim, CUIDAR DE QUEM CUIDA foi importante.

Ao acolher e oferecer condições de entendimento de toda esta realidade posta, com aulas acontecendo a distância e com uso de recursos tecnológicos, tem como consequência oportunizar condições de autonomia nas crianças.

### 7.2.2 Autonomia e independência da criança

Em relação a autonomia o RCNEI (BRASIL, 1998) a define como a capacidade de conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, bem como a perspectiva do outro. E será na escola que os atos cotidianos, por meio de atividades sistematizadas, irão permitir a independência e autonomia com uso de recursos pedagógicos e sociais. E na realidade que se vive a turma da pesquisa estes recursos aconteceram com o uso das TIC, na realização de atividades pedagógicas on-line, tendo a família como parceira na aquisição do conhecimento e habilidades.

Diante disto o papel do docente foi fazer com que as crianças se apropriem das TIC de forma autônoma e com responsabilidade no desenvolvimento de novas habilidades. Este agir de forma autônoma exige da criança que conheça do que gosta ou prefere, dominar habilidades e testar seus limites. Na BNCC (BRASIL, 2017) a competência da autonomia traz um agir

peçoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

E, na Educação Infantil, devemos considerar que as crianças estão em processo de aprendizagem sobre a prática da autonomia. E isso significa que a criança está aprendendo a pensar naquilo que ela faz, levando em consideração o motivo pelo que está fazendo, e do porquê está fazendo, ou seja, a capacidade de pensar e refletir para agir. E a Prof A precisou chamar a atenção diversas vezes dos sobre oportunizar a autonomia e independência nas crianças.

***Prof A** - Quando estávamos nas aulas no MEET com a turma e quando fazíamos atividades em sala, em diversos momentos, tinha que parar o que estava fazendo com as crianças para chamar a atenção da família porque eles respondiam. Tinha pai que tomava o aparelho da mão da criança e acabava por responder para o filho. Parece que não tinha paciência em esperar a resposta ou então era para o filho acertar. Teve família que tive que conversar em particular para que desse autonomia para seu filho responder as atividades.*

As aulas remotas demonstraram a Prof A as dificuldades dos pais em dar autonomia aos seus filhos para que pudessem realizar as atividades propostas de forma autônoma, o que fez com ela explicasse às famílias o quanto esta autonomia é importante para a vida da criança. Há uma compreensão de que estas aulas, pelo MEET e Plataforma Google Classroom, foram situações atípicas para todos, mas a questão da autonomia precisa ser levada em consideração por todos e construída ao longo deste processo de aulas remotas. E ao chegar a idade escolar esta autonomia é pensada pelos educadores no sentido de propor situações que possam desafiá-la a resolver questão colocadas, de acordo com suas experiências e vivências, cabendo a família integrar esforços realizado pela escola, um trabalho comum.

***Helena** - No começo achava que tinha que ajudar meu filho nas atividades, principalmente as atividades e jogos em outras plataformas. Depois de conversar muito com a professora tive a compreensão de que meu papel era na orientação das atividades.*

Esta declaração da mãe de Kaio demonstra o seu intuito em ‘ajudar’ o filho não o deixando realizar a tarefa sozinho. O termo ajudar foi destacado no sentido de explicar que esta ajuda, era na verdade, a atividade sendo feita com a mãe e, a criança não tinha a autonomia em resolver, a princípio, por conta própria. Quando os pais têm atitudes como estas é retirada da criança a oportunidade de viver experiências desafiadoras e de resolvê-las sozinhas. Na compreensão de que a família precisa saber de que o erro e o acerto fazem parte do processo do

desenvolvimento da autonomia das crianças, faz parte não dar conta em realizar a atividade, faz parte também não saber fazer.

E o papel da família, neste momento de aulas remotas com uso de tecnologias com crianças pequenas, é a de oferecer suporte, perguntar a dificuldade, o que irão fazer com o que estão aprendendo, qual a responsabilidade dele frente ao desafio, o que podem fazer diferente da próxima vez, o que estão sentindo, e todos estes procedimentos levam a autonomia do pequeno para toda uma vida, mas isto se deve a uma orientação que deve ser dada pelo docente a esta família.

Neste sentido, cabe a professora, orientar seus estudantes a pensarem no mundo e nos outros que o constitui, pensando no que pode fazer ou não, como ele vai se relacionar com o mundo a sua volta, fortalecendo a compreensão dos pais em relação a condição do respeito à deficiência e encorajamento que não ancore em uma superproteção.

***Helena (WhatsApp)** - Na atividade do trenzinho amou o joguinho, onde ele identificou os números, usou o celular sozinho sem precisar da minha ajuda, jogou quatro vezes sozinho, interagiu sozinho sem o meu suporte no celular, o que me surpreendeu mesmo até por ele ser pequeno. Ele está tendo esta facilidade com as questões de tecnologia.*

A surpresa da mãe em descobrir que o filho fez as atividades com o uso das tecnologias sozinho demonstra que, em determinados momentos, subestimamos nossas crianças acreditando que não darão conta sem a devida ajuda. As crianças vivem em um mundo digital e estão em contato direto com internet, videogames, celular, computador e outros, estando familiarizadas com várias TIC ao seu redor. E a família pode oportunizar para ele realizar a atividade sozinho, com autonomia, estando apenas por perto caso o filho necessite tirar alguma dúvida ou de ajuda, mas também atenta ao que ele está acessando.

***Helena** - Com estas aulas remotas meu filho tem usado muito a tecnologia. Não quero que ele fique o tempo todo diante de uma tela. Tenho ficado vigilante.*

Esta postura da mãe em não deixar o filho permanecer o tempo todo frente as tecnologias tem sido uma preocupação de alguns pais, mas os usos das tecnologias pelas crianças devem ser repensados no sentido de que se deve explicar que não é só usar estas tecnologias de uma maneira desregrada, de qualquer jeito, mas dar autonomia a elas para saber o porquê está sendo usada e qual a finalidade, levando a criança a pensar e agir sobre as atividades desenvolvidas por meio das TIC.

De acordo com o documento Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (2020, p. 8) a autonomia se dá em um processo de

desenvolvimento o que acarreta em um processo natural para as crianças e, conseqüentemente, dando-lhes a oportunidade de aprendizagem. É importante salientar que “as atividades ofertadas no ensino mediado por tecnologias, quer sejam impressas, quer sejam por meio eletrônico, devem ser centradas nos estudantes”, promovendo sua autonomia e criticidade e possibilitando a aprendizagem mesmo fora do ambiente escolar, e para a Prof A estas questões ainda precisam de um maior entendimento por alguns pais.

*Prof A - ...diante do que tenho presenciado nas aulas por alguns pais, de nãojm deixarem as crianças fazerem as atividades sozinhas e aí fico na dúvida se as atividades postadas nas plataformas são feitas pelos alunos ou não... será que os pais têm dado autonomia para elas?*

Em uma reunião do Conselho de Classe do 1º Bimestre, realizada a Prof A comentou sobre esta dúvida em relação aos pais na participação das atividades dos filhos se eles pegavam na mão do filho ou respondiam sem dar a autonomia para as crianças responderem, inclusive com relação as crianças que apenas entregavam o material impresso. Foi observado, pela discussão ocorrida durante a reunião, que isso era uma dificuldade das outras turmas de Educação Infantil e estas situações, em que as famílias procuravam interferir nas respostas das crianças a todo momento nas aulas pelo MEET, aconteciam de forma frequente, trazendo muitas dificuldades. Neste sentido é oportuno ressaltar que na proposta curricular da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), a identidade e a autonomia, são construídas no cotidiano da sala de aula com a ajuda dos professores, de seus pares e da família, com proposta na construção de diretrizes orientadores para tomadas de decisões com capacidade de atuar no mundo que vivemos.

Foi observado, neste novo contexto, que professora e a escola tiveram um papel diferenciado no acolhimento de seus estudantes, compartilhando com a família momentos que, antes eram realizados apenas em sala de aula, por isso a importância que foi dada ao escutar e proporcionar um diálogo com estas famílias, construindo novas formas de parcerias. Foi preciso um trabalho mais direto da Prof A para conversar, individualmente, com a família para conhecer a realidade relatada e a de oportunizar mais autonomia para as crianças, pois assim elas terão êxito, não apenas nas atividades de sala de aula e sim, nos desafios que possam surgir no decorrer da vida. No entendimento que acolher e dar autonomia, com a utilização das TIC, exige do professor um planejamento que perpassa nos recursos tecnológicos que servirão de apoio nas aulas para a aprendizagem dos estudantes.

### **7.3 O uso das TIC, de forma intencional, como recurso de apoio para aprendizagem**

Com a suspensão das aulas presenciais, as TIC, tornaram-se os únicos meios para o ensino formal por meio das aulas remotas, o que obrigou os docentes a buscarem a imersão em ambientes tecnológicos. Com esta realidade as instituições escolares tiveram que se adequarem e buscar estratégias e outros meios para a inserção destas tecnologias nas salas de aulas em tempo de pandemia, segundo Souza (2015):

“Neste contexto a escola precisa lançar mão de estratégias e recursos diversos para responder às demandas educacionais de todos os seus alunos e as TIC têm se mostrado uma possibilidade importante para favorecer o processo ensino-aprendizagem, visto que são recursos atraentes que estimulam nossos sentidos, permitem o compartilhamento de informações, apontam novas formas de relacionamento, de comunicação, de construção de conhecimentos e abrem novas possibilidades pedagógicas (2015, p. 350).

Então, se tem o ensino remoto como modalidade nova que surgiu para manter o processo de ensino aprendizagem dos estudantes durante a pandemia da Covid 19. E para que as TIC pudessem ser usadas na turma foi proposto um Plano de Aplicação em parceria com a Prof A em que os planejamentos das aulas aconteceram de forma intencional e com propostas do uso destas tecnologias e, para a BNCC (BRASIL, 2017), “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas “na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (p. 38). Vale destacar que desenvolver um trabalho na Educação Infantil com aulas remotas e com o uso de TIC foi um grande desafio que exigiu planejamento, observando as particularidades da turma em que aconteceram estas aulas e partindo do interesse das crianças, e com os recursos de apoio necessários, principalmente, para o Kaio.

As TIC que foram usadas por esta turma de Educação Infantil envolveram recursos tecnológicos como o computador, tablets, smartphones e notebooks, uma vez que estes recursos, de acordo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 105) “não são o fim da aprendizagem, mas meios que podem instigar metodologias que levem o aluno a aprender com interesse, com criatividade, com autonomia” além de envolverem também as plataformas digitais, o uso das ferramentas, recursos e aplicativos como Wordwall, Liveworksheets, KineMaster, PowerPoint, InShot, Canva, Jamboard, PhotoGrid, Escola Games, Zepeto, Background, MojiPop. E as atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas remotas aconteceram por meio digitais com videoaulas, conteúdos com organização na Plataforma Google Classroom, email institucional e por meio de material impresso (com orientações pedagógicas) que foram disponibilizados aos estudantes e seus responsáveis.

No próprio parecer do Conselho Nacional de Educação de 28/04/2020 nos diz que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não podiam ser vistas apenas como uma mera substituição das aulas presenciais e, sim com a prática pedagógicas, sendo mediadas pelas

TIC com os objetivos possíveis a serem alcançados com esta prática. Com isso, o planejamento de forma intencional, nos permitiu estas possibilidades, em que se fez uso das TIC como recurso de apoio.

No caso do estudante com deficiência física e, sujeito desta pesquisa, a ação pedagógica aconteceu de forma intencionada, em que o planejamento era o mesmo aplicado para a turma, tendo as TIC como recursos de apoio a inclusão escolar e de aprendizagem, e as estratégias aconteceram de forma pensadas e interativas com seus pares durante as aulas pelo MEET e com a família, no entendimento de que esta inclusão escolar valia para todos. Assim, é preciso a compreensão deste planejamento nas ações pedagógicas.

### 7.3.1 O Planejamento com intencionalidade pedagógica

Para a BNCC (BRASIL, 2017) ... “na Educação Infantil o planejamento tem a importância de acontecer dentro de uma intencionalidade em sua organização e proposição pelo educador” (BNCC, 2017, p. 39), levando o docente na promoção do desenvolvimento das crianças. E o trabalho pedagógico se concretizou a partir do planejamento em que a professora determinou seus objetivos e recursos, com base nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico da instituição em que se levou em consideração os interesses, experiências e saberes das crianças.

Registrou-se que o trabalho remoto as coordenações da escola aconteceram por meio de MEET com as coordenações coletivas (quarta-feira com todos professores, equipe gestora, SOE, AEE e EEAA) e as coordenações individuais com os professores de casa segmento - Educação Infantil, Classe Especial, 1º ao 5º ano – para assim pudessem fazer os planejamentos para as aulas que aconteceram pelo MEET e nas plataformas Google Classroom. Dentre dessas coordenações individuais, aconteceram a cada quinze dias, as coordenações com todas as turmas de Educação Infantil para organização dos objetivos de aprendizagem que foram trabalhados nos períodos de duas semanas. Lembrando que na semana pedagógica de 2021 os professores realizaram uma reorganização curricular, de acordo com o Replanejamento Curricular<sup>21</sup>, pensando nas habilidades e competências da Educação Infantil e os objetivos e conteúdos foram organizados por bimestres e assim os professores tinham uma visão do conteúdo durante todo o ano letivo.

---

<sup>21</sup> Seguindo a proposta do Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2ª Edição – 2018, a SEEDF propôs o Replanejamento Curricular 2021, relacionando os objetivos de aprendizagem e os conteúdos previstos para o ano letivo de 2021 com os do ano letivo de 2020. Não se trata de um novo currículo, mas de uma organização didático-pedagógica para uma melhor concretização do ensino visto o panorama educacional que estamos passando (Guia de Orientação para aulas remotas (BRASÍLIA, 2021).

No caso da turma, participante da pesquisa, os planejamentos das aulas aconteceram de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), destacando os Campos de Experiências e os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhados ao Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) e dentro de uma perspectiva inclusiva. Assim as coordenações individuais eram destinadas para o planejamento do Plano de Aplicação, em parceria com a Prof A.

***Prof A** - Ao trazer o planejamento e fazer o replanejamento com o plano de aplicação sentia-me mais segura com as aulas, tanto com as tecnologias, quanto para o aluno com NEE...estes replanejamentos me ajudaram a entender mais as tecnologias... era uma analfabeta digital, mal sabia usar o WhatsApp e enviar email...*

***Prof A** - Em cada planejamento que acontecia era pensado em cada criança, as dificuldades que apareceriam, o que desafiava as crianças, como poderia provocar a aprendizagem... Devo confessar que tinha dificuldades para fazer um planejamento para a turma em que o Kaio pudesse participar.*

O replanejamento das aulas foram momentos que ofereceram possibilidades para encontrar caminhos, para que houvesse uma aprendizagem significativa de todos os estudantes. Estes planejamentos aconteceram de forma contínua em que não se pensou apenas nos conteúdos, mas nas dificuldades e nos avanços percebidos em cada criança, principalmente na inclusão escolar e na aprendizagem do estudante com deficiência física, em que se levou em consideração que este tem o seu ritmo e tempo de aprendizagem.

O RCNEE (BRASIL, 1998) orienta que o professor deve realizar seu planejamento com uma sequência de atividades que possam possibilitar “uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los” (p. 196). Em uma das rotinas da turma a professora inseriu a chamadinha para que o Kaio identificasse pelo avatar o nome de seus colegas, motivando a Prof A a inserir no planejamento as atividades que incluíssem a todos com o uso de mais tecnologias.

***Prof A** - Não me sentia preparada para planejar aulas para o aluno especial e também com as tecnologias. Foi preciso pesquisar e estudar também para aprender a dar aulas com as tecnologias, estou também fazendo curso na EAPE.. Não conhecia nada sobre Kinemaster, InShot, Wordwall que poderiam me dar o suporte nas aulas, até troquei o meu celular para usar mais estas tecnologias... eu só pesquisava uma coisa ou outra na internet, mas nada que era tão mais elaborado e mais dinâmico para os alunos aprenderem, minhas aulas resumiam em planejar uma musiquinha, um videozinho do YouTube e pronto, era o máximo que entendia e conseguia.*

A Prof A não se sentia qualificada para planejar para o Kaio, assim como não conseguia fazer uso das tecnologias, desta forma as coordenações individuais serviram de base para a sua formação e para a realização de pesquisas que pudessem sanar tais dificuldades. Ficou claro na sua fala que usava as tecnologias apenas para pesquisas de vídeos já disponíveis no YouTube. Assim com a retroalimentação do planejamento foi possível verificar as ferramentas disponíveis que a professora pôde utilizar para a respaldo da sua metodologia em sala de aula, criando estratégias para que o processo de ensino aprendizagem se efetivasse. É preciso esclarecer que, nos momentos de coordenações individuais, aconteceram estudos e tutoriais, entre a pesquisadora e a professora da sala de aula, em relação as ferramentas ou plataformas que seriam propostas nas aulas, como: produzir vídeos e editar estes vídeos pelo kineMaster, criar avatar, gravar telas com o uso do Loom, usar app com jogos e outros.

Entre os estudos realizados a pesquisadora trouxe um catálogo disponibilizado pela SEEDF com sugestões de ferramentas, apps e softwares: Aprendizagem e Tecnologias Remotas: Catálogo de apoio à aprendizagem e ao ensino remoto (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 4), “buscou-se sugerir o maior número de ferramentas, com boa disponibilização de recursos gratuitos, públicos ou livres” e as utilizações destes recursos são como artefatos mediadores das atividades pedagógicas e como práticas educativas necessárias em uma reconfiguração de aula remota. As TIC permitiram trazer outros recursos para sala de aula, e a Prof A compreendeu as potencialidades destes recursos, adequando e utilizando as ferramentas disponíveis para a aprendizagem da turma como um todo.

***Prof A** - Um dos desafios foi lidar realmente com a plataforma, ter que gravar os vídeos, editar foi muito difícil, se bem que você me ajudou muito (agradeço), aprendi que tudo é pesquisa e isso demanda tempo. Mas devo dizer que quando sentávamos para planejar ficava mais tranquila porque a gente ia discutir e procurar uma melhor forma para aquele objetivo de aprendizagem. Ao planejar com as TIC ficou mais fácil dar as aulas, passamos a ter uma rotina com as crianças ... As tecnologias me ajudaram e deram um apoio para dar as aulas e levar os alunos a entenderem os objetivos que queria repassar.*

Entendeu-se que a professora procurou se informar mais sobre as tecnologias e demonstrou vontade em aprender mais e estava sempre pesquisando. O fato de aprender a usar as tecnologias, tendo que planejar e fazer teve um efeito em adquirir novas práticas, pois conforme Voltarelli e Monteiro (2017, p.4175, apud TARDIF, 2011) “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (p. 51). E, quando se tem uma intencionalidade nas ações pedagógicas

acontece uma organização temporal, em que a rotina na sala de aula torna-se consequência destas ações.

Ficou evidente que as TIC sendo promovidas como recursos de apoio nas aulas e aprendizagem dos estudantes, são disponibilizados outros caminhos para o saber. O próprio Kaio, durante as aulas no MEET, aproveitava os recursos para a apropriação dos seus saberes e, isto era demonstrado na realização das atividades do Wordwall e Liveworksheets, pois os fazia sem dificuldades e ainda se propunha a ajudar os colegas. E, Souza (2015), coloca que ao “usar as TIC como recurso de apoio no processo de ensino e aprendizagem oferece ao professor e ao aluno diversas possibilidades de exploração pedagógica na aquisição de novas possibilidades e novos conhecimentos” (362). Isso ficou evidenciado pelas falas das crianças durante a Roda de Conversa.

***Kaio na Roda de Conversa - A tia podia fazer um TIK TOK nas aulas, faz no celular é bem facinho.***

***Estudante A na Roda de Conversa - A tia podia passar uns joguinhos que a gente joga em casa!! (Estudante na Roda de conversa)***

Apesar de termos a compreensão de que as TIC já são usadas, principalmente as tecnologias móveis, por muitas crianças todos os dias em diferentes contextos ao quais estão inseridas, na escola ainda é um grande desafio para que estas tecnologias possam se tornar os meios concretos que possibilitem promover a construção da aprendizagem. Para Raiça (2008) neste contexto, esta tecnologia e outras precisam fazer parte da escola “estes ainda não estão integrados a seus projetos pedagógicos, assim, não contribuem para a otimização do ensino e da aprendizagem” (p. 27). A escola precisa abrir as portas para estas tecnologias, mas isto deve ser pensado no sentido destas tecnologias estarem à disposição a todo momento, inclusive para o estudante com NEE, principalmente as de acessibilidade que para a Prof SR tem sido uma de suas dificuldades em atendimento remoto.

***Prof SR - A sala de recursos também tem uma plataforma sala de aula e tenho que planejar meus atendimentos e postar nesta plataforma. Tenho grupos de WhatsApp com pais e alunos (maiores), com atendimentos pelo MEET... estou com dificuldades em dar atendimento a alguns alunos em aulas remotas porque preciso usar recursos de acessibilidades que só tenho disponíveis na minha sala, não é o caso do Kaio, que não necessita de maiores adaptações.***

Com a paralisação das atividades presenciais nas instituições do Distrito Federal, o MEC autorizou o ensino remoto emergencial com adaptação dos trabalhos pedagógicos (BRASIL, 2020), mas sem oferecer condições emergenciais que pudessem subsidiar o trabalho do professor em ambientes com aulas remotas o que tem, como consequências, estudantes

excluídos de atendimentos e participações nas aulas por não conseguir utilizar os recursos de acessibilidades necessários para a sua participação, como foi reafirmado pela Prof SR.

De acordo com Galvão (2009) a sala de recursos é o local em que o estudante aprende a utilizar os recursos de acessibilidade, observando sua autonomia. No entanto, o recurso não pode ficar restrito a esta sala, mas sendo apoiado a utilizar a tecnologia no contexto escolar comum e junto com a família e nos demais espaços que frequenta, situação esta que ainda precisa ser revista pelo MEC e SEEDF.

### 7.3.2 A Interação na construção da aprendizagem

A Educação Infantil, como já descrita, é uma das fases mais importantes na vida do indivíduo, em que o ambiente escolar desempenha um papel socializador e a criança tem a oportunidade de ampliar sua rede de relações. Para Sarmiento (2009) a criança representa um sujeito social, que não se encontra passivo em seu processo de socialização, que faz história e produz cultura, de acordo com os pares com os quais convive, pressupostos estes básicos da Sociologia da Infância.

***Kaio na Roda de Conversa** - A gente gosta quando a tia junta todo mundo e ai a gente brinca com os joguinhos. E quando a gente acaba pode ajudar o colega quando ele acha difícil.*

***Estudante B na Roda de Conversa** - Eu gosto muito das aulas no computador, mas acaba muito rápido a aula...A melhor aula pra mim é quando posso brincar de jogo com o meu amigo. Meu amigo joga bem. Ele joga 'Roblox<sup>22</sup>' na casa dele, por isso que ele é bom!!*

A socialização da criança acontece por meio das brincadeiras, brincando ela conhece o mundo ao seu redor, interagindo com o outro de várias formas. Para Vygotsky (1997), o ato de brincar deve ser entendido como uma atividade social da criança, que na origem e natureza são elementos essenciais para o desenvolvimento cultural. Portanto, o brincar é uma forma de compreensão da realidade e expressão da criança.

***Estudante C na Roda de Conversa** - Acho legal as aulas da tia. É bem divertida. E o dever a gente faz junto durante a aula. A tia vai perguntando para cada um. E a tia ajuda quando o colega não responde.*

***Estudante A na Roda de Conversa** - Eu gosto da aula quando fico com meu colega, porque eu explico para ele o dever e ele acerta. (Estudante na Roda de conversa)*

---

<sup>22</sup> Nome do jogo Roblox, mas a criança não consegue falar o nome de forma correta.

Estas expressões relatadas pelas crianças demonstram que a professora criou situações que as levaram a refletir sobre suas ações, a respeitarem ideias divergentes, saberem argumentar e a competirem, situações que nos reportam a Moran, Masetto e Behrens (2013) quando tratam da “visão holística que implica pensar coletivamente, uns dependendo do sucesso dos outros, das parcerias, do trabalho” (p. 82).

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013) aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, “quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro com o mundo exterior com a nossa reelaboração” (p.23). E esta interação acontece de forma lúdica e prazerosa para a turma e a Prof A.

***Prof A** - Estou gostando muito de dar aulas para as crianças pequenas. Elas se divertem com tudo que levamos para elas. Percebo que trabalho os objetivos da Educação Infantil de forma lúdica e elas estão mais atentas e são bem participativas, principalmente o Kaio. Estão se interagindo e já se conhecem. Tenho prazer nas aulas que propomos para elas. Nunca tinha trabalhado desta forma. Me divirto junto com a turminha.*

Com esta prática educativa junto as crianças, enxergando-as como atores sociais e as aulas produzidas desta maneira, a professora tem levado as crianças a produzirem as culturas da infância, levando em consideração, de acordo com Sarmiento (2004), os quatro eixos estruturadores: **a interatividade** (interações entre os pares), **a ludicidade** (marcado pelo modo da relação social e cultura e o brincar (condição aprendizagem e sociabilidade), **a fantasia do real** (atribui significado ao mundo) e **a reiteração** (novas possibilidades, diferente do tempo dos adultos).

***Helena** - Mais engraçado é que ele participa das aulas e depois quer fazer novamente comigo o que mais gostou durante as aulas. Está dando trabalho porque quer falar de tudo que aconteceu, o que a tia fez e o que os amiguinhos fizeram também. Estou vendo-o brincando com os amiguinhos em sala. Ele está curtindo a escola e quero colaborar cada vez mais com esta infância descoberta na escola. E a professora sempre faz uma avaliação ao final da aula e isso é uma forma de escutar as crianças, de dar o devido lugar a qual elas pertencem. É dar visibilidade aos alunos, independentemente, de sua condição de deficiente.*

É notório que a turma, a professora e a família estão se socializando e interagindo na escola e levando isso para outros espaços sociais. Esta postura da Prof A levou-a a uma busca incessante e desafiadora de valorização em que as crianças são consideradas nas suas especificidades e culturas. As crianças produzem culturas, como forma de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão (SARMENTO, 2004). Diante disto, a mãe tem

percebido isso quando relata que o filho reproduz as aulas em casa e está interagindo com os colegas.

Vygotsky (2007) concebe o sujeito como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais ao qual participa, em uma interação dialética que se dá, desde quando nasce, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. E na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem acontece nesta interação e socialização dos indivíduos, em que os planejamentos foram relacionados com os conteúdos trabalhados com a utilização de metodologias pensadas em aulas remotas e com a realidade da turma e na inclusão escolar do estudante com deficiência física. Inclusão e desenvolvimento do kaio, conforme a fala da Prof A.

*Prof A - Tinha aula que colocava o Kaio junto com um colega e era evidente como eles faziam as atividades sem dificuldades e era um dos primeiros a concluir...*

A Prof A ofereceu ao Kaio momentos de experiências com outras crianças, proporcionando a ele situações para enriquecer suas estruturas cognitivas, mas de forma significativas, de acordo com seus interesses, nas quais a interação foi o elo que os fortificaram. Assim o estar com o outro é importante, para que o aprendizado seja construído de forma conjunta com seus pares, compartilhando ideias.

*Helena - Achei que não seria possível que o meu filho realmente aprendesse com estas aulas a distância, mas ele tem se desenvolvido... cada aula a gente percebe que isso acontece ...*

Deve-se esclarecer que o acompanhamento escolar da responsável foi de grande importância, porque colaborou com a aprendizagem do seu filho, dando-lhe uma visão de como esta aprendizagem tem acontecido. Para Rego (2012) Vygotsky atribuiu enorme importância ao papel da interação social para o desenvolvimento humano e uma de suas significativas contribuições foi ao explicitar como este processo de desenvolvimento é “socialmente constituído” (p. 56).

A tecnologia também reduziu as distâncias entre a docente, o estudante e a família e nos demonstrou outras formas de interação, aprendizagem e comunicação, mas deve-se esclarecer que a professora ainda é a mediadora do saber e, como tal, responsável para propor meios para que acontecessem estas aprendizagens necessárias para esta fase de ensino.

### 7.3.3 A Mediação pedagógica com as TIC

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 39) o educador tem como parte do seu trabalho, na Educação Infantil, o de “refletir, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Diante disso não há como realizar a ação educativa sem pensar na mediação da professora neste contexto de aulas remotas.

Mediação, para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 145) entende como “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”, cabendo a este professor aquele que faz o planejamento em uma perspectiva de inclusão e na utilização das TIC, ou seja, ele torna-se “o mediador pedagógico” (MORAN; MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 168). Sem dúvidas as tecnologias são as ferramentas de apoio, mas o mediador de todo o processo é o professor que, neste momento de aulas remotas, contou com o apoio da família para esta mediação. A Prof A colocou-se à disposição da família para sanar possíveis dúvidas ou dificuldades.

*Prof A - Durante as aulas pelo MEET explicava como as crianças fariam as atividades, mas a família também colaborava e nas aulas pela plataforma ficava a disposição nas coordenações para tirar as dúvidas dos pais, assim eles podiam ajudar seus filhos. E também uma vez por semana fazia um encontro pelo MEET com os responsáveis para conversar sobre as aulas, dificuldades, e outras situações.*

Para a realização das atividades, no MEET e na plataforma, a professora foi a mediadora da aprendizagem, mas contando sempre com a parceria da família para a ajuda nesta mediação porque as crianças precisaram da presença de um adulto para a realização das atividades propostas. O professor é o organizador deste meio educativo por ser o mais experiente, provocando as intervenções e proporcionando experiências significativas (VYGOTSKY, 2007).

*Helena - Sempre que não entendia a atividade para fazer com o Kaio, eu podia recorrer a tia. E ele conseguia fazer as atividades.*

Percebeu-se que por meio desta mediação, neste caso com a responsável, aconteceu com a criança a possibilidade de estar na ZDP, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001). Na ZDP em que possibilita a entender o que a criança já consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de seus pares. E esta mediação pode acontecer por meio das TIC.

*Helena - No primeiro ano do meu filho na Educação Precoce vi que eles já usavam tecnologias como o computador e o tablete, inclusive, por incentivo da equipe comprei o tablete para ele... Antes não o deixava usar o meu celular porque tinha medo dele quebrar, mas vi que não tinha problema porque ele manuseava direitinho. Vi também que*

*assim que ele começou a usar estas tecnologias apresentou uma melhora.*

**Prof SR** - *As crianças que atendo ou já atendi na sala de recursos e já passaram pela Educação Precoce tem outro desenvolvimento, tem demonstrado mais facilidades com os recursos que usamos na sala de recursos e são mais fáceis em questão de adaptação na sala de Educação Infantil e até mesmo aqui comigo no meu atendimento.*

Uma das formas de mediação é aquela que acontece por meio de instrumentos, e como descrito acima, com o uso das TIC e o uso destes recursos auxiliaram as crianças nas atividades práticas, levando-as a reflexão e a viverem suas experiências, em uma relação que está sendo mediada (VYGOTSKY, 2001). É preciso que se tenha mediação entre os objetivos propostos, o estudante e a tecnologia para que a aprendizagem se efetive, sendo a TIC o apoio neste processo de aprender. E, pela fala da Prof SR, fica claro que a criança ao ter acesso aos recursos tecnológicos na Educação Precoce tem favorecido a sua adaptação nas turmas de Educação Infantil e no atendimento na sala de recursos.

Em relação as TIC, no ambiente escolar, é preciso ter a tecnologia na perspectiva de Moran, Masetto e Behrens (2013) considerando-a como instrumento importante para o professor, mas ponderando também o papel fundamental do professor de relação e mediação entre o conhecimento e seu aprendiz.

**Prof SR** - *Aprendi ao longo dos anos que não é só oferecer uma atividade e deixar o aluno se virar, tenho que ter uma proposta com esta atividade, então tenho que saber se meu aluno está fazendo, como ele tá fazendo, se está conseguindo fazer, se tem dificuldades em que posso ajudá-lo... e agora temos a família e os recursos também para nos ajudar nesta intermediação.*

As ações pedagógicas da Prof SR foram importantes nas práticas de mediações, possibilitando o seu envolvimento com a criança para a construção do conhecimento, evidenciando que os elementos mediadores favoreceram situações de aprendizagem, “a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana” (VYGOTSKI, 2001, p. 90). Estas ações educativas da professora foram importantes para que as mediações pudessem possibilitar que a criança se desenvolvesse, uma vez que os recursos tecnológicos favoreceram estas situações para a aprendizagem.

**Mãe de estudante no WhatsApp** - *Em casa meu filho tem facilidade com o celular. Têm coisas que ele é quem me explica... ele brinca com muitos jogos.*

Compreende-se que a professora deve levar em consideração a vivência das crianças em outro contexto, sua bagagem e experiências que não estavam dissociadas da realidade em questão. As TIC apresentaram-se como um recurso de apoio, com ação provocadora de aprendizagem que levaram as crianças a alcançarem outros caminhos e aprendizagens, desde que aconteça com a intenção pedagógica do professor e de forma em que as mediações levaram em consideração todos os envolvidos no processo, dentro de um contexto pandêmico.

Com as interações estabelecidas, percebeu-se que estas ocasionam as aprendizagens em que a professora provocou questionamentos entre a turma, sem esquecer da família nessas interações com aulas remotas. A mediação que aconteceu, por meio do apoio recursos tecnológicos, consistiu em favorecer uma diversidade de instrumentos que estavam disponíveis para a criança, o que demandou também uma reorganização do espaço e tempo que foram realizadas tanto em aulas pelo MEET quanto na plataforma.

## 8 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O nosso desafio nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi obter a compreensão das TIC como recurso de apoio na potencialização do processo de ensino e aprendizagem e na promoção da inclusão escolar no contexto de uma turma de Educação Infantil, a partir de ações educativas com uso de tecnologias e intencionalidade pedagógica, na realidade trazidas pelas aulas remotas, considerando o contexto pandêmico. Desafios foram aparecendo ao longo da pesquisa como a realidade das escolas com o teletrabalho do professor e, como consequência, aulas on-line, que surpreenderam a todos: a escola, o professor, o estudante e a família, enfatizando o desafio da participação da família de forma mais efetiva, no contexto escolar e à distância.

A sala de aula, mesmo remota, é um grande laboratório e constantemente estamos testando e reinventando outras formas de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, até mesmo porque nossa vida é dinâmica nos demonstrando novas demandas e possibilidades. E na busca por adequações das práticas educacionais, em um período de aulas on-line, construiu-se uma nova rotina que levasse ao êxito esta turma em questão.

Não existia uma receita para o trabalho pedagógico que estava acontecendo dentro de um contexto pandêmico, o que os professores sabiam era que tinham que trazer as TIC para dentro das suas casas com trabalho pedagógico, pensando também em estar nas casas dos seus estudantes, reinventando formas e estratégias não apenas de integrar tecnologias ao seu trabalho, mas criar apoios para levar as tecnologias para os estudantes, dinamizando o saber por meio das tecnologias em colaboração com a família. Toda a comunidade escolar teve que aprender o novo e passar a fazer diferente, o que na prática significou um outro jeito de ensinar e de aprender, assim como um outro jeito de olhar a inclusão escolar na Educação Infantil, com uma prática pedagógica que levou em consideração as TIC.

Foi possível perceber que podemos sim, tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, tendo resultados favoráveis na potencialização da aprendizagem, por meio da utilização das TIC, desde que se tenha um planejamento intencionado voltado as necessidades reais dos estudantes, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, a comunicação e interação entre família e professor/escola.

Por falar em participação da família, a implementação das aulas remotas era um fato, então a escola precisou inserir esta família nesta realidade pandêmica. E, sendo uma turma de Educação Infantil foi preciso fazer esta família participar da vida escolar de seus filhos e, na realização da retroalimentação do Plano de Aplicação, esta era uma das preocupações para as aulas no MEET e na plataforma Google Classroom em que sempre eram propostas atividades

para que a família as realizassem junto com seus filhos. E a docente, ao manter contato direto com os responsáveis pelo WhatsApp e uma vez por semana com chamadas de vídeos para esclarecimentos e orientações em relação as aulas da semana, obteve êxito na interação entre família e escola. O WhatsApp, sendo uma ferramenta assíncrona, configurou como uma alternativa que promoveu uma nova forma de conhecimento e comunicação por ser um espaço que ofereceu a família e estudantes um outro jeito de interagir as informações.

Ficou claro que ao utilizar as TIC na aprendizagem da criança, neste caso da criança com deficiência física, partiu-se das suas necessidades, o que nos leva a recorrer aos recursos que possam apoiar o trabalho pedagógico, de tal forma que, ocorreram adaptações curriculares e materiais adaptados, conforme suas especificidades, o que o levou a adquirir mais autonomia para a realização das atividades.

Ao propor os recursos tecnológicos nas atividades educacionais ficou evidenciado a motivação dos estudantes acerca dos objetivos propostos, e a professora identificou as diversas possibilidades destes recursos, promovendo uma nova forma na construção do conhecimento, uma vez que estas tecnologias já fazem parte dos espaços familiares destes estudantes. O próprio estudante com deficiência física demonstrou, em diversos momentos, familiaridade e as experiência vivenciada com as TIC e que estas estão na sua realidade, representando o seu universo real, sem dificuldades no manuseio destes recursos com uma aprendizagem significativa.

Com o ensino remoto, rupturas poderiam acontecer e uma delas seria o eixo interações e brincadeiras destas crianças da Educação Infantil, esta criança vista na BNCC (BRASIL, 2017) como centro no planejamento do educador, com papel ativo na construção do seu conhecimento e nas relações que a constitui como sujeito. Neste sentido, esta turma não rompeu, totalmente, estas interações porque estas aconteceram durante as brincadeiras propostas com jogos e atividades no decorrer do tempo e espaço escolar de aulas remotas, principalmente, para o estudante com deficiência física que veio da Educação Precoce, em que estas interações proporcionaram aprendizagens por meio de atividades prazerosas com seus pares e com a família.

Pudemos perceber a importância da teoria de Vygotsky (2003) no embasamento desta pesquisa quando nos traz a mediação com o uso das TIC na ação pedagógica no ambiente escolar, visando o desenvolvimento não apenas do estudante com deficiência física, mas de todas as outras crianças. No entendimento do homem como um ser individual e social e que passa a se desenvolver também na interação com seus pares mais capazes pelas possibilidades de aprendizagem e crescimento cognitivo, social, emocional e físico (VYGOTSKY, 2003).

Neste contexto, foi dada a importância de todos os participantes neste processo, como aqueles que colaboram nesta mediação para o nível da ZDP que para Vygotsky, é a capacidade que a criança vai ter em resolver problemas sob a orientação de pessoas mais velhas ou com crianças mais experientes em determinada atividade, ou seja, com a ajuda de outro sujeito foi capaz de executar os comandos. E foi o que aconteceu com as crianças durante as atividades propostas, em que o saber de um, contribuiu para a prática do outro.

As aulas remotas trouxeram algumas dificuldades para a professora da sala de aula, uma vez que havia dois estudantes que não tinham acesso às aulas e a plataforma Google Classroom e, assim ao realizar a busca ativa por estas crianças, a docente descobriu que as famílias enfrentavam a falta de aparato tecnológico necessário para desenvolver as atividades em casa, devido às condições econômicas que estas enfrentavam. E como estes estudantes não poderiam ter acesso a estas aulas foi realizado um atendimento em que a professora disponibilizou atividades impressas, em que as famílias buscavam as atividades na escola e, depois as devolviam para correção da professora. Na verdade, esta proposta de atividades foi uma forma de garantir o acesso destas crianças às atividades pedagógicas, mas esta situação não deixava claro suas aprendizagens adquiridas e quais foram suas dúvidas ou dificuldades. E isto nos leva a perceber o impacto desta pandemia na educação e a questão da desigualdade social, um outro fator de exclusão. Um problema evidenciado também foi a falta de interação e mediação destes estudantes com o restante da turma e a professora/escola.

Outra dificuldade foi ao fato da docente não ter nenhuma formação e conhecimento em relação às tecnologias, mas a vontade em aprender superou esta dificuldade e ela visualizou nas TIC um meio de comunicação, inclusão e uma forma de aprendizagem e tudo isto acontecendo de forma lúdica com todos os envolvidos. Todos estes dados evidenciados apontam para a necessidade das TIC serem mais debatidas na escola durante as coordenações e serem incluídas nos projetos da própria instituição, levando em consideração as experiências vividas pelos estudantes, além do muro da escola e que, ainda é visível a necessidade de qualificação na utilização das TIC, em tempos pandêmicos ou não e, isto requer pensar a formação continuada dos docentes.

Quanto à inclusão escolar constatamos que não pode resumir-se apenas a oferecer às crianças o acesso à educação, para além disto o docente tem que oportunizar uma educação com igualdade e com respeito às diferenças. E isso ficou evidenciado com a turma quando foi respeitada a diversidade em sala de aula, a oportunidade dada para que todos estivessem em pé de igualdade um com o outro e com as mesmas condições. E ao dar estas condições de igualdade ao estudante com deficiência física foi-lhe possibilitado a aprendizagem, respeitando suas

especificidades. Isso desencadeou a necessidade de um outro olhar para esta criança, observando suas experiências na Educação Precoce e no entendimento de que todos somos agentes desta aprendizagem. E para esta inclusão acontecesse com esta o estudante com deficiência física foi preciso considerar a mediação realizada pela professora, assim como suas intervenções, oferecendo estratégias com os recursos das tecnologias para facilitarem as interlocuções, favorecendo o trabalho colaborativo dele com seus pares.

Ficou evidenciado que temos Políticas Públicas, constante na própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com criações de normas e leis que garantam a educação a todos, inclusive para as pessoas com deficiência que ficaram excluídos do sistema educacional, mas apenas esta garantia não é suficiente. Durante a pesquisa tivemos a compreensão de que a professora precisa ter uma postura de aceitação da proposta de uma educação inclusiva, em que se pense em atitudes de acolhimento à diversidade e às diferenças com novas práticas inovadoras e criativas, no entendimento de que “escolas regulares com orientação para a educação inclusiva permitem uma real educação para todos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.9).

Vale lembrar que a dificuldade da professora docente para o trabalho em sala de aula diante da diversidade foi contemplada quando as suas propostas pedagógicas de aprendizagem aconteceram para todos com o uso das TIC e durante as diversas formas de interação e mediação, o que exigiu uma postura em dar a oportunidade da criança em ter autonomia nas atividades oferecidas, promovendo o diálogo na turma. A escola inclusiva exige novas posturas e novos olhares para o fazer pedagógico assim, para Souza (2018), a diversidade deve ser considerada nas ações da escola e, no planejamento do professor, quando ele reconhece os vários estilos e formas de aprender, realizando as adaptações necessárias com novas e diversificadas estratégias.

Ficou claro que as TIC, quando inseridas com intencionalidade nas atividades educacionais, tornam-se um recurso de apoio e até mesmo de inclusão. E, em relação ao estudante com deficiência física, o docente deve inserir estas tecnologias de acordo com suas necessidades, observando e viabilizando o princípio de equidade, com estratégias de mediação utilizando estes recursos tecnológicos como facilitador de todo o processo desta inclusão (ZUTTIN 2010; CASARIN, 2014). E, levando em consideração que cada um, com suas diferenças, tem o seu jeito e ritmo para aprender, desde que a mediação aconteça com a participação de todos, inclusive com o envolvimento da família.

Foi possível perceber que o trabalho desenvolvido pela Educação Precoce tem surtido resultados exitosos e o professor de Educação Infantil precisa conhecer este programa e dar

continuidade ao trabalho que é desenvolvido, tornando-se necessário uma interlocução entre a Educação Infantil e Educação Precoce. Ficou demonstrado que a Educação Precoce tem utilizado, em seus atendimentos, recursos tecnológicos para potencialização da aprendizagem das crianças que são atendidas no programa e, isto ficou evidente no desenvolvimento apresentado pelo estudante com deficiência física e também na facilidade com que manuseava as TIC.

A experiência com as aulas remotas provocou mudanças necessárias com o uso das tecnologias da informação e comunicação, experimentado pelos professores e estudantes, foi uma realidade totalmente diferente daquela que estávamos acostumados no ensino presencial. Estamos presenciando alguns estudantes com mais autonomia na sua aprendizagem e estão evoluindo para uma nova fase de uma cultura tecnológica, trazendo as suas experiências vividas em outros contextos, para a sala de aula remota.

Acreditamos que concretizamos os objetivos a que nos propusemos e os resultados deste trabalho poderão refletir nas salas de aulas da Educação Infantil para que o educador tenha a compreensão da importância que as TIC têm para as crianças e, neste caso, para a criança com deficiência física, oportunizando estar com seus colegas nas mesmas condições, por meio do apoio que os recursos tecnológicos oferecem. E os docentes poderão buscar por outras práticas pedagógicas, até mesmo com aulas remotas, quando se tem uma intenção pedagógica e com uma perspectiva inclusiva, e no entendimento de que todos podem aprender juntos.

Aprendemos que quando a escola acolhe, mesmo em contexto pandêmico, cria laços afetivos, de confiança, de compromisso e de colaboração, permitindo que as interações se fortaleçam e proporcionando a aprendizagem. Lógico que a interação não aconteceu da mesma forma que aconteceria no presencial, mas foram criadas inúmeras possibilidades com atividades vivenciadas fora do ambiente escolar, de forma que esta interação acontecesse ao máximo possível com as crianças, família e professora.

Ao retomar os objetivos da pesquisa ficou evidenciado a compreensão do uso das tecnologias como recursos de apoio para a inclusão escolar e na potencialização do processo de ensino e aprendizagem que aconteceu dentro com um trabalho colaborativo, para além da coleta de dados, em que a professora sentiu-se motivada, na medida em que as dificuldades que surgiram com as TIC tornaram-se situações de busca incessante pelo aprender a lidar com as tecnologias e encontrar as possíveis alternativas para o uso de alguma tecnologia em específico.

O plano de aplicação foi, para a professora da sala de aula, momentos de aprendizagem em que as tecnologias tornaram-se uma grande facilitadora no processo de ensino e aprendizagem para as crianças e elas se permitiram interagir uns com os outros de forma a

vivenciar momentos lúdicos, em que aconteceu o desenvolvimento delas, no sentido de que não era apenas disponibilizar as tecnologias, mas em dar sentido a elas de tal forma que serviram como um recurso de apoio a professora, que fazia de forma intencionada com um planejamento proposto em uma perspectiva inclusiva.

As observações participantes, nestas aulas remotas, apontaram que as tecnologias podem enriquecer as aulas da professora, assim como levar as crianças a aprenderem brincando, em que a mediação da professora, com a participação da família, é possível mesmo as aulas acontecendo em um contexto pandêmico. Enfim, observou-se que a criança pode ser um agente da sua própria aprendizagem, desde que o professor lhe dê condições para tal, levando em consideração a diversidade da sala de aula e de que a escola pode oferecer uma educação de qualidade a todos, independentemente, se a criança é ou não uma pessoa com deficiência.

Este tema da pesquisa, em questão, não se esgota por aqui. É essencial que outras pesquisas sejam realizadas, pois este trabalho foi uma pequena amostra em uma realidade mais ampla que se mostrou diante da pandemia, é abrangente e com novos desafios a serem vencidos por todos nós.

Almejamos que os resultados deste estudo motivem ou até mesmo inspirem outros estudos, a partir deste, e que possam abarcar temas essenciais como a inclusão escolar e o uso das TIC nas escolas de forma presencial ou até mesmo híbrido, traçar um estudo da realidade das crianças e família com o uso das TIC pós pandemia, uma vez que foi provado que a tecnologia faz parte do dia a dia de todos e, como tal, precisa estar dentro da escola e a favor do educador. Desta forma é importante que estas experiências e os novos caminhos pedagógicos que, foram colocados em práticas por conta da emergência da pandemia, sejam socializados e discutidos os seus resultados para que possamos viabilizar outras possibilidades e que se possa mapear o que fizemos com a família, o que alcançamos com aquela família e o que não conseguimos fazer com a outra família, enfim, realizar uma releitura do cyberspaço que foi conquistado e faz parte da atual realidade da escola. A pandemia fechou as portas das escolas de forma presencial, mas abriu uma janela virtual de possibilidades.

Li, alguns dias atrás, o livro de Noemi Jaffe: O livro dos começos. Este livro é composto de 19 começos que, em vez de serem organizados no formato tradicional de livro, são apresentados em folhas individuais e não-numeradas, permitindo a radical mobilidade do texto. O livro nos traz uma reflexão sobre o começar. Na leitura compreendemos que o começo está começando e recomeçando o tempo todo. É uma espera e expectativa de algo para acontecer, mas que nunca acontece porque vivemos em uma eterna espera deste começo. Hoje, queremos apenas ter a chance de começar a viver, à espera de um recomeço que a pandemia interrompeu.

E as crianças? Ainda no começo de suas vidas estão sempre começando e sempre ávidas por este começo. E nós precisamos acreditar que, apesar de tudo, podemos ter um novo começo, e que podemos começar por onde quisermos e quantas vezes quisermos, mas devemos e merecemos um novo começo e, é como Jaffe, nos faz refletir:

*Será que, escolhendo um caminho que surge como chance de começo, não se perdem outros melhores? Ou será que qualquer caminho serve, contanto que se comece e, mais tarde, quando já se tiver começado, conserta-se o que estiver errado?*

*Começar é fácil. Antes que a pessoa se dê conta, antes que decida, o começo já se impõe. É só mexer o braço, piscar, deslocar um pé mais para a direita ou para a esquerda e já é um começo. Nada definitivo ou grandiloquente é necessário. Mesmo que tenha havido muito esforço de planejamento, muito tempo no desenvolvimento do projeto, nada disso dificulta ou impede o começo.*

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. PUC, p. 51 a 54, 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, p. 95 a 103. 2005.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?** In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, São Paulo, Edições 70, 2016.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.
- BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva e Educação inclusiva**. In: ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Ensaaios Pedagógicos, Brasília, 2006.
- BERSCH, R. **Design de um serviço de uma tecnologia assistiva em escolas públicas**. Tese de doutorado, 231 páginas. Porto Alegre, 2009.
- BERSCH, R. **Tecnologia Assistiva e Educação**. Porto Alegre. RS, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod\\_resource/content/1/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) Acesso em 11 de junho 2020.
- BERSCH, R. R; TONOLLI, J. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva**. 2008. Disponível em: [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br) Acesso em 23 de abril de 2020.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) Acesso em 20 Maio de 2020.
- BOLSANELLO, M. A. **Prevención desde la escuela infantil: desafios em la realidade brasileña**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, v. 65, n. 23/2, p. 73-82, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional/1961**. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.
- BRASIL. **Constituição Federal** de 1988. Brasília – DF: 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm) Acesso em: 11 de junho 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.257/2016**, Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências**. Brasília – DF: 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce: o portador de necessidades educativas especiais** / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC, SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Presidência do Brasil. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2000.

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

BRASIL. **DECRETO Nº 3.956, D E 8 D E OUTUBRO DE 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualizado Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.Regulamenta sobre normas gerais e critérios básicos sobre a promoção da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida.**

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- Deficiência Física**. Brasília – DF:2006.

BRASIL Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de Dezembro de 2006**. Presidência da República. Dispõe sobre a educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Terceiro relatório do programa Brasília, 2006a Disponível em: [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb) Acesso em 18 de Junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.

BRASIL. Presidência da República. **Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas. Estratégias de acessibilidade, equiparação de oportunidades e inclusão das pessoas com Deficiências e com mobilidade reduzida.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília- DF: MEC, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Decreto Nº 186, de 2008.

BRASIL. Presidente da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, 2009. institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação MEC- Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, com a Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**.Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL, Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Determina a ampliação da obrigatoriedade do ensino a todas as etapas da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico – **Censo Escolar 2010**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010) Acesso em: 29 março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010. Acesso em 23 maio de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em 28 de maio de 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos de 2014**, que estabeleceu um novo regime tributário e determinou nenhum investimento em áreas sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> .Acesso em 7 de junho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da saúde. Saúde de A Z, 2019. Disponível em: <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/atrofia-muscular-espinhal-ame> Acesso em 22/07/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Estimulação Precoce. Crianças de zero a 3 anos com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor.** 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 de junho 2020.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2018.

CASARIN, M. de M. **O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tese, 2014.

COLEMAN, MB, CRAMER, ES, Park, Y. et al. **Uso de adaptações, tecnologia assistiva e educação especial dos educadores de arte para alunos com deficiências físicas, visuais, graves e múltiplas.** J Dev Phys Disabil 27, 637-660 (2015). Disponível em: <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10882-015-9440-6> Acesso em 15 de março de 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na áreas das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DEMO, P. **Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência.** Educação Brasileira, Brasília, v.13, n. 227, 1991.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica – Deficiência Física.** BRASÍLIA, DF. SEEDF, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica da Educação Especial.** Brasília. SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial.** Brasília, SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 407 de 22/11/2020.** Propõe diretrizes gerais para melhor redimensionamento das ações das Unidades Escolares. Portaria nº 407 de 22/11/2020 da Estratégia de Matrícula.

DISTRITO FEDERAL. **PORTARIA Nº 285, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2013. Dispõe Organização Escolar em Ciclos para a Aprendizagem.** DODF Nº 261, DE 09/12/2013.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução CEDF Nº 1 DE 18/12/2018.** Conselho de Educação do Distrito Federal. **Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Resolução CEDF Nº 1 DE 18/12/2018.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Infantil**, 2ª edição. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **NOTA TÉCNICA Nº 001/2020 - PROEDUC**, de 2 de abril de 2020. Posiciona-se no sentido de que o Parecer nº 33, de 24/03/2020, que autorizou o uso de tecnologias de informação e comunicação – TIC.

DISTRITO FEDERAL. **PORTARIA Nº 129/SEEDF, de 29 de maio de 2020**, publicada no DODF Extra nº 87, de 1º de junho de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF.

DISTRITO FEDEERAL. **PORTARIA Nº 132/SEEDF, de 3 de junho de 2020, DODF nº 108, de 9/6/2020**, pag.2, com fundamento no Parecer nº 47/2020 – CEDF, homologado em 3/6/2020, DODF Nº 107, de 8/6/2020. Valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. **A Recomendação nº 004/2020 do MPDFT/Proeduc, de 21 de maio de 2020**, trata do restabelecimento do exercício do direito educacional.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 41.853 de 02/03/2021 que altera o Decreto nº 41. 841 de 26/02/2021**. Dispõe sobre o teletrabalho, em caráter excepcional e provisório para os órgãos da administração pública direta e indireta.

DISTRITO FEDERAL. **Manual de orientações pedagógicas para o atendimento remoto da Educação Infantil**, 2021.

DISTRITO FEDERAL/SUBIN. **Caderno de orientações para a organização do trabalho pedagógico remoto da Educação Especial**, 2021.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. Tese de doutorado em Educação. PUC/RJ, 2005.

DRAGO, R. **inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF, n.36, p. 361-378, maio/ago. 2012.

FERLAND, F. **O Modelo lúdico. O brincar, a criança com deficiência e a Terapia Ocupacional**. 3 ed. São Paulo Roca, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa, volume 6, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 178 p., 2004.

GALVÃO FILHO, T. A. e DAMASCENO, Luciana L. **As novas tecnologias e a Tecnologia Assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002.

GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 178 p., 2004.

GALVÃO FILHO, **Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo: ITS BRASIL, 62 p., 2008.

GALVÃO FILHO, T. **A Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas.** 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. GALVÃO FILHO, T. A. **A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios.** In: Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/TA\\_desafios.pdf](http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf) Acesso em 11 de julho de 2020.

GALVÃO FILHO, T; HAZARD, D.; REZENDE, A. L. A. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência.** Brasília: UNESCO, 72 p., 2007.

GALVÃO FILHO, T. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html> Acesso em 26 de maio de 2020.

JAFFE, N. Livro dos começos. Editora: Cosac e Naify, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRAMER, S. **Infância e sociedade: o conceito de infância.** In: KRAMER, S. A política do pré-escolar escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

LAKATOS, E. M. LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224. 3ª ed.rev. São Paulo, Atlas. 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LINDSTRON, H.; GRANLUND, M.; HEMMINGSON H. **Uso das TIC na escola: uma comparação entre estudantes com e sem deficiência física.** Revista Europeia de Educação para Necessidades Especiais. 2012.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, (Coleção cotidiano escolar), 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** Ensaios Pedagógicos, Brasília – DF, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia científica.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, D. S. **Design de recursos e estratégias em tecnologia assistiva para acessibilidade ao computador e a comunicação alternativa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 231 páginas. Dissertação, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed., rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013. 171p. (Coleção Papirus educação). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos ((DUDH) 10/12/1948.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em 15 de março de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção dos Direitos da Criança (CDC) de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 18 de junho de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien> 1990. Acesso em 15 de junho de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, por meio dos decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 13 de junho 2020..

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Dispõe sobre metas do Plano Nacional da Educação, 2006. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-aceso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo/> Acesso em 23 de junho de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Dispõe sobre a Deficiência Física.** 2011. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 17 de junho de 2020.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva.** v. 1, 2. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para a Educação Inclusiva.** São Paulo: Avercamp, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPAIO, J. **Limites e potencialidades das rodas de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio.** Imagens da educação, 2014.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAROSA, Lucila M.C. "**Escola Virtual**" para a **Educação Especial**: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. Revista de Informática Educativa, Bogotá/Colombia, UNIANDÉS, 10(1): 115-138, 1997.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SASSAKI, R. k. **Inclusão: Construindo uma cidade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU.** A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2004.

SOUZA, A. M. **As Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) na educação para o todos.** Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 349-366 fev 2015

SOUZA, A.M.; OLIVEIRA, V. **A organização pedagógica e a utilização das novas tecnologias na escola inclusiva: um estudo de caso.** Braz. J. of Develop, Curitiba, v. 5, nº 6, p. 4631-4640, jun, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Declaração de Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. **Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX.** Editora ASA/Cortez. 2003.

VALENTE, J. A. (Org.), **Liberando a mente: computadores na educação especial.** Campinas, UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. A. **O uso inteligente do computador na educação.** Revista Pátio. 19-21 p, 1997.

VALENTE, J. A. **Formação de professores, via internet, no uso da informática na Educação Especial.** 2002 Disponível: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2002/programacao/Paineis.pdf> Acesso em 18/10/2020.

VEIGA, I. P. A. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 a edição Papyrus, 2002.

VOLTARELLI, M. A. MONTEIRO, M. I. **Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches.** REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONA. v. 16, p. 831-850, issn: 1981-416X, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo V – Fundamentos de Defectologia.** Obras Escogidas, Madri – Visor – 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Editora Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: [www.jahr.org](http://www.jahr.org). Acesso em 17 de maio de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afache. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNICEF. 1989. **Convenção sobre os direitos da criança.** Disponível em: <http://www.unicef.org/crc> . Acesso em: 10 de maio de 2020.

YIN, R. k. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Tradução: Cristhian Matheus. 5ª edição, Porto Alegre, 2015).

YIN, R. k. **Pesquisa qualitativa do princípio ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre, 2016.

ZUTTIN, F. S. **Efeitos dos recursos de baixa tecnologia nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil.** Universidade São Carlos (UFSCar). 153 páginas. Dissertação. 2010.

**APÊNDICES**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Inicial – Professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE) e Professora Regente**

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado.
  - Apresentação da entrevistadora/pesquisadora.
  - Esclarecimentos sobre a pesquisa e objetivos da entrevista, colocando-se a disposição para eventuais dúvidas.
1. Informações relevantes do entrevistado:
- Gênero/idade/formação
  - Formação acadêmica
  - Tempo de atuação na SEEDF (efetiva ou contrato temporário)
  - Trajetória profissional
  - Atuação com os estudantes NEE
  - Utilização das TIC em aulas remotas



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Inicial – Responsável pelo  
estudante**

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado.
  - Apresentação da entrevistadora/pesquisadora.
  - Esclarecimentos sobre a pesquisa e objetivos da entrevista, colocando-se a disposição para eventuais dúvidas.
1. Informações relevantes do entrevistado:
- Gênero/idade/formação
  - Formação acadêmica
  - Utilização das TIC com seu filho em aulas remotas: dificuldades ou facilidades



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice C - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Final– Professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE)**

- 1- Comente sobre a sua atuação profissional
- 2- Como você descreveria seu trabalho na SRM?
- 3- Descreva o que é a inclusão escolar para você. E neste contexto de pandemia como a inclusão está acontecendo?
- 4- O que você entende por Educação Precoce?
- 5- Como é o atendimento da criança com deficiência física na SRM? E neste contexto do coronavírus como tem sido?
- 6- Como tem sido a participação da criança com deficiência física na SRM neste contexto de pandemia? E a participação da família?
- 7- Como você tem utilizado as TIC na SRM neste contexto de pandemia? Você tem dificuldades na sua utilização?
- 8- Como tem sido o seu trabalho com a professora da sala de aula, tendo as aulas remotas?
- 9- A família tem acompanhado os atendimentos da SRM com seu filho?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Final – Professora Sala de Aula**

- 1- Comente sobre sua atuação profissional.
- 2- O que você entende por Educação Precoce?
- 3- O que é Inclusão Escolar para você? E como você percebe esta inclusão neste contexto pandêmico?
- 4- Comente sobre a sua prática pedagógica em sala de aula com a Educação Infantil e como está acontecendo nesta pandemia?
- 5- Como você recebeu o estudante com deficiência física na sua sala, egresso da Educação Precoce?
- 6- Quais recursos tecnológicos você tem utilizado com o estudante com deficiência física, pensando a sua inclusão? Você teve dificuldades com estes recursos?
- 7- Como é a interação deste estudante com os seus pares e com você quando se faz o uso das TIC em uma perspectiva inclusiva de aulas remotas?
- 8- Como você tem percebido o desenvolvimento deste estudante com NEE, frente aos recursos que têm sido utilizados nestas aulas remotas?
- 9- Como vem acontecendo a mediação frente a estas aulas remotas? E a participação da turma?
- 10- Como tem sido a participação da família no desenvolvimento das atividades no MEET e na plataforma Google Classroom?
- 11- Como está acontecendo a interação entre a família e os estudantes nesta pandemia? Você acha que estão se desenvolvendo?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice E - Roteiro da Entrevista Semiestruturada Final– Responsável pelo estudante**

- 1- Conte sobre o percurso escolar do seu filho, desde quando entrou para a Educação Precoce até os dias de hoje.
- 2- Descreva como foi o processo de mudança/transição da Educação Precoce para a Educação Infantil.
- 3- O que você entende por inclusão escolar?
- 4- Seu filho teve acesso as TIC na Educação Precoce? De que forma?
- 5- Seu filho faz uso do computador, tablete, smartphone notebook em casa? Caso afirmativo, de que forma? E com esta pandemia como está acontecendo este uso?
- 6- Estes recursos têm ajudado na aprendizagem do seu filho?
- 7- Como está acontecendo a sua participação na vida escolar do seu filho com estas aulas remotas?
- 8- Qual o impacto desta pandemia na inclusão escolar do seu filho?
- 9- Como você tem percebido a interação do seu filho com os colegas e com a professora, com estas aulas pensadas em um contexto de pandemia?
- 10- Como tem acontecido a interação com a professora?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Apêndice F - Roteiro da Roda de conversa com a turma da Educação Infantil**

- 1- Conversa informal para que se possa identificar, durante a conversa com as crianças a opinião deles acerca das TIC que foram utilizadas durante as aulas, tanto no MEET quanto as que estavam na plataforma.
- 2- Vocês tiveram alguma dificuldade para realizar as atividades quando usavam as tecnologias? Se apresentaram dificuldades, quais foram?
- 3- Qual ou quais atividades que mais gostaram? Por quê?
- 4- Qual ou quais atividades com as tecnologias que não gostaram? Por quê?
- 5- Quais atividades com tecnologias vocês querem que a professora traga para a sala para vocês usarem?

## ANEXOS

### Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Professora da sala de aula



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*  
*Professora da sala de aula*

Convidamos a senhora **Professora** a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com Deficiência Física, egressa da Educação Precoce, na Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elizabeth Maria de Souza Silva**. O projeto faz parte do mestrado em educação, cursado pela pesquisadora (2019/2021), no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como **objetivo** compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

A **senhora, professora**, receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

Todas as informações cedidas serão armazenadas em meio digital criptografado, protegido por senha e verificação em duas etapas, de conhecimento e acesso exclusivo do pesquisador. Reforça-se que todos os dados pessoais possuem salvaguarda amparada na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), podendo o responsável pelo armazenamento de dados responder legalmente se houver vazamento de informação do pesquisado.

A sua participação na pesquisa acontecerá da seguinte forma: por meio de uma **entrevista semiestruturada inicial** (gravada e posteriormente transcrita, acontecendo em Março de 2021) e este encontro para a entrevista pode ser mediada via Google Meet no intuito de obter informações iniciais como a formação e uso das TIC, em uma perspectiva inclusiva e conhecer o perfil da professora; acontecerá também **coordenações específicas** ( de Março a Junho de 2021, na quinta-feira e na sexta-feira), pelo Meet ou chamadas de vídeo pelo WhatsApp, para planejamento de atividades para o Plano de Aplicação com o uso das TIC como recurso de apoio e acessibilidade para a pessoa com deficiência física, assim como estudo relacionado aos documentos necessários para embasamento do teletrabalho, planejamento de atividades que serão disponibilizadas para a turma no Google Classroom e nas aulas pelo Meet, acontecendo a avaliação e a retroalimentação do Plano de Aplicação e por último a **entrevista semiestruturada final** (gravada e posteriormente transcrita, acontecendo em Junho de 2021) para a compreensão e avaliação de todo o trabalho desenvolvido ao longo da observação participante.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são o de eventualmente se sentir constrangida ou desconfortável para responder a alguma pergunta. Caso isso ocorra, os riscos poderão ser sanados ou minimizados na medida que a senhora pode se recusar a responder (ou participar) da entrevista, em sua totalidade ou de qualquer pergunta ou informação que avalie trazer prejuízo à sua autoestima, imagem, situação socioeconômica ou quaisquer outros tipos de constrangimentos, podendo desistir em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, a Senhora receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo aos dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso a participante sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, poderá procurar o pesquisador responsável para que possa ajudá-la.

Não há quaisquer despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, pois as entrevistas (inicial e final) e coordenações específicas acontecerão no horário normal de aula/coordenação, por meio de ferramentas digitais gratuitas adotadas por essa escola e, portanto, amplamente conhecidas e frequentemente utilizadas pelos participantes, como o Google Meet. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que acontecerá de forma voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados digitalmente pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente, garantindo-se a devolução aos participantes e à comunidade escolar dos dados e os resultados obtidos pela pesquisa. Além disso uma cópia impressa da dissertação será doada à biblioteca da escola e uma cópia digital será enviada para o banco de teses e dissertações da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se a Senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone (ou utilize aplicativo de conversa) para **Elizabete Maria de Souza Silva** celular: **(61) 996115983**. Se preferir utilizar e-mail, o contato da pesquisadora é: [elizabete.souza@edu.se.df.gov.br](mailto:elizabete.souza@edu.se.df.gov.br).

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos da participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-6194 ou pelo e-mail [ppgedu@unb.br](mailto:ppgedu@unb.br), horário de atendimento das 8h às 12h ou das 13h às 19h, de segunda a sexta-feira. A secretaria do PPGÉ funciona na Faculdade de Educação - Prédio FE / 01 no Campus Universitário Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília - Brasília - DF. CEP: 70.910-900.

Caso concorde em participar, pedimos sua identificação e assinatura neste documento. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com a Senhora Professora.

---

**Professora Participante**

**Pesquisadora:** Elizabete Maria de Souza Silva

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Professora do AEE**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*  
*Professora do AEE*

Convidamos a senhora **Professora** a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com Deficiência Física, egressa da Educação Precoce, na Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elizabete Maria de Souza Silva**. O projeto faz parte do mestrado em educação, cursado pela pesquisadora (2019/2021), no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como **objetivo** compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

A **senhora, professora**, receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

Todas as informações cedidas serão armazenadas em meio digital criptografado, protegido por senha e verificação em duas etapas, de conhecimento e acesso exclusivo do pesquisador. Reforça-se que todos os dados pessoais possuem salvaguarda amparada na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), podendo o responsável pelo armazenamento de dados responder legalmente se houver vazamento de informação do pesquisado.

A sua participação na pesquisa acontecerá da seguinte forma: por meio de uma **entrevista semiestruturada inicial** (gravada e posteriormente transcrita, acontecendo em Março de 2021) e este encontro para a entrevista pode ser mediada via Google Meet no intuito de obter informações iniciais como a formação e uso das TIC, em uma perspectiva inclusiva e conhecer o perfil da professora; **entrevista semiestruturada final** (gravada e posteriormente transcrita, acontecendo em Junho de 2021) para a compreensão do trabalho realizado para o estudante com deficiência física no AEE, assim como a prática pedagógica com o uso das TIC e no entendimento da interlocução com a professora da sala de aula e sala de recursos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são o de eventualmente se sentir constrangida ou desconfortável para responder a alguma pergunta. Caso isso ocorra, os riscos poderão ser sanados ou minimizados na medida que a senhora pode se recusar a responder (ou participar) da entrevista, em sua totalidade ou de qualquer

pergunta ou informação que avalie trazer prejuízo à sua autoestima, imagem, situação socioeconômica ou quaisquer outros tipos de constrangimentos, podendo desistir em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, a Senhora receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo aos dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso a participante sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, poderá procurar o pesquisador responsável para que possa ajudá-la.

Não há quaisquer despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, pois as entrevistas (inicial e final) serão aplicadas no horário normal de aula/coordenação, por meio de ferramentas digitais gratuitas adotadas por essa escola e, portanto, amplamente conhecidas e frequentemente utilizadas pelos participantes, como o Google Meet. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que acontecerá de forma voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados digitalmente pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente, garantindo-se a devolução aos participantes e à comunidade escolar dos dados e os resultados obtidos pela pesquisa. Além disso uma cópia impressa da dissertação será doada à biblioteca da escola e uma cópia digital será enviada para o banco de teses e dissertações da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se a Senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone (ou utilize aplicativo de conversa) para **Elizabete Maria de Souza Silva** celular: **(61) 996115983**. Se preferir utilizar e-mail, o contato da pesquisadora é: [elizabete.souza@edu.se.df.gov.br](mailto:elizabete.souza@edu.se.df.gov.br).

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos da participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-6194 ou pelo e-mail [ppgedu@unb.br](mailto:ppgedu@unb.br), horário de atendimento das 8h às 12h ou das 13h às 19h, de segunda a sexta-feira. A secretaria do PPGE funciona na Faculdade de Educação - Prédio FE / 01 no Campus Universitário Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília - Brasília - DF. CEP: 70.910-900.

Caso concorde em participar, pedimos sua identificação e assinatura neste documento. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com a Senhora Professora.

---

**Professora Participante**

**Pesquisadora:** Elizabete Maria de Souza Silva

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Responsável pelo estudante com deficiência física**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE***  
***Responsável pelo estudante com deficiência física***

Convidamos **a senhora responsável** \_\_\_\_\_ pelo (a) estudante \_\_\_\_\_ do 1º Período da Educação Infantil a participar do projeto de pesquisa intitulado **“O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com Deficiência Física, egressa da Educação Precoce, na Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elizabete Maria de Souza Silva**. O projeto faz parte do mestrado em educação, cursado pela pesquisadora (2019/2021), no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como **objetivo** compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

**A senhora** receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

Todas as informações cedidas serão armazenadas em meio digital criptografado, protegido por senha e verificação em duas etapas, de conhecimento e acesso exclusivo do pesquisador. Reforça-se que todos os dados pessoais possuem salvaguarda amparada na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), podendo o responsável pelo armazenamento de dados responder legalmente se houver vazamento de informação do pesquisado.

A sua participação acontecerá da seguinte forma: por meio de uma **entrevista semiestruturada inicial** (gravada e posteriormente transcrita, acontecendo em Março de 2021) com o objetivo de obter informações do perfil da responsável pelo estudante nas aulas remotas, via Google Meet; durante **atividades planejadas para as aulas** para o Meet e Plataforma sala de aula, de acordo com o Plano de Aplicação, que acontecerá no período de Março a Junho de 2021; Na **Roda de Conversa** que acontecerá ao final da observação participante (Junho 2021, com duração de 30 minutos) com toda a turma para avaliação das aulas e atividades que foram propostas e depois a **entrevista semiestruturada final**, para conhecer a avaliação das aulas que aconteceram, tanto pelo Meet como pela Plataforma Google Classroom, obtendo mais informações sobre o estudante em relação a utilização das TIC e o seu desenvolvimento durante as aulas remotas e os atendimentos recebidos pela Educação Precoce. Esta

entrevista acontecerá no final de Junho após a Roda de Conversa e o tempo máximo estimado são de 30 minutos para a sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são o de eventualmente se sentir constrangida ou desconfortável para responder a alguma pergunta. Caso isso ocorra, os riscos poderão ser sanados ou minimizados na medida que a senhora pode se recusar a responder (ou participar) da entrevista, em sua totalidade ou de qualquer pergunta ou informação que avalie trazer prejuízo à sua autoestima, imagem, situação socioeconômica ou quaisquer outros tipos de constrangimentos, podendo desistir em qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo.

Não há quaisquer despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, pois as entrevistas (inicial e final) serão aplicadas em horários previamente agendados, conforme sua disponibilidade, por meio de ferramentas gratuitas adotadas por essa escola e, portanto amplamente conhecidas e frequentemente utilizadas pelos participantes, como o Google Meet. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que acontecerá de forma voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados digitalmente pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente, garantindo-se a devolução aos participantes e à comunidade escolar dos dados e os resultados obtidos pela pesquisa. Além disso uma cópia impressa da dissertação será doada à biblioteca da escola e uma cópia digital será enviada para o banco de teses e dissertações da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone (ou utilize aplicativo de conversa) para **Elizabete Maria de Souza Silva** celular: **(61) 996115983**. Se preferir utilizar e-mail, o contato da pesquisadora é: [elizabete.souza@edu.se.df.gov.br](mailto:elizabete.souza@edu.se.df.gov.br).

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos da participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-6194 ou pelo e-mail [ppgedu@unb.br](mailto:ppgedu@unb.br), horário de atendimento das 8h às 12h ou das 13h às 19h, de segunda a sexta-feira. A secretaria do PPGE funciona na Faculdade de Educação - Prédio FE / 01 no Campus Universitário Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília - Brasília - DF. CEP: 70.910-900.

Caso concorde em participar, pedimos sua identificação e assinatura neste documento. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com a Senhora Professora.

---

### **Responsáveis Participantes**

**Pesquisadora:** Elizabete Maria de Souza Silva

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Pais/Responsáveis**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE  
Pais/Responsáveis***

Convidamos o **senhor (a)** \_\_\_\_\_ responsável pelo (a) estudante \_\_\_\_\_ do 1º Período da Educação Infantil a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com Deficiência Física, egressa da Educação Precoce, na Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elizabeth Maria de Souza Silva**. O projeto faz parte do mestrado em educação, cursado pela pesquisadora (2019/2021), no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como **objetivo** compreender o uso das TIC, como recurso de apoio para a inclusão escolar da criança com deficiência física, egresso da Educação Precoce, na Educação Infantil do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal

O senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

Todas as informações cedidas serão armazenadas em meio digital criptografado, protegido por senha e verificação em duas etapas, de conhecimento e acesso exclusivo do pesquisador. Reforça-se que todos os dados pessoais possuem salvaguarda amparada na Lei 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), podendo o responsável pelo armazenamento de dados responder legalmente se houver vazamento de informação do pesquisado.

A participação do (a) seu/sua filho (a) acontecerá da seguinte forma: a) por meio de **atividades da pesquisa** que serão planejadas com o professor da sala de aula, de acordo com o Replanejamento Curricular da Educação Infantil da escola, pensadas em aulas remotas pelo Meet e para a Plataforma sala de aula, durante Março até Junho de 2021. Vale ressaltar que todas estas atividades serão realizadas pela professora da turma, sendo a pesquisadora apenas observadora dos procedimentos, já a **Roda de Conversa**, será realizada ao final de Junho de 2021, durante uma aula pelo Meet com a participação da turma e com a mediação da pesquisadora, contando com a presença da professora da turma, sendo realizada uma avaliação das aulas propostas no período de Março a Junho de 2021, e esta roda de conversa terá duração de 30 minutos. Não há quaisquer despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo e também não há compensação financeira relacionada a sua participação e a do seu filho, que acontecerá de forma voluntária.

Os resultados da pesquisa serão divulgados digitalmente pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente, garantindo-se a devolução aos participantes e à comunidade escolar dos dados e os resultados obtidos pela pesquisa. Além disso uma cópia impressa da dissertação será doada à biblioteca da escola

e uma cópia digital será enviada para o banco de teses e dissertações da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone (ou utilize aplicativo de conversa) para **Elizabete Maria de Souza Silva** celular: **(61) 996115983**. Se preferir utilizar e-mail, o contato da pesquisadora é: [elizabete.souza@edu.se.df.gov.br](mailto:elizabete.souza@edu.se.df.gov.br).

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou do e-mail [cep.fce@gmail.com](mailto:cep.fce@gmail.com), horário de atendimento das 14h:00 às 18h:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília - DF. CEP: 72220-900. Caso concorde em participar, pedimos sua identificação e assinatura neste documento. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora e a outra com a Senhora Professora.

---

**Pais/Responsáveis Participantes**

**Pesquisadora:** Elizabete Maria de Souza Silva

Brasília/DF, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.