

SAMANTA ALVES GONÇALVES BARBOSA
FABRÍCIA GOMES DA SILVA

SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA:

A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR



EdUESPI

***SENTA QUE LÁ
VEM HISTÓRIA:***

***A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR***



SAMANTA ALVES GONÇALVES BARBOSA
FABRÍCIA GOMES DA SILVA

SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA:

**A CONTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**



EdUESPI
2024



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
As autoras **Revisão**
Wellington Silva **Editoração, Diagramação e Capa**
Editora Silva **Impressão**

B238s Barbosa, Samanta Alves Gonçalves.
Senta que lá vem história: a contação como prática educativa na perspectiva da inclusão escolar / Samanta Alves Gonçalves Barbosa, Fabrícia Gomes da Silva. – Teresina: EdUESPI, 2024.

E-book.

ISBN: 978-65-81376-49-9

1. Educação especial. 2. Inclusão social. 3. Inclusão escolar. 4. Contação de histórias infantis. 5. Teatro de bonecos. I. Silva, Fabrícia Gomes da. II. Título.

CDD: 372.6

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3º/1217

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
UESPI (*Campus Poeta Torquato Neto*)
Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí

Universidade Estadual do Piauí
Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

A Deus que sempre acreditou no nosso potencial e nunca permitiu que desistíssemos dos sonhos, aos nossos familiares, dedicamos a vocês essa conquista.

*“Acolhemos as pessoas com deficiência
não meramente por cidadania, mas por amor”.*

Autor desconhecido

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Desenho de uma criança empurrando outra em uma cadeira de rodas, palavra carinho um coração66
- Figura 2-** Borboletas de uma asa só de mãos dadas, coração, óculos e flor67
- Figura 3-** Pintura das mãos das crianças.....67
- Figura 4-** Desenho de corações72
- Figura 5-** Vários corações72
- Figura 6-** Desenho de borboletas de uma asa só76
- Figura 7-** Criança com deficiência visual77
- Figura 8-** Coração símbolo do autismo77
- Figura 9-** Desenhos de borboletas com uma asa só e ao redor coração e a grafia amor e respeito.....83
- Figura 10-** Menino com autismo chorando.....84
- Figura 11-** Grafia da palavra respeito e alguns desenhos como, óculos representando a deficiência visual e o coração com o quebra cabeça representando o autismo84

Figura 12- Desenho de uma casa e dentro a escrita casa do amor, deficiente visual, arco-íris, corações e uma borboleta.....	88
Figura 13- Deficiente físico com a bengala, o rostinho de algumas crianças, flores e um coração com a palavra “educação”, e ao lado a grafia “amor”	89
Figura 14- Uma criança na cadeira de rodas e outra ao seu lado	89
Figura 15- Boneco com deficiência visual, borboletas de uma asa só que representa a deficiência física e coração símbolo do autismo.....	90

LISTA DE SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
DSM 5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
SD	Síndrome de Down
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento



APRESENTAÇÃO

Pensar e vivenciar uma sociedade justa e equitativa é um dos desejos que moveu o estudo ora proposto e seus resultados. Entendemos que a modificação de ações será possível a partir do momento que a sensibilização sobre “o outro” fizer parte do pensamento da sociedade, pouco ou nenhum fruto veremos permanecer se os discursos não saírem dos papéis ou forem simplesmente bandeiras de interesses pessoais. Lutamos e acreditamos na inclusão como um caminho, este construído ao se caminhar, sem “receitas prontas” ou manuais que digam como fazê-lo. É o conviver, é o dialogar, seja oralmente, com sinais, com o corpo, com recursos ou outros meios, mas é o dar “voz” a todos. Tomamos por empréstimo as palavras da professora Rita Magalhães que certa vez disse “falem com elas!”, e outra vez repetimos: “falem com elas!”. Falemos com nossas crianças/pessoas com deficiência, autismo, superdotação, “Falem com elas!”, não há ninguém, que saiba dizer mais sobre suas necessidades do que elas próprias.

A criação dos bonecos emerge dessa convicção, dar voz ao Público da Educação Especial através da ludicidade, levar histórias para a dentro da sala de aula e permitir que as crianças convivam com elas. Possibilitar a representatividade, conhecer em forma de brincar, tocar e “conversar” com os bonecos dando-lhes vida e assim, desmistificando preconceitos que, na maioria das vezes, sorrateiramente se colocam nas mentes sem que nem percebamos.

Experienciar esse trabalho possibilitou não apenas dados científicos, mas nos fez mergulhar em um universo de esperança ao aprender com as crianças que a inclusão é possível. Esperamos que esse estudo desperte outras atividades pedagógicas a favor da inclusão e que possamos como docentes e como seres humanos tecer e fiar um mundo mais justo para todos.

As autoras



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	25
Marcos da educação especial inclusiva	27
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O TEATRO COM BONECOS	31
Ludicidade	36
CONHECER PARA INCLUIR	41
Deficiência Física	41
Deficiência Visual	43
Autismo	47
Síndrome de Down	50
METODOLOGIA DA PESQUISA	55
Tipo de estudo	55
Participantes da pesquisa	56
Critérios de inclusão e exclusão	57
Coleta de dados	57
Aspectos éticos da pesquisa	61

TECER E FIAR DADOS	63
Interação	63
O medo bate à porta: desconstruindo mitos e preconceitos acerca da deficiência	68
Inclusão na prática	73
Sentimentos despertados	78
A Representatividade Interessa	86
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 93
 REFERÊNCIAS	 99
 APÊNDICES	 111
 SOBRE AS AUTORAS.....	 129



INTRODUÇÃO

Sabemos a importância da inclusão do Público Alvo da Educação Especial dentro da sociedade e no contexto escolar, nesta perspectiva sensibilizar as pessoas sobre tal tema abre um enorme leque de possibilidades de não apenas inseri-los na escola, mas de fazer com que a escola construa uma identidade inclusiva. Criando na comunidade escolar iniciativas que possibilitem oportunidades iguais para todos. Para que isso aconteça é necessário que haja uma ruptura do olhar social preconceituoso, desconstruindo pensamentos estereotipados e criando nas crianças a inclusão como algo real.

A escola é um ambiente plural, onde os saberes se constroem e as pessoas interagem umas com as outras na busca do conhecimento, dessa forma é o lugar ideal para trabalhar a inclusão. Iniciativas que sensibilizem as crianças e todo corpo docente, trabalhando desde cedo a temática

em sala de aula e em outros espaços escolares, por meio de atividades lúdicas com recursos que sejam atrativos e de fácil entendimento podem contribuir para que a criança sinta a interação com o outro como algo positivo.

A contação de histórias por sua vez desperta nas crianças a criatividade, o encantamento, a estimulação da imaginação e mexe com as emoções, por isso é um importante meio para formação infantil. Assim, segundo Faria (2010), existem três níveis de leitura: primeiro é o tato, o prazer de tocar o livro com o papel agradável, com ilustrações, figuras e planejamento gráfico caprichado, depois vem o emocional é aquele em que a fantasia e a liberdade das emoções mostram o que ele faz e o que provoca em nós, por último o nível racional que está ligado para autora, ao plano intelectual da leitura. Através dela o indivíduo pode construir valores éticos e culturais que irão acompanhá-lo por toda a vida. Nesse sentido há enormes possibilidades de trabalhar a inclusão por meio dessa estratégia, utilizando como recurso bonecos e histórias da literatura infantil que trabalhem temáticas como: deficiência física, visual, Síndrome de Down, autismo, entre outras.

A sensibilização é algo que vai muito além de um momento de emoção, mas ela trabalha no ser humano a capacidade de compreender a dimensão de tudo aquilo que o cerca. Nessa perceptiva a contação de histórias por meio do teatro de bonecos é uma estratégia pedagógica capaz de

alcançar o senso crítico não apenas de crianças, mas também de adultos. No campo educacional, o uso Teatro de Bonecos como recurso didático ampliou-se consideravelmente. O propósito desse uso é a abordagem de conteúdos curriculares, a partir de uma perspectiva de ludicidade (Vargas; Bussoletti, 2013), para então compreender que a inclusão é algo que vai muito além de superar barreiras estruturais, ela necessita ser compreendida como algo concreto e palpável, que conduza a igualdade e equidade no diz respeito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e social do indivíduo.

Tendo isso em vista o objeto de estudo dessa pesquisa versa sobre a sensibilização social para inclusão do Público da Educação Especial. Buscando na contação de histórias um veículo que conduza a essa tarefa tão importante na tessitura de uma sociedade melhor.

Como problema de pesquisa evidenciamos o seguinte questionamento: como o trabalho de Contação de histórias com bonecos pode sensibilizar crianças para inclusão do Público Alvo da Educação Especial?

Tal indagação conduz às questões norteadoras: Quais as principais estratégias usadas para trabalhar histórias que tratam da inclusão? Quais os benefícios que a Contação de história com bonecos pode trazer para sensibilização social acerca da inclusão?

Através da Contação de histórias com bonecos podemos trabalhar um repertório cultural inclusivo junto as crianças e

essa interação pode despertar a sensibilização e o respeito às diferenças; pode proporcionar uma consciência mais inclusiva porque consegue trabalhar com uma linguagem acessível para crianças que, desde pequenas, podem desenvolver uma postura sensível e de empatia com o outro; os bonecos além de atrativos carregam em suas histórias a representatividade e o despertar da sensibilização inclusiva; o uso de boneco como recurso didático pode estimular uma maior sensibilização nos mais diversos públicos, pois, suas histórias projetam emoções e comportamentos reais vivenciados na escola.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a contação de histórias infantis realizadas por meio de bonecos pode ajudar na sensibilização de crianças para a inclusão escolar. E como objetivos específicos: sondar quais histórias da literatura infantil podem contribuir para inclusão do Público da Educação Especial; entender a importância do lúdico no processo de sensibilização da sociedade acerca da inclusão; investigar como a literatura infantil trabalha a inclusão por meio de histórias infantis; compreender a importância da contação de histórias para mobilização da sociedade sobre a inclusão e observar quais resultados a contação de histórias proporcionou dentro da perspectiva da inclusão escolar.

A justificativa pessoal se dá pelo interesse em trabalhar a sensibilização através de bonecos, por uma experiência vivenciada no percurso da graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde foi realizado

um *Workshop* de Educação¹ em praça pública, o qual despertou a curiosidade em buscar novos métodos de usar a contação de histórias de forma lúdica. Surgiu daí a vontade de produzir bonecos e a partir de então houve a busca por cursos para aprimorar os conhecimentos e a oportunidade de conhecer alguns trabalhos sociais. Nasceu dessa forma a ideia de desenvolver um estudo sobre a contação de histórias com bonecos, para estimular à sensibilização acerca do Público Alvo da Educação Especial.

Do ponto de vista científico a ludicidade é uma forma de buscarmos sensibilizar crianças e adultos sobre a inclusão, uma vez que o trabalho com bonecos dispõe de uma linguagem acessível e atrativa, que pode chamar à atenção da sociedade para uma mudança de postura em relação a temática, bem como pode construir uma cultura inclusiva nas crianças de forma lúdica e prazerosa. A partir do desenvolvimento desse estudo estratégias podem ser trabalhadas em sala de aula comum e/ou em outros espaços para auxiliar na efetivação de práticas e posturas inclusivas.

Quanto a questão social, a educação é um direito constitucional, porém tanto as escolas, como a sociedade tem deixado lacunas na inclusão do Público da Educação Especial. O trabalho com bonecos pode ser uma estratégia para “fazer

1 Workshop de Educação- realizado(a) no período de 31 de outubro a 06 de dezembro de 2019 na cidade de Picos-PI. Que teve por objetivo discutir a temática: Das Práticas Psicomotoras à Alfabetização: Mergulhando no Desenvolvimento infantil.

chegar perto” da comunidade a ideia de inclusão e a partir de enredos com histórias “reais” ser propulsor de mudanças de concepções e ações sobre a diversidade.

O planejamento desse estudo está estruturado em introdução, na qual trazemos elementos como: contexto da temática, problema, hipóteses, objetivos e justificativa, após revisão de literatura ancorada em autores como: Motta, Fló e Cabral (2008); Brasil (1988, 2004, 2008, 2015, 2020) e Silva (2011). Seguidamente a metodologia, com uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo colaborativa. Após a análise dos dados coletados através do desenvolvimento da pesquisa de campo. O estudo propõe, ainda, considerações finais e expõe referências e apêndices de modo a colaborar com futuros estudos na área.



INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Vivemos em meio a uma sociedade que a todo instante nos faz refletir sobre a diversidade, bem como reavaliar os paradigmas que envolvem a inclusão social e escolar dentro de contextos históricos, sociais e escolares. Nessa perspectiva a inclusão se relaciona as condições de vida do indivíduo e às normas pré-estabelecidas pela sociedade que difere culturalmente um indivíduo do outro.

De acordo com Motta, Fló e Cabral (2008, p. 15) inclusão é: “valorizar a diversidade e a capacidade de cada um para aprender, tendo em mente que os alunos têm ritmos e estilos diferentes de aprendizagem”. Nessa perspectiva, ela se estabelece pela forma como a pessoa compreende que a aprendizagem não é neutra e que o indivíduo é, portanto, singular e por isso segue um ritmo e estilo de desenvolvimento específico as suas singularidades.

Nesse contexto a educação inclusiva fundamentava-se na ideia de um conjunto de normas socioculturais que se caracterizavam através de ideologias construídas ao longo do tempo e que se reafirmavam de geração em geração, onde tanto as pessoas que tinham deficiências quanto os transtornos globais do desenvolvimento eram apenas inseridos dentro do meio social e escolar, mas não eram incluídos em um movimento de interação e participação ativa dos indivíduos. Essas pessoas eram moldadas para conviver em sociedade se adequando ao ritmo isolado da neutralidade, que se constitui a partir da visão de que o indivíduo pode desenvolver-se por meio de um modelo único de aprendizagem, bem como em espaços próprios, como escolas especializadas de forma específica.

Com o passar do tempo foram surgindo uma gama de uniões que cada vez mais vinham cobrando da sociedade uma mudança de postura em relação a efetiva inclusão. Em 1994 foi delegado pela Declaração de Salamanca a necessidade de reorganizar a estrutura das ações em educação especial que incluísse dentro das escolas de ensino regular, tanto crianças como adultos no sistema regular de ensino. Com as lutas em prol da inclusão social e escolar do Público da Educação Especial houve um avanço da flexibilização do ensino e conseqüentemente uma mudança de postura principalmente no que tange as práticas pedagógicas dentro do contexto escolar (Salamanca, 1994). Dessa forma segundo Leite (2008, p.6):

A inclusão escolar está inserida em um movimento mundial denominado inclusão social que tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidades para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas, ou intelectuais, foram excluídas da sociedade.

Assim esse movimento de avanços vem colocando a inclusão escolar dentro de um contexto que busca não apenas a igualdade de condições de aprendizagem para todos, mas abre um leque de possibilidades para a efetiva equidade na construção de uma sociedade que tenha como pressuposto a diversidade e a singularidade do indivíduo no seu processo de aprendizagem no âmbito escolar.

Marcos da educação especial inclusiva

Em meados do século XX a educação no Brasil ainda era institucionalizada e a escola buscava privilegiar alguns grupos de caráter socioeconômico mais elevados. Desta forma era visível a generalização do ensino, onde as pessoas que não se adequavam aos padrões ditos como de normalidade eram excluídas do contexto escolar. Para os alunos com deficiências ou com transtorno global do desenvolvimento eram negados o direito a educação, devido um pensamento de que não se adequavam as condições de ensino, legitimando assim a lógica da exclusão.

A década de 1970 constituiu a fase da integração, em que houve mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, só era possível essa junção quando o aluno com deficiência se adaptava ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema; a partir desse modelo é que famílias e orientadores prepararam essas pessoas para participar de uma comunidade sem modificações substanciais para integrar as pessoas com deficiência. Daí então a educação integrada ou integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescentes com alguma deficiência em escolas regulares (Ciríaco, 2020, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito das pessoas com necessidades específicas ao acesso à educação, em seu Art. 205 expõe: “a educação como direito de todos” (Brasil, 1988 s/p). A LDB de 1996, no seu Art. 59 expõe que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso a currículos específicos, recursos e técnicas necessárias, assim como professores especializados (BRASIL, 1996).

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, a qual veio em defesa de uma educação mais democrática, confrontando assim práticas discriminatórias dentro do sistema de ensino, uma vez que objetiva:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. (Brasil, 2008, s/p).

Essa política visava a garantia não apenas de acesso à escola, mas de uma articulação que reorganizasse os espaços e práticas pedagógicas que suprissem as especificidades de todos os alunos, respeitando assim as diferenças e alterando dessa forma situações de exclusão.

Em meio a tantas lutas a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), veio em 2015, segundo seu Art. 1º: “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s/p). O documento é um dos grandes avanços em termos de legislação, uma vez que abrange uma série de elementos que precisavam ser contemplados de forma específica para se efetivar o pleno direito da pessoa com deficiência.

Ainda a LBI em seu Art. 27 dispõe que: a educação se estabelece de forma legal, como um direito da pessoa com deficiência e garante a inclusão dentro do sistema educacional se estendendo a todos os níveis de ensino no decorrer da vida, no intuito de aproximar-se do progresso, levando em consideração habilidades, talentos, intelectuais,

sociais e sensoriais de acordo com a relevância e necessidade de aprender (Brasil, 2015).

Portanto a lei supracitada consiste em ampliar as possibilidades de melhoria tanto de qualidade de vida da pessoa com deficiência, como da participação ativa no sistema educacional, levando em consideração a singularidade de cada indivíduo e as suas habilidades e interesses, tornando-os desta forma parte de um todo na educação e na sociedade.

Em 2020 foi criada a nova Política de Educação Especial, que iria substituir a de 2008, trazendo novas diretrizes para a educação, a começar pelas atribuições no Art. 1º que:

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020, s/p).

Alguns aspectos dela podem ser vistas com retrocesso ao que já foi conseguido. Como a volta de escolas específicas para atender o público Alvo da Educação Especial, o que contradiz os esforços para a inclusão. Entretanto a lei não se propagou, sendo revogada em primeiro de janeiro de 2023, pelo atual governo, através do Decreto Nº 11.370.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O TEATRO COM BONECOS

A contação de histórias ao longo do tempo, teve um papel importante na construção de memórias da humanidade, desde os primórdios os contadores de histórias usavam esta prática como um recurso de comunicação entre os povos de geração em geração. Onde as pessoas absorviam valores, crenças, costumes, tradições e despertava a linguagem oral entre os povos. De acordo com Cardoso (2013) aqueles que contam as histórias surgiram juntamente com a humanidade, pois era dado a esses a incumbência de retratar os acontecimentos, elencar acontecimentos, eternizar as crenças, conservar as tradições, assim como repassar as informações para as gerações seguintes.

No decorrer dos séculos além desse caráter cultural, a contação de histórias começou a adentrar os ambientes escolares, mas até então o ensino tradicional não

dimensionava essa prática como um recurso pedagógico baseado nos parâmetros curriculares, desta forma era usada apenas como entretenimento para as crianças, na atualidade essa visão restrita sobre a contação de histórias ganhou novos contornos, estimulando, pois foi-se percebendo a contribuição desta para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, corporal, verbal e ética das crianças, bem como o despertar da criatividade, formação de caráter, valores sociais e familiares. Para Cardoso (2013, s/p)

[...] a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Dessa forma a contação de histórias pode possuir um caráter emancipador, levando a criança a construir um pensamento crítico, livre de ideologias, despertando assim uma construção ética e criativa dentro do ambiente social, familiar e escolar, bem como na construção da identidade e do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança. Motivando-a enfrentar situações de conflitos e emoções.

A Base Comum Curricular de 2018, vem trazendo novas normas para elaboração tanto dos currículos escolares, como das propostas pedagógicas voltadas para o ensino. Com este documento deu-se um salto a frente acerca da importância da contação de histórias no processo de ensino aprendizagem, pois o documento traz cinco campos de experiência de corroboram para a construção de práticas pedagógicas centradas na criança e na sua relação com o outro. Assim dentre os campos de experiência que se alinham a base comum curricular podemos destacar o: escuta, fala, pensamento e imaginação que relata que:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2018, p. 42)

Dentro deste campo de experiência o trabalho com histórias contribui para o desenvolvimento da oralidade da criança, ampliando seu repertório e suas experiências com diferentes linguagens que as tornam seres ativos na sociedade, livres da imparcialidade, se tornando dessa maneira coparticipantes no meio social em que vivem.

A arte de contar histórias requer do educador atribuições corporais, entonação de voz, criatividade e acima de tudo a escolha da melhor metodologia e do recurso adequado para que desperte na criança a curiosidade e prenda a atenção no momento da história. Como afirma Silva (2014, s/p):

O Teatro de Bonecos e/ ou Fantoches consiste em uma ferramenta didática e pedagógica, que viabiliza o acesso da criança a experiências e vivências calcadas na ludicidade. Tais vivências instigam a promoção da observação, da percepção, da internalização e da assimilação da criança. O que culmina na produção de significados. Tudo isso contribui para a (re)construção dos saberes e dos traços identitários da criança.

Para isso o teatro de bonecos tem sido uma estratégia didática pedagógica eficaz e bastante usada dentro do contexto escolar, pois é uma prática que possui um caráter lúdico que desperta nas crianças o encantamento e o prazer em ouvir as narrativas literárias, pois os bonecos trazem alegria e quebram os paradigmas tradicionais, eles ganham vida e envolvem as crianças em uma dinâmica de interação e aprendizagem mútua na construção da sua identidade.

O teatro de bonecos como proposta pedagógica para formação do educando, possui vários fatores que são preponderantes para a articulação do saber dentre eles podemos destacar: Interatividade entre crianças e professor; Disseminação do conhecimento de mundo da criança; Percepção visual; Regras de convivências; Diversidade; Construção identitária da criança; Valores culturais, etc. De acordo com Silva (2011, p. 23):

O teatro de bonecos na formação do educando tem como objetivos: a percepção visual, auditiva e tátil; a percepção da sequência de fatos (noção espaço-temporal); coordenação de movimentos; expressão gestual, oral e plástica; criatividade; imaginação; memória; socialização e o vocabulário. Tendo valor formativo porque supõe relação social, interação, contribuindo para a formação de atitudes sociais, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, iniciativa pessoal e grupal.

A proposta pedagógica centrada na formação da criança culmina na formação da personalidade dos indivíduos, a partir de experiências metodológicas que trabalhe corpo, gestos e movimentos numa interação de pluralidade entre os grupos, o que pode ser possível com a contação de histórias com bonecos que objetiva o estímulo na formação do caráter social do indivíduo comum todo.

Ludicidade

Desde os primórdios somos considerados seres lúdicos, quando nós deparamos com as pinturas rupestres esculpidas em rochas, percebemos que existiam momentos de vida prática que nos fazem compreender que os homens já brincavam desde o início da humanidade. Pois a necessidade de brincar é inerente ao ser humano nas suas mais diversas formas de se expressar, dessa forma já se tinha a necessidade de mostrar esses momentos lúdicos como práticas de socialização e interação entre os indivíduos no processo de desenvolvimento do homem, como por exemplo atividades, como a caça e pesca que era algo prático para sobrevivência, mas que tinha um caráter lúdico, um enlace entre as regras de sobrevivência e momentos de brincadeiras que vem permeando a ação do homem na sociedade como seres brincantes.

Nessa perspectiva histórica foi-se percebendo a importância do brincar para o desenvolvimento social, emocional, educacional e cultural do homem. Assim de acordo com Rau (2013, p. 32) “A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira”.

Dessa forma o brincar faz parte de um movimento de interação onde o jogo age como uma atividade que desperta o prazer, o brinquedo como objeto de desejo e as brincadeiras como possibilidades de aprendizagens.

Na educação o lúdico faz parte de uma aprendizagem significativa, dessa forma é utilizado para as crianças se comunicarem com elas mesmas e com o mundo ao seu redor, a brincadeira é, portanto, uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento da criança algo que está embriado dentro da legislação. Pois é no momento do brincar que ela exercita todos os seus direitos, estabelecendo assim contato com os campos de experiências como protagonista do seu desenvolvimento. Segundo a Base Comum Curricular os direitos de aprendizagem na educação infantil são:

- Conviver com diferentes pessoas e grupos, fazendo uso de vários tipos de linguagens na busca de alargar o conhecimento pessoal e do outro, respeitando a cultura e a diversidade.
- Brincar de várias maneiras, lugares e tempos com diferentes pessoas, aumentando, sortindo e tornando diverso o contato com as produções culturais, por meio de experiências emocionais, imaginação sensorial, corporal, cognitiva, social, etc.
- Envolver-se tanto com adultos quanto com crianças no planejamento da gestão escolar e das tarefas desenvolvidas pelo professor na execução das atividades cotidianas, como na seleção das brincadeiras, materiais e espaços, ampliando as linguagens, produzindo conhecimentos, se posicionando e tomando decisões.

- Explorar sentimentos, cinesias, sons, cores, formas, arte escrita, etc. De forma interna e externa na escola.
- Expressar, como pessoa imaginativa, afetiva e dialógica as necessidades, emoções, dúvidas, etc. Através de diversas linguagens.
- Conhecer-se e arquitetar sua identidade com bases sociais, culturais e pessoais criando um desenho assertivo de si e dos grupos nos quais faz parte, nas várias experiências de atenção, brincadeiras, etc. No âmbito escolar, familiar e de comunidade. (BNCC, 2017).

Dentro dos direitos de aprendizagem aparece de forma explícita o brincar e as brincadeira como sendo preponderantes para o desenvolvimento da criança nos mais variados aspectos, sociais, culturais, emocionais e relacionais, dimensionando assim, a importância do brincar na construção do conhecimento da criança, como um recurso pedagógico facilitador do processo de ensino aprendizagem.

A prática pedagógica voltada para criança nos seus mais diversos universos de aprendizagem requerem do educador uma sensibilidade em conhecer as possibilidades de ampliar suas metodologias e dessa forma compreender que o ensino não pode se basear em uma única forma de ensinar, codificando o conhecimento, pois as crianças são seres que se diferem um do outro e cada uma tem o seu tempo e modo de aprender, portanto não podem ser colocadas diante de

um ensino envolto em uma única prática. Nessa percepção o lúdico vem sendo uma porta que se abre as mais variadas relações de saberes, pois o brincar para as crianças são cheios de significados no desenvolvimento das aprendizagens significativas. Para tanto a:

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade de envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos. (Rau, 2013, p. 30).

O professor assim tem uma tarefa muito importante na elaboração do planejamento dos conteúdos e na escolha da melhor metodologia para atender as especificidades do seu alunado, levando em consideração que as brincadeiras devem ser pensadas de acordo com os objetivos de aprendizagem como uma prática séria e direcionada. Como Rau (2013, p. 30) afirma em uma de suas contribuições que: “Brincar é coisa séria! Isso envolve uma atitude por parte do adulto, seja ela nos momentos planejados ou livres, seja durante a atuação pedagógica voltada à aprendizagem significativa”.

Assim o brincar deve ser visto como um método sério e cheio de significados, uma vez que utilizado pelo professor de forma direcionada aumenta as possibilidades de aprendizagens

do sujeito, bem como seu pleno desenvolvimento, os tornando seres livres de parcialidades na aprendizagem como um todo.

CONHECER PARA INCLUIR

Nesse capítulo serão apresentadas características básicas sobre algumas deficiências e sobre o TEA.

Deficiência Física

Segundo o Decreto nº 5.296/2004 a deficiência física é definida como uma alteração que pode se dar de forma completa ou parcial em um ou mais membros do corpo, o que pode inclusive comprometer funções físicas do indivíduo, exceto as que apresentam apenas problemas estéticos e as que não interfiram no bom desempenho de funções. Podem desta forma, se apresentar como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida (BRASIL, 2004)

Dessa forma a deficiência física tem como características o comprometimento das partes físicas que dificultam a locomoção e o desenvolvimentos de atividades pessoais e sociais realizadas pelo ser humano como um todo.

Segundo Schirmer et al. (2007) o nosso sistema nervoso tem a responsabilidade de coordenar e controlar a maior parte do nosso corpo. É ele que recebe as várias informações dos nossos órgãos sensoriais e depois determina qual a ação que deverá ser executada pelo corpo, assim agindo em áreas como a fala, a ação motora, a mentalidade (raciocínio), entre outras áreas.

Quanto à questão da inclusão de crianças com deficiência na escola, Rodrigues (2006, p. 186) coloca que:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral. Com isso não evoluem as iniciativas que visam à adoção de posições/ medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos, nas escolas comuns de ensino regular, assim como as que se referem aos serviços educacionais especializados – ensino especial.

Assim, pode-se observar que a inserção dos alunos do Público da Educação Especial junto ao ensino regular não beneficia apenas a essas crianças, mas também as outras

que terão a convivência diária e a oportunidade de aprender a interagir juntas.

Deficiência Visual

A visão tem como função fundamental capturar tudo que está em volta, sendo assim o olho o órgão que é responsável por essa capacidade e qualquer mudança nele pode afetar o enxergar. Para Ramos (2006) o olho do ser humano tem sua formação composta por um conjunto de elementos que de maneira específica agem no ato de enxergar. Nesse sentido, Mazzaro (2008, p. 55) explica que “a nossa visão, nos fornece aproximadamente 80% das informações sensoriais”. O autor ainda fala que o ato de enxergar pode ajudar as pessoas na sua integração com a sociedade e a perda desta pode diminuir a capacidade de adaptação do indivíduo no meio educacional, social, assim como nas atividades rotineiras.

Autores como Mazzotta (2005), Silva (2008), Lima (2006) informam que em sociedades como a Grécia Antiga ou na Idade Média, era comum abandonar ou até mesmo sacrificar crianças que nasciam com algum tipo de deficiência, pois a concepção da época era que uma pessoa como essa traria transtornos, pois havia a necessidade de sujeitos fortes e saudáveis que pudessem produzir e garantir a própria sobrevivência.

Mesmo com esse contexto histórico, felizmente com passar do tempo, pessoas com deficiências começaram a ser

vistas como cidadãos com direitos. Segundo Lima (2006, p. 28), “somente com a modificação da sociedade propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa.”

O termo deficiência visual se refere tanto à cegueira quanto à baixa visão, de acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004, p.3). Ainda segundo OPAS, “A CID-11 (2018) classifica a deficiência visual em dois grupos: Deficiência da visão para longe: leve, acuidade visual inferior a 6/12, moderada: 6/18, grave 6/60 e cegueira 3/60 para perto acuidade inferior a N6 ou N8 cm com correção”. (OPAS, 2023, s/p)

Um dos conceitos utilizados é o campo visual, que corresponde à área total da visão (Domingues, 2010). Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade fica menor, e a percepção das cores é afetada, carregando a dificuldade de reconhecer pessoas, objetos, orientação, mobilidade e leitura.

Através de um extenso trabalho sobre definições e conceitos que foi realizado entre a *American Academy of Ophthalmology* e o Conselho Internacional de Oftalmologia, a deficiência visual, além do termo já conhecido como “cegueira”, recebeu também a classificação de “visão subnormal”, hoje conhecida como “baixa visão” ambos os termos possuem suas definições e características próprias (Conde, 2012).

A criança com deficiência visual, assim como qualquer outro tipo de deficiência tem o direito a frequentar o ambiente escolar. Algumas ações proporcionam a superação de barreiras como estruturais, arquitetônicas ou comunicacionais, bem como atitudinais, afim de que o método de inserção de alunos com deficiência visual seja praticável (Orrico, Canejo e Fogli, 2009).

Alguns autores como Pain (2002) e Carlo (2001) declaram que a escolarização e educação de indivíduos com algum tipo de deficiência, especialmente da criança cega ou com baixa visão é exequível, desde que sejam ofertados meios indispensáveis e vias alternativas, para o progresso de suas capacidades. É necessário acreditar na potencialidade da criança para além do estigma que rodeia a deficiência, assim como suas inúmeras alternativas de avanço e desenvolvimento, especialmente no que diz respeito a aprendizagem.

O vocábulo inclusão relaciona-se a recepção de todos independentemente de cor, raça, religião, classe social, condições físicas e psicológicas. Dessa forma, a inserção no ambiente escolar abrange o acolhimento no método de ensino a todos os sujeitos. Apesar de não ser algo atual, vem a todo momento avançando [...]. (Moreira; Michels; Colossi, 2006).

A escolarização e educação da pessoa com algum tipo de deficiência, em particular da criança cega ou com

baixa visão é possível, desde que sejam oferecidos meios necessários e vias alternativas à visão, para o desenvolvimento de suas potencialidades. É importante, nesse sentido que as pessoas acreditem na capacidade da criança, para além do estereótipo que permeia a deficiência, bem como suas inúmeras possibilidades de crescimento e desenvolvimento, principalmente no que se refere à aprendizagem (Moreira; Michels; Colossi, 2006)

Desta forma, Movimento (2013) afirma que a escola inclusiva acolhe todos os educandos, guardando as diversidades como idade, sexo, etnia, língua, deficiência, classe social, entre outros. A educação inclusiva assegura que todos podem aprender, independentemente de sua condição, mesmo com outras “diferenças”; elaborando estruturas, sistemas e metodologias de ensino que correspondam às necessidades.

Portanto é importante compreender que a aprendizagem acontece através de um movimento que corresponde a iniciativas que ofereçam subsídios diversos, adaptados as especificidades de cada indivíduo, reorganizando assim, desde as estruturas físicas do ambiente escolar até a sistematização de novas metodologias de ensino que alcancem o desenvolvimento de todos, independente da condição do aprendente.

Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é designado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013), como um transtorno do neurodesenvolvimento. Nesse sentido, destacamos que o termo autismo foi empregue pela primeira vez no ano de 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra Suíço que procurava em seus estudos delinear características da esquizofrenia. Porém, a denominação do autismo toma uma proporção maior em 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas já abordava características do autismo de forma relevante (Cunha, 2015).

Esse termo foi utilizado “para definir a perda de contato com a realidade, produzindo um déficit de comunicação” entre um indivíduo e os demais membros e situações sociais (Gomez; Terán; 2014, p. 461). “O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13.). Uma desordem do neurodesenvolvimento que atingi os indivíduos de díspares maneiras na área social, da comunicação e comportamental” (Russo, 2019). Essas dimensões são tidas como inseparáveis.

Segundo APA (2013) as dimensões vão ao encontro com as concepções já citadas:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013, p.25).

Com possíveis déficits na comunicação, no intercâmbio social e comportamental a pessoa com TEA pode estar em diferentes níveis. Desta forma, não se pode homogeneizar a pessoa com autismo, muito menos restringir suas características a uma só forma de manifestação.

A classificação atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 - 2014) trouxe significativas mudanças nos critérios de diagnósticos do TEA, expandindo a identificação de sintomas e com um destaque na observação do desenvolvimento da comunicação e intercâmbio social da criança.

O DSM-5 conta com uma descrição atualizada que torna mais fácil que os profissionais entendam o diagnóstico, muitas vezes de forma precoce. Seguem alguns critérios:

Inabilidade persistente na comunicação social, manifestada em déficits na reciprocidade emocional e nos comportamentos não verbais de comunicação usuais para a interação social; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade, manifestados por movimentos, falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada, insistência na rotina,

rituais verbais ou não verbais, inflexibilidade a mudanças, padrões rígidos de comportamento e pensamento; interesses restritos e fixos com intensidade; hiper ou hipo atividade a estímulos sensoriais. Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento, em fase precoce da infância, mas podem se manifestar com o tempo conforme as demandas sociais excedam as capacidades limitadas. (DSM, 2014, s/p)

Os sintomas apresentados podem causar inúmeras dificuldades na vida da pessoa com TEA, seja de caráter cognitivo ou social. Dessa maneira o diagnóstico precoce corrobora para que a criança se desenvolva tanto em termos de aprendizagem, quanto nas relações com o outro. Santos et al. (2015) explicam que é muito importante que o diagnóstico seja dado o mais cedo possível, por conta da eficácia do tratamento, mas ainda diz que o diagnóstico ocorre após o ingresso da criança na escola a partir dos cinco anos de idade.

No que tange a entrada da criança com autismo na vivência escolar regular, isso gera grande preocupação tanto por parte da família quanto da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão, justificando que a escola necessita de adequações. Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para uma pessoa com autismo.

A aprendizagem é característica do ser humano e assim sendo a pessoa com TEA aprende. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento, dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2015, p. 15).

O desenvolvimento da aprendizagem é inerente ao ser humano, mas para que ela aconteça de forma evolutiva é necessário que o ensino ande de acordo com as necessidades dos alunos e que os conhecimentos compartilhados respeitem o ritmo da criança. Quando falamos na aprendizagem de crianças com autismo, os estímulos e as metodologias são pontos chave para o crescimento destas no campo educacional, uma vez que como as demais crianças eles têm potencialidades intelectuais que as tornam aprendizes como qualquer outra pessoa.

Síndrome de Down

Síndrome quer dizer: conjunto de sinais e de sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico. No caso da Síndrome de Down, um dos sintomas é a deficiência intelectual.

A Síndrome de Down (SD) é caracterizada como uma condição genética, que leva a pessoa a apresentar uma série de características físicas e intelectuais específicas.

Esta consiste em uma das mais frequentes anomalias dos cromossomos autossômicos e representa a mais antiga causa de déficit intelectual (Gonçalves, 2003).

De acordo com Voivodic (2007, p. 40) a Síndrome de Down pode ser vista da seguinte forma:

Trissomia simples: ocorre a não disjunção do cromossomo 21; percebe-se claramente a trissomia, ou seja, o 3º cromossomo extra ao par 21, causando a síndrome. Sua incidência é a mais comum, ocorrendo mais ou menos em 96% dos casos, sendo suas causas discutíveis, já que os pais têm cariótipo normal, e a trissomia se dá por acidente. Trissomia por translocação: o cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par, portanto não se trata de uma trissomia livre. A translocação se dá quando um cromossomo do par 21 e o outro, ao qual se agrupou, sofrem uma quebra na sua região central. Há uma união entre os dois braços mais longos e perda dos braços mais curtos. Não se notam diferenças clínicas entre crianças com trissomia simples ou por translocação, e ocorrem em 2% dos casos. Mosaicismo: presença de um percentual de células normais (46 cromossomos) e outro percentual com células trissômicas (47 cromossomos). Ocorre em cerca de 2% dos casos. A causa desta “falha” é, até o momento desconhecida, mas sabe-se, no entanto, que é pequena a probabilidade de reincidência numa mesma família. A síndrome de Down por trissomia simples parece não ser hereditária, porém há um risco de aproximadamente 1% para a nova prole.

Ela pode vir a acontecer pelos mais diversos fatores, e estão entre eles os hereditários que podem ocorrer quando a mãe tem a síndrome, ou quando várias pessoas da família têm. Essa também pode ser causada por deficiência de

vitaminas, problemas relacionados com a tireoide (da mãe) e também alto índice de imunoglobulina e tiroglobulina no sangue materno e a idade da mãe (MANUAL MSD, 2014).

Ocorrem também outras formas para o surgimento da síndrome de Down como, por exemplo, o mosaico, quando a trissomia está presente somente em algumas células, e por translocação, quando o cromossomo 21 está unido a outro cromossomo (Otto, P.A; Mingroni Netto; Otto, P.G, 2013).

Nos achados de Motulsky e Vogel (2013), os principais fatores clínicos da síndrome de Down são déficit intelectual, baixa estatura, hipotonia, doença cardíaca, anomalias congênicas, entre outros. Já as características físicas mais comuns são: face arredondada e achatada, olhos pequenos, orelhas curtas, ponte nasal baixa, pescoço curto, entre outras, sabendo que as características variam de pessoa para pessoa.

As maneiras de tratar essa síndrome abrange várias profissões, como médicos, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros. Cada um possibilitará suporte, que auxilia no desenvolvimento da pessoa que tem essa síndrome, assim como a família, especificamente os pais, o meio que este indivíduo se encontra inserido, sua socialização e adequações educativas que este recebe. O desempenho dos profissionais de saúde com a ajuda dos pais da criança deve ocorrer no sentido de esclarecer e exercitar precocemente os estímulos adequados, sendo de

grande importância para um melhor desenvolvimento da mesma (NUNES; DUPAS; NASCIMENTO, 2011).

No que tange ao aspecto educativo as crianças com Síndrome de Down são crianças que necessitam de um olhar mais específico de todos aqueles que fazem parte do processo educativo. Desse modo, Voivodic (2008) deixa clara a afirmação: “o ser humano é muito mais que sua carga biológica, e é por meio de interações com o meio e da qualidade dessas interações, que cada indivíduo se constrói ao longo de sua vida.” (Voivodic, 2008, p. 48).

Desta forma, toda criança com Síndrome de Down pode se desenvolver cognitivamente dentro do processo educacional, bastando que seja acompanhada e orientada mais especificadamente na realização dos estudos. O desenvolvimento das crianças com Síndrome de Down dependerá muito dos estímulos que recebem e do meio em que vivem. Neste sentido é que Costa (2011) sinaliza que: não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança [...] “cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo”. [...] os estímulos e a atenção adequadas dispensadas a essas crianças desde o nascimento podem fazer com que os mesmos superem as expectativas de desenvolvimento (Costa, 2011, p. 18).

Tendo em vista o que foi abordado, podemos perceber que a escola precisa caminhar em movimentos distintos, no

intuito de incluir as crianças com Síndrome de Down em um processo que ofereça estratégias de ensino reflexivas, onde seja colocado em pauta, a diversidade humana nas suas mais variadas formas, pois uma vez que o ensino é elaborado de acordo com as especificidades de cada criança há uma ruptura do que chamamos de modelo único de aprendizagem, codificador da exclusão, para uma mudança de postura na elaboração de novas formas de ensino que se adequem as pessoas e não o inverso.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é uma das partes mais importantes dentro de uma investigação, pois é por meio dela que o pesquisador vai buscar métodos e estratégias para desenvolver seu estudo. Segundo Rodrigues (2007, p. 2) metodologia científica é: “um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática”.

Tipo de estudo

Utilizou-se a abordagem qualitativa, que consistiu em usar dados e sobre eles tecer interpretações, pois foi a partir destas que o pesquisador se aprofundou no problema de pesquisa. Em tal escolha os conhecimentos alcançados não podem ser quantificados, as informações são examinadas e a

compreensão dos fenômenos e a atribuição de acepções são essenciais no regime dessa pesquisa. (Rodrigues, 2007).

Quanto ao objetivo foi do tipo exploratória a qual de acordo com Rodrigues (2007, p.6) engloba “a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição. Constitui o primeiro estágio de toda pesquisa científica”.

O estudo usou a pesquisa bibliográfica, a qual se constituiu como um procedimento de pesquisa que visou analisar um determinado assunto com base no que foi escrito acerca dele, dessa forma foi feito o uso de matérias escritos por diferentes autores que tratam da temática pesquisada. Como bem afirma Gil (2008.p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para a investigação de campo usou-se o método de pesquisa colaborativa. A pesquisa colaborativa é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente. (Bortoni-Ricardo, 2011).

Participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio, em Picos - PI, os participantes foram

uma professora da rede municipal de ensino e 28 alunos de uma turma de 2ª ano do Ensino Fundamental I. A escola possui 210 alunos sendo que pela manhã funciona o maternal, jardim I e II, uma turma de 1º e 2º ano, no turno da tarde atende uma turma de 3º e 4º ano e duas turmas de 5º ano do ensino fundamental I.

Crítérios de inclusão e exclusão

Como critérios de inclusão foi escolhida uma escola pública da rede municipal na cidade de Picos-PI. Tal escolha se deu pela possibilidade de diálogo com a respectiva docente e pesquisadora, uma vez que as mesmas mantinham contato anterior a pesquisa. Ademais a procura por uma turma específica se deu pela necessidade de acompanhar de forma mais sistemática o desenvolvimento do estudo. Foram excluídas as demais salas da escola.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, questionário e análise documental, todavia antes da entrada no campo, a pesquisadora e a professora da sala comum participaram de uma formação de 4h sobre “Contação de histórias” (Apêndice 1), a mesma se deu de forma remota (síncrona e assíncrona) via *Google Meet* e

Classroom, foi ministrada pela Educadora Vaneza Sousa e organizada pela orientadora desse estudo.

Acerca dos instrumentos são definidos como: O método de coleta de dados na observação participante consiste na participação do pesquisador nas atividades cotidianas relacionadas a uma área da vida social, a fim de estudar aspectos de vida por meio da observação de eventos em seus contextos naturais (Given, 2008).

Ainda sobre o questionário Segundo Gil (2008, p. 121)” pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, [...]”, etc.

Ademais sobre a pesquisa documental Gil (2008, p. 45) relata que é caracterizada “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

O contato com a sala de aula comum se deu em um período de três meses: agosto, setembro e outubro de 2022, sendo desenvolvida uma contação de história quinzenal levada pelo Projeto Turminha da inclusão com a temática: Senta que lá vem história: A contação de histórias como prática educativa na perspectiva da inclusão escolar.

A Turminha da Inclusão foi criada pela pesquisadora que por meio de um artesanato manual, feito pela mesma, construiu os bonecos com características específicas a

cada deficiência e transtorno, com riqueza de detalhes para representar este público (Apêndice 2). Feito em material de espuma, os fantoches foram modelados, o primeiro foi uma menina cadeirante, onde foi feita com uma deficiência na coluna, e sem uma perna, sentada em uma cadeira de rodas. (Apêndice 3) O segundo foi um menino com autismo que não foi feito com características pelas pessoas com TEA não apresentarem características, assim para representar foi feito um coração em formato de quebra cabeça, um dos símbolos do autismo e um laço para colocar na roupa identificando o transtorno, (Apêndice 4). O terceiro boneco foi um deficiente visual, que foi feito com óculos escuros e uma bengala como acessórios. (Apêndice 5). E o último foi uma menina com Síndrome de Down, loira, rostinho arredondado e olhos oblíquos, usando óculos. (Apêndice 6).

²A primeira história foi “A menina que perdeu uma perna”, da autora Carina Alves (2014), conta sobre Rosinha uma garotinha que perdeu a perna em um acidente de trânsito e superou os desafios do preconceito com a prática de esportes. A segunda história “Ico e o mundo que queremos construir”, Carina Alves (2020), fala sobre a história de um menino autista muito sensível e inteligente que tinha um

2 Nós optamos por não trabalhar nessa pesquisa pessoas com Altas habilidades/ Superdotação, mesmo compreendendo que eles fazem parte do Público da Educação Especial e que devem ser inseridos e ter uma sensibilização acerca delas, mas para delimitar melhor a natureza desse estudo nesse momento decidimos escolher histórias que tratassem de deficiências e transtornos.

jeito diferente de ser, fazia muitas perguntas relacionadas a inclusão na escola e adorava praticar esportes como a natação. A terceira história “O menino que via com as mãos”, de Alexandre Azevedo (1998), conta a história do menino Juquinha que tinha deficiência visual e era muito inteligente, usava as mãos para conhecer tudo a sua volta.

A quarta história “A princesa que tinha um cromossomo a mais”, autora Carina Alves (2017) é a história de uma menina chamada Caia, que nasce com Síndrome de Down e supera os preconceitos por meio do esporte. A quinta história “O menino que escrevia com os pés”, Carina Alves (2016) fala de uma criança chamada Tico, que perdeu as duas mãos após um acidente, ao soltar fogos de artifício. Ele passa a se reinventar pela grande vontade de voltar a estudar, começa a aprender a escrever com os pés e se destaca também no esporte.

A última história “A borboleta de uma asa só”, Mila Viegas (2011), conta a história de uma borboleta chamada Nicolas, que nasceu apenas com uma asa, e era muito triste por não poder voar, um dia encontrou um amigo assim como ela e logo sentiu-se representada, acolhida e amada através dessa nova amizade, passando a superar os desafios de sua limitação física.

A contação foi desenvolvida pela pesquisadora em colaboração com a professora da sala de aula, que atuou também na prática desses momentos.

Nessas atividades foi usada a observação participante como instrumento de coleta, sendo os dados registrados em um Diário de Campo. Ainda se fez uso da análise documental a partir dos desenhos feitos pelas crianças: ao finalizar a última contação proposta no mês de outubro as crianças foram convidadas a desenhar em uma “saia literária” (Apêndice 7) o que mais chamou a atenção delas durante a realização de todo o projeto. Os desenhos foram um instrumento documental, também, para análise dos resultados alcançados.

Após o desenvolvimento do projeto foi aplicado um questionário para a docente da sala, instrumento contendo treze perguntas, sendo doze delas fechadas e uma aberta. Os dados foram tratados a partir de uma análise qualitativa, em diálogo entre a base teórica trabalhada e os dados coletados no campo prático de estudos.

Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa que deu origem a esse estudo foi colocado em apreciação pelo Comitê de Ética na Pesquisa, da Universidade Estadual do Piauí para ser avaliado. Após a análise e aprovação a pesquisa começou a ser executada. Em seguida o projeto foi apresentado a direção da escola onde foi realizada a pesquisa de campo, momento em que foi entregue a declaração de infraestrutura (Apêndice 8) à direção, o termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE) (Apêndice 9)

a professora da turma e um termo de assentimento (Apêndice 10) para as crianças de forma lúdica.

Como subsídios para minimizar os possíveis riscos que podiam ocorrer durante a pesquisa, foi marcado um momento com a professora para um planejamento e esclarecimento de tudo que aconteceu no momento da pesquisa, desde a entrega do termo até a execução das atividades propostas. Foi assegurado a preservação da identidade dos envolvidos.

TECER E FIAR DADOS

Nesse capítulo exploraremos os resultados e análises dos estudos realizados, através dos quais foi possível organizar as seguintes categorias:

Interação

As relações humanas são dotadas de grandes peculiaridades, uma delas é a necessidade basilar de interação, não apenas por tradição, mas por sermos seres sociais, o contato com o “outro” é essencial para nosso crescimento e desenvolvimento. Como afirma Vygotski (1997) é através dos olhos de outros indivíduos que encontramos nossa própria identidade como pessoa e grupo.

Nos registros das contações com as crianças, logo nas primeiras linhas, é perceptível como a interação foi um veículo que possibilitou diversos entendimentos sobre a Turminha da inclusão e as propostas das histórias

trabalhadas, oportunizando-os como participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem: “logo após começamos a contação de história com fantoches, sempre **interagindo** com a turma. Após a contação houve um momento de interação em que as crianças puderam compartilhar o que aprenderam da história utilizando os fantoches”. (Diário de Campo, 2022 grifo nosso).

A interação, portanto, é um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, pois o contato com as dinâmicas de grupo instiga a participação ativa entre pares, gerando a compreensão e compartilhamento de saberes.

Em outro momento registramos: “as crianças interagiam bastante e manifestavam muito entusiasmo e vontade de recontar a história [...]. Elas não demonstravam timidez e expuseram todo o conhecimento adquirido alegremente” (Diário de Campo, 2022). Tais atitudes estimulavam ainda mais o planejamento para as próximas ações da Turminha e colaboravam com a construção de uma relação empática entre pesquisadora e participantes, possível apenas a partir da convivência como afirma Magalhães (2014).

A interação esteve presente durante a realização de todo projeto, a pesquisadora, usou-a como um método de se aproximar das crianças e fazer com que elas se tornassem participantes ativos. Podendo assim sentir um pouco a realidade enfrentadas por pessoas com deficiência. Ia passando por algumas mesas com o fantoche interagindo com as crianças e mostrando a forma como um deficiente visual percebe o mundo, através dos sentidos como o tato, audição, olfato, etc.” (Diário de Campo, 2022).

Em outra oportunidade abriu-se um espaço para que as crianças dialogassem sobre suas dúvidas acerca da inclusão. “houve um questionamento de uma aluna e [...] foi aberto um momento para um diálogo [...], onde elas puderam expressar [...] dúvidas em relação as [...] deficiências e transtornos”. (Diário de Campo, 2022).

Algo que proporcionava a socialização das dúvidas e o compartilhamento de saberes sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula. “[...] abri um espaço de diálogo, onde pudemos conversar sobre as perguntas e esclarecer as dúvidas e nesse momento todas as crianças começaram a interagir, ambas expondo sua forma de pensar”. (Diário de Campo, 2022). Toma assento tal prática nas palavras de Ayres (2012, p.51) quando enfatiza que “a criança tem necessidade de agir sobre o meio, de vivenciar as situações mediante a fala, o movimento, procurando constatar [...] descobrindo coisas novas e interiorizando suas experiências”.

Durante e após as contações de histórias a pesquisadora sempre reservou um tempo e espaço para as crianças dialogarem sobre o tema abordado: “[...] houve a interação e [...] os alunos foram convidados novamente a cantar uma música. Em um segundo momento [...], houve uma conversa com os alunos para uma sondagem sobre a história trabalhada, de forma dialogada”. (Diário de campo, 2022).

Os fatos elencados acima reafirmam os dados do questionário, no qual a professora expõe que houve interação

espontânea dos alunos quando eram solicitados no momento da contação de história.

Na “saia literária” são encontrados muitos registros de “interação” e seus desdobramentos a partir do olhar das próprias crianças. Foi observado o desenho de uma criança empurrando outra em uma cadeira de rodas, a palavra carinho e um coração (Imagem 1), em outro borboletas de mão dadas (Imagem 2), bem como o registro das mãos de cada criança exposto na saia, (Imagem 3) mostrando assim um momento de interação entre elas.

Figura 1: Desenho de uma criança empurrando outra em uma cadeira de rodas. Identificação da palavra carinho e um coração



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 2: Borboletas de uma asa só de mãos dadas, coração, óculos e flor.



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 3: Pintura das mãos das crianças



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Assim nutrir ambientes que viabilizem práticas de interações sociais segundo Teixeira e Volpini (2014) possibilitam que as crianças desenvolvam novos valores, costumes e sentimentos através das interações, desenvolvendo o seu processo identitário e de independência nas ações de socialização.

Desta forma é notável o quanto a interação contribui para fortalecer valores que facilitam o processo de conscientização acerca da inclusão, uma vez que o contato com o outro cria um ambiente de relações sociais que geram aprendizagens significativas e quebram os paradigmas por meio de conhecimentos compartilhados. Pois é por meio do contato com a diversidade que é possível desconstruir o preconceito e desenvolver uma cultura de empatia, respeito e solidariedade em relação às diferenças.

O medo bate à porta: desconstruindo mitos e preconceitos acerca da deficiência

Quando somos colocados diante do desconhecido, sejam pessoas, fatos, coisas ou até objetos, a tendência humana geralmente é se retrair, dando lugar a espaços e/ou coisas que já conhecemos e que não desafiem nosso entendimento. Magalhaes (2014) afirma que o desconhecido nos incomoda e nos tira da zona de conforto.

Foi esse fato vivenciado na primeira contação de histórias: “A menina que perdeu a perna”

no qual os alunos eram muito atenciosos, no entanto na turma de vinte oito criança tinha uma que expressava um pouco de medo dos fantoches, mas logo colocamos ele um pouco mais distante e o mesmo se sentiu mais confortável, o interessante é que mesmo tendo um pouco de medo ele expressava que queria que a “turminha” voltasse para contar mais histórias (Diário de campo, 2022).

O medo também se fazia presente em relação a uma criança autista que estudava na escola onde o projeto estava sendo aplicado. As crianças demonstravam temer a colega por não compreenderem ainda sobre a inclusão, bem como as singularidades de cada pessoa.

Nos diálogos sobre o autismo depois da contação de histórias e da dinâmica, os alunos relataram que uma menina com autismo foi a escola e eles ficaram assustados e tentaram fechar a porta da sala de aula, todos da turma relataram, confirmando o ocorrido. O mais interessante é que na história vinha falando justamente que o autismo é uma forma de ver, sentir e experimentar o mundo de um jeito diferente. A partir desse relato das crianças, a pesquisadora pôde conversar sobre o assunto, as levando a entender que não precisamos nos afastar das crianças que tem autismo, pois elas são como as outras apenas têm um jeito diferente de ser. Falamos sobre medos, introduzindo na conversa o relato das crianças, foi desenvolvida uma dinâmica em que pudessem superar os temores em relação aos fantoches e relacionar à questão de seus anseios a experiência que eles tiveram, o mais

surpreendente: a criança que tinha pavor do fantoche, se aproximou, pegou no mesmo e relatou ter superado essa questão, nesse momento a pesquisadora ficou surpresa e muito feliz.. Ali foi possível sentir o início de um processo de conscientização naquelas crianças e refletir o quanto a informação é de suma importância para trabalhar a inclusão, uma vez que ao conhecermos e entendermos que todos somos diferentes, não estranhamos mais as diferenças. (Diário de campo, 2022).

Ayres (2012, p.50) expõe que “as capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.” A desconstrução do “medo”, aqui, não significava apenas trabalhar com uma emoção, mas possibilitar elementos que agreguem a um olhar e uma concepção de inclusão e respeito ao outro.

A sensação de “estranhamento” foi sendo minimizada ao longo do projeto e a cada contação os novos conhecimentos permitiam que as crianças entendessem mais sobre a diversidade humana, a empatia e a valorização do outro: “[...], os medos do início expressados por eles em relação as pessoas com deficiência e transtornos, não mais existiam e o diferente não mais será visto como estranho”. (Diário de campo, 2022).

Na quinta contação de história sobre “O menino que escrevia com pés”, já era perceptível a ausência do medo.

Chegando na reta final do projeto, pode-se perceber que os relatos dos alunos são diferentes do início da pesquisa. O conhecimento e a informação sobre as temáticas deram

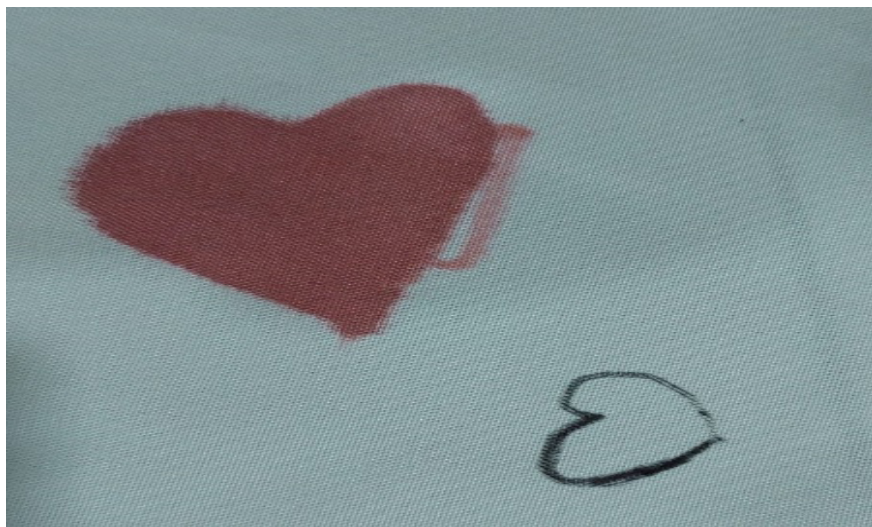
um novo olhar para aquelas crianças, já não existe mais medo, nem espanto em relação as diferenças. (Diário de Campo, 2022)

Os temores foram diminuindo no decorrer do projeto, dando margem a uma troca de informações e conhecimentos convergentes, na construção do respeito e na mudança de postura dos alunos frente as diferenças. Como podemos observar nos *feedbacks* da professora da sala:

A professora titular da turma relatou que as crianças corriam com medo de uma aluna autista de outra turma quando esta apresentava episódios de crise. No decorrer do projeto a mesma afirmou que, a postura dos alunos diante da colega mudou, hoje eles agem com naturalidade em relação a menina, demonstram em ações que compreenderam que as diferenças tornam as pessoas singulares e por isso **o medo foi substituído por cuidado e respeito**. (Diário de Campo, 2022 grifo nosso).

No questionário respondido pela professora há a afirmação que as crianças representavam graficamente a história quando solicitado e isso foi confirmado com os dados obtidos pela “saia literária” na qual nenhuma expressão de medo foi percebida, ao contrário, foi mostrado muito afeto, inclusive com repetidas vezes desenhos de corações e da grafia com a palavra “amor”, como é observado nas imagens abaixo:

Figura 4: Desenho de corações



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 5: Desenho de corações



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Beyr (2018) expõe que o contato com a deficiência, propicia a quebra de preconceitos e possibilita um olhar mais humano e inclusivo. Foi o que se observou ao analisar esses dados, que o contato transformou o medo em afeto e o desconhecido em respeito.

Inclusão na prática

Quando se fala em caminhos para inclusão na prática, logo é notável que o percurso para alcançar ações inclusivas dentro do contexto social e escolar perpassa por discursos políticos pedagógicos muito vagos, uma vez que a educação segue com os avanços na legislação, porém, geralmente, não se legitima na prática, tendo em vista que é trabalhada de forma muito superficial na escola e na sociedade, confrontando-se com vários obstáculos tais como: informatização, acessibilidade, infraestrutura, déficit de profissionais especializados e a forma de organização da escola e da sociedade que é culturalmente excludente.

Como afirma Domingues (2010), a falta de acessibilidade e comunicação assistiva compromete a vida das pessoas em relação ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso é tão importante trabalhar o tema inclusão de forma responsável com as crianças, para que se construa uma educação que englobe a todos, e alargue suas compreensões sobre essa temática.

No primeiro dia do projeto foi apresentada a contação de história “A menina que perdeu uma perna”, segue um dos registros:

Nesse momento abordamos sobre o tema inclusão falando um pouco sobre deficiência física. Em seguida conversamos se eles já tinham observado como são as ruas da cidade de picos, as calçadas, se tinha acessibilidade, assim perguntávamos se tinha como uma pessoa com deficiência se locomover bem na cidade, falamos sobre a escola, se tinha como receber uma pessoa com deficiência e assim as crianças iam interagindo. (Diário de Campo, 2022).

Esse exercício de reflexão e empatia pode despertar a criança para olhar o outro e as condições que o cercam. “A escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores” (Carvalho, 2008, p. 99) e o “ponta pé” inicial para isto está na mudança de concepções individualistas para inclusivas.

É notável nos primeiros diálogos com os alunos quando abordamos sobre o tema inclusão que:

as crianças se mostram surpresas, nos fazendo compreender que antes elas não tinham conhecimento sobre tal, dando assim a impressão de que falar sobre o assunto de verdade ainda é um tabu. E nos mostrando que mesmo em tempos atuais, onde se fala tanto sobre isso, é tão notável a superficialidade de como é tratado essa temática na sociedade”. (Diário de Campo, 2022).

Em outro momento “o que mais impactou foi a pergunta que uma aluna fez, quando com um olhar de dúvida falou: “Tia as pessoas que tem deficiência e Síndrome de Down são iguais a gente?”

Nesse momento é perceptível o quanto essa temática é trabalhada de maneira artificial na sociedade e o quanto é necessário alargar a informação às crianças. Foi evidente que elas estavam se sentindo seguras para questionar sobre as temáticas que antes lhes eram desconhecidas”. (Diário de Campo, 2022).

Já na quarta contação de história: “A menina que tinha um cromossomo a mais”:

as crianças “demostram que além curiosidade tem muito interesse em entender como as pessoas que tem deficiência ou transtornos veem o mundo, bem como questionam muito sobre as características, os gostos, as fragilidades, os comportamentos e isso relacionando a pessoas do seu convívio familiar, ciclo de amigos do bairro e da escola, onde relatam ter algum familiar ou amigo com algum tipo de deficiência ou transtorno. (Diário de Campo, 2022).

O que também é evidenciado na saia literária através de desenhos que descrevem o que eles aprenderam sobre a temática, quando desenharam uma borboleta de uma asa só (Imagem 6), uma criança com deficiência visual com a bengala (Imagem 7), o símbolo do autismo (Imagem 8), emergindo

à compreensão que as informações obtidas durante as contações de histórias abriram o seu campo de visão.

Figura 6: desenho de borboletas de uma asa



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 7: desenho de borboletas de uma asa



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 8: coração símbolo do autismo



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

O questionário também aponta que elas identificam quais os tipos de deficiências relatados nas histórias, bem como mostra que as propostas dos temas foram favoráveis para que os alunos tenham empatia pelo próximo. O conhecimento levado pela Turminha da Inclusão fez as crianças compreenderem a proposta, fazendo um paralelo entre o que foi trabalhado em sala de aula às experiências do seu cotidiano familiar, escolar e social.

Sobre isso, Barbosa (2011) explica que o contexto escolar pode ser pensado como o meio entre família e sociedade. Existe por meio da escola um processo de inclusão voltado não apenas para a sala de aula, mas também para a convivência com o todo.

Sentimentos despertados

As emoções são inerentes ao ser humano, uma vez que diante de situações diversas eles podem aflorar e gerar diversos sentimentos, capazes de influenciar as crianças a reconhecerem as singularidades dos outros e a desenvolverem a empatia, facilitando assim a relação entre pares distintos, dentro de contextos igualitários. Ribeiro e Jutra (2006) explicam que os sentimentos contribuem para que seja criado um clima de compreensão, confiança e uma deferência recíproca, há uma maior motivação e beneficia

o ensino, pois é no despertar deles que se entende como a criança visualiza as situações vivenciadas por ela.

É o que foi observado durante as contações de histórias e das dinâmicas realizadas sobre elas, “onde as crianças demonstravam” um misto de emoções no desfecho de cada narrativa, despertando assim a curiosidade e lhes colocando fora da zona de conforto, algo que os levavam a refletir sobre novas formas de incorporar atitudes que incluía toda a pessoa independente das suas limitações.

Observando os relatos da terceira história, “O menino que via com as mãos”:

Foi realizado uma atividade prática, olhando com as mãos, onde foram colocados vários objetos dentro de uma caixa surpresa e os olhos das crianças foram vendados para descobrir através dos sentidos, como o tato e olfato, qual o nome do objeto encontrado, algo que despertou a curiosidade e os esforços das crianças. Assim elas relataram que acharam difícil descobrir o objeto, compreendendo dessa forma um pouco das dificuldades enfrentadas por este público da educação especial. Após essa atividade percebi que as crianças ficaram sensibilizadas. (Diário de Campo, 2022).

No quarto encontro da Turminha da Inclusão, cuja história foi o “Menino que escrevia com os pés”, em uma das experiências com a deficiência física:

Os alunos foram convidados a participar de uma atividade prática, sentados em círculo, foram distribuídas folhas brancas e os alunos junto com a investigadora do projeto

experienciaram a escrita realizada com os pés, como forma de fazer aquelas crianças sentirem na prática as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, assim como os plausíveis esforços que resultam em superação. (Diário de Campo, 2022).

Assim, desenvolver atividades práticas por meio da interatividade, Segundo Raul (2013) significa construir o ensino com base na ludicidade, através do reconhecimento da criatividade e do despertar da sensibilidade. Algo que contribui para conscientização e formação ética das crianças no seu processo de ensino aprendizagem.

Ainda no Diário de Campo algumas, das muitas, vivências que esse momento proporcionou são destacadas a seguir:

Sobre a atividade pratica que as crianças usaram os pés para escrever eu pude perceber o quão difícil foi para elas aquela ação, pois a todo momento relatavam que era muito difícil, uns afirmavam ser impossível e outros diziam que era muito cansativo. Assim pude observar que a atividade desenvolvida pôde mostrar para elas que inclusão é se colocar no lugar do outro, sentir um pouco do que o outro sente e respeitar as diferenças. E para compreender isso, a melhor forma é experimentar o mundo sobre olhares diferentes e vivenciar na prática escolar os desafios da superação, como forma de desconstrução do preconceito. A execução desse exercício confirmou mais ainda os efeitos da pesquisa na conscientização e formação daquelas crianças em relação a inclusão. Levando-as a sentirem os mais variados sentimentos de afeto, amor e respeito dentro da construção de uma educação inclusiva sem vestígios de segregação (Diário de Campo, 2022).

No decorrer do projeto, o despertar para inclusão, também foi perceptível na prática da professora titular que antes relatava ter muita dificuldade de trabalhar com crianças com deficiência e transtornos. Dessa forma durante o percurso as atividades desenvolvidas pela Turminha da Inclusão, as informações sobre as temáticas geraram uma inquietação na mesma, que logo sentiu a necessidade de buscar mais conhecimento sobre os temas e assim desenvolver atividades adaptadas para algumas crianças da sua turma, que fazem parte do público da Educação Especial.

E os efeitos dessa nova prática metodológica segundo ela (a professora), foi a evolução das crianças de forma progressiva, o que foi perceptível também para os pais que relataram justamente o avanço das crianças no processo de ensino aprendizagem, gerando um misto de emoções tanto por parte da professora, como das próprias crianças que se sentiram mais acolhidas e amparadas nos estudos, bem como dos pais que puderam acompanhar com alegria os avanços significativos de seus filhos. Com esses relatos podemos afirmar a importância de levar para o ambiente escolar projetos como esse que são capazes de conduzir as escolas para uma educação que não apenas insere, mas que de fato inclui. (Diário de Campo, 2022)

Domingues (2010) afirma que, no contexto escolar é necessário um planejamento de ensino de acordo com as necessidades específicas e individuais dos alunos, tendo como base o reconhecimento das diferenças.

A falta de informação e conhecimento causa o sentimento de dúvida nas pessoas e é por essa razão que é tão importante alcançar as crianças desde pequenas e instruí-las em um contexto que as envolvam em ações que sejam diversas.

Parece muito duro falar isso, mas a maioria das pessoas tem essa dúvida, se as pessoas deficientes ou com transtornos são de fato pessoas como as outras, “ditas normais” e fazê-los entender que sim elas são como qualquer outra pessoa, gera em mim um sentimento de que valeu muito a pena o projeto. Com a finalização dessa pesquisa, afirmo que aquelas crianças nunca mais serão as mesmas, pois a ação educativa acerca da inclusão ali trabalhada levou para elas o conhecimento que foi plantado no início, germinou no percurso e creio que dará muitos frutos de respeito, empatia e solidariedade, bem como a capacidade de enxergar as diferenças pautadas em atitudes que alarguem a diversidade em uma dimensão igualitária. (Diário de Campo)

Tais reflexões são comprovadas nos escritos e nas ilustrações feitas pelas crianças na saia literária: na Imagem 9 eles expressam em desenhos o sentimento de amor com o desenho de borboleta com uma asa só e ao redor um coração. Na Imagem 10 o sentimento de tristeza, expressando a imagem de um boneco chorando com uma nuvem na cabeça expressando o autismo . O respeito representado pela Imagem 11, posto em grafia e alguns registros fazendo alusão às deficiências e transtorno, como os óculos simbolizando a deficiência visual e o coração

com o quebra cabeça representando o autismo. E o carinho expressado em palavra e na figura de uma criança empurrando outra em uma cadeira de rodas com o coração ao lado.

Figura 9: Desenho de borboleta com uma asa só e ao redor coração e a grafia amor e respeito



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 10: Menino com autismo chorando



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 11: Grafia da palavra respeito e alguns desenhos como, óculos representando a deficiência visual e o coração com o quebra cabeça representando o autismo



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

No questionário a professora afirma que as crianças apontam qual o tipo de deficiência relatada nas histórias e sentem-se sensibilizadas às contações, bem como que as atividades trabalhadas foram favoráveis para que os alunos sintam empatia pelo próximo.

Contar histórias para o público infantil sobre deficiências e transtornos requer adaptações para serem compreendidas pelas crianças, utilizando linguagens e métodos que os envolvam dentro de um contexto inclusivo. Moura (2011) esclarece que é fundamental que as crianças comecem a assimilar, desde cedo, a leitura como fonte de entretenimento e conhecimento, aprendendo também competências socioemocionais essenciais como respeito, empatia e cidadania. Ao estimulá-los, os pequenos são capazes de conviver e respeitar as diferenças, compreender a necessidade e o interesse uns dos outros.

Assim, a prática de contar histórias possibilita diversas ações interpretativas e compreensivas por parte dos alunos. A leitura por si só já promove o despertar da imaginação, no entanto associado à contação tátil e sonora permite a representação do mundo e do outro. Por meio de toda essa dinâmica os sentimentos são despertados, gerando assim, expressões significativas que resultam na percepção de valores construídos através da junção de diversas emoções que conduzem as crianças a desenvolverem mecanismos que os tornem mais sensíveis.

A Representatividade Interessa

Pensar em representatividade na inclusão, é buscar estratégias que humanizam e eliminem o viés e estereótipos culturais que a sociedade adotou por muito tempo, como adequação na construção identitária de um povo. Desta forma representar um grupo, significa colocá-lo como protagonista da sua própria história. É ser interlocutor e não apenas ouvinte, ou seja, é saber que importa, sentir-se pertencente a todos os espaços sociais como alguém que tem voz ativa.

Szymanski (2014) entende a representatividade como sendo uma qualidade que genuinamente permite a expressão a respeito de um indivíduo ou um grupo de pessoas, que pode ajudar a esses a se sentirem envolvidos e incluídos.

Diante desse olhar a Turminha da Inclusão foi idealizada, com uma proposta de tornar o tema inclusão mais visível e palpável no contexto escolar, para despertar a sensibilização sobre diversidade e inclusão e possibilitar que as crianças percebam a representatividade como algo positivo, na construção de atitudes que permitam que elas convivam com as diferenças respeitando os valores individuais das pessoas, para além de suas limitações.

Sobre os primeiros encontros na escola já era percebida a “curiosidade e a expectativa das crianças para conhecerem cada fantoche, feito com uma deficiência ou transtorno específico, eles demonstravam muito carinho pela Turminha, cada boneco que chegava era recebido com muito entusiasmo e amor”. (Diário de Campo, 2022)

E assim o projeto foi pensado, para se desenvolver uma pesquisa que não apenas oportunizasse saber o que as crianças já pensavam ou tinham de informações acerca da temática, outrossim, para dar-lhes, também, a oportunidade de dialogar e vivenciar sobre deficiência, transtorno, diversidade, pluralidade, entre outros elementos.

Outra coisa que percebo ser muito positiva é a proposta de ter feito fantoches com características voltadas para as temáticas trabalhadas, pois isso pôde proporcionar as crianças terem a oportunidade de tocar, olhar, sentir e expressar os sentimentos de amor, carinho e respeito. Dessa forma vejo que a representatividade é algo que alarga mais a informação e o conhecimento acerca da inclusão dando assim mais visibilidade para essa temática [...] E o uso de fantoche é uma forma lúdica de mostrar para crianças que o que defini os indivíduos não são as diferenças, mas como olhamos para elas”. (Diário de Campo, 2022)

Silvio (2014, s/p) postula que “os elementos imateriais refletem as formas de pensar as ideias e as ideologias. Carrega, assim, consigo múltiplas e diversificadas possibilidades temáticas”.

Na saia literária também foram encontrados registros que confirmam a importância da representatividade na ação educativa adotada pelo projeto, a partir de vários desenhos como na Imagem 12 no qual a criança desenhou uma casa e dentro escreveu a frase, “casa do amor” e ao lado colocou uma pessoa com deficiência visual, um arco-íris e corações, o que

também pode ser observado na Imagem 13: uma pessoa com deficiência física o rostinho de algumas crianças, flores e um coração com a palavra “educação”, e ao lado a grafia “amor”. Na Imagem 14 há uma criança na cadeira de rodas e outra ao seu lado. Como também vários símbolos que representam deficiências e transtornos na Imagem 15.

Figura 12: Desenho de uma casa e dentro a escrita casa do amor, pessoa com deficiência visual, arco-íris, corações e uma borboleta



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 13: Pessoa com deficiência física com a bengala, o rostinho de algumas crianças, flores e um coração com a palavra “educação”, e ao lado a grafia “amor”



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 14: Uma criança na cadeira de rodas e outra ao seu lado.



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Figura 15: Boneco com deficiência visual, borboletas de uma asa só que representa a deficiência física e coração símbolo do autismo



Fonte: Registros da pesquisadora do instrumento “Saia literária” (2022)

Finalizando o projeto compreende-se que os objetivos foram alcançados com êxito, possibilitando, inclusive, uma reflexão-ação-reflexão da própria pesquisadora, que após cada vivência entre contações, dinâmicas e diálogos se percebia mais próxima das necessidades e possibilidades para se fazer uma verdadeira inclusão, a exemplo de quão escassa são as informações que chegam as crianças sobre deficiência e transtornos, como também as portas abertas que elas próprias, as crianças, oportunizam quando lhes é apresentado o outro com suas múltiplas diversidades e dentro disso ações de empatia, respeito e carinho.

Trabalhar de forma lúdica com bonecos representativos, contribui para a construção de um pensamento inclusivo e empático. Levar temas como deficiência física, visual, Síndrome de Down e autismo, através da contação de histórias com fantoches sensibiliza crianças e adultos a reconstruírem sua forma de pensar e agir frente as diferenças. Pois vivemos em uma sociedade que fala de inclusão de forma muito genérica, principalmente no âmbito escolar. O projeto me fez perceber está realidade quando por várias vezes eu questionei os alunos sobre inclusão e pude ver na pratica que as informações acerca desta temática eram muito restritas a pôr exemplos, ter rampas de acesso para cadeirantes, onde na verdade vai muito além disso. (Diário de Campo, 2022)

Sasaki (2009) destaca que é necessário que haja atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola eliminando preconceito e estimulando a convivência entre alunos com as mais diversas características. Isso desperta o entendimento do quanto é importante trabalhar a representatividade dentro do contexto da inclusão. Uma vez que a visibilidade amplia o lugar de fala desse público, os colocando em uma dimensão de equidade e construindo dessa forma modelagens diversas, onde cabe cada pessoa na sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do Público da Educação Especial é uma das iniciativas mais assertivas da nossa legislação. Pois para que as pessoas com deficiência, TEA, Síndrome de Down sejam incluídas em uma dinâmica de interação e aprendizagem é necessário que sejam compreendidas e respeitadas dentro das suas necessidades, bem como visíveis em todos os espaços. Desta forma o Projeto “A Turminha da Inclusão” abriu novos horizontes sobre a temática, levando para o ambiente escolar a informação e conhecimento por meio da ludicidade, sensibilizando as crianças e construindo novos olhares sobre a diversidade humana.

Sabemos que em meio aos avanços, ainda encontramos muitas lacunas na sociedade e no ambiente escolar sobre a realidade das pessoas colocadas como “estranhas” dos padrões elegíveis como “padrões”, seja de caráter físico, motor ou intelectual. Até mesmo a falta de informação sobre

as diferenças e de como conviver com elas dentro de uma sala de aula de ensino comum, pode trazer dificuldades a concretização dos direitos destas. Assim como metodologias estagnadas a um único modelo de aprendizagem tem deixado de lado as potencialidades que a igualdade e a equidade são capazes que desmistificar.

Desta forma a contação de histórias com bonecos proporcionou uma vasta abordagem sobre a deficiência física e visual, Síndrome de Down e o autismo, levando as crianças junto a pesquisadora e a professora titular a refletir sobre concepções, olhares, sentimentos e práticas metodológicas, para abraçar a causa da inclusão e torna-la conhecida por todos. Diante da prática desenvolvida pela investigadora da pesquisa foi perceptível a importância de se trabalhar novas dinâmicas como forma de tornar compreensível e real a educação inclusiva.

Embasado nessa perspectiva tivemos como primeiro objetivo específico: sondar quais histórias da literatura infantil podem contribuir para inclusão do público da educação especial, o qual foi possível encontrar algumas narrativas, como contos, poesias dentre outros de cada deficiência e transtorno trabalhado, as histórias possuem uma linguagem acessível e de fácil compreensão, bem como ilustrações visivelmente atrativas e chamativas o que instiga a curiosidade e o interesse tanto na leitura quanto no reconto destas. Dentre elas encontramos, “A menina que perdeu a

perna”, Carina Alves (2014) “Ico e o mundo que queremos construir”, Carina Alves (2020) “A princesa que tinha um cromossomo a mais” Carina Alves (2017) menino que escrevia com os pés”, da autora Carina Alves (2016), “O menino que via com as mãos”, de Alexandre Azevedo (1998), e a “A borboleta de uma asa só” de Mila Viegas (2011).

O segundo objetivo específico trata de entender a importância do lúdico no processo de sensibilização da sociedade acerca da inclusão, onde pudemos compreender que o lúdico é uma ferramenta rica de possibilidades que contribui para o desenvolvimento de atividades que propiciam o prazer pelo aprender e encantamento pelas estratégias que se utilizam do brincar como algo eficaz quando feito de acordo com as habilidades propostas para cada conteúdo abordado.

O terceiro objetivo específico foi investigar como a literatura infantil trabalha a inclusão por meio de histórias infantis, observamos que as histórias escolhidas para esse estudo carregam fatos reais vivenciados pelas as pessoas que tem deficiência e transtornos e trazem a realidade enfrentada por este público, bem como como exemplos de superação dos personagens através dos estudos e do esporte. Mostrando que eles podem atuar em todos os espaços sociais como ativos e pertencentes a todos os grupos.

O quarto objetivo foi compreender a importância da contação de histórias para mobilização da sociedade sobre a inclusão, este objetivo nos levou a uma reflexão- ação

pertinente que nos colocou diante de resultados logo nas primeiras contações, pois a metodologia utilizada, tornou cada história única, onde os sentimentos de medo, insegurança, foram sendo desconstruídos, dando lugar a sensibilidade, empatia e respeito as diferenças.

O último objetivo específico teve o intuito de observar quais resultados a contação de histórias proporcionou dentro da perspectiva da inclusão escolar. Os resultados alcançados mostram mudança de concepções sobre as temáticas, o trabalho realizado pela turminha despertou o cuidado, o carinho, a atenção e o respeito as diferenças. No início da pesquisa os alunos mostravam-se inseguros assustados com algumas pessoas que tinham deficiência e transtorno na escola e no decorrer do projeto os bonecos representativos trouxeram para aqueles alunos um olhar mais empático e solidário. Era perceptível a mudança na forma de falar, olhar e até mesmo se aproximar daqueles que eram considerados diferentes por eles. Houve uma ruptura dos medos e do preconceito que foram substituídos por um contato visual e físico sem vestígios de preconceito.

Como resultado ao objetivo geral que buscou analisar como a contação de histórias infantis realizada por meio de bonecos pode ajudar na sensibilização de crianças para a inclusão escolar, pudemos observar que os bonecos representativos (fantoques), feitos com características específicas a cada tipo de deficiência e transtorno tornaram

o trabalho das contações de histórias próximo da realidade, uma vez que ganham vidas nas mãos de quem os manipula, desta forma ao olharem aqueles bonecos articulados que possuem uma entonação de voz e interagem com crianças, as levam a um encantamento e fluir da imaginação, rompendo, assim, a barreira do preconceito e chegando à sensibilização para a inclusão.

Corroborando para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças e construindo nestas mudanças de posturas e desconstruindo o preconceito, uma vez que através da interação e conhecimentos sobre a realidade fica fácil para as demais crianças conviver com as diferenças. Desenvolvendo assim o respeito, a cooperação, a empatia e o amor. Portanto podemos afirmar que a educação inclusiva se desenvolve perfeitamente por meio da contação de histórias com bonecos.

Desta maneira a pesquisa conseguiu alcançar os resultados almejados e nos deixou a certeza de que projeto foi de grande valia para o campo da educação, pois contribuiu positivamente para construção de uma educação inclusiva que foi capaz de desenvolver a sensibilidade e o respeito as diferenças. Acreditamos que os efeitos desta pesquisa na vida de cada participante foi uma semente plantada que dará muitos frutos de amor pelo próximo. Apesar de ser sido um trabalho denso e profundo entendemos que o tema não se esgota nesta pesquisa e desta forma desejamos que outros

trabalhos se valham deste e que outras pesquisas possam ser feitas a partir desta.

REFERÊNCIAS

APA, H. GÖZMEN, S. BAYRAM, N. et al. **Clinical accuracy of tympanic thermometer and noncontact infrared skin thermometer in pediatric practice:** an alternative for axillary digital thermometer. *Pediatr Emerg Care*, 2013. 29:992–7.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil:** teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Alexandre. **O menino que via com as mãos braille;** ilustração Grego. 9.ed. Paulinas, 1998. 16p.

AZEVEDO, P.W. JOFFILY, S.B. Arranjos congênitos: Abrangências e Limitações Representações. **Rev. Psicologia:** Teoria e Pesquisa, vol. 25, n.4, p: 595-601, Out- Dez 2009.

BARBOSA, J. S. B. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar.** 2011. 45 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4.ed. Porto Alegre: mediação,2018.128 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: jan., 2022.

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 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, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: jan., 2022.

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). **Presidência da República**: Art. 1º, Brasília, DF, 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: jan., 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: fev., 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; **MEC. SEMESP**. 2020. 124p.

CARDOSO, A. L. S. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil**. São Roque – SP, 2013.

CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa**: Instituições e Processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>

CONDE, Antônio J. Menescal. **O que é a cegueira e a baixa visão**. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, L.N. **Inclusão escolar de um aluno com síndrome de down**: estudo de caso. 2011. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6726181-Crianças-com-síndrome-de-down-nas-series-iniciais-passos-para-a-inclusao.html>. Acesso em: Jan/2023.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDULO, Marcelo (Orgs.). **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

Disponível em: <https://literaturaacessivel.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Interativo-ebook-A-menina-que-perdeu-a-perna.pdf>Sousa Acesso em: ago., 2022.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.- 6. ed. - São Paulo: Atlas,2008.

GIVEN, L. M. (2008). The Sage encyclopedia of qualitative research methods, v.1. California: **SAGE Publications**.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014. 574 p.

GONÇALVES, C.S; MANCINI, C.M.S; CARVALHO, P; MARTINS MS. **Comparação do Desempenho Funcional de Crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade**. ArqNeuropsiq2003. www.scielo.com.br. Acesso 05 de maio 2022.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares/ Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/winat/Downloads/dpd,+412424+v9+n1+Sueli+Regina+Ramos+++pdf

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. O estudo de caso e o desafio da articulação de dimensões socioculturais e subjetivas na pesquisa em Educação Especial. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos Martins; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz Pires; PIRES, José. **Caminhos para uma educação inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM 5/ **American Psychiatric Association**; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Aetmed, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/winat/Downloads/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf

MAZZARO, J. L. Políticas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão, **revista@mbienteeducação**, SP, v.1 - n. 2, p. 40 - 55, ago./dez. 2008. Disponível em: <https://bdm>.

unb.br/bitstream/10483/2312/1/2011_
FranciscaCleaAlmeidadeCarvalho.pdf

MAZZOTTA, José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. **Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência:** um compromisso com o ensino superior. Escritos educ. 2006, v. 5, n. 1, p. 19-25. ISSN 16779843. Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/12/8/Artigo%20C%C3%A9lia%20Conceicao2.pdf>. Acesso em: maio 2022.

MOTTA, L; FLÓ, F; CABRAL, F. A. **Atividades Inclusivas.** Instituto Paradigma, 2008.

MOTULSKY, Arno G.; VOGEL, Friedrich. **Genética humana:** problemas e abordagens. 3. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2013.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos - módulo 1.Teresina: UFPI-EAD , 2011.

MOVIMENTO, D. **Escola para Todos.** 2013. Coordenação editorial: Estefania Lima, Maria Antônia Goulart e Patricia Almeida. Disponível em: <http://www.minerva.edu.py/archivo/12/8/Artigo%20C%C3%A9lia%20Conceicao2.pdf>. Acesso em: 25 dez 2022.

NUNES, Michelle Darezzo Rodrigues; DUPAS, Giselle; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Atravessando períodos nebulosos: a

experiência da família da criança portadora da Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 2, p. 227-233, 2011.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7, Letras, 2009. Cap. 7, p. 116-13

OTTO, P. A., MINGRONI-NETTO R. C.; OTTO, P. G. **Genética Médica**. Editora Roca, São Paulo, 2013.

PAIM, C. M. C. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da interação à ação**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

RAMOS, A. **Fisiologia da visão, um estudo sobre o “ver” e o “enxergar”**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-RIO, 2006.

RAU, M. C.T. D. Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica. IBPEX, ed. 2. **Rev. Atual., Ampl.** 2013.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France: Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revista Estudos de Psicologia**, nº 23, vol. 1, jan/mar de 2006. p.39-45.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, W, C. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST, Paracambi, 2007.

RUSSO, Fabiele. **Manual sobre o transtorno de espectro do autismo**: TEA. São Paulo: NeuroConecta, 2019. 29p.

Saúde Ocular, Organização Pan-Americana da Saúde (2003). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/tópicos/saúde-ocular>. Acesso em: 31 de Janeiro de 2023.

SANTOS, A. L. V; FERNANDES, C. F; SANTANA, L. T. G; SANTOS, L. R. E.; LAFETÁ, B. N. Diagnóstico precoce do autismo: dificuldades e importância. **Revista Norte Mineira de Enfermagem**. 2015; 4 (Edição Especial): 23-24.

SANTOS, A. L. V; FERNANDES, C. F; SANTANA, L. T. G; SANTOS, L. R. E. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>

SASSAKI Romeu Kasumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, ano XVII, n.96, jan./ fev. 2014, p. 10-12. Disponível em: <https://www.sociedadeinclusiva.com.br/2020/05/01/capacitismo-incapacitismo-e-deficientismo-na-comtramao-da-inclusao/>.

Saúde Ocular, Organização Pan-Americana da Saúde (2023). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-ocular>. Acesso em: 31 de janeiro de 2023.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) Silva, Luana, Lopes, Irineu. Alunos com deficiência intelectual: desafios das escolas. **Revista científica Educação**, v.4, n.7, P.835- 842, 30 de maio 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

SILVA, Maria de Nazaré Marques da. **Teatro de Fantoches**: uma Atividade Cênica como Estratégia para Aprendizagem no Ensino Infantil. Cruzeiro do Sul, AC, 2011.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. **Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas**. Psicologia ciência e profissão, 2009, 29 (1), 116–131. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SILVA, S. P. O teatro de bonecos na educação infantil: a construção do conhecimento da criança em debate. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108 v.16 n.2 (2014) p.44-58.

SILVIO, Profirio da Silva. O teatro de bonecos na educação infantil: a construção do conhecimento da criança em debate. **Revista didática Sistemática**, v. 16. Nº 2, 2014. Disponível em <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4592/3417>. Acesso em: jan., 2022.

SOUSA, Aparecida Carina Alves. **A princesa que tinha um cromossomo a mais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo criar, 2017. 20p. Disponível em: <https://literaturaacessivel.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Interativo-A-princesa-que-tinha-um-cromossomo-a-mais.pdf>. Acesso em: set., 2022.

SOUSA, Aparecida Carina Alves. **Ico e o mundo que queremos construir**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo criar, 2020. 20p. Disponível em: <https://literaturaacessivel.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Ebook-Ico-e-o-mundo-que-queremos-construir.pdf>. Acesso em: ago., 2022.

SOUSA, Aparecida Carina Alves. **O menino que escrevia com os pés**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo criar, 2016. 20p. Disponível em: <https://literaturaacessivel.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Interativo-ebook-O-menino-que-escrevia-com-os-pes.pdf>. Acesso em: out., 2022.

SOUSA, Aparecida Carina Alves. **A menina que perdeu a pena**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo Criar, 2014. 16 p.

SZYMANSKI, H. Relatório de pesquisa. **A Constituição de um ambiente de representatividade numa EMEF**: um estudo fenomenológico, 2014.

TEIXEIRA H., SVOLPENI, M (2014). **A importância do brincar no contexto da educação infantil; creche e pré-escola, Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, 1(1).76-88

VARGAS, V. S.; BUSSOLETTI, D. M. Teatro de Fantoques na Educação Infantil. **Revista O Teatro Transcende**, v. 18, n. 1, p. 69-79, 2013. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/38588>. Acesso em: fev., 2022.

VIEGAS, Mila. **Nicola a borboleta de uma asa só**. 1. ed. Multifoco, 2011. 50 p.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Encontrei aqui <https://docplayer.com.br/6726181-Criancas-com-sindrome-de-down-nas-series-iniciais-passos-para-a-inclusao.html>

VOIVODIC, M. A. M.A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20815/2/MD_EDUMTE_2014_2_44.pdf

VYGOTSKY.L.S. **Obras esgotadas** V. madrid: Centro de publicaciones Del (MECY Visor Distribuciones, 1997).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 (Questionário)



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR
BARROS ARAÚJO PICOS – PIAUÍ



PROJETO DE PESQUISA Senta que lá vem história: A
contação de história como prática educativa na perspectiva
da inclusão escolar

Escola: Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio

Alunos(a):

Educador(a):

COMENTÁRIOS:

QUESTIONARIO

1. Os alunos ouvem atentamente as histórias contadas
() sim
() não
() em desenvolvimento

2. Expressam preferência por alguma história específica

sim

não

3. Representam graficamente a história quando solicitado

sim

não

em desenvolvimento

4. Estabelecem semelhança e diferenças entre as histórias contadas

sim

não

em desenvolvimento

5. Identificam os principais personagens da história

sim

não

em desenvolvimento

6. Participam da história quando solicitado pelo professor

sim

não

em andamento

7. Apontam qual tipo de deficiência relatada na história

sim

não

8. Os alunos sensibilizam-se com a história

sim

não

9. Houve interação no momento da contação de história

sim

não

10. Como as crianças se comportaram após a contação da história

sensibilizados

eufóricos

indiferentes

11. Mostram interesse em realizar as dinâmicas após a história

sim

não

12. As atividades propostas a partir do tema trabalhado sobre inclusão foi favorável para que os alunos tenham mais empatia pelo próximo

para todos os alunos

para alguns foi muito fácil

para outros mais difícil

13. Deixe um comentário geral sobre a sua participação nesse projeto.

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE 2 (imagem da formação)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 3 (Idealizadora da Turminha da Inclusão)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 4 (Fantoche cadeirante)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 5 (Fantoche autista)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 6(Fantoches deficientes visuais)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 7 (Fantoche com Síndrome de Down)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 8 (SAIA LITERÁRIA)



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

APÊNDICE 9 (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE))



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR
BARROS ARAÚJO PICOS – PIAUÍ**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA: A
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Pesquisador responsável: Fabrícia Gomes da Silva.

Instituição/Departamento: Universidade Estadual do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Arte/CCECA

Telefone para contato: (89) 99921-9394

Prezado(a) responsável, Fabrícia Gomes da Silva

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Sua adesão é de caráter voluntário o que lhe concede a liberdade de aceitar ou não. Para melhor orientar sua tomada de decisão apresento a seguir algumas informações sobre a proposta de investigação.

Mas, se os elementos contidos neste termo não forem suficientes para esclarecer e lhe fazer sentir-se seguro(a) para decidir, deverá solicitar da referida pesquisadora as informações que julgar necessárias. Contudo, se ao longo da pesquisa ainda pairar dúvidas, poderá o(a) participante, em qualquer momento, solicitar os esclarecimentos que julgar necessário.

Em caso de aceite, ressalto a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Ambas serão assinadas também por esta pesquisadora. Uma dessas vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

A pesquisa de que trata este convite intitula-se: **SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA**

DA INCLUSÃO ESCOLAR; e tem como objetivo geral Analisar como a Contação de histórias infantis realizadas por meio de bonecos pode ajudar na sensibilização de crianças para a inclusão escolar.

Como instrumentos de coleta, a coleta de dados será realizada por meio de observação participante e entrevista semiestruturada. O contato com a sala de aula comum se dará em um período de quatro meses, sendo desenvolvida uma contação de história quinzenal, cada mês estando destinado para contemplar um público da Educação Especial. Nesses momentos usaremos a observação participante como

instrumentos de coleta, sendo os dados registrados em um Diário de Campo.

Sua participação na pesquisa se dará, portanto, através do fornecimento de respostas registradas no referido instrumento, sobre a questão em estudo.

Vale salientar que todas as informações prestadas pelos participantes da pesquisa, terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador terá acesso a suas informações. Ademais, asseguro aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa.

Data: ____/____/____

Rubrica:

A participação dos voluntários na pesquisa é de extrema importância, visto que os mesmos serão alunos da turma de 2 ano do Ensino Fundamental. A pesquisa procura entender como o trabalho de Contação de histórias com bonecos pode sensibilizar crianças para inclusão do público alvo da Educação Especial. Portanto, a sua participação é essencial à pesquisa em virtude das experiências que vivenciadas em sua atuação como alunos da educação especial. Ademais como benefícios, os resultados da pesquisa podem proporcionar uma consciência mais inclusiva porque consegue trabalhar com uma linguagem acessível para crianças que, desde

pequenas, podem desenvolver uma postura sensível e de empatia com o outro.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, esclareço que ela está sujeita a alguns riscos, como por exemplo, causar desconforto aos participantes em relação ao tempo para responder o questionário, risco que pode ser minimizado flexibilizando o tempo de resposta do mesmo, demarcando-se um momento para recebê-lo depois. Outro possível risco diz respeito ao vazamento de dados, mas, para minimizá-lo, esclareço que o(a) participante não será identificado(a) no questionário. No intuito de evitar ou diminuir qualquer problema que afete o bem estar dos participantes da pesquisa a pesquisadora se disponibilizará a uma escuta ativa em caso de dano físico ou psicológico. Ao notar a ocorrência de algum risco ou dano à saúde do participante da pesquisa, o pesquisador a suspenderá imediatamente.

Fica assegurado que sua participação não implicará em custos ou despesas financeiras, assim como que o participante poderá retirar-se em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos. Asseguro ainda que, caso essa pesquisa lhe cause algum(uns) dano(s), terá direito a receber assistência (integral e imediata) de forma gratuita podendo, inclusive, requerer indenização por tal(ais) dano(s) e ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes), caso haja.

Em relação à ética da pesquisa, o participante poderá contactar o Comitê de Ética (CEP) da UESPI, que é um grupo

de profissionais que avalia a ética de pesquisas que envolvem seres humanos.

O CEP fica situado na Rua Olavo Bilac, 2335 – Centro -, em Teresina-PI. Telefones de contato: (86) 3221-6658. Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 9:00h às 17:00h.

Lembrando que o participante poderá desistir da pesquisa no momento que desejar sem nenhuma penalidade, pois sua participação é apenas de caráter voluntário.

Picos, _____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável

APÊNDICE 10 (TERMO DE ASSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO)



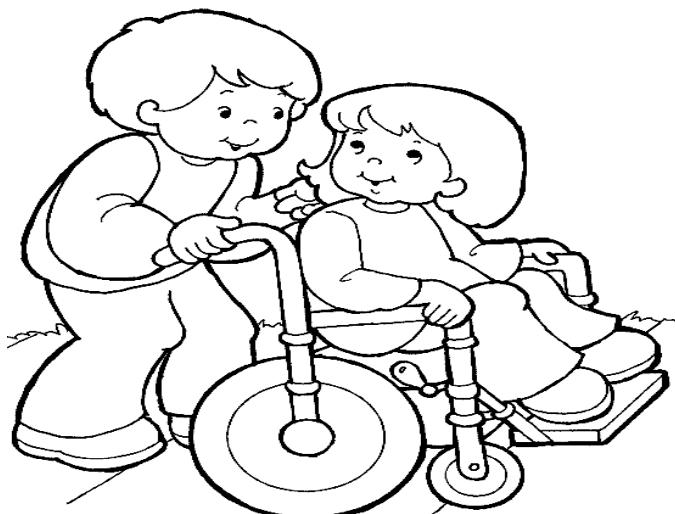
**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR
BARROS ARAÚJO PICOS – PIAUÍ**



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR, na Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio em Picos -PI**. Seus pais permitiram que você participe. Gostaria de saber se posso ficar dois vezes por mês na sala em que você estuda. Vou trazer pra vocês uma turminha muito divertida para contar histórias sobre a inclusão. Vamos ouvir histórias, conversar, brincar, sorrir, aprender coisas muito importantes sobre como devemos tratar os nossos coleguinhas e as pessoas que tem deficiências, vamos desenvolver atividades divertidas e aprender bastante. Se você aceitar fazer isso comigo pode colorir esses dois amiguinhos abaixo tem dois amiguinhos lindos para você colorir bem bonito da cor que você quiser, se você não quiser

que eu venha e contar histórias não precisa pintar. Serei sua amiga independente da sua resposta.



Assinatura de pesquisadora

SOBRE AS AUTORAS

Samanta Alves Gonçalves Barbosa

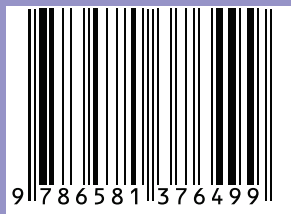
Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especializanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão e organização da escola (UNOPAR). Idealizadora do Projeto Turminha da Inclusão. Membro do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva (GEEI/UESPI), CNPq. Atua principalmente na temática: Contação de histórias e Educação Inclusiva.



Fabrcia Gomes da Silva

Professora da Universidade Estadual do Piau - UESPI. Mestrado em Educaçao pela Universidade Estadual do Ceara (UECE), linha de pesquisa Didatica e Formacao Docente no eixo de Historia, Cultura e Diversidade. Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional pela Faculdade Kurius (FAK). Especialista em Neurociencia e Educaçao pelo Centro Universitrio Celso Lisboa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Lder do Grupo de Estudos em Educaçao Inclusiva (GEEI/ UESPI), CNPq. Atua principalmente na temtica : deficincia intelectual e autismo.





9 786581 376499