

Perspectivas inclusivas presentes em práticas pedagógicas voltadas para a produção de histórias infantis¹

Inclusive perspectives present in pedagogical practices aimed at the production of children's stories

Perspectivas inclusivas presentes en las prácticas pedagógicas orientadas a la producción de cuentos infantiles

Valéria Rosa Farto Lopes²
Jáima Pinheiro de Oliveira³

Resumo

O objetivo principal deste estudo foi analisar perspectivas inclusivas presentes em estratégias pedagógicas utilizadas com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias infantis. De maneira secundária, propusemos um modelo de protocolo de observação para essas situações, que considera questões de acessibilidade. Participaram da pesquisa seis turmas de quatro escolas, contemplando 105 crianças e seis professoras. A geração de dados ocorreu numa cidade de pequeno porte, no interior do Estado de São Paulo, por meio de observações organizadas em seis sessões, sendo uma para cada turma. Os registros foram efetuados em dias de atividades que envolviam a produção de histórias infantis. Estes registros abordaram aspectos relacionados ao tipo de história

¹ Este texto contém dados da pesquisa de doutoramento da primeira autora. As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEx) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio fornecido durante a pesquisa.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília/SP; Integra os Grupos de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/CNPq) e “Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar” (CNPq); Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP; Professora de Educação Infantil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701329586202991>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0792-7314>; E-mail de contato: valeria.farto@unesp.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília/SP; Mestra em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar; Professora da Faculdade de Educação, FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, PPGE, e ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência, PROMESTRE, ambos da Faculdade de Educação, FAE. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica (PQ-CNPq) e líder do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137271342793052>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>; E-mail para contato: jaima@ufmg.br

contemplada na atividade; às estratégias pedagógicas; aos recursos utilizados; ao engajamento e participação de todas as crianças da turma na atividade, dentre outros aspectos. Para este artigo, foram considerados os dados relacionados a uma categoria denominada *Estratégias de Ensino*, com quatro subcategorias: a) *Organização das turmas e do ambiente*; b) *Acessibilidade*; c) *Línguas, sistemas, meios de comunicação e expressão utilizados*; e d) *Mediação docente e participação das crianças*. Os resultados indicaram uma carência de mediações com uma maior variedade de recursos e estratégias de ensino, em que as histórias sejam apresentadas de uma forma que permita a participação de todas as crianças.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Práticas pedagógicas. Histórias infantis. Desenho Universal para a Aprendizagem.

Abstract

The main objective of this study was to analyze inclusive perspectives present in pedagogical strategies used with Early Childhood and Elementary School Classes during activities involving the production of children's stories. As a secondary goal, we proposed an observation protocol model for these situations, taking into consideration accessibility issues. The research involved six classes from four schools, comprising 105 children and six teachers. Data generation took place in a small city in the interior of the State of São Paulo, through observations organized in six sessions, one for each class. The records were made on days when activities involving the production of children's stories were carried out. These records covered aspects related to the type of story addressed in the activity, pedagogical strategies, resources used, engagement, and participation of all children in the class in the activity, among other aspects. For this article, data related to a category called Teaching Strategies were considered, with four subcategories: a) Organization of classes and the environment; b) Accessibility; c) Languages, systems, means of communication, and expression used; and d) Teacher mediation and children's participation. The results indicated a lack of mediations with a greater variety of resources and teaching strategies, where stories are presented in a way that allows the participation of all children.

Keywords: School inclusion. Pedagogical practices. Children's stories. Universal Design for Learning.

Resumen

El objetivo principal de este estudio fue analizar perspectivas inclusivas presentes en estrategias pedagógicas utilizadas en clases de Educación Infantil y Primaria durante actividades de producción de cuentos infantiles. Como objetivo secundario, propusimos un modelo de protocolo de observación para estas situaciones, teniendo en cuenta cuestiones de accesibilidad. En la investigación participaron seis clases de cuatro escuelas, con un total de 105 niños y seis profesoras. La generación de datos tuvo lugar en una ciudad pequeña en el interior del Estado de São Paulo, a través de observaciones organizadas en seis sesiones, una para cada clase. Los registros se realizaron en días en que se llevaban a cabo actividades relacionadas con la producción de cuentos infantiles. Estos registros abordaron aspectos relacionados con el tipo

de historia abordada en la actividad, estrategias pedagógicas, recursos utilizados, participación y compromiso de todos los niños en la clase en la actividad, entre otros aspectos. Para este artículo, se consideraron los datos relacionados con una categoría denominada Estrategias de Enseñanza, con cuatro subcategorías: a) Organización de las clases y el entorno; b) Accesibilidad; c) Idiomas, sistemas, medios de comunicación y expresión utilizados; y d) Mediación docente y participación de los niños. Los resultados indicaron una falta de mediaciones con una mayor variedad de recursos y estrategias de enseñanza, donde las historias se presentan de manera que permita la participación de todos los niños.

Palabras clave: Inclusión escolar. Prácticas pedagógicas. Cuentos infantiles. Diseño Universal para el Aprendizaje.

Introdução

Hoje, não é mais admissível que a educação escolar não assuma uma perspectiva inclusiva. No entanto, para que sejam efetivadas práticas com essa perspectiva, é necessário repensar sobre concepções de escola, de sujeitos, de estratégias e recursos pedagógicos utilizados e, principalmente, apoiar iniciativas de formação continuada que vislumbrem mudanças nesses aspectos (OLIVEIRA, 2022; MENDES, 2019; KASSAR, 2011).

Neste artigo, abordaremos discussões que permeiam esse cenário, dando ênfase para as estratégias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, as produções científicas atuais têm demonstrado que é necessário construir e aprimorar, cada vez mais, mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades e atitudes essenciais para que todas as crianças participem ativamente das atividades propostas, ou que elas consigam protagonizar tais atividades, no caso de abordagens e contextos específicos da Educação Infantil, por exemplo.

O papel de mediador, inerente à ação docente, é fundamental ao desenvolvimento dessas habilidades, considerando que a relação da criança com o objeto de conhecimento e com o mundo perpassa pela mediação de um outro sujeito (WERNER, 2000; VIGOTSKI, 2007; 2008). Ademais, o uso eficaz dos recursos pedagógicos está condicionado a uma mediação pedagógica coerente, fundamentada teoricamente e intencionalmente planejada pelo professor. De acordo com Oliveira (2019), é possível que um mesmo recurso adaptado seja utilizado para mediar a aprendizagem de crianças com diferentes perfis. “Esse uso, sem dúvida, depende do foco pedagógico dado ao material” (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Entende-se que a prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva, deve ser planejada de modo a atender todas crianças, levando em conta a necessidade de considerar diferentes especificidades e potencialidades, a exemplo daquelas relacionadas às crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Outro aspecto a ser ponderado diz respeito à existência de diferentes barreiras, sejam elas atitudinais, de comunicação, físicas ou de outras naturezas, que dificultam ou até mesmo impossibilitam o acesso, a expressão ou o recebimento de mensagens e informações (BRASIL, 2004; BRASIL, 2015). É evidente que tais barreiras acabam por interferir, significativamente, nos processos de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento e no progresso ideal das crianças. Meyer, Rose e Gordon (2014) ressaltam que a comunidade educacional admite que essa situação é comum a muitos estudantes, não sendo exclusividade daqueles com deficiência.

Em razão das etapas de ensino contempladas nessa análise, o foco dado nas observações foi para as atividades que envolviam produção de histórias infantis. Essas atividades têm como foco aspectos de linguagem, comunicação e interação. Sabemos o quanto esses aspectos ocupam (ou deveriam ocupar) espaço privilegiado no ambiente escolar, já que interações que envolvem, principalmente, a comunicação permitem à criança não apenas se comunicar, mas fundamentalmente, aprender e compreender.

Em estudos anteriores que envolvem essa temática, alguns autores destacaram a necessidade de atenção em relação a isso, especialmente, nos casos em que há crianças que não se comunicam por meio da fala. Essa atenção é necessária em relação às possíveis adaptações necessárias para o currículo escolar. Além disso, é possível que haja negligência em relação a esses sujeitos, em razão de seus interlocutores desconhecerem os recursos de apoio à comunicação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022).

Foi considerando estas questões que propusemos aqui uma problematização sobre o quanto as estratégias pedagógicas utilizadas têm contemplado uma perspectiva inclusiva, ou têm se preocupado com a diversidade presente na escola. Assim, tivemos como objetivo principal analisar perspectivas inclusivas presentes em estratégias utilizadas com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de produção de histórias infantis. De maneira secundária, propusemos também um modelo de protocolo de observação para essas situações.

Caminho metodológico

Esta pesquisa é de natureza descritiva com abordagem quanti-qualitativa. A pesquisa descritiva propõe-se a apresentar uma descrição completa, tanto quantitativa quanto qualitativa do objeto de estudo, possibilitando identificar e estabelecer a natureza das relações entre as variáveis do fenômeno observado, além de manipular uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais (GIL, 2019; MARCONI, LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para tanto, foi construído um protocolo (Apêndice) para efetuar observações de estratégias e recursos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas voltadas às propostas de atividades com a produção de histórias com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em estudos anteriores (GUADAGNINO, 2021; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2021; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2022; ROCHA, 2013).

Especificamente para este artigo, as estratégias utilizadas por esses profissionais foram enfatizadas. O protocolo foi aplicado em quatro escolas de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, Brasil, nas dependências de três salas comuns de Educação Infantil e três anos iniciais de Ensino Fundamental, que atendiam turmas heterogêneas. As observações foram organizadas em seis sessões distintas, uma para cada turma, com agendamento prévio com os professores, durante atividades em sala, respeitando o horário de aulas e a rotina semanal. A seguir, apresentamos O Quadro 1, para detalhamento das turmas observadas.

Quadro 1 - Escolas, turmas e professores participantes da pesquisa.

Escolas	Turmas	Códigos das Turmas
E1	2 ano EF	F2E1
E2	1a etapa da EI	I1E2
	2a etapa da EI	I2E2
E3	2a etapa da EI	I2E3
	3 ano EF	F3E3
E4	4 ano EF	F4E4

Fonte: elaboração própria. Legenda: E – Escola; EF - Ensino Fundamental; EI – Educação Infantil.

Durante a seleção das turmas, um dos critérios principais foi a heterogeneidade das crianças e a diversidade das escolas, especialmente em relação às características de localização, dentre outras. Assim, as quatro escolas envolvidas eram de diferentes bairros do município,

sendo que uma delas fica na região central e as demais em regiões periféricas. Cada uma delas atende, em geral, crianças oriundas do próprio bairro e das imediações.

As autoras deste estudo assumiram a responsabilidade ética sobre todas as fases que compuseram a presente pesquisa, após sua aprovação por um comitê de ética. Participaram de seis turmas, contemplando 105 crianças e seis professoras, mediante a formalização do aceite dos participantes da pesquisa e autorização dos responsáveis legais, no caso das crianças, por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁴.

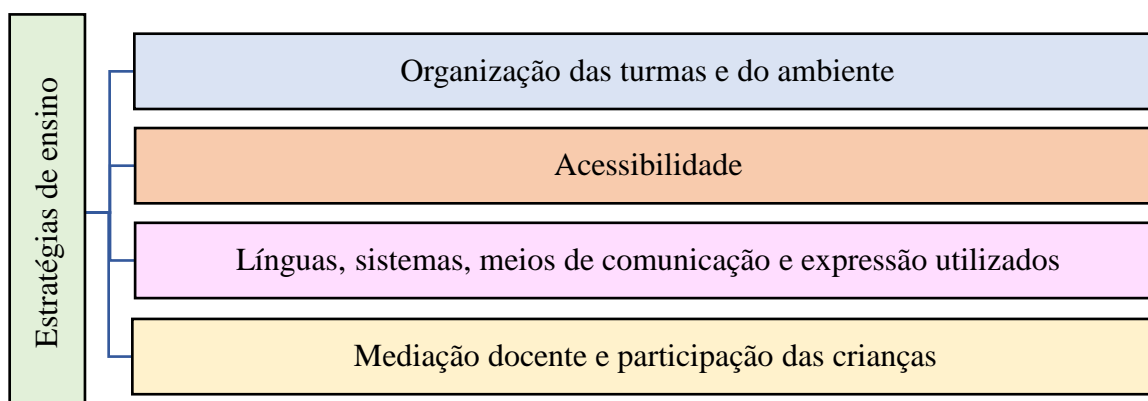
Os registros foram efetuados em dias de atividades que envolviam a produção de histórias infantis. Estes registros abordaram aspectos relacionados ao tipo de história contemplada na atividade; às estratégias de ensino; aos recursos utilizados; ao envolvimento e participação de todas as crianças da turma ao longo da atividade.

Pautando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresentados pelo Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST)⁵ e considerando a necessidade de proporcionar meios para a participação ativa das crianças em atividades de produção de histórias infantis, os dados foram tratados e analisados por meio de temas. Após uma leitura cuidadosa dos dados registrados, aqueles relacionados às *Estratégias de Ensino* foram contemplados para este artigo, de maneira descritiva. Para essa categoria, foram definidas ainda, quatro subcategorias, de acordo com a Figura 1, a seguir.

⁴ No caso do termo de assentimento livre e esclarecido, houve versões adaptadas com uso de imagens de Comunicação Suplementar e Alternativa, para atender às crianças com necessidades complexas de comunicação e/ou iniciantes na leitura, ou ainda, com dificuldade de compreensão de leitura.

⁵ O CAST foi fundado nos Estados Unidos em 1984, em um período em que ocorriam avanços significativos no que diz respeito às novas tecnologias e à aspiração em conceder às pessoas com deficiência acesso a todas as áreas, incluindo a educação. Em meados da década de 1990, os pesquisadores desse centro, baseados na neurociência e em pesquisas educacionais, cunharam uma nova abordagem: o DUA. Os conceitos dessa abordagem foram publicados, pela primeira vez, em 2002 (MEYER, ROSE e GORDON, 2014). De acordo com Zerbato (2018, p. 27), “[...] o conceito de DUA e suas implicações para a prática pedagógica é relativamente recente na literatura estrangeira e ainda pouco conhecido no Brasil”.

Figura 1 - Categoria Estratégias de Ensino e suas subcategorias



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados foram apresentados de maneira descritiva, com discussões à luz da literatura especializada.

Resultados e discussão

1) Sobre as estratégias observadas

Em relação às estratégias, foram descritos alguns episódios de observação para cada uma das subcategorias e, em seguida, discutidos à luz da literatura.

a) Organização das turmas e do ambiente

Sobre a organização das turmas e do ambiente, em três delas, as crianças realizaram as atividades de forma coletiva. Nas outras três, embora as propostas tenham se iniciado com a participação coletiva, posteriormente, prosseguiram em duplas para reescrita da fábula (na turma F2E1) e, individualmente, para desenho de personagem da história lida (na turma I1E2) e reescrita do final do conto de fadas (na turma F3E3). Todas as atividades aconteceram em salas de aula. Observou-se que em uma das turmas (F4E4) não houve qualquer modificação nesse ambiente e as crianças permaneceram enfileiradas, individualmente, em suas carteiras.

Nas turmas F2E1, F3E3 e I2E2 as carteiras das crianças estavam dispostas em semicírculo e as crianças da turma I1E2 iniciaram as atividades sentadas junto com o professor em círculo de cadeiras. Em seguida, foram organizados em quartetos em torno de mesas sobre

as quais puderam produzir seus desenhos. Nessa turma, havia uma criança usuária de cadeira de rodas, posicionada entre os colegas tanto no círculo como próximo à mesa.

De modo geral, observa-se que as crianças participaram do cenário que é proposto. Por isso, reiteramos a necessidade de que a organização dos espaços tenha a atenção do professor, considerando as necessidades das crianças e as diferenças entre elas (HORN, 2007). Essa organização, sem dúvida, é um dos fatores que favorecem tanto a ação pedagógica, quanto a participação de todas as crianças. Segundo Horn (2007), quanto mais rico e desafiador esse espaço for, mais qualificadas serão as interações e aprendizagens das crianças.

b) Acessibilidade

Na turma F2E1 foi possível notar aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional entre uma criança com Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) e o professor, evidenciados por diálogos entre eles com participação da criança por meio de monossílabos, vocalizações e expressões corporais e faciais. A acessibilidade atitudinal também foi observada na troca de afeto entre eles: beijos, abraços, elogios para algo observado no caderno da criança, troca de olhares e sorrisos. Entretanto, esses aspectos não avançam para um nível de participação dessa criança nas atividades propostas, tendo em vista que não foi observado nenhum tipo de participação dessa criança nas atividades.

Na turma IIE2 foi observada uma situação semelhante, em relação a uma criança que também apresenta NCC, porém com indicadores de participação da criança na atividade. Além de verificar acessibilidade atitudinal, mantendo a criança junto aos colegas e proporcionando sua participação por meio de balbucios durante a leitura da história, evidenciou-se aspectos relacionados à acessibilidade instrumental quando considerados os usos de mobiliário adaptado para cadeira de rodas e adaptador de lápis para favorecer a participação da criança na realização de um desenho. Por outro lado, nessa mesma turma, não foram observadas tentativas diferentes de uso de estratégias de envolvimento para uma criança com características de isolamento social.

Na turma F3E3 foram observadas duas situações distintas que envolviam aspectos de participação e acessibilidade: uma criança com necessidades motoras específicas realizou todas as atividades propostas para a turma, sem qualquer auxílio, adaptação ou atenção diferenciada por parte do professor; outra colega entrou na sala acompanhada de um professor especialista e, após a leitura realizada com a turma, essa criança passou a realizar atividade diversa, sem

qualquer relação com a leitura realizada ou com o que foi proposto para a turma, recebendo apenas uma orientação do professor regente.

Observa-se que a acessibilidade em algumas situações não é suficiente para a participação. Por isso, devemos nos atentar às várias dimensões que o processo de inclusão escolar envolve, com atenção, para os mais diferentes tipos de acessibilidade. Aqui, nesses casos, observamos que a acessibilidade atitudinal não foi suficiente para promover a participação de uma das crianças e, por isso, podemos também falar em “falsa acessibilidade”. A criança parece ter sido acolhida, integrada ao ambiente e ao espaço, mas fez atividades diferentes, ou seja, a situação nos remete apenas à tentativa de inclusão (MENA, 2000).

c) Línguas, sistemas, meios de comunicação e expressão utilizados

Notou-se que as atividades propostas exploraram um número limitado de línguas, sistemas e meios de comunicação e expressão: a oralidade e a leitura foram aplicadas em todas as práticas, enquanto as expressões corporais, faciais e o desenho, por exemplo, foram utilizados apenas em duas delas. A escrita foi utilizada para a participação de crianças nas turmas de Ensino Fundamental e a exploração tátil sinestésica nas turmas da Educação Infantil. Com exceção da turma I2E2, as propostas das atividades para as demais turmas iniciaram-se com a leitura de obras de literatura infantil.

As leituras, bem como as instruções foram efetuadas pelos professores contando com a participação oral e coletiva das crianças. Quanto às instruções, foram oferecidas por todos os professores durante a realização das atividades, por meio da oralidade. Também foram dadas instruções por meio de expressões corporais, apoio gestual, imagens e escrita.

A partir desses dados, é importante alertar para o fato de ser necessário, o tempo todo, considerar nessas práticas outras formas de expressão da linguagem e da comunicação, que não estejam ligadas à fala ou à oralidade, a exemplo das crianças com necessidades complexas de comunicação (MASSARO; DELIBERATO, 2017). Essa observação se deve, obviamente, por estarmos abordando uma perspectiva inclusiva de educação e por concordar com a noção de que a linguagem e seus mais diversos tipos de expressão são dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento infantil (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022).

Oliveira e Oliveira (2022) apresentam estudos que contextualizam alguns aspectos sobre essa temática, enfatizando aspectos da linguagem e do brincar em condições neurodiversas, com o intuito de fomentar reflexões e, também, de fornecer um apoio para os professores que

trabalham ou que pretendem trabalhar com crianças que apresentam condições diferentes em seu processo de desenvolvimento.

d) Mediação docente e participação das crianças

Sobre a mediação docente, foi possível observar intervenções positivas e corretivas, bem como comentários, questionamentos direcionados, de maneira coletiva ou individualmente. Foram observadas também expansões das respostas das crianças durante sua participação na produção da história. Em três turmas foi oferecido um modelo para realização da produção.

Em relação à avaliação da participação das crianças, em todas as situações foram consideradas a participação oral das crianças e, a partir delas, cada professor fez intervenções para envolvê-las na proposta. Porém, além da retomada de orientações ou de intervenções corretivas, não foi observado nenhuma adaptação na prática ou no próprio planejamento dos professores a partir da avaliação da participação das crianças. Outras formas de avaliar a participação das crianças também foram observadas: a produção escrita das duplas, a produção escrita individual e os desenhos individuais. Na turma I2E3 também foram consideradas as expressões corporais e faciais das crianças, tanto durante a leitura quanto em momento posterior em que as crianças “conheceram” e manusearam o protagonista da história que “ouvia” a leitura, de dentro de uma caixa sobre a mesa do professor.

Desse modo, destacamos a importância da construção de um trabalho pedagógico balizado em mediações que respeitam as diferenças presentes na escola e promovam condições de participação de todas as crianças. Segundo Lustosa e Melo (2018), a mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade no processo de aprendizagem das crianças, principalmente, daquelas que têm dificuldades advindas ou não de uma deficiência, por exemplo. Essa mediação, por sua vez, pode ampliar as possibilidades de sucesso no processo de inclusão escolar da criança e, de modo particular, na participação dela em todas as atividades.

2) Protocolo de observação construído

A versão definitiva do protocolo utilizado está apresentada aqui como apêndice. Nesta versão foram contemplados os seguintes aspectos: a) Tipo de história contemplada na atividade proposta; b) Modo como a turma foi organizada; c) Organização do ambiente para a atividade; d) Recursos utilizados ao longo da atividade; e) Aspectos relacionados aos mais diversos tipos de acessibilidade; e) Se houve apresentação da estrutura textual do gênero, assim como a

concepção de estrutura utilizada; f) Elementos presentes na apresentação da atividade, por exemplo, se havia sistemas linguísticos diferentes, de comunicação, de escrita e de expressão, nessa apresentação. Se foi exposto o objetivo dessa atividade e se havia envolvimento de outra pessoa na condução dela, dentre outros aspectos; g) Aspectos relacionados às estratégias de ensino⁶, a exemplo dos tipos e se foi oferecida uma instrução para a atividade, dentre outros aspectos. Por fim, o protocolo contempla também um campo em que é possível registrar se houve uma avaliação da participação das crianças na atividade e como essa avaliação foi pensada, especialmente em relação à expressão e ao envolvimento dessa criança.

É importante mencionar que sempre que há a proposição de um instrumento, seja ele qual for, à medida que ele é utilizado e aplicado, é que seu aperfeiçoamento ocorre. Por isso, até o momento na aplicação que foi feita, esse instrumento mostrou-se adequado, mas ele possui aspectos muito sensíveis e que podem variar muito, especialmente em relação às diferentes concepções de planejamento para atividades na Educação Infantil (KATZ, 2016).

Considerações finais

O estudo indicou uma carência de mediações com uma maior variedade de recursos e estratégias de ensino, em que as histórias sejam apresentadas de uma forma que permita a participação de todas as crianças, de maneira ativa com as atividades e tarefas propostas.

As reflexões que nortearam este estudo pressupõem um trabalho sistematizado com base nos princípios do DUA, de modo a ampliar as possibilidades de engajamento de crianças com diferentes perfis na própria aprendizagem, percebendo e compreendendo a informação que lhes é apresentada, ativando conhecimentos variados e expressando seus saberes de diferentes modos.

As discussões aqui iniciadas são amplas e apontam a necessidade de outros estudos que investiguem, na perspectiva inclusiva, o uso de recursos e de estratégias de ensino na mediação para a participação efetiva das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na produção de histórias infantis.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e

⁶ A palavra ensino aqui foi utilizada, especialmente, em razão dos tipos de práticas pedagógicas predominantemente adotados nas escolas.

10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 2004.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. 2007. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/afpHX>>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF: Imprensa Oficial, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 2019.

GUADAGNINO, K. S. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011.

KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: **As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância**. Porto Alegre, Editora Penso, 2016.

KELLY, O., BUCKLEY, K., LIEBERMAN, L. J. & ARNDT, K. Universal Design for Learning: a framework for inclusion in outdoor learning. **Journal of Outdoor and Environmental Education**. 2022, p.1-15. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO. M. A. M; GUERRA, L. B (org.). **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão**. Jundiaí: Paco Editora, 2018, v. 3, p. 99-120.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas: São Paulo, 2003.

MASSARO, M., DELIBERATO, D. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, out./dez. 2017.

MENA, L. F. B. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 1, p. 30–39, mar. 2000.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, p. 1-27, 2019.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. CAST. 2014. Disponível em:

<http://udltheorypractice.cast.org/login;jsessionid=AB3518581582530F488908F6036E10D3>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, J. P. **Novo PRONARRAR** - suporte estruturado para a emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. CRV: Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, J. P. **Educação Especial** - formação de professores para a inclusão escolar. 1. ed. Contexto: São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, M. S. Instrumentos que dão suporte à caracterização da comunicação de crianças com atraso ou alteração de linguagem. In: BLASZKO, C. E.; UJIE, N. T. (Org.). **Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo**: possibilidade de metamorfosear o aprender (pp. 56-71). Arco Editores: Santa Maria, 2021.

OLIVEIRA, E. K. S.; OLIVEIRA, J. P. Protocolo para análise de comportamentos de engajamento em atividades do PRONARRAR. In: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS, A. P. (Org.). **A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas**. Editora Unesp, Marília, SP, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Feevale. 2013.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. Tese de doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et. al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. - 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

WERNER, J. **Saúde & educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Grypus, 2000.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese de Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cabeçalho para dados de identificação

Escola: _____ Código escola: _____

Turma: _____ Código turma: _____ Data: ____/____/____

Número de crianças da turma: _____ Início da atividade _____

Crianças presentes: _____ Término da atividade _____

1. Breve descrição da atividade realizada:

2. Tipo de história contemplada na atividade:

- conto de fadas lenda crônica conto de mistério
 conto infantil mitologia fábula outro: _____

3. Modo como a turma foi organizada:

- Individual dupla trio grupo coletiva

4. Quanto à organização do ambiente para a atividade:

4.1 Onde ocorre: na sala de aula em outro ambiente: _____

4.2 Há modificação do ambiente? sim não não foi possível observar

4.3 Estímulos sensoriais oferecidos pelo ambiente:

- auditivo visual tátil gustativo olfativo
 propriocepção vestibular nada específico para a atividade

4.4 A ambientação oportuniza: leitura produção contação

movimentação criatividade outro: _____

nada específico

Se sim, em que aspectos?

5. Quanto aos recursos utilizados ao longo da atividade:

- Recursos pedagógicos de suporte para escrita
 Recursos pedagógicos de suporte para leitura
 Recursos pedagógicos de suporte para expressão artística
 Recursos pedagógicos lúdicos
 Recursos paradidáticos
 Recursos naturais
 Recursos de Tecnologia Assistiva⁷
 Recursos tecnológicos digitais⁸
 Outros tipos de recurso
 Não foi utilizado nenhum recurso

5.1 O(s) recurso(s) esteve (estiveram) à disposição:

apenas do(a) professor(a) das crianças

tanto do(a) professor(a) como das crianças não se aplica

apenas de uma das crianças (ou de um pequeno grupo de crianças)

5.2 Qual(is) recurso(s) foi(foram) utilizado(s)?

5.3 Estímulos sensoriais oferecidos pelo(s) recurso(s):

- auditivo visual tátil gustativo olfativo
 propriocepção vestibular nada específico para a atividade

⁷ Considerar os recursos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais, relacionadas à atividade e à participação, das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2007), incluindo os recursos adaptados.

⁸ Considerar os recursos disponibilizados para uso de toda a turma (e/ou do professor), sem a finalidade de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das crianças com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.

5.4 Os recursos oportunizam: leitura produção contação
movimentação criatividade outro: _____
 nada específico

Se sim, em que aspectos?

6. Verificou-se aspectos relacionados à acessibilidade:

Atitudinal Arquitetônica Comunicacional
 Instrumental Metodológica ou pedagógica Programática
 Digital Natural

6.1 Breve descrição acerca dos aspectos acima mencionados:

7. Houve apresentação da estrutura textual do gênero?

sim não

Se sim, qual concepção de estrutura foi utilizada?

começo, meio e fim cenário, tema, enredo e resolução
 introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão
 Outra: _____

8. Quanto à apresentação da atividade:

8.1 Quais sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, de modo geral, a atividade explorava?

oralidade leitura escrita desenho
 CSA Libras braile Outro: _____
 exploração tátil sinestésica expressões corporais
 expressões faciais propriocepção vestibular

8.2 Qual(is) era(m) o(s) objetivo(s) da atividade?

8.3 Foi previsto o envolvimento de outra pessoa na condução da atividade?

sim não

Se sim, quem foi? O que motivou isso? Como se deu esse envolvimento?

9. Quanto às estratégias de ensino:

9.1 As instruções para a atividade foram dadas:

previamente durante sua realização não houve

9.2 Foi oferecida instrução por meio:

da oralidade da escrita de imagens
 de CSA de Libras de braile
 de expressões corporais
 de expressões faciais Outra: _____

9.3 Quais foram essas instruções?

9.4 A avaliação da participação das crianças na atividade considerou:

a oralidade a leitura a escrita o desenho
 a CSA o uso de Libras o uso de braile Outro: _____
 a exploração tátil sinestésica as expressões corporais
 as expressões faciais a propriocepção vestibular
 A participação das crianças na atividade não foi avaliada

Se sim, a avaliação da participação das crianças constituiu-se em estratégia de ensino que possibilitou ao professor ajustar a prática às demandas identificadas? sim não

9.5 Durante a participação das crianças houve:

leitura compartilhada modelo de realização

- Feedback Positivo Feedback Corretivo Questionamentos
 comentários expansão das respostas das crianças

O que foi possível observar?

10. Quanto ao envolvimento ao longo da atividade:

10.1 Atenção e observação durante a execução da atividade:

- Número de crianças que demonstraram atenção e observação _____

Essas crianças:

- direcionaram o olhar para o que o(a) professor(a) estava apresentando
 tocaram nos recurso(s) apresentado(s) ou apontaram para seus elementos
 manipularam os recurso(s) disponibilizado(s)
 fizeram perguntas ou comentários sobre as instruções e/ou a atividade
 Outros tipos de comportamento: _____

10.2 Respostas às instruções dadas pelo(a) professor(a):

Número de crianças que seguiram as instruções, realizando a atividade do início até o término _____

Número de crianças que seguiram as instruções apenas no início _____

Número de crianças que não chegaram a seguir as instruções _____

10.3 Manutenção da atenção das crianças:

A) No caso de crianças que não demonstraram atenção durante as instruções e/ou a execução da atividade, quais fatores podem ter interferido nesse comportamento?

B) Foram utilizadas estratégias para intervir e requerer a atenção das crianças:

- durante as instruções durante a execução da atividade não houve

Se sim, quais estratégias foram utilizadas pelo(a) professor(a)?

C) Que tipo de apoio foi fornecido para a manutenção da atenção:

- apoio oral apoio gestual apoio físico
 apoio escrito apoio visual Outro: _____
 nenhum, pois não houve intervenção nesse sentido

D) Número aproximado de vezes em que essa intervenção foi necessária: _____

11. Quanto à execução da atividade:

11.1 Houve movimentação e/ou as crianças exploraram diferentes posicionamentos do próprio corpo ao longo da execução da atividade?

- sim não não se aplica

Em caso afirmativo, o que foi possível observar?

11.2 A execução da atividade favoreceu o desenvolvimento do raciocínio, pensamento, memória, compreensão, abstração, iniciativa e/ou imaginação? sim em partes não não se aplica

Em caso afirmativo, o que foi possível observar?

11.3 Enquanto realizavam a atividade, as crianças demonstraram:

bem-estar, indicado por: sorriso elogio palmas Outro: _____

desconforto enquanto indicado por:

- choro testa franzida reclamação gemido Outro: _____

O que pode ter gerado tais demonstrações?

11.4 Houve criança com dificuldade(s) para executar a atividade?

sim; número de crianças com dificuldades: _____

não

() não foi possível identificar se houve(ram) dificuldade(s) ou se ela(s) não quis(eram) participar
Se sim, qual(is) foi(foram) essa(s) dificuldade(s)?

Se sim, o professor percebeu que estava(m) com dificuldade(s)?

() sim () não () não se aplica, pois ninguém teve dificuldade

No caso de o professor ter percebido dificuldade(s), qual sua reação?

11.5 O tempo previsto para a execução foi suficiente:

() para todas as crianças () para algumas crianças () não foi suficiente

12. Quanto à participação das crianças:

12.1 Número de crianças que participaram da atividade por meio de:

oralidade: ____ leitura: ____ escrita: ____ desenho: ____

CSA: ____ Libras: ____ braile: ____

exploração tátil sinestésica: ____ expressões corporais: ____

expressões faciais: ____ propriocepção vestibular: ____

Outros: ____

12.2 Considerando os aspectos relacionados à autonomia:

A) Número de crianças que tiveram opção de escolha entre os diferentes sistemas linguísticos, de comunicação, de escrita e de expressão, para participar da atividade:

B) Número de crianças que participaram da atividade com autonomia: ____

C) Número de crianças que participaram da atividade com auxílio: ____

Tipo de auxílio recebido

Quem auxiliou? _____

Em que momento(s)? _____

12.3 Houve criança que não participou da atividade? () sim () não

Se sim, qual o número de crianças que não participou da atividade?

Qual o motivo?

Recebido 03/02/2024

Aceito 16/03/2024

Publicado 01/04/2024

