UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

E CONTEMPORANEIDADE-PPGEduC

JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SEGUINDO A ESTRADA DOS TIJOLOS AMARELOS

Salvador - BA
2023

JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SEGUINDO A ESTRADA DOS TIJOLOS AMARELOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Práxis Pedagógica

Orientadora: Profª Drª Rosemary Lapa de Oliveira

Salvador – Bahia
2023

JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SEGUINDO A ESTRADA DOS TIJOLOS AMARELOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade, na linha de pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Aprovada em 03/ 05/ 2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira – Orientadora

_____

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos – UNEB

_____

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Goulart – UFLA

Salvador - BA
2023

CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**

Pita, Jaqueline Sousa Santos

Contação de histórias no atendimento educacional especializado: seguindo a estrada dos tijolos amarelos / Jaqueline Sousa Santos Pita. – Salvador, 2023.

135 f.: il.

Orientadora: Profª Drª Rosemary Lapa de Oliveira

Dissertação (Mestrado – Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2023.

Contém referências

1. Contação de histórias. 2. Educação inclusiva. 3. Crianças com deficiência - Educação. 4. Educação especial – Brasil. I. Oliveira, Rosemary Lapa de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 808.068543

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SEGUINDO A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS

JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 03 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente
gov.br
ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART
Data: 03/05/2023 19:14:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Dedico esta dissertação a meus pais, José e Filomena, pelo amor, dedicação e exemplos de coragem, força e caráter singular. E aos estudantes e professores do AEE que compartilharam comigo suas vivências.

AGRADECIMENTOS

Nesta longa estrada de tijolos amarelos, caminhei e não estive só. Se hoje estou aqui para contar esta história, agradeço aos personagens que comigo compuseram essa narrativa. Agregando em minha bagagem, contei com a contribuição de muitas pessoas que fizeram a diferença no meu caminhar, às quais quero externar minha gratidão.

Agradeço imensamente a Deus, meu guia e minha força, por sua infinita bondade, amparo e proteção.

Aos meus pais, José e Filomena, minha base, por me ajudarem a construir os alicerces de minha história nesta vida, externo meu afeto e gratidão.

Ao meu companheiro de jornada, Lourival, pela dedicação, cuidado, por sempre oferecer seu apoio e otimismo nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, Alisson e Cristiane, cunhada Mônica e sobrinhos Arthur, Juan e Júlia, pelo carinho, incentivo e palavras de ânimo.

Dedico também meus agradecimentos aos meus amados, Thor e Jade, companheiros de quatro patas que me acompanharam nos dias, noites e madrugadas de estudos.

À minha amiga Jaqueline, inspiração e incentivo, contribuindo desde o início deste sonho até se materializar em realidade. Minha amiga Elvira, que sempre me incentivou e acreditou em meu potencial mesmo quando eu duvidava.

Meus sinceros agradecimentos aos colegas e professores do PPGEduC, pelo acolhimento e conhecimentos compartilhados nessa experiência acadêmica tão peculiar diante das circunstâncias que exigiram afeto, sensibilidade e ressignificação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias – GPELCH pelos conhecimentos partilhados e discussões enriquecedoras.

E na minha trajetória de estudos e pesquisas acadêmica, para não me perder no caminho, ou me sentir só na estrada, contei com o apoio de uma flor querida, Prof.ª. Drª. Rosemary Lapa de Oliveira, Rosy, orientadora e inspiração. Agradeço a forma como conduziu as orientações e estudos, sua alegria, apoio, respeito, confiança, generosidade e compromisso com a ciência. Agradeço por compartilhar histórias, conhecimentos, experiências e diálogos potentes.

Meus agradecimentos à banca examinadora, pelo olhar sensível e contribuições significativas para esta pesquisa e para a minha formação acadêmica. À Prof.ª Drª Jaciete Barbosa, pelo nosso reencontro, pelas inestimáveis contribuições para esta pesquisa, pelo

acolhimento e cuidado, incentivo, carinho e confiança. À Profª Drª Ilsa do Carmo Goulart, pelas contribuições e acolhimento.

À Profª. Drª Patrícia Magris, por compartilhar tantos conhecimentos sobre a vida, educação e inclusão, pelo incentivo e exemplo de compromisso com a educação e formação de professores.

Aos meus colegas, professores da educação básica e do AEE, que tanto buscam contribuir com a educação de qualidade na rede pública, mesmo diante de tantos percalços, agruras, alegrias e esperança que move a profissão.

Aos participantes da pesquisa, agradeço a confiança em compartilhar suas experiências e itinerância educativa.

Aos meus queridos alunos e seus familiares, que não me deixaram sozinha, me incentivaram todos os dias, com suas falas, gestos, acalanto. Vocês são minha inspiração e encorajam-me na luta por uma educação de qualidade!

Este é o fruto de um processo que exigiu persistência, dedicação e perseverança o qual dedico a todos que acreditam na educação como transformadora e um direito inegociável.

Breve, tenho certeza de que outros capítulos desta história virão!

> As imagens vão se enfileirando, devagarzinho, na fantasia do narrador, para confeitá-lo com cores, cheiros e sabores. As palavras, em boca de quem conta história, tem peso, volume, forma. [...] Assim, palavras abertas em pétalas, começam a fundar o mundo. Ofertam-se cheias de olhos, de corpos tácteis que, nesse momento, estão ao alcance das mãos. Exalam um perfume que é único, mas que pode durar para muito além do silêncio. Palavras contadas misturam-se ao solo fértil da audiência e fazem brotar, pelo fogo de que são provenientes, a luz das histórias adormecidas. Lá, no escondido do outro, palavras vão se cruzando com mundos insuspeitados, estabelecendo vínculos invisíveis, fazendo nascer escamas multicores, paramentando o espaço e o tempo mágico de quem conta e quem ouve.
>
> (SISTO, 2012, p. 73)

> A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização.
>
> (DINIZ, 2012, p. 72)

RESUMO

PITA, Jaqueline Sousa Santos. **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SEGUINDO A ESTRADA DOS TIJOLOS AMARELOS.** Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que os sujeitos conferem à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado – AEE, nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de um olhar investigativo sobre os discursos e cenário deste estudo. A pesquisa se ampara nas contribuições de autores que trazem reflexões sobre educação inclusiva e contação de histórias, dentre os quais destacamos: Mantoan (2015), Sisto (2012), Diniz (2007, 2016), Mazzota (2011), Busatto (2020), Crochik (2011), Matos (2014). A investigação teve como proposta uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica. As informações produzidas foram analisadas tendo como base a análise de discurso, a partir de Foucault (2005) e Orlandi (2006, 2020), voltado para a formação discursiva. Foi realizada em duas turmas de AEE que atendem alunos dos anos finais do ensino fundamental que fazem parte de uma Escola da Rede Municipal de Salvador, situada em um bairro periférico da cidade. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do AEE– sendo que uma das professoras é também a pesquisadora. Contamos também com seis estudantes com idades entre 11 e 15 anos, com relatório médico e/ou diagnóstico de Deficiência Intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista que frequentam a SRM e aulas regulares do ensino básico. A pesquisa evidenciou que contar histórias no AEE propicia um momento da rotina que, com objetivos e significados amplia a oportunidade dos sujeitos desenvolverem habilidades importantes em seu processo de constituição de indivíduo social, através de sua potência lúdica, e abrange inúmeros aspectos que potencializam o desenvolvimento dessas habilidades.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); deficiência.

ABSTRACT

PITA, Jaqueline Sousa Santos. **STORYTELLING IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: FOLLOWING THE YELLOW BRICK ROAD.** Program de Pós-Graduação em Education e Contemporaneidade. Universidade do Estado the Bahia, Salvador, 2023.

This research aimed to understand the meanings that students with disabilities and teachers give to Storytelling in the AEE, in the final years of Elementary School in Specialized Educational Care - AEE, through an investigative look at the discourses and scenario of this study. The research is supported by the contributions of authors who bring reflections on inclusive education and storytelling, among which we highlight: Mantoan (2015), Sisto (2012), Diniz (2007, 2016), Mazzota (2011), Busatto (2020), Crochik (2011), Matos (2014). The investigation proposed field research with ethnographic inspiration. The information produced was analyzed based on discourse analysis, based on Foucault (2005) and Orlandi (2006, 2020), focused on discursive formation. It was carried out in two AEE classes that serve students in the final years of elementary school who are part of a School in the Municipal Network of Salvador, located in a peripheral neighborhood of the city. The research subjects were two AEE teachers – and one of the teachers is also the researcher. We also have six students aged between 11 and 15 years old, with a medical report and/or diagnosis of Intellectual Disability and/or Autistic Spectrum Disorder who attend SRM and regular classes in basic education. The research showed that storytelling in the AEE provides a moment in the routine that, attributed with objectives and meanings, expands the opportunity of the subjects to develop important skills in their process of constituting a social individual, through its playful power and that encompasses numerous aspects that enhance the development of these skills.

Keywords: Storytelling; inclusive education; Specialized Educational Service; Multifunctional resource room; deficiency.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AC – Atividade Complementar

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEP- Comitê de Ética e Pesquisa

CNE- Conselho Nacional de Educação

CIT – Coordenadoria de Educação Inclusão e Transversalidade

GRE- Gerência Regional de Educação

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB-Lei de Diretrizes e Bases

MEC-Ministério da Educação e Cultura

NAEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAEE -Público-alvo da Educação Especial

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das GR de Educação do Município de Salvador..... 51

Figura 2- Foto da SRM..... 59

Figura 3 – Capas de livros da Coleção que compõe a biblioteca da SRM..... 78

Figura 4 – Página de livro com imagens, textos em Libras e Língua Portuguesa..... 79

Figura 5 - Atividades realizadas na SRM..... 86

Figura 6 – Atividades desenvolvidas na SRM..... 88

Figura 7 – Atividade realizada com letras móveis na SRM..... 87

Figura 8 - Atividade realizada com o uso de letras móveis na SRM..... .89

LISTA DE QUADROS

1 - Especificações dos itens da SRM tipo I..... 38

2 - Especificações dos itens da SRM tipo II..... 38

3 - Gerências Regionais de Educação..... 51

4 - Quantidade geral de alunos com deficiência por tipo de Deficiência..... 52

5 - Estrutura Organizacional da SMED..... 53

6 - Quantitativo de SRM em funcionamento no Município de Salvador\BA..... 55

7 - Quantitativo de SRM em escolas da rede municipal no segmento II por GR..... 55

8 -Caracterização da escola participante da pesquisa..... 57

9 - Demonstrativo de estudantes atendidos nas SRM da escola participantes da pesquisa em 2022..... 59

10 - Caracterização das professoras das SRM participantes da pesquisa..... 62

11 - Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa..... 63

12 - Categorias de Pesquisa..... 92

13 - Sistematização dos sentidos atribuídos pelas professoras à educação inclusiva e outros..... 98

14 - Sistematização dos sentidos atribuídos pelas professoras a CH no AEE..... 111

SUMÁRIO

1	**TERRA DE OZ: UM LUGAR DE INCLUSÃO**	**15**
2	**ENCONTRO DE DOROTHY COM O LEÃO, O ESPANTALHO E O HOMEM DE LATA: BREVE HISTÓRICO SOBRE DEFICIÊNCIA, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE E EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**	**24**
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES	31
2.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL	35
2.2.1	**Deficiência intelectual**	**39**
2.2.1	**Transtorno de Espectro Autista**	**40**
3	**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ASPECTOS TEÓRICOS E CONTEMPORÂNEO**	**43**
3.1	O CONTADOR DE HISTÓRIAS: LAPIDADOR DAS PALAVRAS	44
3.2	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE	46
4	**PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS**	**50**
4.1	A PESQUISA DE CAMPO COM INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	50
4.1.1	**Contexto e sujeito da pesquisa**	**54**
4.1.2	**Escola e os participantes da pesquisa**	**57**
4.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	67
4.2.1	**Análise documental e revisão de literatura**	**67**
4.2.2	**Caminhos da produção de informações da pesquisa**	**68**
4.2.3	**Entrevista semiestruturada**	**69**
4.2.4	**Observação participante**	**67**
4.2.5	**Procedimento da análise das informações**	**70**
4.2.6	**Conhecendo a rotina do AEE**	**71**
4.2.7	**Práticas pedagógicas no AEE: a CH em cena**	**74**
4.2.7.1	Tempo pedagógico I: Eis aqui uma história!	74

4.2.7.2 Tempo Pedagógico II: O descobrir das histórias e as mediações realizadas pela professora do AEE..... 82
4.2.7.3 Tempo pedagógico III: A história que chegou ao fim? 86
5 ENTRANDO NA TERRA DE OZ: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS..... 92
5.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 96
5.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CH NO AEE 101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS...... **116**
REFERÊNCIAS..... 119
APÊNDICES..... 126
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... 126
APÊNDICE 2: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES..... 128
APÊNDICE 3: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES 131

1 A TERRA DE OZ, UM LUGAR DE INCLUSÃO

> — Mas — disse Dorothy, depois de pensar um pouco — tia Ema me falou que todas as bruxas já morreram há muito tempo.
> — Quem é tia Ema? — perguntou a mulherzinha.
> — É a minha tia que mora no Kansas, que é o lugar de onde vim.
> […]
> — Não sei onde fica o Kansas. Nunca ouvi falar nesse lugar antes. Mas me diga uma coisa: é uma terra civilizada?
> — Sim, claro — respondeu Dorothy.
> — Então é por isso. Acho que não existem mais bruxas em terras civilizadas. Nem mágicos, nem feiticeiros, nem magos. Mas, sabe, a Terra de Oz nunca foi civilizada, porque estamos separados do resto do mundo. Por isso ainda temos mágicos e bruxas entre nós. (BAUM, 2019, p. 18)

A história do Mágico de Oz apresenta um enredo que envolve uma garota do Kansas que, de forma inusitada, vai parar em um lugar mágico e desconhecido, por conta de um ciclone que atinge a sua cidade. Em sua trajetória no desconhecido lugar para o qual foi transportada, a menina encontra alguns personagens que sofrem por não se adequarem à vida cotidiana: um espantalho que não tem cérebro, um leão sem coragem e um homem de lata que deseja ter um coração.

Dorothy, a personagem principal, em meio a uma terra desconhecida, com indivíduos diferentes, acolhe a história de cada um, e com suas limitações partem juntos em busca de seus desejos durante a jornada. Os momentos vivenciados nesta aventura fazem com que vejam que eles já têm tudo o que buscam e que são apenas diferentes, mas que cada possui qualidades e características importantes que lhes são intrínsecas. Na obra de Lyman Baum (2019), as personagens viajam em busca do que acreditam que lhes falta para serem pertencentes àquela sociedade que fazem parte e atendam ao perfil ideal imposto nesse ambiente, ou seja, atendam ao padrão de normalidade/perfeição social.

A escolha por esta história foi motivada pelo fato de que a sua narrativa apresenta uma trajetória realizada pelas personagens em busca dos seus ideais, desafios, aprendizados e reflexões. Isso nos desperta para um olhar sensível para as diferenças de cada sujeito, bem como oportunidades de encontros e aprendizagens que, no caso do livro de Lyman Frank Baum, nos permitem acessar uma “terra não civilizada” com bruxas e mágicos. Ademais, esta obra também serviu de palco para estudos e/ou como forma lúdica de narrativa sobre a educação inclusiva, deficiência e também contação de histórias, como por exemplo, os estudos de Poletti (2008), Firmino (2010), Ferreira (2017), Melo (2021), dentre outros.

Esses personagens carregam dentro deles o estigma de não se sentirem incluídos socialmente e buscam algo que os normatize, suprimindo as suas diferenças. Assim também, a

história da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade conta com muitos desafios e a partir do século XX, frente às lutas pelos direitos sociais, tornou-se pauta de reivindicações.

Na sociedade contemporânea multifacetada e carregada de urgências, é recorrente a discussão sobre a diferença entre os sujeitos em diversos aspectos, que recai em questões ligadas a diferentes grupos sociais, dentre os quais destacamos o grupo das pessoas com deficiência. Em contrapartida, as exigências do mundo contemporâneo se apresentam na realidade da escola de maneira bastante significativa e tem na produtividade a sua essência.

A escola, a partir de sua redemocratização, possibilitou a presença de estudantes com deficiência na sala de aula comum, o que significou o rompimento com paradigmas e ainda encontra na contemporaneidade impasses e percalços.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foram definidos os sujeitos da educação especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. As medidas institucionais estabelecidas subsequentes fortaleceram a expansão de matrículas de pessoas com deficiência na escola comum[1], mas essa ação não significou a garantia de inclusão delas.

Dessa forma, a Educação Inclusiva se configura como um paradigma educacional, conforme definido pela Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que enfrenta muitos entraves e se apresenta como fator de grande importância no campo da luta pela garantia dos direitos educacionais da pessoa com deficiência. Questões voltadas para a acessibilidade e respeito às especificidades de cada sujeito fazem parte do cenário de pautas dessa concepção de educação.

É nesse contexto que diferentes linguagens ganham espaço no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ambiente destinado a contribuir com a autonomia e aprendizagem destes sujeitos, e fortalecem a perspectiva pedagógica plural. A rica experiência de contar histórias tem crescido no âmbito da Educação Inclusiva, sobretudo no contexto do AEE, realizado na SRM. É um trabalho pedagógico relevante, e necessita de mais estudos e pesquisas, sobretudo pela sua potência educativa inclusiva e sensibilidade social. Entende-se que, no processo de constituição do sujeito no contexto social, a contação de histórias contribui para a construção da identidade cultural e social do sujeito, seja esse com ou sem deficiência.

[1] Adotamos o termo escola comum e sala de aula comum por serem estas as nomenclaturas utilizadas pela legislação vigente.

Este trabalho concentra-se na investigação sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre a contação de histórias no Atendimento Educacional Especializado, por meio de um olhar investigativo sobre as falas, expressões e cenário desta pesquisa.

No presente estudo, direcionamos nossa atenção para o AEE e as propostas pedagógicas realizadas nesse ambiente, em especial a contação de histórias. É importante salientar que o AEE é uma das medidas apresentadas nos dispositivos da Política Nacional da Educação Especial visando garantir a inclusão de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação nas escolas regulares conforme a legislação vigente em nosso país.

Expressar a minha aproximação com essa pesquisa é como percorrer capítulos de minha história que ainda se encontra em processo de construção, visto que somos seres inacabados em constante desenvolvimento. Essa história começou por meio de cenas e fatos que dispõem de indagações, com toque de aventura, doses de mistério, afeto, drama, alegrias e utopia. Os elementos que a tecem são, de fato, reais e com uma perspectiva de continuidade. O despertar para o interesse por essa temática surgiu a partir de inquietações frente a minha itinerância profissional e acadêmica.

Durante a minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia, os estudos realizados contribuíram para suscitar reflexões e anseios por colaborar para a construção de uma escola inclusiva para todos. As inquietações em relação à Educação Inclusiva tornaram-se bem mais frequentes. Foram estudos importantes, que contribuíram expressivamente para a minha formação profissional e acadêmica, que me impulsionaram a continuar aprimorando meus conhecimentos na área.

Assim, nesse caminho como professora de educação básica, atentei para a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas para a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência. O acesso desses estudantes à escola nem sempre contava com as condições que favorecessem a sua permanência, pois as atividades e propostas previstas precisam oportunizar que esses sujeitos tenham acesso ao conhecimento de acordo com suas especificidades.

Sendo assim, a frequência irregular e abandono escolar de alguns estudantes com deficiência na escola se tornavam uma realidade frequente, por questões específicas que trazem como demanda ou por uma inclusão que não se apresentava de maneira efetiva, muitas vezes velada em um ambiente de integração.

A mudança de concepção de integração para inclusão nas escolas ainda transcorre e perpassa por questões metodológicas, curriculares, didáticas e demanda um trabalho coletivo.

Porém, integração e inclusão escolar, ainda que sejam termos utilizados como sendo de mesmo significado, possuem distinta significação.

A respeito da integração escolar, Prieto (2006) afirma que “este modelo de educação tinha como objetivo auxiliar as pessoas com deficiência a obter uma existência mais próxima do normal, determinado nos padrões e normas da sociedade.” Dessa forma, a autora sinaliza que, para o atendimento dos estudantes precisavam seguir as seguintes orientações: encaminhá-los para recursos especializados somente quando necessário e movê-lo a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível”. Assim, estavam previstos para seu atendimento: classe comum; classe especial; escola especial; e o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar.

Esses critérios fazem parte dos questionamentos pela proposta da inclusão. De acordo com Prieto (2006), no que se refere “ao acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa de que os alunos a ela se adaptem.” Em contraposição a este modelo, a inclusão visa:

> Tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Com base no exposto, promover a inclusão escolar requer uma reorganização do sistema escolar e o respeito às diferenças que abarcam muito além de matricular o estudante com deficiência na classe comum. Assim sendo, a escola deve buscar alternativas de modo a garantir as condições de aprendizagem que sejam satisfatórias, promovendo a autonomia escolar e social.

Neste estudo, apresento um capítulo de minha história o qual considero importante para ilustrar essa discussão. Recordo-me de uma classe do 2º ano do ensino fundamental da rede pública na qual lecionei em que contava com três estudantes com deficiência. A inclusão dessas crianças se tornou algo inquietante e, na busca por realizar uma mediação positiva e inclusiva, por meio de diferentes propostas, pude trazer a CH no espaço da sala de aula. Um estudante autista, que antes não participava das atividades e apresentava dificuldades em concentrar-se e participar de atividades coletivas, começou a participar ativamente desses momentos, demonstrando interesse e envolvimento a cada história contada. Tal cenário me sensibilizava e levou-me a refletir sobre o direito de aprender dessas crianças e a importância da CH no papel de promover a inclusão no ambiente de sala de aula.

Esse episódio deu-me o fôlego de que precisava para buscar aperfeiçoar meus conhecimentos e desenvolver estratégias de ensino que contemplasse esses estudantes e, assim, intervir de alguma maneira nessa realidade. Leituras e discussões com colegas de profissão evidenciaram a necessidade de uma formação continuada nessa área da educação especial.

Nesse período, realizei leituras coletivas com os estudantes e uma das propostas foi a realização da leitura por capítulos do livro "O Mágico de Oz" do autor Lyman Frank Baum. Reler essa obra com outro olhar, que no primeiro contato me causou medo e estranhamento pelos problemas enfrentados e características dos personagens, diferente do que eu tinha na infância, trouxe-me reflexões sobre a diversidade e inclusão presentes na história, a qual será utilizada no enlace das discussões realizadas ao longo desta pesquisa.

No espaço destinado à biblioteca, nessa mesma unidade escolar, desenvolvemos atividades diversas de leitura e CH. A proposta foi promover momentos em que as crianças pudessem ter ao seu alcance diversos materiais de leitura e para apreciar o contar de histórias. Com essa experiência, pude ver como a CH é importante na formação do indivíduo e ainda é um elemento importante para a construção da educação inclusiva.

Como a personagem "Dorothy" (BAUM, 2019), enfrentei muitas perguntas e dúvidas sobre qual caminho seguir, se conseguiria chegar a realizar mediações pedagógicas inclusivas. O importante é que me atentei sobre onde eu queria chegar e qual meu objetivo: escolhi um caminho, segui rumo a estrada dos tijolos amarelos.

E mais um capítulo de minha história se apresenta, pois paralelo aos estudos e produções acadêmicas, passei a atuar como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede Pública de Salvador. Refletir sobre o ensino destinado aos alunos com deficiência se tornou algo que faz parte de minha rotina. Cada aluno é ímpar, com suas especificidades e habilidades. Cada um requer um estudo diferente e direcionado para as suas necessidades. Além isso, o trabalho realizado no AEE colabora com a autonomia e aprendizagem desses sujeitos, eliminando as barreiras que se apresentam frente às Necessidades Educacionais Específicas que possuem. Ratifiquei a necessidade de prosseguir minhas investigações na área da Educação Especial e Inclusiva e desenvolver pesquisas para poder contribuir ainda mais com a educação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Sendo assim, o AEE trouxe capítulos e cenários interessantes para essa história. As estratégias e propostas pedagógicas na SRM precisam atuar de maneira a contemplar as necessidades específicas dos estudantes e contribuir para a sua plena participação de maneira efetiva na sala de aula comum. Contar e ouvir histórias já faz parte de nossa vida, e dela

emanam muitas possibilidades de desenvolvimento humano. Nesse contexto, atentei-me que não basta apenas trazer essa cena como algo pontual. Convém descortinar esse cenário, mapear as respostas e perguntas que partem desse momento, levando a construir mais um capítulo da história.

É importante destacar que foi atuando como professora da educação básica no AEE, que encontrei um dos motivos para realizar este estudo, a partir de minhas observações e experiências no que tange as propostas desenvolvidas no AEE nos anos finais do ensino fundamental. E, além disso, os obstáculos enfrentados pelos alunos com deficiência ao ingressarem nessa etapa de ensino e, assim, lidar com demandas que vão de encontro com a suas individualidades.

Diante disso, posso reafirmar que este estudo tem suas raízes em experiências profissionais na educação básica e no AEE. Faço essa afirmação frente as constantes inquietações e diálogos com colegas de profissão sobre as propostas para os atendimentos na SRM durante os momentos informais e formais nos quais compartilhávamos nossas inquietações.

No decorrer dessas nossas conversas ficou evidente que a maioria desses profissionais, apresentavam questionamentos e reflexões sobre quais seriam as melhores estratégias de ensino para atender as demandas do cotidiano do AEE, uma vez que, esse atende diversas especificidades da Educação Especial. Outras dúvidas eram sobre a escolhas das melhores propostas de mediação a serem adotadas para atender às individualidades de cada sujeito, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa busca, surge a CH no AEE a qual constitui uma das questões abordadas recentemente, no entanto, já constamos haver uma carência de produções que abordem esse tema. Essa constatação se deu após realizamos uma busca a fim de mapear os estudos realizados na área. Em junho de 2021, iniciamos uma pesquisa das publicações de estudos realizados sobre esse tema no período compreendido entre 2015 e 2021, pois tínhamos como objetivo encontrar os estudos mais recentes sobre a temática.

Esta pesquisa foi realizada no período de junho a agosto de 2021. O idioma escolhido para realização desta investigação foi a Língua Portuguesa do Brasil. A busca foi efetivada na base de dados do SciELO (https://www.scielo.br/) e da CAPES (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?), a partir dos seguintes descritores: Contação de Histórias e Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado e Contação de Histórias; Contação de Histórias e Deficiência. As áreas de conhecimento escolhidas foram educação e educação especial. Das publicações encontradas analisamos o

resumo com atenção para os objetivos, metodologias e sujeitos da pesquisa, os títulos das produções e as palavras-chave.

Com a estratégia de busca utilizando o descritor Contação de histórias + Atendimento Educacional Especializado, não foi localizada na plataforma SciELO nenhuma produção. Na plataforma CAPES, foram encontradas vinte e três publicações inicialmente, dessas, obtivemos dezessete artigos no idioma português. Em uma segunda filtragem, optamos pelo tópico *Education* e público-alvo da educação especial e assim, foram encontrados cinco resultados.

Na segunda estratégia de busca, utilizamos o descritor "Contação de Histórias e Educação Especial", no SciELO, foi encontrada uma publicação. Na plataforma CAPES encontramos vinte e seis artigos. Realizamos uma nova filtragem e optamos pelo tópico Educação Especial e localizamos quatro artigos e duas dissertações.

Em outra busca realizada na plataforma do Scielo, fizemos o levantamento dos artigos publicados sobre o tema no período de junho a agosto de 2021. Foi realizado também um levantamento no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, utilizando os descritores Contação de histórias + AEE porque se trata de uma fonte confiável de publicação de teses, dissertação e artigos.

Como resultados dessas buscas, encontramos duas dissertações das quais podemos destacar os estudos de Prudenciano (2019) que apresenta uma discussão sobre as contribuições da Contação de histórias no AEE, com indicadores de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo foi "identificar e descrever indicadores de desenvolvimento de aluno com diagnóstico de deficiência intelectual no contexto da execução do projeto de Contação de Histórias no AEE". Como resultado, os dados obtidos sinalizaram "a indicação de exemplos de aquisição (mudanças em relação ao reconto da história) e da participação das atividades". (Prudenciano, 2019, p. 7)

Outra publicação que merece destaque é a pesquisa desenvolvida por Melo (2021, p. 21), porque o objetivo do estudo era "compreender qual é o papel da contação e da leitura de histórias no âmbito do Atendimento Educacional Especializado no município de Crato/CE." Apresenta como resultado obtido a constatação de que a CH representa uma significativa estratégia de mediação do processo de ensino e aprendizagem, visto que esta favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de estudantes, bem como sua melhor participação, interação, inclusão e desempenho no contexto escolar.

A partir da análise dos trabalhos publicados nessa plataforma de busca, foi possível verificar aspectos importantes com relação aos estudos sobre CH e AEE ao longo do tempo.

Fica evidente que a contação de histórias vem se destacando em trabalhos desenvolvidos com pessoas com deficiência.

É importante salientar que essa prática pedagógica aparece constantemente atrelada às áreas de saúde e psicologia, principalmente com funções terapêuticas. Esse resultado sinaliza a necessidade de que sejam realizados mais estudos sobre a CH na Educação Inclusiva no contexto da sala de aula comum e no AEE com uma abordagem de cunho educacional para expandir as discussões já existentes no âmbito acadêmico, considerando que a contação de histórias não se limita à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a todas as etapas e modalidades de ensino.

Em consonância a isso, vale destacar a importância da realização de mais pesquisas sobre a CH no AEE, a partir dos olhares atores dos anos finais do ensino fundamental. É um desafio investigativo, mas é necessário ampliar os estudos nesse campo da Educação inclusiva, dar visibilidade a esses sujeitos porque a educação inclusiva é uma proposta educacional da diversidade e da valorização da singularidade das pessoas com deficiência (PCD), que tiveram historicamente seu lugar de fala e seu protagonismo negligenciado.

Nessa perspectiva, verificamos que existe uma lacuna de pesquisas científica que tenham como foco de discussão a inclusão de PCD nos anos finais do ensino fundamental e ainda maior carência de estudos que discutam a CH para PCD nas escolas e em espaços como o AEE. Diante do exposto surgiu a seguinte questão de investigação**:** quais os sentidos atribuídos à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado dos anos finais do Ensino Fundamental?

Considerando a questão investigativa foi estabelecido o seguinte objetivo geral: compreender os sentidos que os sujeitos conferem à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado nos anos finais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos a seguir: a) descrever práticas de Contação de histórias no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista do ensino fundamental II; b) analisar os momentos de Contação de histórias no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais ensino fundamental II; c) discutir a relevância da Educação Inclusiva e da Contação de Histórias no contexto educacional contemporâneo.

Tendo em conta a questão investigativa, o objetivo geral e os específicos desta pesquisa optamos em desenvolver este estudo com inspiração Etnográfica porque este procedimento metodológico permite compreender a situação a partir da descrição de como ela se apresenta a partir do olhar de quem a percebe. Além disso, visa exibir uma descrição densa

da realidade e tem como característica o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada.

A pesquisa se ampara nas contribuições de autores que trazem reflexões sobre educação inclusiva e contação de histórias, dentre os quais destacamos: Mantoan (2015), Sisto (2012), Diniz (2007, 2016), Mazzota (2011), Busatto (2020), Crochik (2011), Matos (2014).

Esta pesquisa está organizada em quatro seções. A primeira seção trata da educação especial e inclusiva à luz dos ordenamentos legais e autores que versam sobre o tema. Ao longo desta seção, apresentamos uma breve discussão sobre o processo de inclusão em nosso país, abordando as diferenças entre termo como segregação, integração, inclusão e educação especial. Ainda nesta seção abordamos a respeito do AEE, sua estrutura e orientações estabelecidas a partir do Decreto 7.611/2011, além de informações sobre sua estruturação no município em que realizamos a pesquisa.

A segunda seção tece considerações sobre a CH a partir do referencial teórico estudado, apresentando aspectos teóricos a partir das referências adotadas para esse estudo e as diferentes perspectivas sobre o tema. Além disso, a seção apresenta aspectos importantes que pressupõe a CH e suas amplas possibilidades de atuação.

A terceira corresponde aos procedimentos metodológicos. Serão apresentados os caminhos trilhados na pesquisa, o contexto da pesquisa, a caracterização do campo, os sujeitos que participaram do estudo e os instrumentos de produção de informações.

A quarta e última seção deste estudo traz a análise e discussão das informações produzidas no trabalho de campo, a partir dos referenciais trabalhados nas seções que antecederam à luz da Análise do Discurso, alicerçado nas reflexões de Foucault e Orlandi no que diz respeito a formações discursivas, sentido e ideologia. Para tanto, realizamos a análise das observações e entrevistas em duas partes: sentidos atribuídos à educação especial e a educação inclusiva, e sentidos atribuídos à CH no AEE.

Nas considerações finais, sem o intuito de encerrar as discussões apresentadas neste estudo, apresentamos o caminho que percorremos nesta pesquisa, trazendo reflexões sobre o processo de pesquisa e resultados encontrados e propostas de estudos futuros.

2 ENCONTRO DE DOROTHY COM O LEÃO, O ESPANTALHO E O HOMEM DE LATA: BREVE HISTÓRICO SOBRE DEFICIÊNCIA, AEE E EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

> — Onde fica a Cidade de Esmeralda? — perguntou ele. — E quem é Oz?
> — Você não sabe? — retrucou ela surpresa.
> — Não sei mesmo. Eu não sei nada. Sabe, sou empalhado, por isso não tenho cérebro — respondeu com tristeza.
> — Oh! — fez Dorothy. — Sinto muitíssimo por você.
> — Será que, se eu for para a Cidade de Esmeralda com você, esse tal de Oz pode me conseguir um cérebro?
> — Não sei dizer — respondeu à menina. — Mas se você quiser, pode vir comigo. Mesmo que Oz não lhe dê um cérebro, você não vai ficar em pior situação do que está agora (BAUM, 2019, p. 26)

A inclusão educacional em nosso país passou a protagonizar discussões em maior número a partir dos anos 1990, diante dos esforços empreendidos pelas instâncias governamentais em buscar promover a inclusão de grupos marginalizados, influenciados por documentos publicados em âmbito internacional e pelas pressões em defesa das pessoas com deficiência. Por muito tempo, esses indivíduos tiveram seus direitos negados e viveram proscritos na sociedade, tratados tal qual o personagem Espantalho da história do Mágico de Oz, presos na estaca do preconceito, longe dos olhares da população, em situação de rejeição, abandono, exclusão e segregação.

Em meio a transformações sociais no Brasil e no mundo, nesse período, que não consistia em questões apenas políticas e econômicas, mas também era necessária a realização de mudanças no setor educacional, uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática Freire (2022) defende que,

> Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas em vez daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, 2022, p. 119)

Assim, a sociedade empreendeu uma trajetória que desencadeou a busca pela normalização dos sujeitos e tudo que não está no padrão de normalidade prescrito por ela, ou seja, corpos saudáveis e produtivos, é considerado anormal e causa espanto, rejeição e preconceito. Dessa forma,

> Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por "serem diferentes", fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTTA, 2011, p. 16)

O conceito de deficiência apresentou, ao longo do tempo, diferentes narrativas, que sofreram rupturas de paradigmas no compasso de estudos sobre o tema que acresceram nos últimos anos. O caminho trilhado para chegar ao esboço de educação inclusiva que temos hoje foi marcado por mudanças de padrões que ressoam nas políticas públicas e no olhar voltado para as PCD. Conforme Silva (2006),

> A deficiência foi adquirindo variadas interpretações, desde sinal de forças ocultas da natureza até fatalidade orgânica que acomete os indivíduos, considerando necessidades emergentes que se põem na relação dos indivíduos com o meio. (SILVA, 2006, p. 118).

Portanto, três modelos de concepção foram estruturados a partir das formas de se pensar a deficiência ao longo do tempo, a saber: modelo místico (religioso e caritativo), modelo médico e o modelo social. Esses modelos de concepção da deficiência afetaram, influenciaram e trouxeram os delineamentos das propostas educacionais para as PCD em nosso país. Dessa forma, é importante destacar que a ideia que se apresenta sobre deficiência reverbera nas práticas educacionais empregadas nas escolas brasileiras.

O modelo místico apresenta uma concepção na qual a explicação para a deficiência é de natureza sobrenatural e iniciou-se na Era Cristã. No viés caritativo, a deficiência seria uma expressão do amor de Deus e as PCD são vítimas de sua incapacidade, sendo dignas da piedade e altruísmo contribuindo para ações paternalistas e filantrópicas.

Ainda na concepção mística, sob a ótica religiosa a deficiência é considerada um castigo divino e os indivíduos que se apresentam nesta condição eram vistos como amaldiçoados. Na Idade Média, essa concepção legitimou práticas de torturas contra as PCD. Mazzotta (2011, p.16) afirma que, "essas condições religiosas, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus sendo, porém, perfeito, levaram estes sujeitos a serem ignorados por serem diferentes". Por outro lado, um consenso social pessimista fundamentado na ideia de que a condição de "incapacitado", "deficiente", "inválido" é uma condição imutável, levou a uma omissão da sociedade na promoção de serviços para atender esse grupo.

O modelo místico (visão religiosa ou caritativa) que considerava a deficiência como benção divina ou infortúnio foi contestado pela narrativa do modelo médico, que atribuía as

causas dos corpos com impedimentos ligados a fatores genéticos, doenças degenerativas, os acidentes de trânsito ou ao envelhecimento.

Assim, o modelo médico, de natureza orgânica, concebe a deficiência como um desvio da normalidade humana, e acredita que a PCD precisa ser reabilitada, consertada e curada. Historicamente, o predomínio da visão médica, com o foco nos impedimentos físicos, localizando o problema no indivíduo, contribuiu em promover a integração desses sujeitos nas esferas sociais, econômicas e políticas.

O discurso de integração do aluno com deficiência à escola foi incorporado pela Educação Especial, que se comprometeu "a preparar os alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem, dentro do possível, integrados ao ensino regular, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas", afirma Mascaro (2013, p. 37), nessa perspectiva, cabe ao estudante a responsabilidade da sua adaptação ao ambiente escolar.

Alvo de preconceito, as PCD eram consideradas inaptas, pois não conseguiam atender aos ideais que a sociedade impõe a ideia ligada a uma perspectiva biomédica, que acredita ser a deficiência uma consequência da lesão corporal e que requer somente cuidados médicos. As práticas educacionais desenvolvidas tinham como foco integrar o indivíduo com deficiência na sociedade, o que desencadeou uma transformação das políticas públicas em um contexto de redemocratização do país, ressoando no modo com os serviços e objetivos são delineados para este fim. Conforme Glat e Fernandes (2005),

> O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.
> Porém, apesar dos avanços, este modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. (GLAT E FERNANDES, 2005, p. 37).

A partir do século XVIII, há a criação discursiva da concepção de deficiência como variação do normal, o que se intensifica nos anos subsequentes diante das mudanças na estrutura social e econômica, na exigência de corpos com capacidade para produzir e dentro da normalidade para os padrões estabelecidos da sociedade em prol de uma produtividade idealizada.

Ao contrário da concepção médica, o modelo social, a partir da primeira geração de seus teóricos, afirmam que a deficiência decorre de arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão (DINIZ, 2012), e reconhece que "os valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo

é que produzem as barreiras enfrentadas por esses sujeitos e, essas questões que devem ser analisadas em termos políticos e não biomédicos.” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 66)

As pesquisas sobre deficiência, com a colaboração dos estudos culturais e feministas, provocaram uma reflexão sobre a hegemonia biomédica. Segundo Diniz (2007, p. 78), “o corpo como instância de experiência da opressão foi ignorado pela primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência”. Assim sendo, a deficiência, conforme essa autora, figura como um conceito político, uma expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões. Essa compreensão ocorreu após o movimento de redefinição da deficiência.

Portanto, é possível afirmar que a deficiência não acarreta perda apenas nos aspectos físicos, mas também no estabelecimento das relações sociais, visto que em nossa sociedade de acordo com Vigotski (2011, p. 867) “todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa”. Por isso, que do ponto de vista de Vigotski (2011, p. 867), “a nossa cultura é pensada para a pessoa dotada de certos órgãos — mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Considerando esse pensamento, é possível afirmar que é necessário haver uma redefinição sobre o termo deficiência”. O autor ainda nos alerta que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência e preciso ser considerado ao pensarmos no ensino e aprendizagem da PCD.

Nesse contexto, por meio de dispositivos legais que regulamentaram direitos em defesa das pessoas com deficiência, o acesso destes estudantes em classes regulares trouxe consigo uma demanda que até então estava alheia aos muros da escola. Questionamentos a respeito de como, o quê e de que maneira ensinar esses indivíduos passou a ser tema frequente de debates e impulsionaram estudos que se dispuseram a buscar respostas para as inquietações sobre o processo de ensino e aprendizagem nesse novo contexto educacional.

De acordo com Figueiredo (2010, p. 48), “isso é certamente consequência do movimento pró-inclusão que vem ganhando espaço gradualmente no cenário educacional brasileiro.” Sendo assim, algumas instituições escolares percebem que a diversidade faz parte da dinâmica social e carece de um olhar mais atento para as demandas que estão presentes nos espaços escolares.

No âmbito escolar, a perspectiva social de deficiência projetou um olhar significativo para a importância do desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, já que estão ainda mais em pauta as questões ligadas ao direito de todas as pessoas à educação na contemporaneidade. Fruto de movimentos de grupos sociais, legislação e estudos acadêmicos,

aspectos relevantes passam a ser considerados em repúdio a atitudes de preconceito e discriminação.

Ainda que pese as atuais determinações legais com o intuito de resolver esta questão, a predominância de atitudes com raízes no capacitismo (discriminação de pessoas com deficiência) permanecem presentes nas escolas. Na ótica de Crochík (2011), muitas vezes, “a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira”.

Se antes era aceitável um compromisso meramente assistencialista para a educação dessa parte da população, atualmente o que se espera são ações inclusivas que legitimem o respeito e a garantia de acesso, permanência e terminalidade dos estudos para todos à educação de qualidade. Contudo, convém realizar uma distinção entre a inclusão e integração, e quando partimos para o sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Entendemos que a inclusão significa a oportunidade de participação dos sujeitos nas atividades desenvolvidas e não apenas compor até que se adeque aos padrões estabelecidos pela sociedade como normal.

Diante do exposto, reconhecemos que ambas têm como proposta o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, porém “a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática”, de acordo com Sampaio e Sampaio (2009, p. 23). As autoras explicam que “se trata de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos”. A inclusão abre portas para a quebra de um pensamento dualista que separa a educação regular da especial ao tratar da educação para todos, ao passo que reconhece a diversidade que compõe a escola.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 (BRASIL,1988) já apresenta a trilha na qual a educação inclusiva irá percorrer, ao estabelecer que

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988, p. 123)

Assim, o direito a que se refere engloba também as pessoas com deficiência, garantindo o acesso desses indivíduos às salas de aulas regulares e demais atendimentos que assegurem o acesso à aprendizagem que atenda às suas especificidades.

Nos anos subsequentes foram publicados documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e no âmbito nacional citamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DUTRA et al., 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que configuram como marcos legais importantes para estabelecer os nortes da Educação Inclusiva em nosso país.

Destacamos também nesse bojo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, art. 58, que estabelece a Educação Especial como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, sendo também assegurado o direito de acesso a materiais, recursos tecnológicos bem como professores qualificados para atuarem nessa modalidade (BRASIL, 1996, p. 40). A referida Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18) também informa que

> todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes as minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (UNESCO, 1994, p.17-18)

Convém ressaltar, a partir do exposto, que as escolas devem seguir as orientações legais e incluir os indivíduos indistintamente, uma vez que segundo os documentos oficiais mencionados, a escola é um espaço de todos.

É importante mencionar que a Declaração de Salamanca é um marco no que diz respeito à educação inclusiva, por trazer diretrizes básicas para formulação e reformas de políticas e ensino, a qual afirma a importância de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Essa afirmação rompe com a ideia segregacionista outrora impregnada em nossa concepção educacional.

Já o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) estabelece que educação especial é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Assim, uma educação inclusiva pressupõe que a escola se constitua como um espaço formal de construção de conhecimentos e promoção de aprendizagens para todos. E para a aprendizagem ocorrer é importante haver uma relação colaborativa entre os diferentes tipos de estudantes, bem como com os professores, pois, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), cabe ao Estado assegurar que a educação de pessoas com necessidades especiais, seja parte integrante do sistema educacional, ela assevera ainda que:

> Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.5).

Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, ainda se traduz como um desafio na atualidade, esbarra na precariedade nas condições de acesso, permanência e terminalidade de curso para estudantes com deficiência no sistema educacional em nosso país, já que as barreiras e continuam presentes na sociedade contemporânea e se constituem como entraves para a inclusão escolar. Segundo Silva (2015, p. 71), “embora a política educacional brasileira proponha e recomende a inclusão escolar, alunos com deficiência ainda são discriminados nas classes regulares”.

No bojo dessas transformações no ambiente escolar, surge um olhar nas escolas para os estudantes com deficiência que os classifica como “os diferentes” que não colabora com a inclusão de fato, mas consolida práticas segregacionistas e preconceituosas. Para Siqueira (2008),

> Embora a nomenclatura “alunos de inclusão” não exista na legislação educacional vigente nas instituições escolares, entre docentes e gestores esta é uma das designações utilizadas com maior frequência, visto que envolve toda aquela gama de alunos que tinham como horizonte a repetência ou exclusão escolar em virtude do baixo rendimento apresentado” (SIQUEIRA, 2008, p. 304).

Podemos destacar que as instituições de ensino, no que diz respeito aos aspectos ligados a acessibilidade, de modo geral, não se encontram preparadas para receber esses

estudantes, revelando uma configuração camuflada de exclusão. Em uma pesquisa[2] realizada em cidades brasileiras, Silva (2015, p.71), afirma que,

> (…) apesar das mudanças significativas dos agentes educacionais em relação à educação inclusiva como política educacional no Brasil, a realidade que se apresenta nas escolas pesquisadas ainda se constitui como obstáculo que se impõe como forma dissimulada de exclusão: escolas sem adaptações na estrutura arquitetônica, ignorando a necessária acessibilidade; inexistência de materiais adaptados e/ou recursos didáticos; acompanhamento precário dos centros de apoio especializado ou ausência de salas de recursos multifuncionais; concepções pedagógicas meritocráticas que promove os 'melhores', vinculando a crença de que 'alunos de inclusão' retardam os processos coletivos de aprendizagem em classe.

Como espaço de construção de saberes, a escola deve ser o espaço facilitador da aprendizagem, buscando recursos e estratégias capazes de estabelecer um ambiente propício à aquisição das habilidades e competências necessárias, pois conforme Mantoan (2015, p. 28), "a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática". Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Salientamos que, diante dessas considerações, é necessário ocorrer mudanças significativas no currículo e atividades propostas de modo a atender a todos os estudantes.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES

A Educação Especial é tema de discussões e reflexões em nosso país e no âmbito mundial, fomentada por lutas de grupos sociais e potencializadas pelas crescentes leis e regimentos legais que instituíram os direitos das Pessoas com deficiência – PCD e começou a se constituir com base no modelo médico de deficiência. Conforme tratado anteriormente, o predomínio da visão médica ou mística, reforçou atitudes preconceituosas e excludentes para com as PCD nas esferas sociais, econômicas e políticas, o que foi reforçado nas escolas.

Durante muito tempo, a Educação Especial apresentou-se como um sistema de ensino que atuava em paralelo ao ensino comum. Com a ampliação dos estudantes que deveriam receber um suporte na escola comum a partir das necessidades educacionais especiais apresentadas, essa muda a sua rota e passa ser concebida como um conjunto de recursos que a

[2]A Pesquisa "Preconceito dos Excluídos" na educação inclusiva é de autoria do Prof. José Leon Crochick foi realizada em várias cidades brasileiras. Em Salvador foi coordenada pela Prof. Luciene Maria da Silva no período de 2009 a 2013.

escola regular deverá dispor para atender à diversidade dos alunos (GLAT e FERNANDES, 2005).

A partir da concepção de Educação Especial como um conjunto de recursos que a escola regular deve dispor para atender à diversidade de seus alunos, o atendimento passa a ser permanente ou temporário na escola regular para receber o alunado (GLAT e FERNANDES, 2005). Assim sendo, o enfoque que antes era dedicado ao atendimento direto aos estudantes com deficiência passa a ser destinado ao acompanhamento no processo de chegada destes estudantes nas escolas comuns.

Por conseguinte, o novo campo da educação especial deixa de importar métodos e técnicas especializadas e torna-se um suporte permanente e efetivo tanto para os estudantes com necessidades especiais quanto para os professores que trabalham com eles, conforme afirma Ferreira e Glat (2003).

Entretanto, ainda há a predominância na contemporaneidade da Educação Especial calcada nos moldes tradicionais a que se destinava anteriormente, como substitutiva do ensino regular comum. Essa situação fortalece o preconceito e estigma em relação às PCD no ambiente escolar, diante de uma instituição que produz práticas que revelam uma exigência para que os estudantes se adaptem ao currículo e propostas delineadas por elas. Essa compreensão em geral reforçam a generalização e busca por um padrão de normalidade, desconsiderando a diversidade da sala de aula e especificidade de cada sujeito.

Dessa maneira, na discussão da educação inclusiva, “pode-se pensar que os alunos que não têm bom desempenho acadêmico podem estar, pelos critérios acadêmicos, à margem do sistema, mas estão nele – a margem faz parte do rio, no que o delimita” (CROCHÍK, 2011, p.39).

Nesse sistema, a PCD passa a ter sua capacidade de aprendizagem desacreditada e consequentemente, limitada as oportunidades de convivência com os pares, envolvidos no processo de aprendizagem e é alvo de atitudes que a afastam da sua plena participação na sala de aula regular devido a suas características pessoais. Corroboramos com Mantoan (2005), porque ela assevera que ao desconsideramos, nas escolas comuns e especiais, que a pessoa com deficiência é uma legítima detentora do direito à educação, a tal ponto que não celebramos a sua nova identidade escolar – a de aluno comum e não mais a de aluno da Educação Especial, unicamente.

Com o processo de implementação da LDB 9394/96, é notável que o ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns aumentou nos últimos anos. Na esfera municipal, constatamos com base nos dados apresentados pela Secretaria Municipal de

Educação – SMED, que o número de matrículas da Educação Especial[3] chegou a 5.362 em 2023. É importante considerar que desse total de estudantes com deficiência, 1504 foram matriculados no ensino fundamental II, sendo 929 com diagnóstico de deficiência Intelectual ou 366 estudantes com TEA.

Diante os dados apresentados anteriormente e defrontando com o panorama educacional brasileiro, verificamos que a promoção de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns cresceu e ganhou sustentação, porém, vemos que esse aspecto não comprova a efetiva promoção da educação inclusiva. O fato do aluno está matriculado em classes comuns não garante que ele participe efetivamente das mesmas atividades que os demais, com a devida atenção às especificidades de cada um.

Isso posto, vale ressaltar que o discurso de inclusão se resume muitas vezes em acatar a lei[4], resultando em matricular os alunos sem a preocupação com a qualidade de ensino a ser ofertada. Silva (2015, p. 71) afirma que "embora a política educacional brasileira proponha e recomende a inclusão escolar, alunos com deficiência continuam sendo categorizados mesmo em classes regulares."

Quando nos dirigimos para a proposta de educação inclusiva, ficamos diante de uma tarefa complexa, por depender de acolhimento e mediação adequadas ao sujeito com deficiência por parte de toda a comunidade escolar, além de pressupostos éticos e que valorizem o respeito às diferenças.

Neste contexto, o documento "Salvador, cidade educadora" estabelece as diretrizes operacionais para a educação do município. Neste documento, é considerado que a Educação Inclusiva apresenta uma preocupação com a inserção social e acadêmica dos sujeitos, sobretudo, com aqueles que revelam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda ressalta que "as orientações nesse sentido foram estabelecidas com base nas recomendações da educação de qualidade para todos". Assim, podemos inferir que a proposta é inserir o estudante na escola regular, mas não revela de qual forma essa ação promoverá a participação plena destes sujeitos neste espaço.

---

[3]Matrículas de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou altas Habilidades /superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas conforme os dados apresentados em Educação em números (salvador.ba.gov.br), 2023.

[4] Segundo o art. 8º da Lei n.º 7.853/89 constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso, ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

A permanência dos estudantes nas escolas regulares passou a ser sinônimo de dever cumprido, e o foco nos estudos e discussões sobre a educação voltada, as concepções e fins passam a ser relegados. Neste sentido, Freitas (2004) explica que a,

> permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socio conformista: "se pelo menos aprendessem isso…!!! (FREITAS, 2004, p. 148).

O que se observa, entretanto, é que a inclusão destes alunos em classes comuns é realizada muitas vezes sem estabelecer condições que propiciem a aprendizagem, pois dois fatores podem estar determinando essa situação: O primeiro é que a maioria dos profissionais da educação não possui formação na área de inclusão e trazem o seu próprio conjunto de concepções sobre o aluno com deficiência. O segundo fator refere-se às instituições, que, na sua parte física, não se encontram preparadas para receber esses alunos, na verdade, uma configuração camuflada de exclusão.

Na contramão do que ainda prevalece nas escolas regulares brasileiras, Bueno (2008, p. 49) destaca que "a inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação dos alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto a Educação Inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado".

Vale ressaltar que a proposta de inclusão, tendo como herança o modelo de integração amparada nos conceitos de normal/anormal, acredita que concretiza o objetivo de educação ao abrir as portas da escola para os estudantes com deficiência para socializar com os demais sem ter uma preocupação com aprendizagem dos sujeitos atípicos, porém esta prática não efetiva as propostas educacionais para a Inclusão. Tal realidade ainda é predominante em nosso país. Dessa forma,

> A implementação da educação inclusiva é ainda bastante deficitária no Brasil. Além disso, frequentemente tem sido confundida, equivocadamente, com a integração escolar, uma proposta anterior que pregava a preparação prévia dos alunos para sua entrada no ensino regular, de modo que os alunos com necessidades especiais demonstrassem condições para acompanhar os colegas "não especiais" (MIRANDA, 2011, p. 96).

De acordo com Leite; Borelli e Martins (2013, p. 82), há "uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência". Para que isso ocorra,

urge a oferta de recursos e estratégias pedagógicas que contribuam para a efetivação dos princípios das políticas públicas que normatizam a educação especial.

> Devemos considerar que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p.28).

Nas diretrizes estabelecidas para a educação inclusiva no município em que esta pesquisa foi realizada, ressalta-se que as dinâmicas da escola devem oportunizar aprendizagens coletivas, aprendizagem significativa como está proposto no PPP da escola. O qual apresenta o educador como o mediador das demandas sociocognitivas e afetivas dos educandos com deficiência ou não.

Contudo, em relação às mudanças necessárias a escola deve estabelecer atitudes concretas para efetivar a inclusão escolar, entendemos deve haver a reconstrução das propostas pedagógicas e que tenham objetivos e currículo que contemple a diversidade que permeia este espaço educacional.

Ademais, ao abordar sobre a construção da educação inclusiva nas escolas, comungamos com Santos e Ogasawara (2021, p.70), porque elas afirmam que,

> as vias para que isto aconteça pressupõe uma formação que possibilite, no desenvolvimento do processo de socialização, a oportunidade de nos diferençarmos para perceber o quanto somos diversos e, posteriormente, compreender que essa diversidade nos torna, dialeticamente, semelhantes. (SANTOS; OGASAWARA, 2021, p.70)

Do ponto de vista das autoras, para a educação inclusiva acontecer de fato, é preciso ocorrer a identificação entre os indivíduos advinda da certeza de pertencimento de todos os homens e mulheres ao universal humano, capaz de incorporar cada particular (diferente) como parte imprescindível da diversidade humana.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL

Com o estabelecimento das disposições legais, assegurar a oferta de serviços e recursos da Educação Inclusiva configurou-se um dos principais objetivos na área da educação por parte das instâncias governamentais nos últimos anos, o que necessitou de medidas para torná-lo exequível, sendo uma dessas o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n.º 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE que visa atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por obrigatoriedade, a sua oferta deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. De acordo art. 5º da citada resolução,

> O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

Diante do exposto, podemos inferir que esse serviço é realizado preferencialmente na própria escola, em outra escola de ensino regular ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) público ou privado, e a mediação que era exclusividade de centros especializados passa também a ser realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas comuns.

Assim, cabe a esse serviço identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com o intuito de eliminar as barreiras que impedem o acesso de estudantes ao currículo na sala de aula regular, através de práticas que contemplam a diversidade e características individuais de cada sujeito. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se da sala de aula comum e não são substitutivas das propostas voltadas à escolarização, representando uma ruptura com o papel tradicionalmente a ele atribuído quando sua realização ocorria em escolas e classes especiais em caminhos paralelos da educação.

Assim, no AEE, os estudantes desenvolvem atividades distintas das que são aplicadas e propostas conforme o currículo da sala de aula comum, elaboradas com vistas a independência e autonomia dos sujeitos dentro e fora da escola. Tais habilidades são necessárias para que se possa atingir o intento de ultrapassar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Conforme o item 6, na página 5 da Nota Técnica emitida pelo SEESP/GAB/ n.º 11/2010, as atividades que são próprias do AEE e que devem ser realizadas consoante as necessidades específicas dos estudantes são as seguintes: Ensino da língua brasileira de sinais (libras) para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez;

ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do Sistema *Braille*, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso doe recursos da Tecnologia Assistiva - TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Como dito anteriormente, o AEE pode ser ofertado em instituições especializadas e, preferencialmente, nas escolas regulares que deverão ter registrado no censo escolar os estudantes público-alvo da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva matriculados na sala de aula regular.

No município de Salvador, o AEE segue a Resolução CME n.º 038/ 2013 que estabelece as normas para a Educação Especial do Município para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, elaborada conforme os dispositivos legais nacionais. Também compõe as orientações sobre a Educação Especial e Inclusiva no Município contido na cartilha "Somos Todos Iguais na Diferença".

Tem suas ações orientadas pela Coordenadoria de Inclusão e Transversalidade da SMED, que segue o funcionamento e frequência dos estudantes das salas de recursos implantadas, realiza interlocuções com instituições que atendem estudantes e ofertam serviços de Educação Especial, promove reuniões/formações continuadas mensais com os educadores do AEE, profissionais de apoio, gestores, educadores da sala de aula regular. Orienta e realiza formações com coordenadores de escola, professores da sala de aula comum e gestores esporadicamente. Esse setor promove formação e encaminhamentos de educadores que atuam nas SRM.

Os professores que atuam nas SRM precisam atender aos requisitos básicos propostos segundo a Resolução n.º 038/2013, no título III, cap. I, recursos humanos a qual determina que:

> Para atuar na Educação Especial, em classes regulares ou no atendimento educacional especializado, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de Educação Especial, possibilitando uma atuação competente e o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2013, p. 7)

Nesse contexto, os docentes que atuam nesses espaços têm a responsabilidade de planejar e gerir as intervenções necessárias que atenuem as barreiras e assim, proporcionar ao

estudante com deficiência plena participação no ensino regular, dentro de suas especificidades. Assim, o educador da SRM, ao assumir sua função, tem como atribuições, conforme a Resolução n.º 038/2013, título III, cap. 1, recursos humanos, que consistem em:

> I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial.
> II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade;
> III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva para ampliar habilidades funcionais.

Assim, o AEE, tem na SRM seu principal lócus de atuação, constitui um serviço de grande importância para contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas, e romper com os obstáculos que os impedem de acessar de maneira adequada a sala de aula. Essas salas são constituídas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático/pedagógicos para atender estudantes com necessidades Educacionais específicas nas escolas públicas. Essas salas podem ser do tipo I ou tipo II, de acordo com o estabelecido no Manual de orientação do Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais elaborado pelo Ministério de Educação – MEC em 2010, conforme os recursos e itens que possui como especificado nas tabelas seguintes:

Quadro 1: Especificações dos itens da sala do tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Laptop	01 Material Dourado
01 Estabilizador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Scanner	01 Dominó de Frases
01 Impressora laser	01 Dominó de Animais em Libras
01 Teclado com colmeia	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Software Comunicação Alternativa	01 Bandinha Rítmica
01 Acionador de pressão	01 Dominó tátil

01 Mouse com entrada para acionador	01 Alfabeto Braille
Mobiliários	01 Kit de lupas manuais
01 Mesa para impressora	01 Plano inclinado – suporte para leitura
04 Cadeiras	01 Tapete Alfabético Encaixado
02 Mesas para computador	01 Memória Tátil
02 Cadeiras	01 Memória de Numerais
01 Quadro branco	01 Esquema Corporal
01 Mesa redonda	
01 Armário	

Fonte: Brasil, 2010.

Quadro 2: Especificações dos itens da sala do tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil, 2010.

A partir dos quadros apresentados acima, é notável que há nas SRM *lócus* da pesquisa equipamentos e recursos que viabilizam o trabalho diferenciado destinado a esse ambiente. Portanto, o AEE se apresenta como um potente instrumento na promoção de acessibilidade e inclusão de PCD, pois oferece subsídios que favorecem a autonomia e aprendizagem desses sujeitos. Para tanto, o professor deve usar estratégias e atividades diferenciadas que contemplem os objetivos traçados para cada indivíduo.

Com base nos dados apontados pela Secretaria de Educação do Município em que esta pesquisa foi realizada, colocamos como critério para escolha dos estudantes aqueles que apresentam maior incidência na rede. Partindo dessa informação, reduzimos a amostra para 6 estudantes, sendo 4 com Deficiência Intelectual e 2 com TEA, sendo um para cada professora que participou deste estudo. Dessa forma, apresentaremos a seguir algumas considerações relevantes sobre Deficiência Intelectual e TEA.

2.2.1 Deficiência Intelectual

As pessoas com algum transtorno mental, até o início do século XIX, eram consideradas inapta à aprendizagem e de conviver em sociedade. Muitos termos foram utilizados para se referir a esses sujeitos, de acordo com Pletsch (2009): idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo final do século XX. Esses termos têm sua base nas concepções médicas sobre deficiência, e só reforçaram o preconceito e estigmatização desses indivíduos.

O termo deficiência intelectual começou a ser utilizado recentemente. Trata-se de uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos. Destacamos também que o diagnóstico deve ser realizado por um profissional com formação adequada para não serem tratadas de maneira equivocada.

Conforme o glossário da Educação Especial (BRASIL, 2022), a deficiência Intelectual caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais. Dessa maneira, as aprendizagens e desenvolvimento intelectual dentro e fora da escola desenvolvidas por esses sujeitos contribui para a sua qualidade de vida social e profissional.

Cabe salientar que o estudante com deficiência intelectual elabora os conhecimentos a partir do exercício constante de sua atividade cognitiva. Dentro desse contexto, a mediação intencional realizada pelo professor(a) representa um importante aspecto as ser considerado. Nesse sentido, a deficiência intelectual deve ser compreendida, conforme o glossário supracitado (2012), em uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida.

No AEE os alunos recebem acompanhamento a fim de contribuir para que as barreiras de acessibilidade e autonomia dos indivíduos sejam ultrapassadas. De acordo com o documento (BRASIL, 2010):

> O acompanhamento visa, também, a superação de atitudes de dependência que comumente o aluno com deficiência intelectual apresenta em situações em que ele é desafiado a resolver uma determinada situação problema. Desse

> modo, é importante que o professor do AEE proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades. (BRASIL, 2010, p. 15)

Nesse sentido, o professor deve promover o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos sujeitos. Portanto, deve enfatizar o desenvolvimento das funções psicológicas por meio de atividades diversificadas e que contemplem a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento simbólico, soluções de problemas, a imitação e o jogo simbólico, a associação de ideias, estabelecer relações entre a língua oral e escrita, utilização de formas variadas de comunicação a fim de contribuir para a sua autonomia e aprendizagem, respeitando as suas particularidades.

2.2.2 Transtorno do espectro Autista – TEA

É um quadro clínico e se caracteriza por alterações no desenvolvimento neurológico, que causa alterações significativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social. O autismo é uma condição que dificulta a interação social e prejudica a plena participação dos indivíduos na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Conforme o DSM – V (2014, p. 92), as pessoas com TEA podem apresentar diverso déficits, dentre eles destacamos:

> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional que pode variar de um comportamento social anormal e dificuldade de estabelecer uma conversa, demonstrar emoções ou afeto, ou iniciar, ou responder a interações sociais;
> 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais para interação social, por exemplo, incompreensão ou ausência de gestos, ou de expressões faciais;
> 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, como dificuldade em participar de brincadeiras imaginativas e desinteresse por pares.

É importante frisar que nem todos os sujeitos que possuem diagnóstico de TEA apresentam todas as características atribuídas a esse transtorno, isto é, esses déficits não são se apresentam da mesma maneira para todas as pessoas.

Em geral, os indivíduos com TEA podem apresentar um repertório de interesse e padrões restrito e repetitivo, além de manifestar seus comportamentos motores repetitivamente e estereotipias motoras, ou seja, repetição de movimentos como, por exemplo, girar objetos, balançar as mãos, balanço do corpo ou da cabeça. Alguns indivíduos apresentam interesse exacerbado por determinadas atividades, dificuldades em memorizar

sequências, sensibilidade a ruídos, seletividade alimentar e muitos não pensam com a mesma linguagem das pessoas neurotípicas.

Outro aspecto a ser considerado é que pessoas com TEA podem apresentar ecolalia (hábito de repetir palavras, sílabas ou frases). Além disso, podem manifestar apraxia da fala (distúrbio neurológico que afeta a capacidade do indivíduo de coordenar os movimentos musculares necessários para falar) e tem como característica a dificuldade em planejar e sequenciar para produzir sons.

Portanto, é importante serem trabalhadas as habilidades emocionais, psicomotoras, sociais que estimulem a linguagem, a comunicação e interação dos estudantes através de estratégias que privilegiem habilidades individuais, o pensamento lógico, utilização de jogos, de abordagens sensoriais (auditivo, cenestésico, visual), utilizar o concreto e o lúdico, utilizar a linguagem objetiva dentre outras.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ASPECTOS TEÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

> — Você não quer me contar uma história enquanto a gente descansa? — pediu a menina.
> O Espantalho olhou-a meio aborrecido e respondeu:
> — Minha vida até aqui foi tão curta que, na verdade, não sei nada de nada. Só fui feito anteontem. Desconheço tudo que aconteceu no mundo antes disso. Felizmente, quando o fazendeiro fez minha cabeça, uma das primeiras coisas que fez foi desenhar minhas orelhas, de forma que pude ouvir o que estava acontecendo. Ele estava com outro Munchkin e a primeira coisa que eu ouvi foi o fazendeiro dizendo:
> — O que você acha dessas orelhas?
> — Elas não estão certas — respondeu o outro.
> — Não tem importância — disse o fazendeiro. — O que importa é que são orelhas — o que era verdade (BAUM, 2019, p. 29).

Contar e ouvir histórias faz parte da vida de todos os seres humanos. Na tradição oral, os homens veiculavam a palavra mítica, revelada, sagrada (MATOS, 2014). Desde os primórdios, essa tradição oral era utilizada para diferentes fins, como transmitir ensinamentos, socializar outras vivências, defender as raízes de um povo, além de outros objetivos como conhecer as pessoas e a si, conforme constatamos no trecho do Mágico de Oz acima exposto, no qual o espantalho compartilha a sua trajetória de vida com Dorothy e a faz conhecê-lo melhor.

O indivíduo já nasce praticamente contando história. “Está inserido numa narrativa que o antecede e que, com certeza, irá sucedê-lo. A vida se organiza como uma história, tem um fio condutor, uma linha temporal e evolutiva” (SISTO, 2012, p. 83). Trata-se de um exercício da cidadania e expressão artística democrática que permite a cada um elaborar o significado individual a partir dela, com base em seus referenciais. Cada um de nós apresentará um efeito distinto ao ouvir uma história.

As narrações transmitidas através de gerações por meio da oralidade constituem uma prática intrínseca ao ser humano, as quais são comunicadas geralmente pelos narradores ou contadores de histórias. Assim, consideramos que “a tradição oral se faz através da necessidade humana de intercambiar experiências”. (AMARAL, 2021, p. 54).

Desde cedo, temos contato com as histórias que perpassam por todos os setores de nossa vida. Sendo assim, ao ouvir também elaboramos nossas percepções sobre elas e ao contá-las trazemos à tona, através da oralidade, o impacto delas em nós.

Cabe salientar que essa prática não se configura como uma ação mecânica. Contar histórias abrange muito mais aspectos que devem ser considerados, dentre eles o seu caráter

literário e artístico que a torna singular e significativa. Segundo Ferreira e Oliveira (2020, p. 70),

> A contação de histórias pode ser concebida enquanto arte, pois carrega significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. Tal compreensão nos remete à diversidade de propósitos envolvidos na propagação do conto, que perpassa pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano.

Para além de transmitir uma narrativa, a CH não se limita a uma ação rígida cuja função seria reproduzir um texto que se tem decorado. Envolve aspectos ligados ao contexto que será realizada, o público, a identificação do contador(a) com a história, dentre outras questões.

> É por isso que contar histórias não é apenas uma repetição de um texto. Quem faz isso apenas decora e, mesmo que saiba verbalizar ou encenar o que está contando, não consegue atrair as pessoas. Essas histórias têm vida própria. Se elas encontram um bom contador, fazem morada dentro dele e nunca mais vão embora (MUNDUKURU, 2015, p. 24).

No momento em que o contador (a) narra uma história, convida o ouvinte a criar em seu mundo interior o ambiente, sons, cores e música. Assim, ouvir histórias proporciona muitos benefícios e, de acordo com Abramovich (1997, p.17), "significa suscitar o imaginário a ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram… – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar… Afinal, tudo pode nascer de um texto".

Do exposto, podemos inferir que a CH possibilita nutrir experiências valorosas nos diferentes campos em que seja empregada, de modo que promove uma experiência ímpar e fomenta descobertas e conexão com saberes atemporais.

3.1 O CONTADOR (A) DE HISTÓRIAS: LAPIDADOR DAS PALAVRAS

Nesse sentido, convém refletir sobre a figura daquele que transmite as histórias: o contador/narrador. Ele se apresenta como o portador da narrativa que pode levar aquele indivíduo que o escuta a alcançar descobertas e reflexões primordiais para a sua vida e contribuir com a sua constituição enquanto sujeito em espaço-tempo, inseridos. E, ainda, auxiliar o receptor a abrir seus olhos e seu coração para adentrar em um mundo particular e decifrar suas impressões constituídas frente ao que está sendo narrado. Nas palavras de Benjamin (2018):

> O contador de histórias pode assim ser considerado como mestre ou como um sábio. Ele sabe aconselhar - não em alguns casos, como o provérbio, mas em muitos, como o sábio. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria existência, mas também uma boa parte da experiência alheia. O contador assimila ao que tem de mais intimamente seu aquilo que aprendeu por ouvir dizer). Seu talento é poder contar sua vida; sua dignidade é poder contá-la por inteiro. (BENJAMIN, 2018, p. 57)

Assim sendo, o narrador apresenta a palavra e aponta um caminho que abre portas e janelas para aquele que escuta e se permite conectar-se com o imaginário e, assim, vivenciar uma experiência singular. Ao passo que conecta o indivíduo que escuta a história como a memória da humanidade contribui com a formação e sentido deste sujeito no mundo.

"Cada performance é individual e sempre única, realizando-se conforme elementos específicos de um contexto particular" assevera Costa (2015, p. 30). O contador deixa a sua marca no conto assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso, assegura Benjamin (2018, p.32).

Portanto, vários aspectos são acionados quando o contador empresta sua voz, seu corpo, através de gestos que apresentam atos que fazem parte da narrativa, ele conecta-se com a sua memória e verbaliza a história que antes ele se apropriou.

Na contemporaneidade, Matos (2014) afirma que "o contador de histórias assume a tarefa de constituir um repertório e dar-lhe uma forma conveniente". Segundo a autora, o contador deve passar a emoção do conto para transportar os seus ouvintes para uma viagem. Ela ainda ressalta que atualmente os novos contadores de história apresentam a forma de contar diferentes do modo que lhes chegavam oralmente. Eles recriam a oralidade a partir de uma fonte escrita. Essa é uma ação que demanda técnica e requer do contador de histórias a atenção para determinados aspectos, explica Sisto (2012):

> Que não se pode abrir mão da qualidade literária; que contar uma história é diferente de dizer ou explicar uma história; que a voz e o corpo precisam contar juntos; que o repertório de um grupo não é garantia de sucesso para outro grupo; que a pesquisa e o conhecimento da literatura fazem a diferença; que a maturidade como leitor crítico é indispensável (SISTO, 2012, p. 74).

Busatto (2012, p.96) ressalta que "narrar histórias requer técnica composta por três vias: ritmo, intenção e imagens (verbais, sonoras e corporais) que devem ser empregadas de modo a contribuir para que o ouvinte elabore a sua própria história". Outro aspecto destacado pela autora consiste em considerar as pausas na narrativa e o silêncio é algo imprescindível. Mas a autora destaca que o silêncio a que se refere não corresponde a um silêncio vazio, mas antes pleno de significado. Nesse sentido, destacamos esse aspecto por contarmos com um

ambiente diverso nas SRM, e que a comunicação nem sempre é verbal. Assim, coadunamos com o fato de que há muito sendo dito por trás do silêncio, e que pode ser lido nos olhos, no corpo inteiro do narrador e que estimula a imaginação do ouvinte.

Conforme Benjamin (2018, p.57), "contar histórias não é de modo algum, do ponto de vista sensível, apenas um trabalho da voz. No autêntico contar, a mão atua decisivamente, apoiando o que é dito de diversos modos, com seus gestos apreendidos por experiência do trabalho".

Por meio da CH, o contador emite a sua mensagem, mas o que acontecerá após isso será decidido pelo ouvinte e assim, de acordo com Machado (2021, p.143), "o que acontecerá a partir da escuta de uma história com cada um é algo que não podemos controlar", mas temos a responsabilidade de conduzir os momentos de interação e diálogo possibilitados pelas histórias. Entretanto, esses questionamentos podem gerar discussões importantes sobre valores e questões vivenciadas pelos sujeitos diariamente.

Contudo, não nos atentamos para o que realmente importa ao ouvinte. De acordo com Benjamin (2018), a relação ingênua do ouvinte com o contador é determinada pelo interesse em guardar o que foi contado. O que importa ao ouvinte isento é assegurar-se da possibilidade da repetição. A memória é a faculdade épica por excelência.

Cabe então ao contador convidar os ouvintes a realizar uma viagem rumo ao que a capacidade imaginativa individual e criadora lhes permitir ir, com liberdade para o imaginário e espaços com grande potencial de criação, cônscio de que cada história pode transformar o ouvinte, pois como afirma Munduruku (2015, p.28), "são histórias que têm endereço certo e assim o contador precisa ser alguém que acredita no que está contando".

3.2 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

Nas antigas civilizações, a CH era costumeiramente realizada em diferentes ambientes como em torno da fogueira ou embaixo da sombra de uma árvore, hoje ela alcança espaços dos mais diversos. Como parte da cultura e origem ancestral, contar histórias se configura em uma prática diária. Constantemente, o ser humano compartilha histórias, acontecimentos corriqueiros, muitas delas narradas e perpetuadas por outras gerações. Assim, essa prática chegou aos espaços educativos carregada de significados nos quais a oralidade muitas vezes se entrelaça com a escrita.

Assim, contar e ouvir histórias adentra outros lugares e amplia seu alcance, atingindo espaços educativos como salas de aula comum, ambientes hospitalares e terapêuticos. Contar histórias adquire na contemporaneidade atenção e olhares de variado público que compreende as dimensões potentes dessa prática que estão para além de entreter ou introduzir um conteúdo escolar.

De acordo com Sisto (2012), o processo pedagógico de toda e qualquer escola estará certamente enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias, bem como propiciará a inserção do sujeito na realidade mais ampla do mundo. Além disso, a CH melhora a conexão entre professores e estudantes, pois permite que haja uma conexão através das narrativas apresentadas capaz de captar a atenção. Este é um aspecto essencial na sala de aula, pois a atenção e concentração por parte dos estudantes é essencial.

Nos espaços educativos, esse papel é executado geralmente pelo professor(a). Ele orquestra em sua rotina momentos em que as histórias desabrocham de sua memória ou de um livro que compõe o seu repertório leitor. Ao tratar da questão da leitura para jovens, Sisto (2012, p. 91) nos alerta sobre a necessidade da escolha de uma história adequada aos interesses dos alunos, relacionada com o que eles estão vivendo ou gostariam de viver.

Quando realizamos a CH nos espaços educativos, pode ser comum a interrupção e questionamentos dos estudantes sobre a história. Nesse sentido, Machado (2015, p.143) explica que “os ouvintes podem ter perguntas a serem feitas, incompreensões e conclusões ou reações diversas, as quais o contador precisa ter sensibilidade e acolher.” Se assim acontecer, as relações das crianças com as histórias podem tornar-se cada vez mais íntimas.

Diante da necessidade da oferta de variadas práticas pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva, sobretudo no que se relaciona ao AEE, a Contação de Histórias se apresenta como uma proposta potente, por ofertar possibilidades ímpares, fomentando vias de trabalho também com pessoas com deficiência.

Para Freitas (2016, p. 70), essa prática pedagógica pode atender às necessidades afetivas, emocionais e as características singulares de cada sujeito e possibilidades para cada aluno poder desenvolver sua aprendizagem.

A CH apresenta-se como importante elemento nesse transcurso, visto que instiga a criatividade, a oralidade, a imaginação e estimula o apreço pela leitura, através de seus aspectos lúdicos, aguçam o imaginário. De acordo com Busatto (2006, p. 58), no que diz respeito a esse último aspecto, podemos pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e

passível de outras lógicas. Dentre tantas possibilidades, ouvir histórias proporciona abrir portas para o pensamento mágico, para permitir ao outro construir uma história a partir do que se ouviu. Sendo assim, pode possibilitar o acesso ao saber de maneira mais profícua a todos os alunos, típicos e atípicos.

Dessa forma, podemos compreender a CH como uma atividade essencial, que oferece uma grande variedade de abordagens educativas, favorecendo a prática pedagógica sob a perspectiva da educação inclusiva, uma vez que pode abranger diversos objetivos e recursos para atender a todos. A participação dos alunos em momentos de contação de histórias permite desenvolver habilidades essenciais para a construção de habilidades, com um alcance amplo e variado.

Dessa maneira, o ato de ouvir histórias se apresenta como importante prática pedagógica, visto que contribui, dentre outros aspectos, para o desenvolvimento da fala, interação entre os sujeitos, a formação da personalidade do indivíduo, além de envolver o social e o afetivo, aspectos extremamente relevantes para a aprendizagem, principalmente de alunos com deficiência.

Para além dos conteúdos a serem trabalhos em sala de aula, contar histórias assume outras possibilidades. O estímulo por meio da leitura, contemplar um espaço para a contação de histórias, contar o que o olho viu ou que lhe contaram e compartilhar com o outro uma narração de algo que lhe marcou possibilita desenvolver muitas habilidades. Mas por que é importante contar histórias? Conforme Farias (2011, p.19), “Porque quando fazemos isso alimentamos duas das mais importantes características do ser humano: a imaginação criativa e a oratória”. E, ratificamos que essas duas características humanas são de extrema importância para a aprendizagem.

Comumente, a CH é associada à utilidade de introdução para atividades escolares, e como recurso para despertar o interesse e o prazer pela leitura nos estudantes. Trata-se de uma concepção que entende a CH como uma ação que abre portas para o imaginário, para permitir ao outro construir uma história a partir do que ouviu. Sendo assim, esse cenário possibilita desenvolver habilidades perenes na constituição do sujeito de maneira mais profícua.

Em face do exposto, destacamos que para nós, humanos, lidar com determinados acontecimentos, compreender situações que nos acometem muitas vezes é uma difícil tarefa e para as crianças e pessoas com deficiência essa compreensão e conhecimento de si requerem mais esforços e desenvolvimento de habilidades emocionais complexas.

Na ótica de Sunderland (2005),

> O uso da história terapêutica mostra também como recorrer a ajuda da imaginação para lidar com sentimentos difíceis demais. Em geral, a imaginação tem mais a dizer sobre os sentimentos do que a cognição. Em momentos de stress emocional, a ruminação mental tende a remexer as mesmas respostas, ansiedades e vozes críticas interiores (SUNDERLAND, 2005, p. 31)

Portanto, contar histórias pode contribuir com a elaboração de artifícios para lidar com as questões que se apresentarem é ter ação terapêutica. Lidamos diariamente com situações que requerem de nós a tomada de postura frente a elas. É nesse caleidoscópio de emoções que podem surgir sentimentos dolorosos ou difíceis de suportar. Em uma complexa conjuntura na qual os estudantes com deficiência deixam a fase de criança para ingressar na adolescência, como o caso dos sujeitos que participaram desta pesquisa, e se deparar com um turbilhão de sentimentos e transformações que mexem com sua estrutura emocional.

Esse processo, quando enfrentado por PCD, tende a ter percalços e dificuldades que muitas vezes não são compreendidas por eles: ansiedade, medo, dúvidas e preocupações geram comportamentos inadequados que, atrelados às transformações hormonais, se acentuam ainda mais.

No momento da história, com a atenta supervisão da professora do AEE, ela retoma a atenção para a história. A identificação com os personagens e com situações que se passam na história prende a atenção da pessoa que ouve a narrativa e aponta possibilidades para que ela possa sanar seu desafio em lidar com situações difíceis, muitas vezes não expressas verbalmente ou com uma comunicação inteligível para todos. De acordo com Sunderland (2005, p. 26), a história terapêutica captura as qualidades energéticas essenciais e multissensoriais do sentimento ou acontecimento emocional: atmosfera, tensões, tons, intensidade, altos e baixos, crescendo e diminuindo, urgência e mudanças dinâmicas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS

> — A estrada para a Cidade de Esmeralda é calçada com tijolos amarelos, não dá para se enganar. Quando você encontrar Oz, não tenha medo. Conte-lhe sua história e peça sua ajuda (BAUM, 2019, p. 21).

Como a personagem Dorothy, deparamo-nos nesta pesquisa acadêmica com momentos que requisitaram escolhas sobre qual caminho seguir, frente a muitas possibilidades que se apresentaram.

Assim, nesta seção, apresentamos o referencial teórico e nossas escolhas metodológicas para que pudéssemos chegar ao objetivo traçado, no qual estabelecemos o objeto de investigação, a construção do campo de pesquisa, a escola e sujeito de pesquisa, procedimentos de produção de informações e análise dessas informações.

A proposta desta pesquisa coaduna com uma abordagem qualitativa porque objetiva levantar informações que permitam obter uma visão contextualizada e compreender as múltiplas relações do fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 1992). Nesse sentido, esta pesquisa encontra sua base na Etnometodologia de Harold Garfunkel, visto que essa nos permite compreender como os atores sociais realizam uma apreensão comum, partilhada e intersubjetiva do mundo social em que vivem (TROGNON, 1994, p.10 apud Amado, 2013, p. 89)

4.1 A PESQUISA DE CAMPO COM INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Considerando a questão investigativa e o objetivo geral desta pesquisa, para realização deste estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica.

A opção por esse procedimento metodológico deu-se por encontrarmos na Etnopesquisa crítica a compreensão do objeto a partir da descrição de como ele se apresenta a partir do olhar de quem o percebe, visa exibir uma descrição densa da realidade e tem como característica o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. De acordo com Macedo (2010),

> no caso processo de construção do conhecimento, a Etnopesquisa crítica não considera os sujeitos de estudo como um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e

> dialética a voz do ator social para o corpus empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume um papel co-constitutivo central. (MACEDO, 2010, p. 10),

Assim sendo, a Etnopesquisa possibilitou reconstruir os processos e as relações que configuram o contexto desta pesquisa sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa porque conforme Petsch e Rocha (2020) essas investigações exigem:

> um olhar atento e sensível de nossa parte, especialmente por termos como público-alvo sujeitos com especificidades no desenvolvimento que exigem análises cuidadosas dos diferentes processos que envolvem a sua escolarização, especialmente quando tratamos de alunos com múltiplas deficiências não oralizados. (PETSCH; ROCHA, 2020, p.76)

Tendo em conta também a ideia de Pimentel (2009), pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, desse ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado, me incluo nesse processo como sujeito desta pesquisa, no lugar de professora do AEE da rede municipal de ensino e pesquisadora. Nesse sentido, comungo com Hamapê Bá (2015, p.188), pois o autor afirma que para descobrir um mundo novo é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo em vez de manter-se à escuta.

De acordo com Ponte (2004), a pesquisa sobre a própria prática profissional como "gênero de pesquisa" está em crescimento nas pesquisas educacionais. Esse autor afirma, ainda, que esse tipo de pesquisa apresenta muitas contribuições, dentre elas podemos destacar que ela pode contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional no respectivo campo da prática e até para o conhecimento da sociedade em geral (PONTE, 2002).

O contato da pesquisadora com a realidade de maneira direta me possibilitou estar mais próxima da realidade pesquisada, escutar os sujeitos da pesquisa e documentar informações que podem indicar os padrões de regularidade de acontecimentos e circunstâncias notadas no decorrer dessa investigação e fornecerem elementos substanciais para a pesquisa realizada.

Ademais, de acordo com Pletsch e Rocha (2020), cresce o uso da abordagem etnográfica em estudos realizados na área de Educação Especial. E emerge, em pesquisas de cunho qualitativo, como uma das metodologias preferenciais. As autoras também ressaltam que

> As características e os procedimentos (aliada ou não aos referenciais da microgenética) nos ajudam a compreender não somente os diferentes

> fenômenos que envolvem as práticas pedagógicas realizadas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, mas também nos oferecem dados que auxiliam na reflexão sobre os recursos cognitivos utilizados por esses sujeitos para a sua aprendizagem e consequente desenvolvimento (PETSCH E ROCHA, 2020, p. 85)

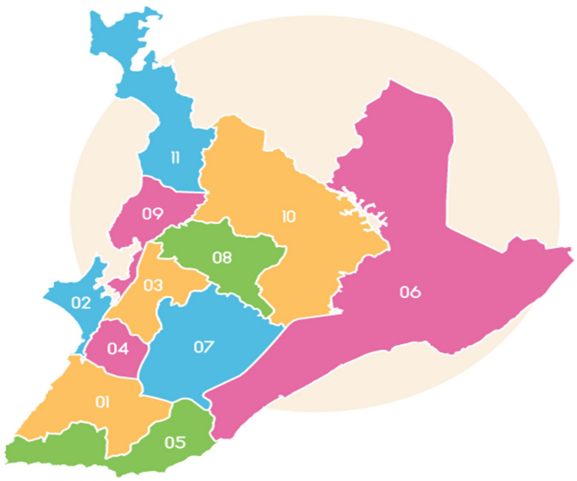
Dessa forma, as imagens em vídeo dos momentos captados nas observações e entrevistas realizadas nesta pesquisa foram instrumentos que possibilitaram alcançar aspectos relevantes utilizados pelas professoras frente a CH no contexto do Atendimento educacional especializado.

4.1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Primeiramente, antes de apresentar a escola e sujeitos participantes, falaremos brevemente sobre o atendimento das pessoas com deficiência na rede municipal da cidade de Salvador.

A educação no município de Salvador atende a estudantes da Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental e, é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, órgão central da educação do Município que administra as escolas da rede de maneira dividida por GR – Gerência regional, conforme o mapa e quadro seguintes.

Figura 1: Mapa de distribuição das Gerências Regionais de Educação no Município de Salvador



Legenda

1	Centro
2	Cidade Baixa
3	São Caetano
4	Liberdade
5	Orla
6	Itapuã
7	Cabula
8	Pirajá
9	Subúrbio I
10	Cajazeiras
11	Subúrbio II

Fonte: Educação em Números | Secretaria Municipal da Educação do Salvador, 2023.

Quadro 3: Gerências Regionais de Educação de Salvador

Gerencia Regional	N.º de escolas
Centro	41
Cidade Baixa	26
São Caetano	40
Liberdade	24
Orla	38
Itapuã	54
Cabula	48
Pirajá	33
Subúrbio I	36
Subúrbio II	38
Cajazeiras	47

Fonte: Educação em Números | Secretaria Municipal da Educação do Salvador, 2023.

Segundo os dados apresentados pela SMED referente às matrículas dos estudantes com deficiência no Município, o maior quantitativo se concentra em deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista que se constitui também a maioria dos estudantes atendidos no AEE, conforme podemos observar no quadro e gráfico a seguir.

Quadro 4: Quantidade geral de alunos com deficiência por Tipo de Deficiência

SALVADOR PREFEITURA
PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL

Quantidade Geral de Alunos com deficiência por Tipo de Deficiência

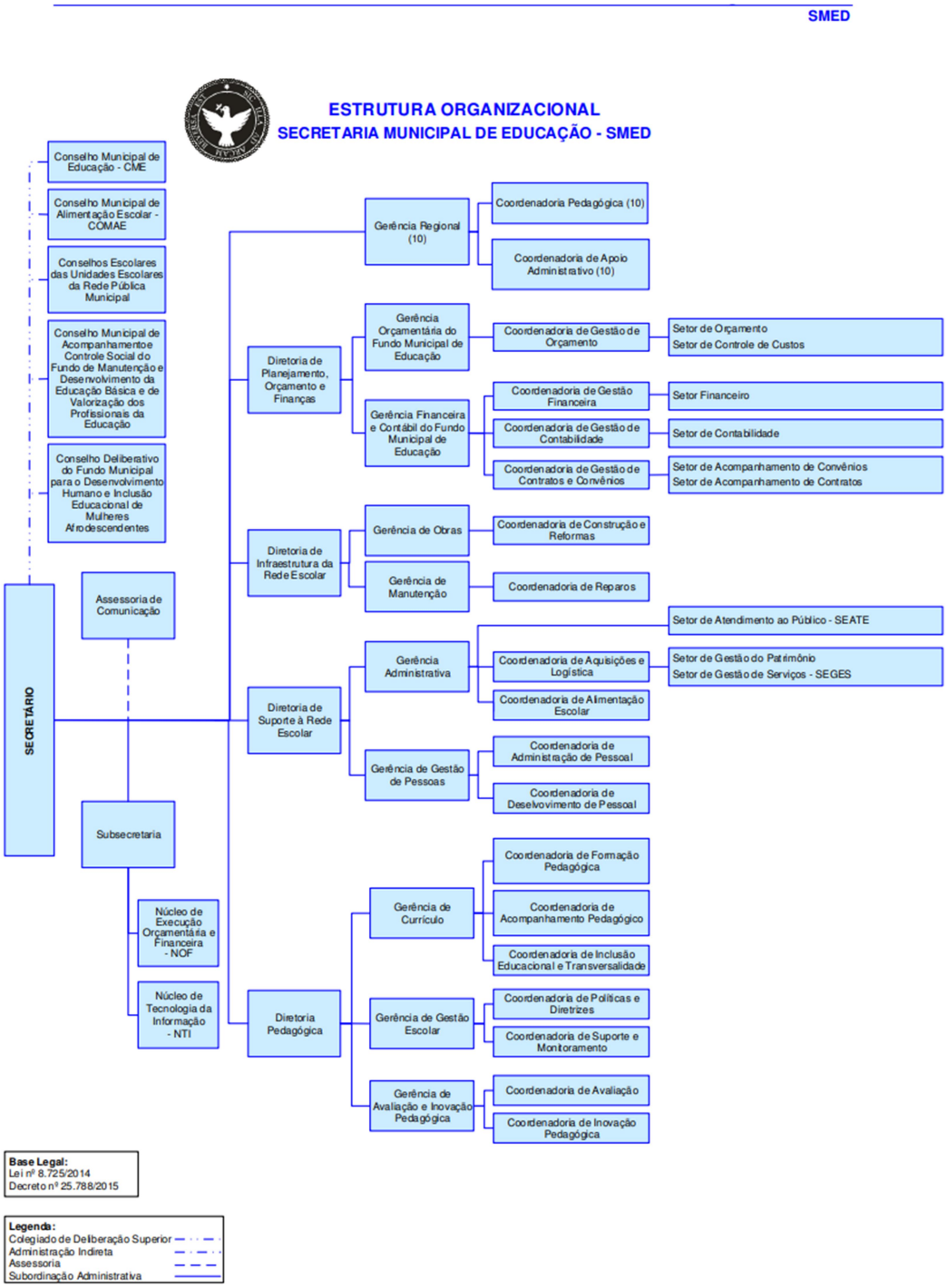
*Caso um aluno tenha mais de uma deficiência, ele será contabilizado em cada deficiência que possuir.

DEFICIÃŠNCIA	CRECHE	PRÃ‰ ESCOLA	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	EJA I	EJA II
ALTAS HABILIDADES	0	5	22	4	0	1
AUTISMO INFANTIL	0	0	1	2	0	1
BAIXA VISAO	1	13	85	42	3	2
CEGUEIRA	1	0	11	17	2	0
DEFICIENCIA AUDITIVA	0	10	55	38	5	6
DEFICIENCIA FISICA	5	49	289	100	17	21
DEFICIENCIA INTELECTUAL	10	92	1300	929	50	121
SURDEZ	0	2	10	6	2	0
SURDOCEGUEIRA	0	0	1	0	0	0
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFANCIA	0	0	0	0	0	1
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	45	400	1202	366	9	8
	62	571	2976	1504	88	161

Fonte: Educação em números (salvador.ba.gov.br), 2023.

O setor da Secretaria Municipal de Educação de Salvador responsável por elaborar, acompanhar e programar as políticas de Educação Especial é a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade. Conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 4: Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação de salvador



Fonte: Microsoft Word - Cadastro - SMED (salvador.ba.gov.br)

Este setor, dentro de suas atribuições, realiza o encaminhamento e formação continuada dos professores que atuam nas SRM, formação de professores das salas de aula comuns e para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI.

É importante ressaltar que a seleção dos professores que atuam na rede é feita internamente com professores que atuam na rede municipal e tem como requisito que estes profissionais tenham formação em Pedagogia e que possuam formação específica com especialização na área da educação inclusiva.

As diversas atribuições pertinentes a CIT são elencadas no Cadastro Organizacional do município de Salvador (p. 20), a saber:

> 1. Elaborar e coordenar a política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação;
> 2. Elaborar e coordenar a política municipal para a educação ambiental, educação quilombola, educação indígena e para as relações étnico-raciais, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação;
> 3. Propor a celebração de convênios e o estabelecimento de parcerias com instituições governamentais e não governamentais, educacionais e de saúde, visando à ampliação qualificada do atendimento educacional especializado na Rede Pública Municipal de Ensino;
> 4. Identificar e desenvolver estratégias que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos, público-alvo da educação especial, nas escolas regulares;
> 5. Identificar e viabilizar a oferta de materiais pedagógicos específicos para o atendimento dos alunos, público-alvo da educação especial, nas escolas regulares;
> 6. Ampliar convênios com hospitais e instituições de saúde para fortalecer a política de atendimento pedagógico específico para alunos em processo de hospitalização;
> 7. Estabelecer política intersetorial entre instituições de saúde, assistência e educação com vistas ao atendimento multidisciplinar dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino;
> 8. Avaliar a política municipal de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, da Rede Pública Municipal de Ensino.

Ademais, destacamos que a CIET acompanha a frequência dos estudantes nas SRM, as ações desenvolvidas pelos professores do AEE por meio de relatório mensal e realiza visitas técnicas nas unidades escolares. Este setor também é responsável pela instalação de novas SRM, realização de visitas técnicas nas escolas, diálogo com GRs, gestores e coordenadores das escolas, interlocução com instituições parceiras e com os Centros de Atendimento de Educação Especial (CAEE), organização e elaboração de documentos utilizados nas SRM.

A implantação das SRM em nosso país consiste em uma recente proposta, mencionada em 2008, no Plano Nacional da Educação que estava em sintonia com as medidas adotadas

visando a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, pois até então estes sujeitos frequentavam apenas as instituições especializadas. Com o decreto n.º 7. 611, de 2011, há a definição das SRM e sua organização nas redes de ensino brasileiras. Estas medidas impulsionaram e as estabeleceram nas escolas e assim, o que antes era particular às instituições especializadas, hoje vemos estabelecidas nas escolas comuns e em crescente a ampliação em Salvador. Apresentamos as informações no quadro a seguir, a distribuição das SRM por GR no município de Salvador.

Quadro 5: Quantitativo de SRM em funcionamento no município de Salvador por GR

GR	Quantidade
Centro	09
São Caetano	04
Liberdade/ Cidade Baixa	09
Orla	09
Itapuã	16
Cabula	07
Pirajá	05
Subúrbio I	05
Subúrbio II	07
Cajazeiras	07
Total	78

Fonte: Coordenadoria de Educação, Inclusão e Transversalidade, 2022.

Apresentamos o quantitativo e distribuição por Gerência Regional- GR, das escolas com SRM que funcionam em escolas dos anos finais do ensino fundamental e EJA, através do gráfico a seguir:

Quadro 7: Quantitativo de SRM em Escolas da rede municipal de Salvador no segmento II por GR

Pirajá	1
Orla	2
Cabula	1
Cajazeiras	2
Centro	3
Itapuã	3

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenadoria de Inclusão da SMED de Salvador, maio de 2022.

Mediante as informações acima apresentadas, constatamos que há na rede municipal de ensino de Salvador poucas escolas de Fundamental II que possuem SRM, sendo que o

quantitativo maior se concentra nas GR Itapuã e Centro. Das 78 SRM em funcionamento na rede municipal de Salvador, apenas 12 estão estabelecidas em escolas dos anos finais do ensino fundamental e EJA.

4.1.2. Escola e os participantes da pesquisa

A pesquisa teve como universo uma Escola da rede municipal de Salvador, situada em um bairro periférico da cidade. A escola faz parte da GR Orla e constitui-se como a única escola que pertence a esta GR, até o período da realização desta pesquisa, que atende estudantes apenas estudantes dos anos finais do ensino fundamental e EJA, que oferta AEE em sua unidade de ensino.

Essa produção de informações ocorreu em duas turmas de Atendimento Educacional Especializado, as quais atendem alunos do Ensino Fundamental II que fazem parte desta escola da rede Municipal de Salvador. Os critérios para a seleção da escola foram:

- Fazer parte da Rede Municipal de Educação de Salvador;
- Ofertar o Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino;
- Dispor em suas dependências Salas de Recursos Multifuncionais;
- Estar localizada em uma área periférica da Cidade de Salvador;
- Ter o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e da Gestora da Unidade Escolar.

A Unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada é classificada pela Secretaria Municipal de Educação como Escola de grande porte[5], porque atende mais de 1000 estudantes nos turnos matutino e vespertino, ofertando 6º ao 9º ano e, no noturno, oferta Educação de Jovens e Adultos - EJA para o Fundamental I e II.

A estrutura dessa escola conta com 3 pavimentos: no térreo, ficam localizadas a secretaria, sala dos professores, banheiros feminino, masculino e cozinha para professores, sala da coordenação escolar, sala da direção escolar, estacionamento, auditório, biblioteca, refeitório, cantina, banheiro feminino e masculino e banheiro para deficientes, 2 salas de recursos Multifuncionais (sendo que uma delas divide espaço com um depósito de materiais e a outra fica muito próxima ao refeitório e ao corredor), 6 salas de aula, 2 salas de artes e uma sala destinada para atividades de música e atividades da fanfarra.

[5] De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o porte de uma escola é mensurado pelo número de matrículas de escolarização.

No primeiro subsolo estão localizadas: 2 quadras cobertas, 10 salas de aula. No segundo subsolo encontramos: 1 sala de dança, uma sala que funciona como espaço destinado para aulas de capoeira, banheiro feminino, masculino. O acesso à escola e aos três pavimentos conta com escadas e rampas de acessibilidade. Está situada na Gerência Regional de Educação – GRE Orla e encontra-se localizada em um bairro popular da cidade de Salvador. O quadro a seguir dispõe das informações gerais sobre a escola.

Quadro 8: Caracterização da Escola participante da pesquisa

Localização	Orla
Número de estudantes	1000
Número de estudantes com deficiência	70
Nível escolar atendido	Ensino Fundamental II (6º o 9º ano), Fluxo escolar e EJA
Número de turmas regulares	30
Número de SEM	2 (1 sala do tipo I e outra sala do tipo II)[6]
Outros espaços	1 sala dos professores 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino para professores 1 cozinha para professores, 1 sala de apoio pedagógico (coordenação escolar 2 salas de artes 1 sala da direção escolar 1 área para estacionamento 1 auditório 1 biblioteca 1 refeitório e 1 cozinha 2 banheiros femininos e masculinos 2 banheiros para deficientes
Equipe docente	2 docentes regentes da Sala de Recursos Multifuncionais 48 docentes das salas de aula comum
Equipe técnico-pedagógica	1 diretora 3 vice-diretoras (uma por cada turno) 4 coordenadoras pedagógicas
Funcionários	15 funcionários de apoio
ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	11-ADIs

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na escola

[6] As SRM são classificadas como tipo I ou tipo II de acordo com os equipamentos que possuem.

A estrutura arquitetônica das SRM da escola difere em termos de tamanho e localização, mas ambas apresentam alguns problemas que dificultam a concentração, atenção e desenvolvimento da CH dentre outras práticas, principalmente com estudantes com TEA e/ou Deficiência Intelectual que precisam de um ambiente que ofereça condições para que eles possam exercer essas habilidades.

A SRM A dispõe de rede de internet – Wi-Fi e ar-condicionado em pleno funcionamento, o espaço é amplo, localizada próximo à entrada da escola e ao espaço que dá acesso à biblioteca e auditório, e ainda divide o ambiente com um depósito de materiais. Mas SRM B ainda não dispõe desses serviços e é recém-implantada e ocupa uma sala pequena que dispõe de um banheiro. Fica localizada próxima ao corredor que dá acesso às salas de aula, o que a deixa exposta a barulhos e interferências externas constantes.

Sobre as matrículas dos estudantes na SRM, primeiro os alunos são devidamente matriculados na escola comum. Em seguida, é realizado o mapeamento e levantamento do quantitativo de estudantes da Educação Especial na unidade escolar, depois ocorre uma entrevista (diálogo) com a família, a fim conhecer melhor as especificidades e as demandas de cada sujeito, a partir dos relatos dos familiares, e assim nos inteirarmos dos aspectos relevantes que indicam como foi a trajetória daquele indivíduo até adentrar a escola.

Após a organização e levantamento dessas informações, é efetivada a matrícula dos estudantes na SRM, no turno oposto ao que frequenta a escola regular, com o estabelecimento de horários e dias da semana para os atendimentos. Com as devidas informações e documentação apresentada pelos responsáveis, como relatório médico e/ou laudo médico, são realizadas as matrículas desses sujeitos nas turmas do AEE, com mediação do setor responsável pela matrícula da SMED mediante a autorização dos familiares.

As duas SRM desta unidade escolar atendiam, no período em que estávamos em campo, apenas estudantes da própria escola, abrangendo os três turnos de funcionamento devido à grande quantidade de estudantes com deficiência na escola, que necessitam frequentar o AEE.

No que diz respeito à estrutura e equipamentos dispostos nas salas, ambas dispõem de mesa em formato redondo (conforme figura abaixo) que fica situada no canto ou centro da sala e sua estrutura proporciona o acesso de todos os estudantes, inclusive os cadeirantes, bem como o melhor manejo de materiais e socialização nas atividades realizadas. Para ilustrar essa descrição apresentamos a figura a seguir:

Figura 2: Foto da SRM

Fonte: arquivo da pesquisadora

Apresentamos no quadro a seguir o demonstrativo de estudantes atendidos nas SRM desta unidade escolar.

Quadro 9: Demonstrativo de estudantes atendidos no AEE nas SRM da escola participante da pesquisa

Baixa Visão	1
Deficiência Intelectual	21
Deficiência Física	5
Deficiência Auditiva	1
TEA	15
Deficiência Intelectual/ Baixa visão	1
Deficiência Intelectual/TEA	4
Deficiência Física/ deficiência intelectual	3

Fonte: Dados fornecidos pelas professoras das SRM da escola, 2022.

Diante dos dados apresentados pelas professoras, verificamos que há um maior quantitativo de estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual e/ou TEA atendidos nestas salas de SRM. Os alunos com deficiência intelectual representam aproximadamente 41,18%, os educandos com TEA 29,41% e Deficiência Intelectual e TEA 7,84%. Dessa maneira, estes dados contribuíram para que optássemos por focar nossos estudos nos atendimentos direcionados para esses estudantes.

Os sujeitos da pesquisa[7] se constituíram de duas professoras das SRM na oferta do Atendimento Educacional Especializado – sendo que uma das professoras é também a pesquisadora. Contamos também com oito estudantes com idades entre 12 e 15 anos, com relatório médico e\ou diagnóstico de Deficiência Intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista matriculados na sala de AEE da escola.

Nossos colaboradores foram convidados a participar deste estudo e, após a apresentação da proposta de pesquisa e esclarecimentos sobre possíveis riscos e implicações, consentiram em participar. No caso dos estudantes que também colaboraram com este estudo, apresentamos aos familiares às propostas e explicamos sobre a pesquisa que seria realizada e obtivemos sua autorização. Assim, os participantes envolvidos neste estudo atenderam aos aspectos a seguir descritos:

Estudantes que participaram da pesquisa:

- Estar matriculado, no turno matutino ou vespertino, com frequência ativa na Unidade Escolar do Município de Salvador no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano);
- Estar matriculado e frequentando o Atendimento Educacional Especializado da Unidade Escolar, local da pesquisa no turno oposto ao da sala regular;
- Apresentar relatório Médico, Laudo Médico ou Relatório de Instituição Especializada com Deficiência Intelectual e\ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- Ter consentimento dos responsáveis para participar da pesquisa.

As professoras que participaram da pesquisa:

- Ser professora do quadro efetivo da rede Municipal de Educação de Salvador;
- Atuar na Sala de Recursos Multifuncionais da Unidade Escolar, lócus da pesquisa;
- Realizar Atendimento Educacional Especializado a estudantes matriculados no Ensino Fundamental II da Unidade Escolar;
- Ter Licenciatura em Pedagogia;
- Ter especialização em Educação Especial e Inclusiva;
- Consentir em participar e colaborar com a pesquisa.

Apresentamos a proposta às professoras (ressaltando que uma das colaboradoras da pesquisa é a pesquisadora). As duas professoras atuam no AEE da escola e atenderam aos critérios utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa, assim sendo o consentimento foi assinado por cada uma das docentes.

[7] Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, usaremos nomes fictícios, escolhido por eles.

Com relação aos estudantes, que se constituem também como sujeitos da pesquisa, apresentamos a proposta de estudo aos responsáveis e aos estudantes. Inicialmente, propomos a participação na pesquisa a 8 estudantes. Porém, no decorrer da pesquisa, dois desses estudantes apresentaram faltas frequentes por questões de saúde, o que impossibilitou a sua participação.

Dialogamos com as professoras que nos forneceram informações sobre seu perfil social, acadêmico e de atuação docente, sendo que apresentamos de forma condensada a seguir:

Professora Tiana, 37 anos, é professora concursada pela prefeitura Municipal do Salvador. Atua em regime de 40 h na rede Municipal há 12 anos, sendo que há 3 anos assume a função de professora da sala de recursos Multifuncionais e realiza o Atendimento Educacional Especializado. Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Inclusiva e em Atendimento Educacional Especializado. Atualmente é mestranda do curso de Educação e Contemporaneidade.

Professora Mérida tem 47 anos, é professora concursada pela prefeitura Municipal do Salvador. Atua em regime de 40 h na rede Municipal há 15 anos, sendo que há um ano atua no Atendimento Educacional Especializado. Possui Graduação em Licenciatura em letras Vernáculas e em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e em Educação Inclusiva.

As informações sobre as professoras que participaram da pesquisa estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 10: Caracterização das professoras das salas de recursos participantes da pesquisa

Professora	Tiana	Merida
Idade	37 anos	47 anos
Vínculo com a SMED/ SSA	Efetivo	Efetivo
Período de vínculo na rede Municipal	12 anos	15 anos
Tempo de atuação no AEE	3 anos	1 ano
Horas	40 h	40 h
Formação Acadêmica	Pedagoga	Pedagoga e Letras Vernáculas

Formação complementar	Especialização em Educação inclusiva e em Atendimento educacional especializado	Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Apresentaremos a seguir as informações sobre cada estudante sujeitos da pesquisa, através das informações presentes em documentos produzidos na escola. Para tanto, adotamos nomes fictícios baseados em histórias que os estudantes e professora mais se identificaram e por eles escolhidos para serem adotados nesta pesquisa a fim preservar suas identidades. É importante destacar que essa escolha se apresentou diante das constantes indicações dos estudantes sobre característica de personagens que eles se identificavam e por muitas vezes trazerem para os diálogos falas próprias destes personagens.

As professoras nos disponibilizaram os dados dos estudantes mediante a autorização da SMED e do TCLE. Elas nos informaram que, cada estudante possui uma pasta individual na qual ficam registradas informações importantes que colaborem a produção de encaminhamentos e para os atendimentos a serem realizados.

Esses dados são provenientes, grande parte, das informações disponibilizadas pelas famílias e pelos estudantes a partir das entrevistas realizadas, dos laudos e relatórios médicos, da interlocução com o professor da sala comum e coordenação escolar, também de relatórios de outros profissionais que atendem os estudantes e registros das observações realizadas pela professora do AEE.

A partir desse material, disponibilizamos a seguir uma breve caracterização dos estudantes que participarão como sujeitos secundários desta pesquisa:

Mariazinha tem 15 anos, estuda no 7º ano do Ensino fundamental II, no turno vespertino. Tem diagnóstico de Síndrome de Moebius (uma doença neurológica congênita, presente no nascimento), rara, caracterizada por fraqueza ou paralisia de nervos cranianos, mais frequentemente os 6º e 7º pares, o que faz com que o bebê e a criança tenham dificuldade ou incapacidade para movimentar corretamente os músculos do rosto e dos olhos, dificultando a realização de expressões faciais; Déficit Cognitivo e Epilepsia. A estudante tem dificuldades para falar e expressar seus sentimentos. Precisa de apoio para orientação e mobilidade.

Cinderela tem 14 anos, cursa o 6º ano do ensino fundamental II, no turno matutino. Possui o diagnóstico de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM), CID F 84.9 e Autismo. Apresenta dificuldades na coordenação motora fina e atraso na linguagem, mas compreende os comandos simples. Faz uso de frases simples. Costuma repetir as frases que são ditas por terceiros e perguntar várias vezes sobre a mesma coisa. Precisa de apoio para orientação e mobilidade.

Chaves tem 15 anos e cursa o 8º ano do ensino fundamental II, no turno matutino. Apresenta diagnóstico emitido pelo Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgar Santos, de Transtorno do Espectro Autista (CID 10: F84.1) e Deficiência Intelectual (CID 10: F71). Acompanhado pela Instituição Pestalozzi que realiza atividades multidisciplinares. É comunicativo, apresenta fala inteligível e dificuldades em concentração, atenção, processamento de informações, estereotipias e prejuízo nas habilidades sociais. Demonstra interesse pelas atividades propostas, principalmente que envolvam histórias. Em relação à interpretação textual e processamento das informações, evidencia dificuldades em entender e responder coerentemente.

Branca de Neve tem 11 anos e cursa o 6º ano do Ensino Fundamental II. Apresenta Síndrome de Down e é acompanhada pela APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais pelos especialistas em Psicologia, Psicopedagoga e Fonoaudiologia. Tem uma vida social ativa. Possui uma fala razoável, porém com dificuldade para falar. Desloca-se com segurança e de maneira autônoma. Está em processo de alfabetização e demonstra grande interesse pelas atividades propostas.

Joãozinho tem 12 anos e cursa o 7º ano do Ensino Fundamental II. Apresenta relatório médico emitido pela CLIFIR – Clínica de Reabilitação Física e Mental LTDA de Deficiência Intelectual (CID 10 F 71. É acompanhado pela ABRE – Associação Baiana de Reabilitação e Educação e é acompanhado por fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional. Apresenta dificuldades em interagir com outras pessoas, a fala é inteligível, porém usa frases simples e em tom baixo. Demonstra autonomia para realizar tarefas básicas como alimentar-se e higienizar-se, está em processo de alfabetização.

Pinóquio tem 11 anos e cursa o 6º ano do Ensino Fundamental II. Dispõe de relatório Médico com diagnóstico de Paralisia Cerebral. Teve paralisia cerebral ao nascer, pois nasceu prematuro e teve sofrimento fetal. Interage bem com as pessoas desde quando desenvolva proximidade. Tem dificuldades motoras e a fala pouco compreensível. Utiliza cadeira de rodas e é acompanhado pelo IBR - Instituto Brasileiro de Reabilitação. Evidência grande interesse pelas atividades propostas na SRM. Está em processo de alfabetização.

Quadro 11: Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

Estudante	Mariazi-nha	Cinderela	Chaves	Branca de Neve	Joãozinho	Pinóquio
Idade	15 anos	14 anos	15 anos	11 anos	12 anos	12 anos
Ano de escolarização	7º ano	6º ano	8º ano	6º ano	7º ano	6º ano
Turno da escola	Vesperti-no.	Matutino.	Matutino	Matutino	Matutino.	Matutino.
Diagnóstico médico	Síndrome de Moebius[8] e Deficiência Intelectual	Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM), CID F 84.9 e Autismo	TEA (CID 10: F84.1) e DI (CID 10: F71).	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual (CID 10 F 71	Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Após o levantamento dessas informações, demos continuidade à nossa pesquisa em campo e traremos a seguir informações a respeito dos procedimentos de pesquisa realizados.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Cada história apresenta um enredo que nos leva a vivenciar a trajetória dos personagens, suas lutas, sua itinerância, percalços e vicissitudes. Assim, para melhor elucidar esse percurso da pesquisa, estruturamos os caminhos trilhados em três etapas distintas, mas que se entrecruzam.

Essas etapas foram estabelecidas para que pudéssemos de maneira mais exequível conduzir a nossa pesquisa de modo a alcançar os objetivos traçados. Na primeira etapa, apresentamos como ocorreu o processo de análise documental e arcabouço teórico que serviu como base para esta pesquisa. Na segunda etapa, traremos as entrevistas e de que modo foram

[8]Doença neurológica congênita, presente no nascimento, rara, caracterizada por fraqueza ou paralisia de nervos cranianos, mais frequentemente os 6º e 7º pares, o que faz com que o bebê e a criança tenham dificuldade ou incapacidade para movimentar corretamente os músculos do rosto e dos olhos, dificultando a realização de expressões faciais; Déficit Cognitivo e Epilepsia.

conduzidas e, por fim, na terceira e última etapa as observações realizadas em campo nas SRM da escola.

4.2.1 Análise documental e revisão de literatura

Na primeira etapa, realizamos a leitura ampla da literatura sobre o nosso contexto e tema de pesquisa. Assim, foi realizada a revisão da literatura e análise do ordenamento legal que trata da temática relacionada ao nosso estudo: documentos nacionais/locais referentes ao AEE, Educação Inclusiva, Educação Especial, deficiência, inclusão e contação de histórias.

Esse momento inicial trouxe potentes contribuições teóricas que sustentam este estudo e permitiram através delas articular com os objetivos previstos e questão norteadora.

Assim, consideramos em nossa análise documental também os documentos produzidos na escola e SRM, tais como Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, entrevista com as famílias, entrevista com os estudantes, relatório ou laudo médico, relatório de desempenho escolar, estudo de caso, plano de atendimento, fichas de observação dos estudantes dentre outros que se apresentaram no decorrer da realização desta pesquisa.

As atividades realizadas e produzidas pelos alunos durante os atendimentos observados também foram utilizadas e disponibilizadas pelas professoras.

4.2.2 Caminhos da produção de informações da pesquisa

Seguimos nossa trilha na estrada de tijolos amarelos, com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED e da unidade escolar, após apresentarmos nossa proposta, expondo os objetivos do estudo e intenções investigativas.

Nos procedimentos preliminares, nossa proposta foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNEB, considerando as resoluções n.º 466/2012 e a resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012; 2016), que orienta as pesquisas realizadas com seres humanos. Além disso, foi elaborado um Termo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido (TCLE) com os objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato e confidencialidade das informações.

Com a requerida aprovação (apêndice 1) do órgão central e gestão escolar, elucidamos aos sujeitos da pesquisa sobre a nossa proposta de estudo e assim, explicitamos nossos objetivos, necessidades e implicações. Dessa forma, o TCLE foi apresentado e assinado pelos participantes da pesquisa após a explicação dos objetivos e metodologia. Essa atividade teve

como objetivo garantir a autonomia dos envolvidos na pesquisa, anonimato e confidencialidade das informações obtidas.

4.2.3 Entrevistas semiestruturadas

Usamos, na segunda etapa, a realização das entrevistas com as professoras das SRM a fim de conhecer os sentidos que atribuem à Educação Inclusiva e a CH no AEE. Ressaltamos que a entrevista é uma técnica muito utilizada em pesquisa de campo e que promove 1informações muito importantes para a pesquisa.

> Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2001, p. 57).

Para este estudo, optamos pela entrevista semiestruturada aplicada às professoras da SRM, participantes desta pesquisa, como instrumento de produção de informações, pois, de acordo com Amado (2013, p. 208), esse tipo de entrevistas deriva de um plano prévio, um guião que define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação, se dê grande liberdade de resposta ao entrevistado.

Esse tipo de entrevista difere da entrevista estruturada ou diretiva, que, geralmente, centra-se em um tema determinado e restrito. Utilizamos em nosso estudo a entrevista semiestruturada para termos maior entendimento sobre os sentidos que os professores apresentam sobre a Educação Inclusiva e a Contação de Histórias no AEE.

O roteiro de entrevista (apêndice 2) foi elaborado com o intuito de buscar maiores informações sobre as ideias que as professoras apresentam sobre a CH no AEE. As entrevistas foram agendadas previamente com as professoras que concederam a autorização para utilizar essas informações mediante assinatura do TCLE (apêndice 3).

As entrevistas foram realizadas com as professoras individualmente no horário de Atividade Complementar (AC) das professoras, às quintas-feiras, no período da tarde e foram gravadas por meio de áudio e registradas em diário de bordo, com duração de 30 minutos, transcritas posteriormente na íntegra. A transcrição dessas entrevistas foi utilizada na análise

das informações para entrecruzar as falas apresentadas com as ações realizadas, em um movimento de análise das ações e discurso que apresentam.

Nessa etapa, as professoras apresentaram o seu perfil profissional e acadêmico e seus sentidos atribuídos sobre a Educação Inclusiva, a CH e o AEE. A entrevista teve por intuito obter maiores informações sobre as ideias prévias das profissionais e desse modo foram realizadas antes de realizarmos as observações. De acordo com Quivy e Campenhoudt, (1998, p. 193 apud AMADO, 2013, p. 207), esse tipo de entrevista é o método adequado para

> (…) análise do sentido que os atores dão às suas práticas e acontecimento com os quais se vem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências etc.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas antes da inserção em campo para a realização das observações dos atendimentos, para que, dessa forma, conseguíssemos buscar as ideias prévias das professoras sobre a Contação de Histórias no AEE, sem, contudo, realizar nenhuma interferência em sua conduta ou modo de conceber essa temática.

4.2.4 Observação participante

A observação constante e em contato direto com a realidade estudada, bem como o contato próximo com o contexto social, é uma técnica potente na investigação científica. É importante salientar que, na pesquisa de campo com a inspiração etnográfica, a observação participante consiste em um elemento muito utilizado e que permite ao pesquisador aproximar-se da realidade, captar elementos reveladores e que potencializam a investigação.

Diante das muitas possibilidades que esse instrumento nos oferta, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa apresentam em sua maior parte dificuldades na linguagem, comportamento e comunicação ou não é oralizado, é que optamos por esta técnica.

Assim sendo, utilizamos a observação participante por se apresentar como uma rica oportunidade de obtenção dos fatos através do contato direto do pesquisador com a realidade observada e que se difere da observação não participante em que há um maior distanciamento do pesquisador da situação observada. A este respeito, Minayo (2001, p. 60), afirma que

> A técnica da observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

A observação participante do atendimento na SRM consistiu na terceira etapa desta pesquisa e foi registrada no diário de bordo e por meio de gravações em vídeo e áudio através de um aparelho de smartphone. Ela foi realizada com o intuito de entender as práticas de CH no AEE com estudantes que apresentam deficiência e cursam o ensino fundamental II. Destacamos que uma das SRM é o local de atuação da pesquisadora.

Ressaltamos que na Etnopesquisa, na qual é inspirada esta pesquisa, as observações não carecem de roteiros estabelecidos previamente. Nesses momentos, o olhar sensível deverá estar voltado para alguns elementos importantes, a saber: nas ocasiões destinadas para a Contação de histórias no Atendimento Educacional Especializado; na constância desses momentos; quais objetivos são propostos para a realização da CH; quais são as histórias e o porquê da escolha delas; a interação entre estudantes e as histórias contadas; qual é a duração de cada história; quais são as características das histórias contadas; como é introduzida a história e Contação no AEE.

Captar as falas que ressoavam naquele ambiente trouxe para potentes descobertas. As observações foram realizadas no período de dois meses, mediante autorização da unidade escolar e SMED, nos horários de atendimento aos estudantes que participaram da pesquisa como sujeitos secundários nas duas turmas de AEE que funcionam em uma escola da rede municipal da cidade de Salvador, e atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Realizamos as observações dos atendimentos nas turmas de AEE em horários e datas previamente estabelecidos. Para realização das observações, adotamos a gravação em vídeo e o diário de bordo (através de um aplicativo de smartphone) para descrição da realidade observada. Todos os encontros foram presenciais, tomando os cuidados sanitários necessários. Essas observações foram anotadas através de um aplicativo para *Smartphone* chamado diário de bordo e em um caderno no qual registramos as impressões das cenas contempladas e gravações em vídeo, conforme consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, conseguimos registrar e captar o que cada momento nos trazia em contato com os sujeitos da pesquisa em momentos de Contação de Histórias no AEE. A partir dessas etapas e com o material levantado, foi possível dialogar com estudiosos da área e assim refletir sobre o objeto de estudo desta pesquisa. E, ainda, através da descrição dos vídeos produzidos, destacamos informações que não foram percebidas no momento da observação realizada.

Seguimos o curso de nossa história e partimos para as observações dos atendimentos realizados. É importante destacar que esses duram cerca de 50 minutos e podem ser realizados individualmente, em duplas, trios ou grupos de até cinco estudantes. Salientamos que, ao

trilhar nosso percurso investigativo, nos deparamos com desafios que merecem ser mencionados.

Entre os desafios enfrentados nessa etapa do estudo, sinalizamos os que se referem às constantes ausências dos estudantes. As questões de saúde, aspecto recorrente, tem como raiz a constante necessidade de acompanhamento médico e por equipe multidisciplinar agravado pelo contexto pandêmico provocado pela Covid-19 que ainda afeta a rotina da sociedade e requer cuidados necessários com a saúde. Além desses fatores, o acesso desses estudantes à escola conta com desafios, desde as questões arquitetônicas das suas moradias e do trajeto, bem como da necessidade de acompanhamento de outra pessoa para os atendimentos serem realizados.

4.2.5 Procedimento de análise das informações

Com as informações apresentadas através das etapas anteriormente expostas, realizamos a transcrição das entrevistas e dos vídeos das observações e reunimos esses dados com os registros contidos no diário de bordo.

Realizar uma nova leitura do diário de bordo e anotações produzidas e assistir mais uma vez os vídeos para a realização da transcrição e categorização foi relevante, pois as impressões, termos utilizados e ações que eram desencadeadas na rotina do AEE nos momentos de CH foram se entrelaçando e oferecendo muitas informações que constituem elementos importantes para a nossa investigação.

Assim, com os dados transcritos e organizados, identificamos algumas possibilidades de apresentar a análise com base nessas informações e constatamos aspectos que são relevantes e que poderiam ser analisados, dentre os quais: a mediação pedagógica na CH no AEE, diálogos entre estudantes e professoras, o discurso atribuído a CH, Educação Inclusiva e AEE, elementos externos e arquitetônicos e suas implicações na CH no AEE, frequência de estudantes na SRM e CH no AEE, a CH e os aspectos emocionais no AEE, a comunicação alternativa e a CH no AEE.

A partir da categorização desses momentos, selecionamos aqueles que nos encaminham a alcançar nosso objetivo. Assim, nosso foco foram os discursos apresentados sobre AEE, Educação Inclusiva e CH, as mediações realizadas nos momentos de CH no AEE, diálogos estabelecidos nos momentos de CH na SRM.

Para as categorias de análise inicialmente apresentamos duas: os sentidos atribuídos sobre a Educação Inclusiva e sobre CH no AEE, e a segunda, o Valor terapêutico de CH no

AEE. Porém, o foco será apenas na primeira categoria, pois constatamos que analisar o valor terapêutico da CH no AEE demanda uma pesquisa longitudinal, que requer maior imersão em campo, acompanhamento de um ano letivo completo e mais leituras a respeito, pois não contamos com tempo hábil para realizá-lo, em virtude do tempo que dispomos para conclusão desta pesquisa, o que se constitui em uma proposta que poderá ser realizada futuramente em uma pesquisa de Doutorado.

Após nossa permanência no campo de pesquisa e, dentre as diversas possibilidades de perspectivas de análise, frente às aproximações com os objetivos da pesquisa e com o programa de pós-graduação em que se vincula, optamos por desenvolver uma análise com foco no aspecto educacional, de modo que as informações produzidas foram analisadas tendo como base a análise de discurso, a partir de Foucault (2005) e Orlandi (2006, 2020), voltado para a formação discursiva e assim explorar os sentidos presentes no espaço-tempo em que realizamos esta pesquisa.

Portanto, cabe aqui, explicitar nossa justificativa para tal escolha, dentre outras possibilidades para este trabalho. A Análise de Discurso nos permite perceber, através das falas e dos silêncios apresentados pelos sujeitos, os sentidos que atribuem à realidade em que se inserem.

Caminhando mais adiante, as concepções sobre CH e Educação Inclusiva serão analisadas a partir das informações produzidas em nossa pesquisa. As informações produzidas serão analisadas e discutidas na seção 5, estabelecendo uma interconexão com o que se tem produzido sobre a temática de Contação de Histórias e Atendimento Educacional Especializado.

4.2.6 Conhecendo a rotina da SRM

> — Então você tem que ir à Cidade de Esmeralda. Talvez o Mágico de Oz a ajude. […]
> — Como posso chegar lá? — perguntou Dorothy.
> — Você vai ter que ir andando. É uma longa viagem por uma região que em alguns lugares é agradável, mas em outros é escura e terrível. Mas vou usar todas as mágicas que conheço para protegê-la. […]
> — A estrada para a Cidade de Esmeralda é calçada com tijolos amarelos, não dá para se enganar. Quando você encontrar Oz, não tenha medo. Conte-lhe sua história e peça sua ajuda. Até logo, querida. (BAUM, p. 21, 2019)

Como Dorothy (BAUM, 2019), tivemos objetivos a perseguir e fundamentalmente, foi preciso traçar um itinerário que nos permitisse alcançar os intentos desta pesquisa acadêmica.

Ao adentrar no campo de estudo, nos deparamos com diversas situações que nos fizeram conhecer melhor a rotina e dinâmica do AEE.

Assim, como a garotinha Dorothy e seus amigos enfrentaram desafios em sua trajetória na busca por realizar os seus desejos, em nossa trilha investigativa nos defrontamos com alguns percalços e desafios que se fizeram presentes. Em nossa entrada em campo para a realização das observações, tivemos que desconsiderar por questões de saúde dois estudantes que estavam previstos para a participação na pesquisa como sujeitos secundários. Este fato nos levou a reprogramar a nossa rota e mudar nossos horários e datas de observação de forma que contemplasse os atendimentos dos sujeitos que seriam de fato participantes do estudo.

Novas rotas, mas permanecemos em nosso caminho. Chegando à terra de OZ, ou melhor, ao AEE, nos defrontamos com um mundo ainda pouco explorado, diferenciado e ao mesmo tempo complementar e/ou suplementar da sala de aula comum e tudo isso funcionando na escola comum. O AEE apesar de estar na escola pública e regular, apresenta atividades e rotina diferentes e esse é um dos motivos que desperta a curiosidade e possíveis equívocos sobre o seu funcionamento.

Dessa forma, nos propomos a fazer uma incursão preliminar no ambiente do AEE e apresentar dessa maneira a rotina encontrada em nosso processo investigativo no campo de pesquisa. A partir desse percurso, foi possível mergulhar nesse campo ainda pouco conhecido das SRM e suas propostas pedagógicas diferenciadas no ambiente da escola comum.

Caminhando na trilha de tijolos amarelos, conhecemos melhor a rotina na SRM, assim como a CH se apresenta nesse espaço, a permanência neste ambiente foi essencial no intuito de encontrarmos respostas para nossas indagações e conhecer melhor esse território. Durante o período de inserção do campo de pesquisa, foi possível conhecer a rotina da SRM e sua constituição. Nesse período, conhecemos como são organizados e selecionados os materiais de uso nas atividades, o modo como se processa o preparo do ambiente, do tempo pedagógico, a elaboração e escolha dos recursos pedagógicos.

Para tanto, foi muito importante conhecer a realidade e os sujeitos que colaboraram para que pudéssemos desenvolver a pesquisa. Primeiramente, contatamos as professoras e assim, conversamos com elas sobre os horários e datas para a realização das observações dos atendimentos conforme os horários estabelecidos para os encontros com os estudantes. Os horários de trabalho das professoras se dividem em horários de atendimento para os estudantes, horário de planejamento de atividades, em que são avaliadas e preparadas as propostas de aula, participação em AC com os professores e coordenação da escola. A reserva

de jornada[9] deste profissional é destinada a reuniões e cursos com a Coordenadoria de Educação, Inclusão e transversalidade e com instituições parceiras.

É importante destacar que, como os atendimentos ocorrem, preferencialmente, duas vezes por semana no turno oposto ao que os estudantes frequentam a sala de aula comum, nos atentamos para organizar as observações de modo que contemplasse as duas salas participantes desta pesquisa.

Assim, iniciamos as observações e nos primeiros contatos, foi necessário apresentar-me aos estudantes[10] , explicar a minha presença nos atendimentos e proposta de pesquisa, além de estabelecer uma aproximação com a rotina da SRM.

Com duração em torno de 50 minutos, os atendimentos acontecem nessa unidade escolar nas SRM no turno matutino e vespertino e, dessa maneira, realizamos as observações nos dois turnos, nos horários de realização de atendimentos para os estudantes, que foram convidados e consentiram (com anuência de suas famílias) participar da pesquisa. Os atendimentos ocorrem geralmente de maneira individual ou coletiva e foram realizados tendo como base os planejamentos individuais, a partir do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que estabelece quais são as habilidades a serem trabalhadas para cada estudante diante das necessidades que apresentam. Esse planejamento é de responsabilidade das professoras do AEE que o estruturam, avaliam e preparam os passos seguintes.

De acordo com as diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 4), as atribuições do professor do AEE englobam a elaboração e execução do plano do AEE, avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Durante o período em campo, notamos uma constância na rotina que as professoras desempenhavam ao chegar à escola, desde o acolhimento às famílias, organização da sala para o atendimento, seleção dos materiais que serão utilizados até os aparelhos que compõem a sala como ar-condicionado e computadores.

Durante o período que estávamos em campo, o uso da máscara era recomendado para evitar contágio e propagação da COVID-19[11], mesmo com boa parte da população brasileira já tendo recebido as doses da vacina. Como estávamos em período de cuidados, as professoras

---

[9] De acordo Lei n.º 8722/ 2014, Cap. III, art. 13, inciso IV, que dispõe sobre o Plano de Carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador.

[10]Os responsáveis já estavam previamente cientes da pesquisa e suas implicações.

[11]SARS-COV-2 É o nome oficial dado ao novo coronavírus, que significa “severe acuter respiratory syndrome coronavirus 2” (síndrome respiratória coronavírus 2).

utilizavam máscaras de proteção, bem como a limpeza dos recursos materiais com álcool 70. Percebemos também que essas profissionais buscavam evitar o contato direto com os estudantes como medida de saúde recomendada pelos órgãos de saúde como forma de proteção dos indivíduos.

A chegada dos estudantes à escola e SRM era conduzida e acompanhada por algum responsável, sendo geralmente representados pelas mães. Aqueles que apresentam maior autonomia iam para a escola com acompanhante. Os acompanhantes geralmente aguardam no pátio da escola até a conclusão do atendimento ou retornavam posteriormente para buscá-los. Ao adentrar na SRM os estudantes eram recebidos pelas professoras que os direcionavam para a realização das atividades.

O nosso foco nas observações consistia nos momentos em que a CH se fez presente nos atendimentos realizados. A seguir apresentaremos aspectos que se constituíram como cenas importantes para esta pesquisa as quais representam momentos das práticas pedagógicas observadas nas quais a CH esteve presente no AEE e as falas das professoras nas entrevistas realizadas anteriormente.

4.2.7 Práticas pedagógicas no AEE: a CH em cena

Neste momento, apresentaremos os aspectos observados nas práticas pedagógicas no AEE e entrevistas realizadas com as professoras que envolvem a CH como ação docente nas SRM no AEE. Portanto, para conhecer esse processo, é necessário trazer à baila as questões que emergiram em nossa presença no campo de pesquisa nas práticas pedagógicas no AEE e falas das professoras a respeito da temática abordada na pesquisa e a partir dessas contribuições teóricas traremos a análise das informações produzidas em campo na seção 5.

Dessa forma, traçamos três tempos pedagógicos que despontaram com contribuições potentes para a pesquisa: Tempo pedagógico I- Apresentação da história (preparando o cenário); Tempo Pedagógico II- o desenrolar da história e Tempo Pedagógico III- Conclusão da CH (o que acontece depois da história).

4.2.7.1 Tempo pedagógico I: Eis aqui uma história!

Para iniciar o atendimento, ocorria uma conversa inicial sobre o dia a dia deles e em seguida uma contação de histórias em ambas as salas. Notamos uma frequência no AEE de receber os estudantes e iniciar com uma conversa para desencadear as ações previstas para os atendimentos e direcionamento para o local da sala. A rotina e etapas da

realização das atividades constituem em significativas informações para estudantes com TEA, pois colabora com a organização e permite evitar desarranjo comportamental frente a situações inesperadas.

É importante explicar que esse fato foi observado nos atendimentos que acompanhamos no período em que estivemos no campo e com os sujeitos participantes da pesquisa. Sobre os materiais e recursos que utilizavam para contar histórias, as professoras nos apresentaram as seguintes respostas coligidas:

> Para contar histórias, eu uso a voz, os livros, é… como os meninos são adolescentes, eu não uso muito os fantoches, né! essa questão de fantoches porque eles são adolescentes e não gostam de se sentir crianças, mostro as imagens e, a depender da deficiência dos alunos, eu uso os vídeos, né? que eu não preciso só contar as histórias no caso de uma aluna, ela não verbaliza, então só falando pra ela não seria interessante e aí a gente vai utilizando o que a gente tem de bom, a voz. Eu tento transformar a voz algumas vezes, num tom mais forte e comecei também a contar histórias com os adultos do EJA, eles gostam muito de ouvir. Eles me pediam que eu contasse a história. Então ajuda muito o aluno a pensar nas histórias infantis (Diário de bordo, entrevista com a professora Merida, 2022).

> Eu utilizo a voz, eu gosto muito de utilizar aquelas partes que tem as onomatopeias, bater na porta desses recursos de fazer com eles, até porque os alunos, a maioria no AEE, têm a dificuldade de mobilidade. Então essas coisas assim eu gosto de utilizar também e alguns recursos como as imagens, favorecem para que eles possam identificar os personagens no texto ou local através das imagens, principalmente os alunos que ainda não conseguem ler o texto e podem acompanhar. (Diário de bordo, entrevista com a professora Tiara, 2022).

Por meio das falas das professoras expostas acima, percebemos que ambas enfatizaram a utilização do recurso da voz para contar histórias. É evidente que a ênfase nesse recurso, que pode parecer um tanto óbvia a sua utilização, demarca a presença desse indivíduo, quem conta a história, na ação. O fato de utilizar a voz abre espaço para uma série de aspectos que, podemos alcançar. A voz de cada indivíduo é uma marca de identificação e, nesse contexto, pode se configurar como uma ponte para estabelecer a interação, ao passo que o sujeito que ouve a história, a partir desse transmissor da mensagem, o identifica e reconhece as maneiras por ele utilizadas para contar a história.

Outro aspecto que foi perceptível com a demarcação da voz como recurso e, que aparece em primeiro lugar por ambas as professoras, se traduz no contexto que essas histórias são contadas e para quem. As pessoas com TEA e deficiência intelectual, que são os indivíduos pertencentes ao grupo que participa desses atendimentos no AEE, apresentam particularidades que a voz pode ser um diferencial. O ritmo, a entonação, o diferenciar através da voz os personagens são aspectos muito caros na análise.

A professora Tiana ressaltou que gosta de utilizar as onomatopeias para contar histórias. Quando ela diz que “eu gosto muito de utilizar aquelas partes que tem as

onomatopeias, bater na porta desses recursos de fazer com eles, é importante ter muita atenção com essas escolhas porque os alunos, a maioria do AEE, têm a dificuldade de mobilidade".

Nessa escolha, há uma série de detalhes que precisamos nos atentar. Primeiro, a utilização das onomatopeias requer a expressão dos sons de maneira que transmita a mensagem que se quer. No caso da sala de recursos, muitos estudantes não verbalizam, ou seja, não apresentam uma comunicação oralizada. Utilizar tal recurso pode significar uma ampliação da oferta de proposta de comunicação e interlocução com os estudantes. A reprodução de sons oferece a possibilidade de reconhecimento de sons que fazem parte de nosso dia a dia.

Na chegada dos estudantes para o atendimento, o direcionamento para sentar nas cadeiras ou posicionar a cadeira de rodas na mesa central é rotineiro tanto na ala A quanto na sala B. Assim, a CH ocorreu durante todo o período em que realizamos as observações nesse espaço da sala, não houve a exploração dos demais locais das SRM. Para ilustrar essa situação apresentamos uma fala da professora Tiana, que evidência de uma forma bem explicita esse aspecto que trouxemos para a discussão.

> A professora Tiana recebe a estudante Cinderela na porta da sala e a convida a sentar na cadeira disposta em torno da mesa no centro da sala. O atendimento da estudante é realizado de maneira individual. Ela apresenta a fala com dificuldades e de difícil compreensão e faz uso de frases curtas e simples para se comunicar. Seu tom de voz é alto e apresenta dificuldades de concentração.
> Para o início do atendimento, a professora estabelece uma conversa introdutória com a estudante e faz o acolhimento.
> (Diário de bordo, atendimento individual, 20 de abril de 2022, Sala A, quarta-feira, 13 h)

Conforme evidenciamos nesse trecho, no qual a professora recebe a estudante na sala, anuncia a proposta de CH e apresenta a história que será contada, a utilização do espaço constituiu-se como rotina nas SEM, no contexto de investigação, e os estudantes se habituavam a entrar na sala e automaticamente posicionarem-se nas cadeiras dispostas ao redor da mesa, sendo que alguns deles tinham a cadeira em que sempre se sentavam.

No processo de geração de informações, ficou evidente a presença da CH, geralmente no início dos atendimentos, como forma introdutória em ambas as SRM. O ambiente para era "preparado" com a Contação de Histórias. As histórias escolhidas pelas professoras eram semelhantes, porém cada uma trazia a sua maneira de contá-las. Outra questão que merece destaque é que os atendimentos ocorrem geralmente duas vezes por semana, sendo que a

Contação de histórias ocorria em um desses dias. Salvo nos dias em que os próprios estudantes solicitavam a história e quando estavam mais agitados.

As histórias escolhidas pelas professoras faziam parte do acervo da SRM ou/e eram histórias clássicas europeias. A escolha, segundo elas, se deu por serem conhecidas em boa parte pelos estudantes, e por apresentarem elementos que permitem trabalhar algumas habilidades importantes com eles.

Conforme dito anteriormente, as professoras apresentaram as escolhas das histórias por questões a serem trabalhadas com os sujeitos frente às habilidades a serem desenvolvidas. Dessa maneira, elas reservaram um determinado livro ou história para cada situação, e para introduzir essa prática, geralmente sinalizavam uma pergunta inicial como veremos na situação seguinte.

> Professora Tiana: Vamos começar com uma história? Você conhece a história de Chapeuzinho vermelho? Gosta dessa história?
> **Mariazinha**: Conhece. Gosto. (Balbucia).
> É importante destacar que a estudante apresenta dificuldades na fala e o uso da máscara em virtude da prevenção contra a Covid - 19 prejudica ainda mais o entendimento de sua fala.
> (Diário de bordo, atendimento individual, 25 de abril de 2022, 10 h)

No trecho apresentado, é possível perceber que a história foi introduzida pelas professoras com o objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e um diálogo para desencadear um diálogo inicial e descobrir o que os estudantes sobre a história será contada. Esse momento é de grande relevância, pois proporciona a criação de um ambiente preparatório para a história e os educandos para atividade que será realizada.

Do ponto de vista de Coelho (1999, p. 47), é conveniente estabelecer uma breve conversa para facilitar o entendimento do enredo e evitar interrupções. Esse aspecto também se apresenta em outros momentos como o que apresentamos no trecho seguinte:

> A estudante está bem introspectiva no dia de hoje, calada e observa a tudo. A professora inicia o atendimento. Ela não utiliza um livro para contar a história.
> **Professora Tiana:** Vamos começar com uma história? Você conhece a história de Chapeuzinho vermelho? Gosta dessa história?
> **Mariazinha:** Conhece. Gosto. (Balbucia).

É importante destacar que a estudante apresenta dificuldades na fala e o uso da máscara em virtude da prevenção contra a covid 19 prejudica ainda mais o entendimento de sua fala.

> **Professora Tiana:** Todo mundo a chamava de Chapeuzinho vermelho, por quê?
> Aponta para sua cabeça e a estudante responde: Cabeça e segura em sua cabeça.
> **Professora Tiana:** Ela segurava uma cestinha. Como era que ela segurava a cestinha? Fazendo o gesto de segurar a cestinha.

(Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 25 de abril de 2022, 10 h)

Nesse trecho, notamos que a professora realiza levantamento do conhecimento prévio da estudante sobre a história. Essa prática oferece à professora elementos que lhe permitem conhecer o que a estudante já sabe e assim realizar mediações adequadas. É um elemento importante, pois notamos que servia como um sinalizador das impressões que o estudante já trazia das histórias.

Os momentos de CH configuravam-se como cenários propícios para que houvesse um diálogo e interação entre os pares, de maneira mais fluída, conforme descrito na situação apresentada neste trecho:

> A professora Tiana continua a atividade realizando a contação de histórias:
> - E no momento em que o lobo tenta pegar Chapeuzinho, aparece sabe quem? O caçador!
> Nesse momento, a estudante sorri e grita de felicidade.
> Entraram na sala nesse instante, duas funcionárias para pegar material, pois esta sala também divide o espaço com o depósito e a atenção da estudante foi desviada da história. O que interrompeu a atenção da estudante que começou a se ferir no braço, "tirar as pelinhas do braço", como a estudante mesma diz. E exigiu da professora relembrar a estudante o que já havia sido contado da história até aquele momento.
> (Diário de bordo da pesquisadora, Atendimento individual, 20 de abril de 2022, quarta-feira, 13 h)

O trecho acima evidencia que as descontinuações externas em momentos de atendimento, principalmente em atividades como a CH que requerem a concentração e atenção, podem ocasionar uma distração e distanciamento da história e assim comprometer a continuidade das ações previstas para o momento destinado a esse fim. A professora precisou parar a CH, relembrar de qual ponto interrompeu, esperar o tempo necessário para retomar e refazer o caminho da história. É preciso ressalvar que esse procedimento afetou a construção anteriormente realizada para a CH e perseguir os objetivos traçados para aquela estudante.

Outra situação que se assemelha ao que anteriormente trouxemos se ocorreu na SRM B, que trouxe aspectos a serem analisados. A referida sala dispõe de um espaço pequeno e comporta também um banheiro. A sua localização fica no corredor próximo ao refeitório e por ter uma constante passagem de pessoas para ter acesso às salas de aula, refeitório e outros ambientes como a quadra, enfrenta constantes interferências, principalmente em decorrência do barulho. Tal situação ficou evidente em diversos momentos das observações realizadas, como podemos verificar na situação apresentada a seguir:

> No início do atendimento, os estudantes interagiram com a professora, falando sobre o que fizeram durante o final de semana.
> Professora Mérida: eu vou ler para vocês uma historinha. Se vocês não estiverem me ouvindo por conta da máscara e do barulho lá fora (esse era o horário do intervalo das turmas e a

> localização da sala fica muito próxima ao refeitório e ao corredor), vocês me avisam, certo? A história é Chapeuzinho Vermelho. Vocês já ouviram, já conhecem essa história?
> Joãozinho e Pinóquio balançam a cabeça afirmativamente.
> (Diário de bordo da pesquisadora**,** Sala B, atendimento em grupo, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Como tratamos de CH em que há um enredo de uma história, esse é um fator que prejudica a realização da ação. Assim, as interrupções externas foram expressivamente prejudiciais nos momentos de CH. Isso nos leva a um aspecto importante que diz respeito à sensibilidade ao barulho apresentada por alguns estudantes com TEA e DI. Em situações em que haja interferência de muito barulho, se desconcentram e perdem o foco da atividade realizada. Alguns estudantes não possuem comunicação inteligível, o que requer das professoras um esforço maior para entendimento da fala, o que com interferências externas podem dificultar esta interlocução.

Nas salas de aula, a CH aparece em diferentes momentos, majoritariamente vinculado à leitura de livros. De fato, conforme Amarilha (1997, p.17) afirma que, quando se lê para uma criança, estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita. No contexto da SRM onde os estudantes apresentam deficiências, notamos que a maioria deles possui determinado impedimento que trazem dificuldades para a realização de determinadas atividades, dentre as quais pontuamos a escuta de histórias.

Conforme as informações produzidas no campo de pesquisa, as professoras conduziram os momentos de CH de maneiras variadas, com a predominância do tempo destinado para tal ação que se concentrava já no início dos atendimentos. Tanto na sala A quanto na sala B os estudantes eram conduzidos para a mesa que fica situada no centro da sala e assim as histórias eram lidas ou contadas. Amarilha (1997) assevera que,

> De fato, a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como, por exemplo, a imobilidade da ilustração favorece à capacidade de observação e análise. O ritmo da narrativa verbal exige que o leitor atue continuamente para acompanhar uma história. A ilustração, ao contrário, pode ser retomada a qualquer momento, pode ser analisada em detalhes e cada retomada pode revelar atmosfera, ponto de vista não vislumbrado numa primeira contemplação (AMARILHA, 1997, p.41).

Percebemos, assim, que há uma demanda de preparação prévia para contar as histórias e selecioná-las. A imagem a seguir é de alguns dos livros que a prof. Merida e prof.ª Tiana escolheram para ler e basear a CH que trariam para os estudantes nos dias dos atendimentos realizados. Vale destacar que nas salas de recursos existe um espaço com livros

dedicados para a leitura e funciona como uma biblioteca de classe. Na composição deste espaço, existem livros diversos, com tradução em Libras, Braille e quebra cabeça.

Figura 3: Capas dos livros de Coleção que faz parte da biblioteca do SRM

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora

Alguns livros que fazem parte da coleção foram utilizados no período em que realizamos as observações e apresentam versões simplificadas de Contos Clássicos. A coleção fica disponível e de livre acesso nas bibliotecas de classe nas SRM. Possuem capas compostas por ilustrações bem coloridas, que chamam a atenção de estudantes, apresentam ilustrações em tamanho grande e o conteúdo é escrito com letras bastão. Por se tratar de histórias que são bastante difundidas em nossa sociedade ao longo de séculos, os estudantes as conhecem. No corpo do texto dos livros, sempre localizados abaixo de cada frase, é disponibilizada a versão em libras. Este último detalhe chamou a atenção de um estudante conforme o trecho descrito abaixo:

> A **professora Tiana** mostra a imagem do lobo que aparece no livro e pergunta: - Quem é esse?
> **Chaves** responde: - O lobo! Que lobo feio com essa cor, lobo hein. É assim que o lobo faz: auuuuuuuuu! O lobo faz assim. A professora continua a leitura da história e **Chaves** interrompe:
> - Quem são essas pessoas aí?
> **Professora Tiana**: Essas pessoas aí embaixo do texto estão mostrando para quem não escuta o que está escrito (O texto do livro utilizado como base para a leitura da história apresenta o texto escritas em Língua Portuguesa e também em libras).
> (Diário de bordo, atendimento individual, 16 de maio de 2022, segunda-feira, 16 h)

Figura 4: Parte do livro com imagens, textos em Libras e em Língua Portuguesa

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora, 2022.

A observação apresentada pelo estudante evidência a sua atenção para este momento, sua compreensão do que está acontecendo naquele momento. É importante destacar que este estudante realiza constantes interrupções internas no decorrer da história e tange para conteúdo que são distantes do que está sendo abordado. Porém, ao questionar sobre a presença da Língua Brasileira de Sinais no livro, ele demonstra que está atento ao livro e tece comparação com os livros que tem contato costumeiramente.

O discurso apresentado pelo estudante demonstra que ele tem autonomia para questionar e buscar compreender o que está sendo apresentado e construído. A postura ativa diante das situações que lhe são desconhecidas nos fez atentar para a importância da professora de permitir que o estudante com deficiência exerça o seu direito de falar, e de participar ativamente das diferentes situações que se apresentam na sua vida e que lhe dizem respeito.

As interrupções internas nas histórias podem acontecer de fato e requerem preparação do narrador no sentido de conseguir lidar com a situação. Quando tratamos de pessoas com TEA e deficiência intelectual, a concentração e foco no que está sendo trabalhado se apresentam muitas vezes como um obstáculo. De acordo com Coelho (1999, p. 56)

> Se o narrador mantiver sempre uma atitude calma e tranquila, sem se impacientar ou irritar-se, mesmo as crianças que por algum motivo não conseguem ficar atentas logo serão boas ouvintes, pois nada melhor que uma história para desenvolver a capacidade de atenção. As crianças que interrompem com frequência e mostram sinais de indisciplina são as que mais necessitam ouvir histórias.

Assim, diante das questões observadas, as interrupções, se trabalhadas com atenção e continuidade na proposta de momentos em que a escuta de histórias seja contemplada nas

situações de aprendizagem, evidencia a importância de espaço para que a CH faça parte da rotina no AEE.

Assim, nas observações realizadas nas SRM com regularidades no tempo pedagógico destinado a CH se fizeram presentes na maioria dos atendimentos, sendo que um aspecto relevante diz respeito ao fato de que essas histórias eram apresentadas no início dos atendimentos.

Podemos afirmar, a partir das observações realizadas, que a CH se apresenta assim como recurso introdutório para a realização de demais atividades nesse ambiente, desencadear sequência de atividades a partir do tema gerador contido ou extraído da história, para desencadear uma interação entre os sujeitos e as professoras e, ainda, contemplar aprendizagens relevantes ligadas à comunicação, memória e leitura crítica, conforme veremos adiante.

4.3.7.2 Tempo pedagógico II: O desenrolar da história e as mediações realizadas pelas professoras no AEE

Na condução da CH pelas professoras no AEE, notamos que o direito da palavra como contadora desde a escolha das histórias, a forma de condução e o que extrair delas pertenciam às professoras na maioria dos casos e seguia uma ordem cronológica de execução.

Consideramos, também, cenas na qual a mediação das professoras consistiu em ofertar um espaço de fala para os estudantes, que ficou evidente em momentos como os que elas perguntam preliminarmente a respeito do que os estudantes conhecem da história e buscam os conhecimentos prévios estabelecidos, e assim ofertam um espaço de escuta e que em outros locais não se ofertam a esses sujeitos. O relato apresentado no trecho a seguir apresenta de forma elucidativa sobre este assunto:

> **Professora Merida**: O lobo, aproveitando da inocência da menina, perguntou: onde sua avó mora? É longe daqui. E Chapeuzinho, acreditando na bondade do lobo, disse: a minha vovozinha mora bem perto da floresta.
> Neste momento, a professora é interrompida pelo estudante Pinóquio:
> - Eu tenho uma pergunta: E ela não sabia que ele era o lobo não? (em tom de ironia).
> **Professora Merida:** Não, ela estava passando por ele.
> A resposta não o convence muito, que olhou para a professora como se estivesse duvidando da resposta. Todos os presentes riram.
> (Diário de bordo da pesquisadora, atendimento em dupla, sala B, 9 de maio de 2022, quarta-feira, 10 h, 2022)

Conforme o trecho acima, o estudante realiza uma pergunta que o inquieta já que a personagem da história se defronta com o algoz, o lobo, e não o reconhece e ainda fornece para ele informações que a colocariam em perigo. A intervenção da professora seguiu a opção

de manter a ideia de que a menina da história não se atentou que era o lobo, mas a resposta não convenceu o estudante.

O discurso do estudante evidência a sua plena compreensão da sequência de fatos apresentados na história contada pela professora. A pausa na história, concedida pela professora, nesse momento de diálogo deveras importante entre os personagens, evidenciou que o espaço de fala desses estudantes foi preservado. Para Coelho (1999, p. 57), o comentário do ouvinte evidência o efeito da história contada e oferece condições de avaliar sua maior ou menor repercussão.

Voltando ao questionamento apresentado por Pinóquio sobre a postura de Chapeuzinho Vermelho frente ao lobo, demonstra uma relação nesse discurso estabelecida entre o imaginário e o concreto. As histórias trazem situações que despertam nos sujeitos as mais diversas reflexões e permeiam o imaginário de cada um diante de uma série de questões, as quais são expostas nessas narrativas. Sobre a história de Chapeuzinho Vermelho, Bettelheim (1997) afirma que,

> Chapeuzinho Vermelho é amada universalmente porque, embora virtuosa, sofre a tentação; e porque sua sorte nos diz que confiar nas boas intenções de todos, que nos parecem tão bons, na realidade deixa-nos sujeitos a armadilhas. Se não houvesse algo em nós que aprecia o lobo mau, ele não teria poder sobre nós. Por conseguinte, é importante entender sua natureza, mas ainda mais importante é aprender o que a torna atraente para nós. Por mais atraente que seja a ingenuidade, é perigoso permanecer ingênuo toda a vida. (BETTELHEIM,1997, p. 10)

O fato de uma menina falar com o lobo, um desconhecido e perigoso personagem, o fez apresentar uma pergunta que para ele estava bem óbvia. Ela deveria saber que aquele era o lobo e não falar com estranhos. Assim, após a resposta recebida, os gestos apresentados pelo estudante ao rir e balançar a cabeça evidenciou que não foi satisfatória e suficiente a devolutiva.

Outra situação pertinente em que a mediação das professoras se apresentava com frequência ocorria no momento imediatamente ao finalizar a história. O trecho seguinte retrata uma dessas cenas e refere-se ao momento em que, na sala A, a professora Tiana realiza a CH de Chapeuzinho Vermelho para a estudante Cinderela.

Professora Tiana: E aí, a. gostou da história?
Cinderela: Gotei (gostei)
Professora Tiana: O que mais você gostou da história?
Cinderela: Foi bom.
Professora Tiana: O que foi bom? O que você lembra da história?

Cinderela: cadador (caçador). Olha para baixo, dá uma pausa e diz: tapeuzinhovemeio (Chapeuzinho Vermelho).
Professora Tiana: Quem estava deitada na cama quando chapeuzinho foi levar os doces?
Cinderela: Pra ovó (vovó).
(Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 20 de abril de 2022, quarta-feira, 13 h)

Nesse trecho, notamos que há a mediação realizada pelas professoras ao término da CH. Com a finalização da história, a professora Tiana direcionou questionamentos à estudante, através de perguntas diretas a respeito do que foi narrado. A postura da professora evidencia uma preocupação em direcionar a interpretação da história a partir dos elementos que a constituem em termos estruturais (nome das personagens, ações realizadas por eles). As perguntas iniciais foram dispostas numa direção que requeriam respostas com uma demanda mais subjetiva, contudo a estudante apresenta respostas diretas e na maior parte composta de uma palavra ou nome de algum personagem da narrativa.

Nesse cenário, a professora muda a direção e começa a fazer perg1untas mais diretas, dissecando a história, com questionamentos a partir de elementos básicos da narrativa. Outra cena que retrata o aspecto na mediação da compreensão após a CH se apresenta no trecho a seguir em que a professora Merida direciona aos estudantes perguntas diretas sobre a história, seguido a ordem cronológica dos fatos como ocorrem na narrativa.

Professora Merida: Vocês gostaram da história? O que gostou?
Os estudantes respondem com a cabeça sinalizando que sim.
Professora Merida: Para onde chapeuzinho vermelho ia?
Pinóquio: Pa casa da vó.
Professora Merida: Quem mandou chapeuzinho ir para a casa da avó?
Joãozinho: A mãe dela.
Professora Merida: E qual foi o conselho que a mãe dela falou para ela?
Pinóquio: Não pare e não converse com estranho (ele utiliza dificuldades para falar e esforça-se para articular as palavras).
Professora Merida: E aí, ela obedeceu?
Joãozinho: Não (balançando a cabeça)
Professora Merida: E o lobo falou o que com ela?
Joãozinho: Vai para onde, menina? E ela disse vou para casa da vovó.
Professora Merida: E aí, o lobo fez o quê?
Joãozinho: Bateu na porta.
Professora Merida: Bateu na porta de quem? E o que ele fez?
Joãozinho: Da vovó. Ele engoliu vovó.
Professora Merida: E depois que ele devorou a avó ele fez o quê?
Joãozinho: Vestiu a roupa dela e deitou na cama. Aí Chapeuzinho chegou e bateu na porta.
Enquanto isso, **Pinóquio** bate na mesa para mostrar o barulho da batida na porta.
Professora Merida: E aí, o que ela achou de diferente.
Joãozinho: O olho, o nariz, ouvido e o dente.
Professora Merida: e o que o lobo falou?

> **Joãozinho:** Que ouvido grande é esse, é páte ouvir melhor, olho grande, é pra te ver melhor, que orelha grande, pá te ouvir melhor; que nariz grande, é pá te cheirar melhor. Aí que boca grande esa, o lobo disse pá te cumer. Aí ela saiu correndo. Aí o home foi e pegou o lobo.
> **Professora Merida:** E o que aconteceu com o lobo?
> **Joãozinho**: Aí o homem pegou o lobo e abriu a barriga do lobo e tirou a vó e foram felizes para sempre.
> Durante todo o relato de Joãozinho, Pinóquio escuta atentamente e debruça a cabeça sobre a mesa.
> **Professora Merida:** Você gosta dessa história? Qual é a parte que você mais gosta?
> **Joãozinho:** Sim. Não sei. Suspendendo os ombros.
> **Professora Merida:** E você **Pinóquio,** que ficou aí quietinho. Que parte você mais gostou?
> **Pinóquio:** Eu gosto quando o lobo é caçado.
> **Professora Merida:** Quando ele é caçado acontece o quê?
> **Pinóquio:** Eu me esqueci.
> **Professora Merida:** E o que aconteceu com o lobo?
> **Pinóquio:** Morreu.
> **Professora Merida:** E como foi que ele morreu?
> **Pinóquio:** O caçador que matou ele.
> **Professora Merida:** E tinha o quê na barriga dele?
> **Pinóquio:** A vovozinha.
> (Diário de bordo, atendimento em dupla, sala B,9 de maio de 2022, segunda-feira, horário: 10 h)

Um aspecto importante nessa cena é que a professora abre espaço para que os estudantes recontem e revivam a história de forma orientada, a partir das perguntas realizadas e destacamos que os estudantes interagem, seja apresentando a respostas oralmente ou através de gestos.

As mudanças na condução do momento dedicado à reflexão sobre a história contada representam a preocupação com o respeito à especificidade de cada estudante, pois vemos uma mesma situação didática, mas com abordagem diferenciada. São estratégias que demandam atenção e conhecimento principalmente da especificidade de cada estudante. O uso de diferentes estratégias pedagógicas para fortalecer as ações no AEE serve de apoio para o professor realizar mediações. Vejamos na situação seguinte aspectos importantes encontrados no AEE nesse sentido nos momentos subsequentes da CH:

> **Professora Tiana:** Todo mundo a chamava de Chapeuzinho vermelho, por quê?
> Aponta para sua cabeça e a estudante responde: Cabeça e segura em sua cabeça.
> **Professora Tiana**: Ela segurava uma cestinha. Como era que ela segurava a cestinha? Fazendo o gesto de segurar a cestinha.
> A estudante que tem dificuldade motoras, tenta fazer o gesto com dificuldades. O mesmo acontece quando a professora solicita que a estudante bata na mesa para representar o barulho da porta. Mariazinha faz o movimento, porém como não tem força, bate mesa e o som é muito baixo.
> Durante a leitura, a estudante se concentra na professora e fixa o seu olhar nas mãos nela e em suas mãos.
> (Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 20 de abril de 2022, quarta-feira, 13 h)

Devido às dificuldades motoras que a estudante apresenta, a professora realizou a mediação tendo como objetivo a compreensão da história. Para isso, notamos que a professora direcionou perguntas e utilizou gestos e sons que pudessem ser reproduzidos pela estudante. Nesse sentido, não só contemplou o estímulo à compreensão da sequência da história, como aliou ao trabalho a imitação e movimentos que estimulassem a sua coordenação motora. Há que se considerar também que Mariazinha possui dificuldades motoras que são trabalhadas nos atendimentos realizados e ao concordar em realizar o movimento de bater na mesa para reproduzir o som da porta, o fez com muita dificuldade.

4.3.7.3 Tempo pedagógico III: A história chegou ao fim?

Prosseguimos a exposição das informações produzidas com foco neste momento para o instante que circunscreve o final da CH no AEE. No processo que se deu essa prática, muitas coisas sucederam, até que chegassem ao ponto final da história. Mas seria realmente o ponto final? Quais discursos se apresentaram nesse cenário?

Começar a contar uma história, desenvolver a narrativa e finalizar produz significados relevantes em todos os ambientes, inclusive nas SRM. Assim, trazemos uma parte do registro das observações realizadas em campo, que nos fornece questões pertinentes de análise.

O contato com as histórias em situações com cunho educativo em ambientes de aprendizagem demanda planejamento e objetivos claros para que se alcancem os objetivos estabelecidos e que haja melhor aproveitamento das situações catalisadoras de aprendizagem.

Dessa forma, nas observações realizadas no AEE, notamos que, após o momento de CH, seguia-se uma proposta de atividades que estavam previstas como sequência elaborada para os estudantes, de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito. Tais atividades contaram com materiais diferenciados e que, em maioria, utilizavam recursos concretos e manipuláveis.

Ao término dos momentos de CH e diálogos que se sucederam, foi recorrente a realização de atividades ulteriores, as quais seguiam as orientações das professoras. Nesse sentido, a diversificação dessas propostas estava em consonância com as habilidades que precisavam ser trabalhadas com estudantes.

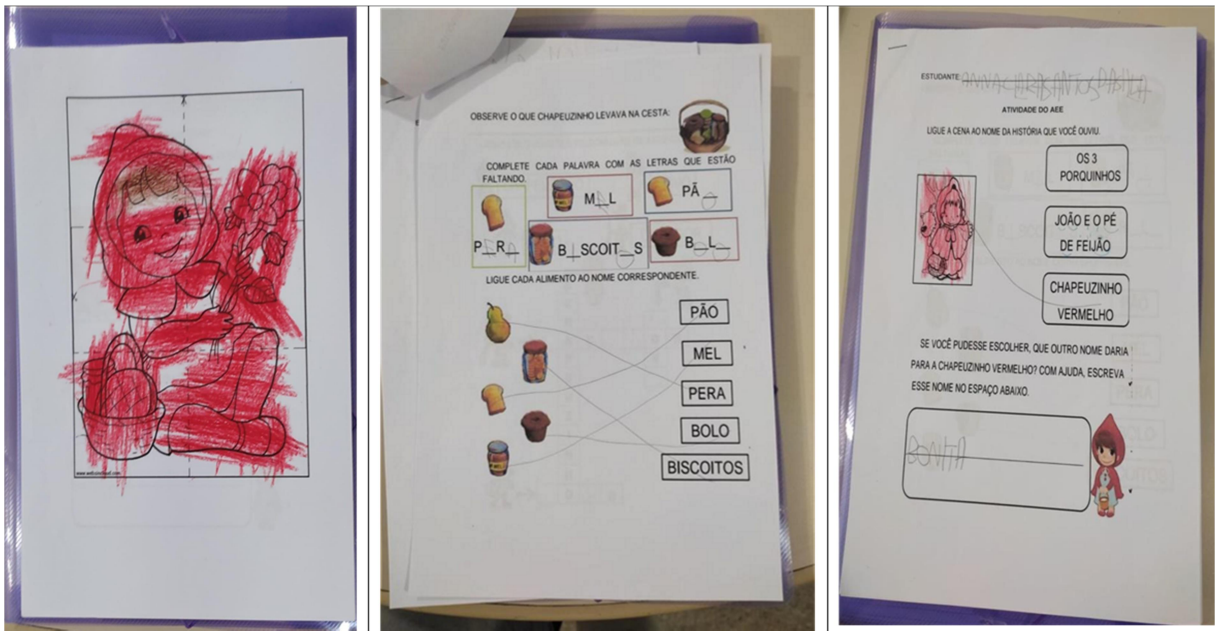
Notamos que essa prática ajudava no trabalho de organização das sequências e acompanhamento das propostas realizadas nos atendimentos, tanto pelos estudantes quanto pelas professoras. Assim, essas atividades são salutares no processo de aprendizagem e para

suscitar as habilidades que se espera alcançar no AEE. Dialogando sobre esse ponto, concordamos com Coelho (1999**)** porque ela afirma que,

> Sempre que possível, convém propor atividades subsequentes. As chamadas atividades de enriquecimento ajudam a "digerir" esse alimento no processo de associação a outras práticas artísticas e educativas. A história funciona então como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se, expressivamente, de acordo com sua preferência. (COELHO, 1999, p.59)

Dessa maneira, selecionamos algumas situações em que essas atividades pós-história ocorrem como continuidade da CH realizada anteriormente. Cabe explicar que atividades realizadas estavam pautadas nas temáticas das histórias contadas. Elas foram previstas para contribuir com as habilidades específicas de cada um, como o processo de aquisição da leitura e escrita, memória e coordenação motora. Para ilustrar esses aspectos, selecionamos as propostas a seguir:

Figura 5: Atividades realizadas na SRM



Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora, 2023.

A primeira imagem foi realizada com o objetivo de desenvolver a coordenação motora fina e identificação das cores. A segunda e a terceira voltadas para o desenvolvimento da memorização e aquisição da leitura e escrita.

Nas imagens seguintes, podemos ver a proposta de atividade realizada pela professora Tiana, direcionada para a estudante Mariazinha, após a CH de Chapeuzinho Vermelho. Os objetivos para a atividade se concentravam em desenvolver a coordenação motora fina, para

que ela possa coordenar bem os movimentos da mão no recorte, colorir e colagens; estimular a comunicação e nomear figuras, objetos, personagens e apresentar sequência lógica de ideias ao relatar histórias.

Figura 6: Atividades desenvolvidas na SRM

Fonte: Imagens produzidas pela pesquisadora.

A proposta da atividade consistia em recortar os personagens da história "Chapeuzinho Vermelho" e em seguida colorir e colar em palitos de picolé para construir boneco de vara. A partir dessa produção a estudante seria convidada a recontar a história. É importante ratificar que Mariazinha possui dificuldades motoras e na fala devido à Síndrome de Moebius. Sendo assim, a estudante precisou contar com a mediação da professora, oferendo apoio para usar a tesoura, o uso adequado do lápis e para a colagem.

> No momento em que Mariazinha é convidada a recontar a história com o auxílio da produção realizada. A professora apresenta a proposta à estudante conforme o trecho a seguir.
> **Professora Tiana:** Agora, você vai contar essa história. Tudo bem?
> **Marisinha** balança a cabeça a afirmativamente. Ela permanece parada à espera da professora, que ao perceber a necessidade de mediação, retoma a orientação.
> **Professora**: de que história são esses personagens?
> **Mariazinha** balbucia: chapeuzinho vermelho.
> **Professora**: Quem são eles? Como a estudante não respondeu à pergunta, a professora começou a apontar para os personagens e a perguntar o nome deles.
> Assim, Mariazinha identificou o lobo e chapeuzinho. Para identificar a vovó e a mamãe a professora precisou falar o nome dos personagens, pois a estudante não conseguiu com êxito realizar a identificação.
> (Diário de bordo, Sala A, Professora Tiana, estudante Mariazinha, 20 de abril de 2022, quarta-feira, 13 h)

Na sala B, a professora Merida propôs a atividade de identificação do nome das personagens no livro e a montagem de palavras a partir do quebra-cabeça. Após a CH, a professora Merida dispôs o livro sobre a mesa e iniciou a atividade:

Professora Merida: quero propor a vocês um desfio. Quem topa?
Os estudantes se entreolharam e balançaram a cabeça como resposta afirmativa.
Professora Merida: Nesse desafio, vocês vão ter que encontrar na página do livro o nome que eu vou falar.
Pinóquio: Aí não! Aí é difícil.
Joãozinho: Eu não sei se vou conseguir.
Professora Merida: Eu ajudo vocês. A primeira palavra é vovó.
Os dois conseguiram localizar e apontaram com o dedo.
Professora Merida: A última palavra agora é para você, Pinóquio. A palavra que você vai encontrar é caçador.
Pinóquio: Ô, a minha é a mais difícil. Não vou conseguir porque eu não sei.
Professora Merida: Vai sim. Vamos que vou te ajudar. Qual é a primeira letra?
Pinóquio: A primeira letra eu sei, o pior é o resto.
O estudante tentou encontrar, mas, com a dificuldade, quis desistir.
Professora Merida: Vamos montar aqui na mesa o nome com o alfabeto móvel e depois você procura no livro.
Após montarem a palavra com o alfabeto móvel, o estudante volta para a página do livro e encontra a palavra.
Pinóquio: Veja bem, eu quase não consigo. Mas foi por causa desse negócio aqui debaixo do C (referindo-se à cedilha)

Figura 7: Atividade realizada com o uso de letras móveis na SRM

Fonte: imagens produzidas pela pesquisadora.

Na situação anterior, a mediação da professora foi muito importante. Ao iniciar com uma estratégia e ver que as dificuldades de execução do que foi proposto não se consolidaram, ela resolve utilizar de outra estratégia com o uso de material concreto para que o estudante pudesse alcançar. É notável, nessa situação, que o discurso e a atitude da professora é de incentivo e a acredita que estudante é capaz para realizar com êxito o desafio proposto. Diante do exposto, podemos inferir que a professora crer que a partir de incentivos

positivos que reforcem a capacidade do aluno de superar suas dificuldades e desenvolver habilidades são essenciais para o processo de aprendizagem.

O recorte das observações realizadas a seguir, retrata a cena na qual a professora realiza a CH do conto Chapeuzinho Vermelho. A habilidade prevista para esta atividade foi estimular a consciência fônica e a expressão oral através de histórias; desenvolver a fluência comunicacional, capacidade de diálogo (iniciar e manter a conversa); reconhecer sentimentos, desenvolver o foco, concentração e interesse nas atividades propostas; sobrepor de uma situação concreta para uma situação abstrata.

Na situação descrita a seguir, é a continuidade da história expressa, o momento ápice da história que consiste no diálogo entre chapeuzinho vermelho e o lobo já na casa da avó, quando o lobo está disfarçado da avó da pequena menina. Mas nesse instante, *entraram na sala, duas funcionárias para pegar material, pois a sala também divide o espaço com o depósito, e a atenção da estudante foi desviada da história*. *E essa entrada das funcionárias interrompeu a atenção da estudante, e essa começou a se ferir no braço, "tirar as pelinhas do braço"*. *Quando as duas pessoas saíram, a estudante exigiu que a professora relembrasse o que já havia sido contado da história até aquele momento*. (Diário de bordo, Sala A,20 de abril de 2022, quarta-feira, 13 h).

Conforme notamos no trecho acima, a estudante realiza o ato de retirar as peles de mãos e pés com os dentes ou com a própria unha em situações que a deixem ansiosa. No momento da história, devido à atenta supervisão da professora do AEE, a aluna retoma a atenção para a história e interrompe o ato de se ferir para sanar seu desafio em lidar com situações difíceis. A identificação com os personagens e com situações que se passam na história apreende a atenção do receptor da narrativa porque segundo Amarilha (1997),

> Nesse processo, o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivenciando na vida real e, através desse envolvimento intelectual, em emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustação, podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de viver temporariamente os conflitos, angústias e alegrias das personagens da história, o receptor multiplica suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco (AMARILHA, 1997, p. 19).

A estudante demonstra alegria quando é mencionado o nome do lobo, um personagem que conduz muitos acontecimentos na história. A expectativa gerada na chegada de Chapeuzinho Vermelho e no diálogo que se trava, demonstrou que Cinderela conhecia o desenrolar do diálogo e que ânsia por retomar aquele momento. Esse aspecto revelou que a

estudante estabeleceu o foco na narrativa e não colocou a sua atenção em outras atividades que geralmente realiza quando não está centrada nas propostas da professora.

Após o atendimento, ao encerrar as atividades, os estudantes seguem para seus lares, geralmente com a companhia dos responsáveis. Notamos que esse momento causa uma ruptura de certa forma, já que eles expressavam o desejo de continuar na sala e prosseguir com as atividades dos durante o serviço de apoio. Porém, o tempo previsto para a permanência desses sujeitos nesse espaço foi considerado.

Dessa maneira, frente ao exposto, ficou evidente o apreço destes sujeitos pelas atividades vinculadas à SRM e o tempo pedagógico dispensado neste ambiente e é válido reforçar que, por um caráter individualizado de cada proposta, precisa de continuidade para que as atividades desempenhadas não sejam realizadas de forma fragmentada.

5 ENTRANDO NA TERRA DE OZ: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

> — Acho que você é um homem muito mau — disse Dorothy.
> — Oh, não, minha cara. Na verdade, sou um homem muito bom. Mas tenho que admitir que sou um mau mágico.
> — Você não pode me dar um cérebro? — perguntou o Espantalho.
> — Você não precisa de cérebro. Cada dia você aprende alguma coisa. Um bebê tem cérebro, mas pouco sabe. A experiência é a única coisa que traz conhecimento e, quanto mais tempo você fica na terra, mais você adquire experiência (BAUM, 2019, p. 101).

Nesse trecho da obra "O Mágico de Oz", o mágico explica ao Espantalho que não iria lhe dar um cérebro, já que para ele o fato de possuir tal órgão não significa que se tornaria sábio, pois toda a experiência que viveu é que foi o caminho para a conquista do conhecimento que ele agora tem. Entrelaçamos essa reflexão com a ideia de Adorno (2006, p. 151) de que "pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação."

Esse trecho de BAUM destacado coaduna com nossa itinerância, pois, nesse processo de pesquisa, a experiência e o tempo em que estivemos presentes no lócus de estudo forneceram subsídios para adquirirmos informações importantes. Convém, então, analisá-las a fim de perseguir nossos objetivos.

Tendo em vista o nosso objetivo de compreender os sentidos atribuídos à CH no AEE, buscamos alcançar esse intento através das entrevistas com as professoras e observações realizadas, e por meio das expressões, falas e pausas das professoras e estudantes, ou seja, seus discursos. Por conseguinte, esta seção tem como proposta refletir sobre a CH no AEE e os sentidos atribuídos a partir das informações produzidas imbricadas com os regimentos legais e contribuições resultantes de estudos que dão embasamento teórico sobre a educação inclusiva. Para isso, precisamos retomar o tripé estabelecido para subsidiar esta análise: os aportes teóricos e ordenamento legal, as entrevistas semiestruturadas e observação participante.

Assim, munidas dessas informações, estabelecemos um espaço discursivo, a fim de compreender sentidos expressos através da CH, desenvolvidas no lugar em que estão inseridos os sujeitos de pesquisa que, no caso em tela, se constitui no AEE. Buscamos nos discursos e nas práticas de CH realizadas no AEE identificar elementos que evidenciam os sentidos atribuídos pelos sujeitos nesse espaço. Dessa forma, delineamos o caminho a percorrer nesse processo.

Quando uma história começa, não sabemos o que encontraremos adiante nem quais desafios e possibilidades se apresentarão. Em nossa caminhada, fomos ao campo de pesquisa e, dentre as diversas possibilidades de perspectivas de análise, frente às aproximações com os objetivos da pesquisa e com o programa de pós-graduação em que se vincula, optamos por desenvolver uma análise com foco no aspecto educacional, de modo que as informações produzidas foram analisadas tendo como base a análise de discurso - AD, a partir de Foucault (2005) e Orlandi (2006, 2020), voltado para a formação discursiva e assim explorar os sentidos presentes no espaço-tempo em que realizamos esta pesquisa.

Portanto, cabe aqui, explicitar nossa justificativa para tal escolha em detrimento de outras possibilidades para este trabalho. A AD nos permite perceber através dos discursos apresentados pelos sujeitos os sentidos que atribuem à realidade em que se inserem. Possibilita também compreender de que maneira o sujeito reage em determinado contexto ao qual está inserido. Desse modo, na perspectiva de Orlandi (2020),

> A Análise do discurso […] trata do discurso. E a palavra discurso, etmologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (sic) (ORLANDI, 2020, p. 15)

Os discursos contidos no que dizem, gestos e pausas dos sujeitos da pesquisa, que vimos em movimento no campo de estudo, trouxemos para análise no afã de entender quais formações discursivas circularam e como se apresentaram naquele ambiente em nossa permanência no campo de pesquisa. Assim, buscamos as formações discursivas que por ali circulavam. Foucault (2005, p. 43) define formação discursiva como uma regularidade, uma ordem, correlações, posições de certo número de enunciados, seus conceitos e escolhas temáticas. Assim, dialogando com Orlandi (2006, entendemos que

> As formações discursivas são a projeção na linguagem das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem sentido em referência às posições dos que a empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (ORLANDI, 2006, p. 6)

Ainda nesse aspecto, Orlandi (2006, p. 43) explica que a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

É importante destacar que, ao optarmos nesse estudo por estabelecer a análise das informações produzidas com base na AD, não só iremos nos ater aos discursos produzidos,

mas ao contexto, as pausas, as movimentações no que é dito e o que não é dito, mas que deve ser campo de escuta. Conforme Orlandi (2006, p. 6), isso resulta no que chamamos compreensão em análise do discurso, que é o movimento pelo qual apreendemos o processo de produção dos sentidos e dos sujeitos.

As regularidades encontradas foram tratadas a partir da ideia proposta por Foucault (2005, p. 36) de "não negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de limiar ou de limite.". Assim, considerando as hipóteses foucaulteanas sobre enunciados que pertencem à mesma ordem do discurso, construímos as categorias de análise: 1ª hipótese: os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto; 2ª hipótese: há um caráter constante da enunciação, referente a um *corpus* de conhecimento; 3ª hipótese: é possível estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes; 4ª hipótese: o que reagrupa os enunciados, descreve seu encadeamento e explica as formas unitárias sob as quais eles se apresentam é a identidade e a persistência do tema (FOUCAULT, 2005, p. 36-40).

Para melhor entendimento das questões apresentadas, constituímos categorias de pesquisa para realizar a análise das informações que estão disponíveis através de nossa inserção no campo da pesquisa. Estas categorias foram estabelecidas em um processo de retorno constante às informações produzidas, até alcançarmos a proposta final, conforme apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 12 - Quadro de categorias de pesquisa

Categorias	**Subcategorias**
1. Sentidos atribuídos à CH e EI	a) A Contação de histórias b) Educação Inclusiva
2. Valor terapêutico da CH no AEE	a) CH para estudantes com deficiência e emoções b) Sobre contribuições da CH no AEE

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Entretanto, para efeito de análise, as categorias utilizadas nesta pesquisa foram os sentidos atribuídos à CH e educação inclusiva. As questões que se referem ao Valor Terapêutico (que é intrínseco a CH, na prática do olho no olho, nos sentimentos e emoções) da CH no AEE se apresentaram no processo de produção de informações, entretanto não serão possíveis de serem analisadas neste momento, pois necessitam de um estudo mais

longitudinal, que demanda um tempo maior de inserção no campo de estudo para sua realização e referencial teórico adequado.

Dessa forma, a pesquisa tem foco na primeira categoria, que se constitui como nossa categoria de análise, na qual foram apreciados os sentidos atribuídos à CH e a educação inclusiva, considerando os enunciados apresentados no tempo e espaço. Assim, nesse processo, compreendemos assim como Orlandi (2020) que,

> As palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos, tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos (ORLANDI, 2020, p. 43).

Importa, no estudo em questão, identificar em quais formações discursivas se inscrevem os discursos apresentados, estabelecidos nos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa com relação à CH no AEE. Nessa via de análise, vamos nos ancorar no entendimento de Orlandi (2020) de que,

> O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos (ORLANDI, 2020, p. 43).

Os entrelaces apresentados nos discursos, evidenciaram aspectos que destacam os sentidos e à qual ideologia pertencem que reverbera nas ações adotadas no AEE em seu trabalho junto a estudantes com TEA e/ou DI, no processo de CH de modo a subsidiar práticas pedagógicas nesse espaço educativo. A partir das informações produzidas, analisamos os enunciados que sinalizaram concepções e conceitos expressos no cenário da pesquisa realizada.

Estar frente às informações produzidas nos possibilitou retomar momentos potentes vivenciados em campo de pesquisa. Também nos levou a cruzar essas cenas com o arcabouço teórico anteriormente estudado, nos quais os discursos circularam no ambiente e expunham os sentidos carregados de ideologias apresentadas pelos sujeitos de pesquisa e impulsionaram a estabelecer essa análise.

Essa seção tem como objetivo trazer uma reflexão sobre os sentidos atribuídos à CH no AEE e à Educação Inclusiva. Para tanto, realizaremos a análise dos dados empíricos, produzidos em nossa pesquisa de campo e intercruzaremos com as contribuições teóricas.

5.1 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta subseção, reunimos os discursos das professoras, que foram adquiridas através das entrevistas realizadas, nas quais solicitamos que expressassem suas ideias a respeito da educação especial e da educação inclusiva. Aqui também lançamos mão das cenas captadas nas observações realizadas que sinalizaram aspectos convergentes nos discursos proferidos pelas professoras a respeito das temáticas abordadas. Dessa maneira, a professora Merida expressou suas ideias a respeito da educação especial e sobre educação inclusiva da seguinte forma:

> É a educação em que todos estejam inseridos tanto os especiais quanto os atípicos, que estejam dentro da escola participando de todos os momentos da sala de aula, que professores discutam com eles, que eles participem e se sintam integrados na escola, sejam parte da escola. Que eles não sejam só vistos por que ele tem aquela deficiência, mas que tem várias outras habilidades, e que também as habilidades sejam exploradas, né? Que dentro da escola eles se sintam acolhidos, parte da escola que se sintam assim, eu estudo naquela escola, eu sou daquela escola.
> (Diário de bordo, entrevista com a professora Merida 17 de abril de 2022, 13 h)

A prof.ª Merida, em seu discurso, evidencia que ainda está presente atualmente nas escolas o enfoque na deficiência em detrimento da pessoa, quando ela diz: “Que eles não sejam só vistos por que ele tem aquela deficiência, mas que tem várias outras habilidades, e que tem também as habilidades sejam exploradas, né?”. Ou seja, podemos inferir que ainda faz parte de nossa realidade educacional, por parte da escola, a predominância na lesão do indivíduo, com ênfase na deficiência, e assim esse fator é quem determina os limites do corpo e potencialidades, afetando a sua permanência no ambiente escolar. A negativa revela uma ideologia do dizer sobre esses sujeitos que ainda se mostra presente, daí a necessidade da negação, a qual revela uma situação ainda presente e com a qual a professora não coaduna.

Nos anos de 1970, no Brasil, com o fortalecimento das políticas públicas que abarcavam o discurso de inclusão para conter um processo de exclusão que se propagava e criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no Ministério da Educação, novas propostas de ensino ganharam espaço. Porém, tais propostas adentraram o sistema

educacional em que prevalece a política de exclusão e assim, a inclusão fica prejudicada e a capacidade de aprendizagem e o ensino das pessoas com deficiência enfrenta obstáculos e passou a ser pauta de estudos que até então não tinham visibilidade. Os estudantes tiveram acesso ao ambiente escolar estabelecido por lei, mas a sua efetiva participação e aprendizagem é questionada. Conforme o discurso da prof.ª Merida, seria preciso que os alunos não fossem vistos apenas pela deficiência, mas que fossem levadas em consideração em suas habilidades.

Esse ponto de análise nos convida a refletir sobre a importância da mudança de paradigma no bojo da perspectiva de inclusão, a qual sinaliza a educação como direito que todos os indivíduos têm a possibilidade de socialização e de aprendizagem na escola, ambiente diverso. Mas, o que durante muitos anos predominou é a idealização à qual somos submetidos que são regidas por padrões estabelecidos na sociedade. Nas palavras de Fernandes (2008),

> Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana (FERNANDES, 2008, p. 13).

Em vista disso, no que tange à inclusão de PCD nas escolas, o olhar biomédico se estabeleceu como padrão e determinista das aptidões e habilidades de cada sujeito durante muitos anos. Contudo, essa perspectiva também foi questionada na sociedade, pois o paradigma educacional da integração visava preparar estudantes para o acesso às escolas regulares, não importando a sua condição fisiológica, física ou mental.

Nessa conjuntura, integrar a PCD na escola cumpre um papel aceita, mas não a incluem de fato. Dessa maneira, Glat e Blanco (2007, p. 22) afirmam que o modelo de integração, por sua vez, foi com o tempo amplamente criticado, por exigir uma "preparação" prévia dos alunos com deficiência. São discursos que se encontram circunscritos em paradigmas que permanecem encrustados nos discursos que atravessam a trajetória da educação inclusiva em nosso país.

Assim sendo, corroboramos com Orlandi (2020, p. 43), porque ela afirma que todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. Para Mantoan (2015, p. 26), a integração escolar, pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular. A autora, nessa mesma obra, ressalta que pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades

educacionais, que vai de inserção às salas de aula de ensino regular ao ensino em escolas especiais.

Ainda sobre o discurso de integrar as pessoas com deficiência no contexto educacional, ratificamos que, de acordo com Mantoan (2015, p. 27), a integração oferece ao aluno com deficiência apenas "a oportunidade de transitar no sistema escolar", mas mantém-se com uma concepção segregadora, podendo "ser entendida apenas como justaposição do ensino especial regular", pois apesar da diversidade escolar, em que se registra a presença de estudantes com e sem deficiência, há uma classificação e distinção destes sujeitos em que se produz a segregação, alocando-os em grupos distintos.

Ainda sobre o que diz a professora Merida, inferimos que ao trazer os termos "inseridos" e "integrados" apresenta uma ideia ligada à perspectiva na qual a presença dos estudantes com deficiência na escola seria para integrá-los aos outros estudantes sem deficiência, e reforça a necessidade desses estudantes de se associarem e buscarem se adaptar à escola tal como está constituída. Ademais, quando a professora apresenta a ideia de que é preciso inserir os estudantes na escola também contradiz com a proposta de inclusão, pois desse modo estariam inseridos em uma realidade, que não assegura que estejam incluídos na mesma. Nas palavras de Sampaio & Sampaio (2009),

> Tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009, p. 91).

Em seu discurso, a professora Merida destaca a importância de que estudantes se sintam acolhidos na escola. Essa compreensão da decente se apresenta também em ações observadas na SRM que, desde o acolhimento, demonstram esse interesse. Vejamos uma das cenas que captamos em campo que torna evidente essa preocupação:

> A professora Merida recebe os estudantes no pátio da escola e os acompanha até a SRM. Os convida a sentarem-se nas cadeiras dispostas ao redor da mesa central da sala. Nesse momento, inicia um diálogo com os estudantes que interagiram com a professora, falando sobre o que fizeram durante o final de semana. Ela continua o atendimento com a apresentação da proposta.
> **Professora Merida:** eu vou ler para vocês uma historinha. Se vocês não estiverem me ouvindo por conta da máscara e do barulho lá fora (esse era o horário do intervalo das turmas e a localização desta sala fica muito próxima ao refeitório e ao corredor), vocês me avisam, certo? A história é Chapeuzinho Vermelho. Vocês já ouviram, já conhecem essa história?
> Joãozinho e Pinóquio balançam a cabeça afirmativamente.
> (Diário de bordo da pesquisadora**,** Sala B, atendimento em grupo, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Nesse trecho, notamos que a professora Merida preocupa-se em criar um ambiente acolhedor e assim propiciar um momento prazeroso para os estudantes a cada atendimento. O resgate de como foi o final de semana dos estudantes, oferece a oportunidade de diálogo e narrar fato que sucederam em sua vida. Sobre a educação especial, a professora Tiara a conceitua da seguinte forma:

> A educação especial veio para trazer algumas normatizações, algumas ideias para haver a inclusão. Só que a inclusão para acontecer de fato, precisa que o estudante seja incluído e não segregado. Que ele participe de todas as coisas.
> (Diário de bordo, entrevista presencial realizada com a professora Tiana, 17 de abril de 2022, 13 h)

É possível perceber que a professora Tiara, ao tratar da educação especial como normatizadora de propostas e ideias para a inclusão, atribui a ela um sentido que a considera como a parte que trata das leis e regulamentos para fomentar práticas inclusivas. Ela se vale da posição de poder que o texto legal experimenta para dar ao seu discurso maior força argumentativa.

De fato, a educação especial apresenta um suporte de leis e regulamentações, mas é importante ampliar essa perspectiva, pois se trata de uma proposta educacional (mesmo que seja tratado muitas vezes de maneira segregada das demais modalidades), e antes de tudo um processo que visa garantir recursos e serviços educacionais especiais para PCD e perpassa por todas as modalidades de ensino e abrange mais aspectos do que o legal estabelece, os problemas enfrentados pela inclusão educacional vão muito além das questões propostas pelos documentos e políticas institucionalizadas que envolvem aspectos sociais, de acesso e permanência de estudantes no sistema escolar da escola comum. Em relação a esse pensamento, Santos & Ogasawara (2021) faz a seguinte argumentação:

> Contudo, não se pode subestimar a relevância das políticas públicas para alavancar as possibilidades e evidenciar os desafios da educação inclusiva, especialmente quando tomamos como parâmetro a análise e a reflexão crítica do impacto das referidas políticas em curso nos diferentes contextos educacionais. Por isso, necessitamos pensar a inclusão a partir de um referencial que nos possibilite compreender as contradições elencadas nessa reflexão (SANTOS &OGASAWARA, 2021, p. 71).

O discurso apresentado pela Prof.ª Tiara evidencia o seu reconhecimento da relevância da existência de leis e regimentos legais que estabelecem direitos das pessoas com deficiência e contribuem com o processo de construção da escola inclusiva. Porém, é válido destacar que as leis por si só não dão conta da inclusão no ambiente escolar. Se considerarmos que existe uma grande luta para algumas determinações legais serem cumpridas, ainda se perpetuam.

Outro fato relevante se refere ao aumento das matrículas de PCD nas escolas, que não acompanham as condições de acesso, permanência e terminalidade de curso para esses estudantes no âmbito educacional.

Em seu discurso, a prof.ª Tiana pontua que os estudantes devem ser incluídos e não segregados. O uso dos termos inclusão e segregação como vimos na seção 3 são propostas distintas. Destacamos que a inclusão abrange toda a escola, seus ambientes e atores e envolve, nessa perspectiva, toda a comunidade escolar dentro de sua diversidade.

A professora Merida utiliza o termo especial para referir-se aos estudantes com deficiência. Quando tratamos da edificação de uma sociedade inclusiva, convém o cuidado com o uso dos termos para nos referirmos às pessoas. Então, o uso do termo especial ainda é muito utilizado, mas dá margem a interpretações equivocadas que acentuam estigmas e preconceitos. Qualquer pessoa pode ter necessidades especiais tendo deficiência ou não.

A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) é recomendado o uso da expressão "pessoa com deficiência. Tal expressão se justifica pelo fato de que a deficiência é uma condição social a qual o indivíduo passa frente às barreiras que se apresentam ao seu redor. Ao utilizarmos a expressão "pessoa com deficiência" estamos reforçando que a deficiência não define a pessoa e deixamos de defini-la por suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Por fim, apresentamos no quadro a seguir, de maneira sucinta, os sentidos atribuídos pelas professoras a partir das informações obtidas neste estudo.

Quadro 13: Sistematização dos sentidos atribuídos pelas professoras à Educação inclusiva e outros

educação inclusiva	educação especial	escola	estudantes
inserção integração acolhimento segregação a partir das normatizações legais	normatização integração precede a inclusão	acolhedora integrar segregação escuta foco na deficiência	especiais atípicos participação pertencimento integrados habilidades exploradas

Fonte: Construção da autora, 2023.

Nessa vertente, a partir das informações produzidas, os sentidos relacionados à educação especial e educação inclusiva permitem compreendê-los conectados entre os termos inclusão e integração, evidenciando uma ambivalência nos discursos. Em vista disso, sabemos

que, conforme Orlandi (2020), a evidência do sentido, que, na realidade, é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção. A ideologia faz parte, ou melhor, é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Com efeito, os sentidos atribuídos à educação especial na prática pedagógica no AEE, a partir dos discursos apresentados nas SRM pesquisadas, convergem mais para a inclusão dos estudantes do que para a integração.

Nessa ótica, os sentidos atribuídos à educação especial pelas professoras circunscrevem em ideologias políticas diferentes, mas que se aproximam diante da propagação de similaridade entre elas. Conforme aponta Orlandi (2020), o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. Portanto, esses sentidos demarcam a inclusão em seus discursos, mesmo utilizando palavras que foram temporalmente utilizadas na sociedade como sinônimos para a inclusão, mas que mascaram ou legitimam a exclusão de forma sutil.

Nos discursos das professoras, é possível perceber que a formação discursiva que se apresenta enfatiza a necessidade de participação efetiva dos estudantes com deficiência na escola, de modo que sejam incluídos como sujeitos pertencentes e parte importante da comunidade escolar. Sem apresentar possibilidades para que tal inclusão ocorra de fato, o discurso sinaliza para a necessidade de que estudantes tenham espaço de fala e participação nas atividades e tenham a garantia de pertencimento daquele espaço.

A inclusão se torna uma realidade educacional a perseguir e semeia um futuro sem romper com as práticas que celebram inclusões, no sentido de individualizações e formação de categorias que isoladamente passam a requerer os direitos de seus grupos. Fazendo assim, a escola se configura como um território partido, em demarcações de espaços dos diferentes em que cada um defende o seu território, seus anseios.

A julgar pela quantidade de palavras que circulam em formações discursivas em conformidade com os marcos legais e com as orientações de pesquisas recentes, podemos inferir que os sentidos atribuídos à Educação Especial pelas professoras as colocam em espaços discursivos de inclusão de pessoas com deficiência, reconhecendo seu direito em estar na escola e de aprender. Além disso, apontam para o fato de que elas reconhecem que essa situação de inclusão ainda é uma questão a ser posta em discussão e que não está estabilizada socialmente.

5.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CH NO AEE

Como via de análise das informações produzidas neste estudo, voltamos nosso olhar para os discursos das professoras apresentadas via entrevista semiestruturada, bem como para o que foi observado em campo nas relações entre os estudantes e as professoras e remete à CH no AEE. Inicialmente, buscamos entender os sentidos que os sujeitos de pesquisa atribuem à CH. Dessa forma, ao entrevistar as professoras do AEE da referida escola, questionamos, primeiramente, o conceito de CH à professora Merida (2022), ela nos respondeu da seguinte maneira: "Contação de histórias é a mágica de viajar sem sair do lugar".

Com base nesse registro, notamos que o discurso da professora Merida atrela a CH ao imaginário, algo que permite ao indivíduo aproximar-se de realidades que lhe são distantes tempo e espaço naquele momento. Dessa forma, as palavras viajar e mágica, convergem para o sentido de despertar para a imaginação. Para Matos (2014),

> As simples fórmulas introdutórias: "Era uma vez", "Há muito tempo", "Eu vou contar a vocês que", "Conta-se" e tantas outras que abrem os contos já são suficientes para nos transportar a esse lugar "fora", esse espaço potencial de criação. Elas convidam os ouvintes a se evadirem, numa aventura através da imaginação, porque o conto age sobre a imaginação. (MATOS, 2014, p. 22),

Portanto, podemos inferir que o sentido atribuído à CH dessa professora coaduna com um discurso voltado para um aspecto da CH que é muito apreciado nas atividades pedagógicas nas salas de aula comum, quando atribui a função de estímulo à imaginação, que confere fio condutor a uma "viagem" através das histórias contadas. Nesse viés, é importante destacar que não se trata de uma viagem no sentido de fuga, de entorpecimento, de acordo com Matos (2014), e sim, de uma "evasão profícua" fora do tempo real. No que concerne à CH nas escolas, Sisto (2012) nos lembra que

> em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem, quase sempre, o poder de determinar conteúdo a serem trabalhados. Mas, quando a história vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento. (SISTO, 2012, p. 25)

Quando trazemos a CH para o espaço da SRM destinado ao trabalho mais específico com as pessoas com deficiência, entendemos ser relevante uma ação mais voltada para o lúdico e encantamento. O convite à participação do momento de CH precisa ser cauteloso e bem elaborado, com respeito às especificidades de cada sujeito. Nas observações realizadas, identificamos, na prática da professora, que ela procura incentivar esse aspecto e prepara estudantes para a CH como podemos verificar no trecho abaixo:

> A professora Merida recebe os estudantes no pátio da escola e os acompanha até a SRM. Os convida a sentarem-se nas cadeiras dispostas ao redor da mesa central da sala. Neste momento, inicia um diálogo com os estudantes que interagiram com a professora, falando sobre o que fizeram durante o final de semana. Ela continua o atendimento com a apresentação da proposta.
> Professora Merida: Eu vou ler para vocês uma historinha. Se vocês não estiverem me ouvindo por conta da máscara e do barulho lá fora (esse era o horário do intervalo das turmas e a localização desta sala fica muito próxima ao refeitório e ao corredor), vocês me avisam, certo? A história é Chapeuzinho Vermelho. Vocês já ouviram, já conhecem essa história?
> Joãozinho e Pinóquio balançam a cabeça afirmativamente.
> (Diário de bordo da pesquisadora**,** Sala B, atendimento em grupo, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Por meio da frase "Eu vou ler para vocês uma historinha" a professora apresenta aos estudantes a atividade que irá realizar e assim faz um convite para que eles se transportem para essa ação naquele tempo-espaço. Convém destacar que os estudantes com deficiência intelectual e/ou TEA precisam ser estimulados no aspecto que envolve a capacidade de abstração, já que a pessoa com deficiência intelectual possui alterações no processo mental que intervêm na aquisição de determinadas habilidades importantes para a sua autonomia.

O convite a viajar sem sair do lugar ao CH demanda do professor um olhar mais sensível para o sujeito que irá ouvir as narrativas, tendo em vista as suas particularidades. As expressões que possuem um sentido figurado nem sempre são compreendidas por indivíduos com TEA e/ou deficiência intelectual. Além disso, a proposta de ouvir uma história, quando vamos direcionar para esses estudantes, pode gerar desconforto ou rejeição da proposta naqueles que apresentam dificuldades para se adaptar a novas situações.

Partindo da ideia de que o estímulo à leitura e CH nas escolas comuns, tradicionalmente assume um sentido de entreter apenas, conforme critica Apoema (2018), ao ler histórias para os estudantes, a escola oferece oportunidade de que eles desfrutem de momentos prazerosos, de distração e para aquietá-los, geralmente sem funções pedagógicas necessariamente claras, o espaço para a reflexão e participação efetiva na atividade torna-se escasso. Contudo, corroboramos com Sisto (2012), porque afirma que quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico.

É nessa direção que enfatizamos a importância de reconhecer a CH não apenas como um recurso didático para ensinar alguma coisa, que quando é proposto como um prazer gratuito parece não encontrar espaço no ambiente escolar (MATOS, 2018), mas que esteja vinculada a um contexto de aprendizagem em consonância com os objetivos a serem trabalhados e que, por meio do entretenimento e do lúdico, a CH funcione como catalisador do despertar para a criatividade e imaginário. Assim, notamos que o discurso dessa professora

é conduzido por ideologias sobre a CH que dialogam com uma visão pedagogicamente construída.

Ao contar história, estamos promovendo oportunidade aos estudantes de elaborar suas ideias a respeito do que está sendo narrado, pois, conforme Busatto (2012), o contador de histórias cria imagens no ar, materializando o verbo e transformando-se ele próprio numa matéria fluida que é a palavra.

Ainda sobre o conceito de CH, prof.ª Tiana considera que "É uma prática que faz parte de nossa vida, cotidianamente contamos histórias e gostamos de ouvir outras pessoas também." (Entrevista presencial, 14 de abril de 2022, 15 h). Quando ela define a CH como uma prática que faz parte da nossa vida, podemos inferir que o sentido atribuído à CH evidencia um direcionamento para a oralidade e considera essa prática como intrínseca à nossa história enquanto seres humanos, um meio de comunicação ancestral (SISTO, 2012), conforme tratamos na segunda seção. No entanto, sabemos que desde os primórdios, a tradição oral de contar histórias era utilizada para diferentes fins, transmitir ensinamentos, socializar outras histórias, defender as raízes de um povo, ensinar ofício, dentre outros.

Em seu discurso, observa-se que a professora Tiana considera a CH como atividade mais próxima das histórias de vida, do cotidiano, da oralidade, no dia a dia. Esse discurso corrobora com o que afirma Mundukuru (2015), pois o autor considera que somos todos contadores de histórias e, ainda, que o bom contador de histórias é aquele que vive a sua história encantada. Nesse sentido, as histórias teriam como repertório não somente as que os livros contam, mas também as narrações que alguém transmitiu de geração em geração, as histórias de nós mesmos, construídas em relação ao que escutamos, lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas.

Para alcançar esse apelo, as histórias precisam ter conexão com nossas realidades psicossociais ou ao menos culturais. Contudo, o que notamos é que as narrativas apresentadas no ambiente escolar fazem parte (por vezes exclusivamente) do repertório clássico europeu. As narrativas lidas no período em que estivemos em campo foram em grande parte contos clássicos tradicionais europeus que são amplamente divulgados e muito conhecidos pela população em geral. Essas histórias apresentam diferentes versões ao redor do mundo e a versão em libras ficava de livre acesso aos estudantes, disposta entre os livros da biblioteca da SRM.

Em determinado momento, a professora Merida leu a história Chapeuzinho Vermelho para a estudante Cinderela, e mostrava as imagens do livro na intenção de oferecer elementos

concretos que desse aporte sobre o que acontece em cada parte da história, conforme verificamos no trecho a seguir:

> A professora inicia a leitura da história, utilizando o livro da biblioteca da SRM que faz parte da coleção de libras. Enquanto a professora lia, a estudante estava sentada em uma cadeira próxima, de modo que observava atentamente as imagens e ficava se observando na câmera do smartphone da pesquisadora. Durante a leitura, a professora mostrava as imagens e usou tom de voz diferenciado para as falas das personagens. (Diário de bordo da pesquisadora**,** Sala B, atendimento em dupla, 18 de maio de 2022, quarta-feira, 10 h)

Em outra cena registrada no diário de bordo, a professora Tiana adota uma postura similar, como no seguinte trecho da observação realizada:

> A professora recebe o estudante e quando eles se sentam nas cadeiras dispostas ao redor da mesa central da sala, ela avisa que irá contar uma história. Ele havia levado um livro que ganhou para a escola e o tira da mochila, afirmando que aquele seria o livro. A professora intervém e pede para que o guarde, pois a história daquele dia seria Chapeuzinho Vermelho. O estudante reluta, mas acaba aceitando.
> Assim, a professora inicia a história. Inquieto, o estudante mostra um anel (aliança) que ele tem no dedo. Interrompe a leitura. A professora retoma a leitura com o auxílio do livro. Chaves começa a acompanhar a leitura, ouvindo a professora e observando as imagens.
> (Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 16 de maio de 2022, segunda-feira, 16 h)

Nesse trecho, verificamos que na condução da atividade realizada pela professora, ela utiliza o apoio das imagens, a qual mostra aos estudantes e exerce uma variação na entonação de sua voz para realizar essa ação.

Situações idênticas foram observadas no período em que realizamos esta pesquisa em ambas as SRM. A postura da estudante no cenário apresentado, ao buscar acompanhar a história por meio da observação das imagens, nos evidenciou os sentidos gerados nas práticas de leitura na sala de aula comum e se apresentam na SRM. Há uma estrutura pré-estabelecida na qual um adulto (geralmente o professor/a) lê um livro contendo imagens bem coloridas que expressam cenas da história e o estudante/indivíduo acompanha ouvindo e observando as gravuras esboçadas no papel.

As imagens contidas nos livros utilizados são grandes, do tamanho de uma página e, por pertencer a uma coletânea na qual as histórias são resumidas, antecipam as histórias, o que contribui para os estudantes focarem no que elas representam, o que faz muitas vezes com que a leitura ou contação da história se torne mais difícil de ser acompanhada. Seria interessante proporcionar a ampliação da utilização de outros recursos para estimular a imaginação, não só a partir dos livros, contribuem para atribuir sentidos e valorizar também a tradição oral e as histórias de vida desses sujeitos.

Dessa forma, predomina, na prática das professoras, a CH como leitura de histórias a partir de um livro, amparando nas imagens e ilustrações auxílio à compreensão por parte dos estudantes. Durante muito tempo as ilustrações contidas nas histórias cumpriam um papel de reproduzir fielmente o texto verbal. Segundo Rodrigues (2015), as imagens construídas ilustravam passagens culminantes da história verbal, havendo, portanto, repetição por meio de outra linguagem do texto verbal que se caracteriza, principalmente, pela linearidade, espaço-tempo. Essa concepção também permeia a visão dos estudantes sobre CH, aspectos que ficaram evidentes em alguns momentos da observação como nos trechos arrolados a seguir:

Situação 1

Professora Tiana: - Gostou da história, Chaves?
Chaves: - Eu te amo muitão. Gostei dessa e daquela (se referindo a história que ele trouxe na mochila). Quem me deu foi minha amiga Alice. Você sabe quem é a minha amiga Alice? É a minha amiga do 8º.
Professora Tiana: - Você quer me contar essa história?
Chaves: Sopa de Pedra, eu quero.
Neste momento, o estudante pega o livro de dentro da mochila e começa a ler a história.
(Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 16 de maio de 2022, segunda-feira, 16 h)

Situação 2

O estudante pega o livro que está na mesa da história de Pinóquio e começa a manuseá-lo.
Professora Merida: Você sabe a história de Pinóquio? Você quer contar para mim? Você quer que eu conte ou quer contar?
Pinóquio: Você conta.
A professora inicia a leitura da história com o auxílio do livro.
(Diário de bordo, atendimento em grupo, sala B, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Nas situações apresentadas, os estudantes demonstraram autonomia em escolher histórias a serem contadas ou, no caso de Chaves, também a autonomia para contar a história para as professoras nos atendimentos. Ao passo que apresentavam as narrativas, faziam pausas, mostrando ao público as imagens dos livros referentes a cada parte do texto. Nos dois trechos há uma indagação das professoras se eles teriam interesse em contar as histórias para elas. Destacamos uma regularidade discursiva quando elas indagam “Você quer contar para mim?”. Nesse sentido, as professoras ofertam um espaço de participação efetiva e de protagonismo desses estudantes.

A atitude dos estudantes frente à CH nos atendimentos, evidencia que se apoiam na imitação das ações do professor/a episódios que estão presentes com frequência no AEE, principalmente no ato de contar a história, como podemos observar no trecho que segue:

> Os trechos da história que a estudante lembrava de memória ela repetia. Isso se deu claramente no trecho em que há o diálogo entre o lobo que já está disfarçado na casa da vovó e Chapeuzinho Vermelho. Ao final da história, a professora entrega o livro para estudante que pede para contar a mesma história. Nesse momento, ela pede a atenção, silêncio de todas que estavam presentes. E começa:
> Branca de Neve: Era vez "sapeuinhovemeio" que está casa de vovó. (mostra a imagem do livro)
> Mae falou vá em vovó deixa doces, e falou não pode falar estranho. Sapeuinhovemeio foi caa de vovó e viu lobo. Aí "sapeuzinhovemeio" viu lobo, e falou aonde você vai? Em casa de vovó. (E olha para a professora como se buscasse a aprovação do que lia). Era uma veis, as chegadas, sapeuzinhovemeio encontrou o lobo. E o lobo chegou à casa vovó. E aí lobo bate na porta (e ela bateu na mesa). E ele falou: netinha, netinha. Era uma veis o lobo vestiu de vovó. Vovó lobo tá na barriga a vovó. Aí sapeuinhovemeio bateu na porta (e bate mais uma vez na mesa imitando o som da batida na porta). Ele falou abe (abre) netinha. Ela entou (entrou). É pá te ouvir melhor netinha. Esses olhos tão gande? É pá le vê meior netinha. E esse oio tão grande? É te ver meior netinha. (começa usar um tom de voz que demonstra o suspense para o que vai acontecer). E boca que você tem. Meior netinha. E o nariz grande? Cheiarmeior netinha. Ela falou e a boca grande te comer netinha. O caçador pegou lobo mau e tirou a vó. A vovó feliz para sempre e falou saudades vovó. Fim.
> A estudante se apoiou nas imagens do livro e em seus conhecimentos anteriores para realizar a Contação da história. Quando finalizou, a estudante disse que iria contar mais histórias. A professora perguntou qual das histórias ela queria contar. (Diário de bordo da pesquisadora**,** Sala B, atendimento em dupla, 18 de maio de 2022, quarta-feira, 10 h)

No trecho disposto acima, a estudante imita a postura da professora, pega o livro e assume o lugar de autoridade no espaço, como maestra da ação. Desencadeia uma série de atos que representa a sua visão da postura do professor/a, quando pede silêncio aos presentes, ela demarca um comportamento como a docente geralmente se comporta. Esse ato revela o lugar de estudantes (com ou sem deficiência) no ambiente escolar que reverbera na SRM. A estudante toma o lugar de poder que é o de educadora e, assim, reverbera que o seu sentido sobre a CH é eivado de poder. Ela toma a palavra da professora (lugar de poder) para assumir uma ação de poder (contar a história), conforme assevera Orlandi (2006, p. 14), "os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam."

Notamos nesse trecho a CH apresentada pela estudante que conta a história da maneira que ela compreende e tem registrada em sua memória. É possível perceber que a sua fala apresenta trocas e omissões de letras, devido a dificuldades de ordem fonológica. Notamos que a professora continua atenta à CH realizada pela estudante Branca de Neve, dando espaço para que ela se expresse da forma que consegue. Dessa forma, a docente se desloca de seu lugar de poder para a estudante, incitando a autonomia da aluna, revelando os sentidos que atribui à docência como um lugar de mediação e não de castração.

Quando começa a contar a história, a estudante segue sua narração, tendo como base os elementos que têm de memória prévia e busca auxílio nas imagens dispostas para lembrar-se dos fatos. Percebe-se que não há linearidade temporal e segue a história com os elementos na ordem que lembra, mesmo sem estabelecer uma sequência lógica. Porém, é evidente que obedece aos elementos característicos de um conto clássico dessa natureza, iniciando com "Era uma vez" e finalizando com "viveram felizes para sempre", o que evidencia que há domínio do uso do gênero textual/literário em destaque. Percebemos, também, que a estudante conta a história da maneira que compreendeu.

A seguir apresentamos outra cena em que esses elementos também se fazem presentes e a reação do colega, Pinóquio, escuta atentamente e debruça a cabeça sobre a mesa durante todo o relato de Joãozinho, só fala quando a professora lhe questiona:

> **Professora Merida:** E o que aconteceu com o lobo?
> **Joãozinho**: Aí o homem pegou o lobo e abriu a barriga do lobo e tirou a vó e foram felizes para sempre.
> **Professora Merida:** Você gosta dessa história? Qual é a parte que você mais gosta?
> **Joãozinho:** Sim. Não sei. Suspendendo os ombros.
> **Professora Merida:** E você **Pinóquio,** que ficou aí quietinho. Que parte você mais gostou?
> **Pinóquio:** Eu gosto quando o lobo é caçado.
> **Professora Merida:** Quando ele é caçado acontece o quê?
> **Pinóquio:** Eu me esqueci.
> **Professora Merida:** E o que aconteceu com o lobo?
> **Pinóquio:** Morreu.
> **Professora Merida:** E como foi que ele morreu?
> **Pinóquio:** O caçador que matou ele.
> **Professora Merida:** E tinha o quê na barriga dele?
> **Pinóquio:** A vovozinha.
> (Diário de bordo, atendimento em dupla, sala B, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Notamos que em ambas as situações a professora continua atenta à CH e respostas a respeito da narrativa realizada pelos estudantes, dando espaço para que eles expressem da forma que conseguem, ao passo que realiza mediações pontuais. Essa postura dos estudantes ilustra aspectos que foram sinalizados pela professora Merida quando lhe perguntamos sobre as contribuições da CH no AEE. Segundo a docente: "Ajuda muito. Ajuda o aluno a perceber como se lê, ajuda na imaginação, na interpretação oral, eles podem ver como a gente lê e gesticula as palavras". (Entrevista presencial com a professora Merida, 14 de abril de 2022, 13 h)

Desse modo, o professor/a é um modelo, quando ela afirma que ajuda para os estudantes verem como o professor/a lê e gesticula as palavras. O sentido atribuído a docente neste ambiente é o de norteador do caminho a ser seguido.

> Os estudantes acompanham a história, e Joãozinho permanece calado, demonstra sinalizando com a cabeça, que está acompanhando a fala do colega.
> Ao finalizar a história, o estudante Pinóquio, que tem dificuldades motoras, bate na mesa produzindo o som como se fosse o barulho da porta, reproduzindo a parte em que Chapeuzinho Vermelho bate na porta da casa da vovó. (Diário de bordo, atendimento em dupla, sala B, 9 de maio de 2022, segunda-feira Horário: 10 h)

O estudante Pinóquio, nesse trecho, não só imitou a ação e representou o som das batidas na porta. Tendo em vista as suas condições motoras, ele esforçou-se para realizar um movimento que para ele requer demasiado esforço, contribuindo para que desenvolva habilidades importantes e que lhe são específicas. Além de revelar que está atento e, é partícipe da história. No relato abaixo, a professora Tiana se posiciona sobre as contribuições da CH no AEE da seguinte maneira:

> Acredito e percebo que é a oportunidade de realizar diversas atividades, trabalhar as dificuldades deles de maneira mais lúdica. E serve como incentivo para que contem histórias, identifiquem o tom de voz, os barulhos do local, as partes da história. Eu acho que eles podem se comunicar mais e interagir melhor (Entrevista presencial com a professora Tiana, 14 de abril de 2022, 15 h).

A professora Tiana, nesse discurso, chama atenção para as contribuições da CH no trabalho pedagógico realizado na SRM. Ela ainda ressalta em seu discurso o caráter lúdico da CH que favorece a promoção de situações de aprendizagem promissoras no desenvolvimento de habilidades que são específicas de cada sujeito. Conforme o planejamento de atividades apresentadas pela professora Tiana, por exemplo, a CH teria como objetivo estimular a linguagem oral, desenvolver a criatividade e sequência lógica de ideias. Há o incentivo para que estudantes participem da história através da imitação de sons, representação do comportamento das personagens, conforme vemos na cena abaixo:

> **Professora Tiana:** Todo mundo a chamava de Chapeuzinho vermelho, por quê?
> Aponta para sua cabeça e a estudante responde: Cabeça e segura em sua cabeça.
> **Professora Tiana:** Ela segurava uma cestinha. Como era que ela segurava a cestinha? Fazendo o gesto de segurar a cestinha.
> A estudante que tem dificuldade motoras, tenta fazer o gesto com dificuldades. O mesmo acontece quando a professora solicita que a estudante bata na mesa para representar o barulho da porta. Mariazinha faz o movimento, porém como não tem força, bate na mesa e o som é muito baixo. (Diário de bordo, sala A, atendimento individual, 25 de abril de 2022, 10 h)

Nesse trecho, notamos que a estudante faz um esforço no sentido de representar as ações das personagens da história através de gestos que envolvem movimentos corporais mais refinados, que demanda acionar habilidades importantes. Trata-se de um desafio pessoal,

devido às limitações motoras que apresentam, mas ela desenvolve as atividades dentro de suas possibilidades. Esse aspecto desafiador também se apresenta na fala, pois a estudante apresenta fala pouco audível e de difícil compreensão.

Nas observações realizadas, percebemos que a estudante responde e interage mesmo com dificuldades, e nas respostas há uma constante em apresentar uma palavra quando questionada, como, por exemplo, quando a professora pergunta por que a menina era Chamada de Chapeuzinho Vermelho ela aponta para a cabeça em referência ao capuz vermelho que a personagem usa. Em outro momento a professora simula a ação da personagem que carrega uma cesta de lanches para a sua avó numa tentativa de aproximar ainda mais a estudante da cena descrita.

Sobre esse aspecto, cabe lembrar que ao contar histórias, os gestos são importantes e, de acordo com Matos (2014), o significado de um gesto ou de uma ideia que se pretende transmitir pode ser reforçado pelo gesto que lhe corresponda.

Outro aspecto apresentado no discurso da professora Tiana consiste no fato de que ao contar histórias para os estudantes ela contribui para que eles também contêm as histórias, conforme veremos no trecho a seguir em que a história relata que Chapeuzinho vermelho bate na porta da casa, o estudante e a professora reproduzem o som na mesa. E No decorrer da história, quando Chapeuzinho questiona o lobo sobre sua aparência, Chaves imita a fisionomia do lobo para dar as respostas:

> **Professora Tiana**: Gostou da história, Chaves?
> **Chaves:** Eu te amo muitão. Gostei dessa e daquela (se referindo a história que ele trouxe na mochila). Quem me deu foi minha amiga Alice. Você sabe quem é a minha amiga Alice? É a minha amiga do 8º.
> **Professora Tiana**: Você quer me contar essa história?
> **Chaves**: Sopa de Pedra, eu quero.
> Neste momento, o estudante pega o livro de dentro da mochila e começa a ler a história (Diário de bordo, sala A, atendimento individual, 16 de maio de 2022, segunda-feira, 16 h).

Podemos observar que o estudante apresenta dificuldades em desempenhar uma atenção sustentada e concentrar-se na situação didática vivenciada, mesclando elementos que não pertencem ao contexto e assuntos divergentes. Cabe lembrar que pessoas com TEA apresentam déficit de atenção e a limitada capacidade interativa, que entre outros fatores, prejudicam a aprendizagem desses indivíduos. Porém, mesmo com dificuldades em concentrar-se na CH, é valido destacar que ele imita as feições do lobo para dar as respostas que Chapeuzinho Vermelho faz ao personagem em determinado momento da narrativa. Esse

fato revela que o estudante apresenta à professora como ele imagina as expressões do lobo ao dar as respostas.

Outra questão reside na autonomia do estudante ao trazer um livro e contar na sala do AEE. Sisto (2012, p. 18) defende que "contar histórias é possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levitar".

A partir do momento em que o estudante Chaves conta a história, ele demonstra a autonomia e participação ativa na atividade desenvolvida, pois traz o livro o qual deseja que seja lido, e que ele pudesse executar esta tarefa e não somente a professora. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao estudante já ser alfabetizado. A atitude do estudante nessa situação discursiva demonstra que ele acredita que contar histórias se baseia na leitura de uma história contida nos livros. A negativa do estudante Pinóquio, mostra que por estar em uma fase de construção da alfabetização, ainda não consegue ler o que o livro traz impresso.

Já a segunda questão reside na imitação, quando o estudante Chaves, pega o livro da mochila e começa a ler, página por página, mostrando as gravuras. Essa construção mostra uma busca por imitar, que pode ser evocações de situações antes vivenciadas que se consolidaram como um modelo a ser perseguido. Nesse modelo, existe quem fala e quem ouve, sendo que demonstra que quem ouve assume um lugar menos prestigiado do que o de quem fala.

Verificamos, a partir dos discursos apresentados, que as professoras reconhecem a contribuição da CH. Diante da assertiva, cabe um questionamento: É possível contar histórias para PCD? Nesse sentido, as professoras apresentaram as respostas coligidas a seguir:

> Tiana, sim, pois permite que desenvolvam habilidades e conhecimentos importantes para sua vida aprendizagem (Entrevista presencial com a professora Tiana, 14 de abril de 2022, 15 h).
> Merida, sim, para que os alunos possam sentir o gosto pela leitura (Entrevista presencial com a professora Merida, 14 de abril de 2022, 13 h).

Com base no que dizem as professoras é possível depreender os sentidos atribuídos por elas para as práticas de CH com estudantes/pessoas com deficiência. Mais uma vez a CH aparece como ponte para o desenvolvimento da leitura, uma amostra do que a leitura poderá lhe oferecer. Outro aspecto recorrente observado no campo de pesquisa foi o discurso das professoras direcionando à CH como propulsora de desenvolvimento de habilidades e consequentemente da aprendizagem dos estudantes com TEA e /ou deficiência intelectual.

Decerto, conforme sinalizamos na seção 2, quando contamos histórias, alimentamos duas das mais importantes características do ser humano: a imaginação criativa e a oratória (Farias, 2011), consequentemente, contribuímos com a aprendizagem dos estudantes.

Outra questão, que foi direcionada às professoras na entrevista, consistiu em saber se elas consideram que a CH se faz presente em sua prática pedagógica (de que modo, com qual frequência e em quais momentos). Sobre essa questão a professora Tiana e professora Merida afirmaram que:

> Taina: - é muito presente. Gosto de contar no início dos atendimentos. Eu utilizo as histórias para estabelecer uma conversa, quando percebo que existem conflitos a serem resolvidos (Entrevista presencial com a professora Tiana, 14 de abril de 2022, 15 h).
>
> Merida: - gosto de ler para eles, com eles e gosto também que eles leiam para mim. Sempre no início e no final da aula são os momentos que gostam de ler (Entrevista presencial com a professora Merida, 14 de abril de 2022, 13 h).

Retomando para as observações dos atendimentos, constatamos que a CH ocorre frequentemente no período inicial dos atendimentos, conforme podemos verificar no fragmento a seguir. Nesse dia, a estudante está bem introspectiva, calada e observa a tudo. A professora inicia o atendimento. Ela não utiliza o livro para contar a história de Chapeuzinho Vermelho:

> **Professora Tiana:** Vamos começar com uma história? Você conhece a história de Chapeuzinho vermelho? Gosta dessa história?
> **Mariazinha:** Conhece. Gosto. (Balbucia).
> É importante destacar que a estudante apresenta dificuldades na fala e o uso da máscara em virtude da prevenção contra a Covid 19 prejudica ainda mais o entendimento de sua fala (Diário de bordo, atendimento individual, sala A, 25 de abril de 2022, segunda-feira, 10 h).

A CH é realizada como forma de acolhimento, preparação do ambiente e dos sujeitos para a realização das demais atividades previstas no atendimento. A respeito dos recursos utilizados para CH no AEE as professoras expuseram suas ideias da seguinte forma:

> Para contar histórias eu uso a voz, os livros, é (a professora dá uma pausa em sua fala) como os meninos são adolescentes eu não uso muito os fantoches, né? Essa questão de fantoches porque eles são adolescentes e não gostam de se sentir crianças, mostro as imagens e a depender da deficiência dos alunos eu uso os vídeos, que eu não preciso só contar as histórias. No caso de uma aluna, ela não verbaliza, então só falando pra ela não seria interessante e aí a gente vai utilizando o que a gente tem de bom, a voz. Eu tento transformar a voz algumas vezes, num tom mais forte e comecei também a contar histórias com os adultos do EJA, eles gostam muito de ouvir. Eles me pediam que eu contasse a história. Então ajuda muito o aluno a pensar nas histórias infantis (Entrevista presencial com a professora Merida, na SRM B, 14 de abril de 2022, 13 h).
> Eu utilizo a voz, eu gosto muito de utilizar aquelas partes que tem as onomatopeias, bater na porta desses recursos de fazer com eles, até porque os alunos, a maioria no AEE têm

> dificuldade de mobilidade. Então essas coisas assim eu gosto de utilizar também e alguns recursos como as imagens, favorecem para que eles possam identificar os personagens no texto ou local através das imagens, principalmente os alunos que ainda não conseguem ler o texto e podem acompanhar (Entrevista presencial com a professora Tiana, SRM A, 14 de abril de 2022, 15 h).

A professora Merida afirma que tenta transformar a voz num tom mais forte, o que denota a busca por demonstrar através da entonação características dos personagens e os sentimentos que apresentam no decorrer da narrativa. Nesse sentido, frente aos objetivos evidentes no discurso da professora, corroboramos com Matos (2014), quando ressalta que os gestos, da mesma forma que a entonação e o ritmo expressos pela voz, devem favorecer a veiculação da mensagem.

Da mesma forma, a professora Tiana dá ênfase à voz e destaca a importância da utilização das imagens como recurso para CH e ressalta que esses recursos favorecem a compreensão dos fatos narrados pelos estudantes que apresentam dificuldade de entendimento e que ainda não adquiriram a leitura, como podemos observar no excerto a seguir:

> **Professora Merida**: quero propor a vocês um desafio. Quem topa?
> Os estudantes se entreolharam e balançaram a cabeça como resposta afirmativa.
> **Professora Merida**: Neste desafio, vocês vão ter que encontrar na página do livro o nome que eu vou falar.
> **Pinóquio**: Aí não! Aí é difícil.
> **Joãozinho**: Eu não sei se vou conseguir.
> **Professora Merida**: Eu ajudo vocês. A primeira palavra é vovó.
> Os dois conseguiram localizar e apontaram com o dedo.
> **Professora Merida:** A última palavra agora é para você Pinóquio. A palavra que você vai encontrar é caçador.
> **Pinóquio:** Ô, a minha é a mais difícil. Não vou conseguir porque eu não sei.
> **Professora Merida:** Vai sim. Vamos que vou te ajudar. Qual é a primeira letra?
> Pinóquio: A primeira letra eu sei, o pior é o resto.
> O estudante tentou encontrar mais com a dificuldade quis desistir.
> **Professora Merida**: Vamos montar aqui na mesa o nome com o alfabeto móvel e depois você procura no livro.
> Após montarem a palavra com o alfabeto móvel, o estudante volta para a página do livro e encontra a palavra.
> **Pinóquio:** Veja bem, eu quase não consigo. Mas foi por causa desse negócio aqui debaixo do C (referindo-se à cedilha).
> (Diário de bordo, atendimento em dupla, sala B, 9 de maio de 2022, segunda-feira, 10 h)

Ao longo da pesquisa, verificamos que as professoras reconhecem a CH como elemento importante na prática pedagógica desenvolvida no AEE. Contudo, apresentam ideologias distintas sobre o mesmo termo. Ideologia que foi materializada na forma de linguagem verbal e não verbal de acordo com a situação social que os sujeitos desta pesquisa se inserem. Sintetizamos os sentidos atribuídos pelas professoras à CH, recursos utilizados

para realizar esta prática e contribuições que promovem no ambiente da SRM como parte do atendimento educacional realizado, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 14: Sistematização dos sentidos atribuídos pelas professoras à CH no AEE

Contação de histórias	Recursos	CH no AEE
mágica imaginação faz parte da vida das pessoas viajar sem sair do lugar	voz livros fantoches o que a gente tem de bom onomatopeias reproduzir o som	estimula a imaginação interagir comunicação escuta sentir o gosto pela leitura ludicidade diferentes recursos desenvolver habilidades usar imagens

Fonte: Construção da autora, 2023.

De modo geral, as professoras reconhecem a importância de CH no AEE. Todavia, Merida sinaliza os aspectos ligados à mágica e viajar com referência ao caráter imaginativo que a CH desperta, Tiana destaca a CH como atividade humana que faz parte da vida das pessoas.

É notório que as professoras utilizam a prática nos atendimentos e que reconhecem as contribuições que ela promove. Sob essa perspectiva, sinalizaram que a CH possui uma função social que permite desenvolver habilidades relevantes no processo de aprendizagem dos sujeitos, tendo em vista as especificidades que favorecem a interação social de maneira dialógica, comunicação, escuta, estimular a imaginação, ou seja, contribuir para que os sujeitos desenvolvam a abstração, aspecto relevante para a constituição do pensamento.

Igualmente, verificamos que as professoras utilizam recursos similares para CH no ambiente da SRM como a voz, a entonação diferenciada para cada personagem, livros impressos e digitais. Entretanto, as ações de CH são realizadas constantemente limitadas, utilizando parte do espaço físico, sempre acontecendo com os sujeitos dispostos ao redor da mesa circular e de certa maneira cerceia outras possibilidades de utilização do espaço da SRM. Não lhes possibilitavam explorar o ambiente e, esteve presente uma postura de restrição a um espaço específico.

Em outras palavras, no discurso apresentado por ambas aparece o destaque para a ludicidade e necessidade de utilização de diferentes recursos para CH no AEE. Contudo, os recursos quando utilizados eram os mesmos constantemente.

É possível perceber nos discursos das professoras, o reconhecimento de que a CH na SRM contribui para o desenvolvimento de propostas educativas que favorecem a promoção de habilidades importantes para estudantes com TEA no sentido de eliminar as barreiras que atrapalham a efetiva participação desses sujeitos na sala de aula regular. Nesse sentido, destacamos que o AEE tem como proposta oferecer o suporte cognitivo, motor e linguísticos necessários e dar sustentação para a sua aprendizagem na sala de aula regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> — Tudo isso é verdade — disse Dorothy — e estou contente de ter sido útil a esses bons amigos. Mas, agora que cada um deles conseguiu o que mais desejava e, além disso, um reino para governar, acho que gostaria de voltar para o Kansas.
> — Os Sapatos de Prata — disse a Bruxa Boa — têm poderes extraordinários. E uma das coisas mais curiosas a seu respeito é que podem levá-la a qualquer parte do mundo em três passos, e cada passo será dado num piscar de olhos. Você só precisa bater os calcanhares três vezes e ordenar aos sapatos que a transportem para o lugar que quiser.
> — Se é assim — disse a menina alegremente —, vou pedir que me levem ao Kansas imediatamente.
> Ela abraçou o pescoço do Leão e beijou-o, acariciando veemente sua grande cabeça. Depois beijou o Homem de Lata, que chorava, pondo em risco suas juntas. Mas, em vez de beijar a face pintada do Espantalho, abraçou seu macio corpo empalhado e notou que ela mesma estava chorando a despedida de seus ternos companheiros.
> (BAUM, 2019, p.131)

Nessa trajetória em que empreendemos nosso processo de investigação, contamos com desafios, descobertas e reflexões que nos trouxeram a uma realidade que mereceu ter a sua história contada. Adentrar nessa realidade nos aproximou de nosso intento de estudo e nos colocou face a questões complexas e importantes próprias do AEE. Assim como Dorothy estava em uma nova cidade e precisou conhecer, observar, aprender sem esquecer o que a impulsionava nessa viagem, enquanto pesquisadora, precisei estar presente e ter o foco no que me levou a esse lócus de pesquisa. Sem isso, não conseguiria manter os princípios éticos e a fidedignidade das informações produzidas neste estudo.

Tendo como base a seguinte questão de pesquisa: quais os sentidos atribuídos à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado dos anos finais do Ensino Fundamental? Nesse estudo foram analisados os sentidos atribuídos à Contação de histórias no Atendimento Educacional e Especializado em duas salas de Recursos Multifuncionais em uma escola pública do Município de salvador. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica, em que utilizamos como instrumentos de coleta de informações a observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Nesta pesquisa, durante a análise de dados, as definições sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, apresentadas pelos sujeitos, demonstraram a predominância nos discursos de uma cultura que atrela à PCD um lugar de Especial, diferente dos demais, o que abre espaço para posturas equivocadas em relação às propostas de atividades e mediações para

fomentar a aprendizagem destes indivíduos. Tais concepções precisam ser revistas e demanda estudos e formação adequada. Com relação à CH, os sentidos que se apresentaram foram de despertar a imaginação e também intrínseco do ser humano. E quando se trata da CH no AEE, os sentidos apresentados foram: o favorecimento da escuta, comunicação, atenção, ludicidade e recurso pedagógico diverso e necessário nesse ambiente, que contribui com o trabalho com pessoas com deficiência.

Este estudo revelou que a CH nos espaços das SRM traz contribuições importantes na rotina diária realizada através dos atendimentos educacionais estabelecidos e previstos para cada estudante. Em um ambiente complexo, como a escola regular, as propostas idealizadas no AEE particularmente no que diz respeito às práticas educativas que fomentam habilidades como a leitura, a imaginação e atenção, são fulcrais para que este estudante possa participar ativamente no ambiente escolar comum com maior autonomia e de fato se apresentam como aliado no processo de inclusão.

Estabelecer a CH como uma maneira de despertar o gosto pela leitura é válido, mas não deve ser esta a única maneira de utilizá-la, para evitar a uma possível limitação do alcance desta prática, frente a pluralidade de possibilidades de trabalho e mediações a ser realizada pelo professor(a) por meio desta.

Nas propostas de CH realizadas nas SRM onde a pesquisa foi realizada, percebemos que os estudantes interagiam e apresentaram questionamentos, pontuaram aspectos relevantes das histórias contadas e desenvolveram reflexões entrelaçando com suas realidades de vida. Assim, afirmamos a partir dessa análise que estes sujeitos estavam presentes nos momentos de CH, dispensando atenção sustentada para estes momentos, sendo capazes de ler, imaginar, reelaborar e atribuir um sentido ao texto.

A pesquisa evidenciou ainda que contar histórias no AEE propicia um momento da rotina que, atribuído de objetivos e significados, amplia a oportunidade dos sujeitos de desenvolverem habilidades importantes em seu processo de constituição de indivíduo social, através de sua potência lúdica, que abrange inúmeros aspectos, potencializa o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao mergulhar no campo de pesquisa e tecer as análises das informações produzidas como pesquisadora e sujeito da pesquisa percebi aspectos que me trouxeram para reflexão sobre a minha própria prática e assim reveladora de um mundo pouco explorado da minha parte. Durante esse processo percebi que o meu próprio discurso estava preso a uma ideologia na qual a inclusão se insere por vezes relacionada a elementos técnicos da educação especial,

e não corresponde à amplitude que corresponde cuja proposta engloba a todos os sujeitos, nenhum a menos.

O presente estudo revelou, também, as dificuldades enfrentadas nas SRM implantadas nas escolas comuns no período em que foi realizada esta pesquisa. É importante explicar que a SRM é um espaço dotado de equipamentos e mobiliário destinado ao atendimento da melhor forma para os estudantes e que possibilite um trabalho efetivo, mas a sua localização, na realidade estudada que a localização e estrutura da sala pode atrapalhar o desenvolvimento das atividades, principalmente as que requerem a concentração, tão cara em um ambiente que oferta atividades voltadas para pessoas com deficiência. Outrossim, a circulação de pessoas no ambiente interrompendo os atendimentos interfere no desenvolvimento das atividades e propostas. Esse foi um obstáculo que notamos nesse ambiente e que já inspirou mudanças através dos estudos realizados.

Pensar em uma relocação das SRM desta unidade escolar para um local com menos interferências e ruídos nos, evidência que, o processo de inclusão requer olhares atentos e participação de todos para opinar e sugerir mudanças que tragam um conforto e possibilidade de autonomia para todos.

Neste estudo também pudemos identificar a importância de contar histórias em ambientes educativos, independente se o receptor na mensagem se trata de uma pessoa com deficiência ou não, já que todos nós temos contato com histórias e elas nos acompanham e nos constituem em nossa vida. Nessa perspectiva, contar histórias passa a entrelaçar no viés da promoção da formação do sujeito leitor e nesse sentido há que se considerar algumas questões muito relevantes.

A este respeito, quando tratamos de PCD, através da CH podemos estabelecer conexão com estes indivíduos e assim proporcionar experiências educacionais que minimizem as dificuldades em atenção sustentada, concentração e memorização, sequência lógica de ideias, dentre outras. Esses estudantes realizaram através das mediações e adequações de atividades procedimentos que desencadearam a leitura das histórias de maneira diversa e que atendiam às suas especificidades, ao passo que apresentaram as suas impressões do texto da maneira que lhe era possível. Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de sujeitos enleiturados, pois conforme Oliveira (2019), já se encontram em processo contínuo e cumulativo em seu processo de constituição como leitores.

Dessa maneira, algumas propostas de mediação precisam ser aplicadas para que possamos contribuir com as devidas propostas no AEE. Como vimos na seção 2, a CH nas SRM observadas ainda se situa em um lugar de acolhimento. Mais do que estruturar as

atividades desenvolvidas depois da história, elas precisam ser exploradas dentro do AEE e na sala de aula comum diante da potência educativa que oferece.

Outro aspecto relevante se refere à exploração do espaço para a contação de histórias. Através desta pesquisa, notamos que esse momento fica preso às cadeiras e mesa central das SRM e a utilização dos livros para ler as histórias, o que pode ser ampliado, pois a CH permite a utilização de recursos diversificados e exploração de ambientes ímpares.

Os contos e histórias clássicas permearam de maneira mais evidente a CH neste espaço e os estudantes demonstraram a preferência por eles. Este aspecto se deve ao fato de que são histórias conhecidas e contadas para eles desde crianças, o que estabelece conexões. O uso dessas histórias no repertório foi positivo já que desempenharam um papel relevante, pois os estudantes apresentaram dificuldades em memorização e concentração. Quando trabalhamos as histórias que já conhecem, eles realizam um resgate delas.

Ainda nesse sentido, é necessário salientar que no decorrer de nosso percurso investigativo sentimos falta de estudos que abordem a CH no AEE. E ainda, as pesquisas encontradas e encontram-se majoritariamente no campo da saúde, o que evidência resquícios da influência do modelo médico de deficiência. Trata-se de uma área ainda pouco explorada que merece atenção e pesquisas de cunho científico para assim fortalecer as ações pedagógicas desenvolvidas nestes ambientes.

Em constante formação, frente à certeza de que essa inacabada, destacamos a potência desta pesquisa, no sentido de contribuir com as discussões sobre Educação Inclusiva e sobre as práticas de ensino e aprendizagem no espaço do AEE em Salvador. Dessa vez foi possível estabelecer um diálogo profícuo sobre o processo de inclusão no Brasil a partir da análise de uma realidade local específica. Consideramos que está se configura como compromisso social no sentido de colaborar com a educação para todos e para a justiça social na escola que traz um arcabouço histórico de desigualdade e injustiça para com as minorias, sobretudo com as que são consideradas socialmente como diferentes, em destaque as pessoas com deficiência.

Esperamos que os estudos e reflexões apresentados nesta dissertação possam ser úteis na área da educação, principalmente no AEE. As análises e estudos realizados não são conclusivos e reconhecemos que podem abrir portas para a continuidade de nossa viagem acadêmica, na qual novas investigações serão realizadas por parte da pesquisadora, e perseguidas, posteriormente, em outros estudos a fim explorar esta temática e contribuir com a educação para todos e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento**. 2012.Disponível em: https://www.aaidd.org/. Acesso em: 20 set. 2022.

ABRAMOVICH, Fanny. Por uma arte de contar histórias. In: **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** SP: Scipione, 1997.

AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as fadas?** - 5ª ed. Petrópolis, Rj. Editora Vozes, 1997.

AMARAL, Bárbara. Toda história tem uma história: Escarafunchando a lenda do Capeta da Vilarinho. In: **Narração Artística: modos de fazer.** Org. Cântia, Aline. Chagas, Fernando. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021.

BAUM, L. Frank. **O Mágico de Oz**. Tradução Luciano Machado. – 4.ed. – São Paulo: Ática, 2019.

HAMAPÊ BÁ, Amadou. A tradição viva: um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: **Contação de Histórias:** tradição, poética e interfaces. SP, Edições Sesc.1ª ed. 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias.** Trad. Patrícia Lavelle, Georg Otte e Marcelo Backes. 1ª ed. São Paulo, Hedra, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília – DF. 1988.

_____. Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2019: Notas Estatísticas. Brasília, 2020.

_____. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade educação especial. Brasília, 2009.

_____. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial.** Censo Escolar 2022. Brasília – DF: Inep, 2022. Disponível em: Glossário_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf (inep.gov.br). Acesso em 20 de setembro de 2022.

_____. **Lei 13.146 / 15**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015c.

_____. LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm**. Acesso em 10 de julho de 2021.

_____. Nota técnica nº 040/2014. Disponível em :https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf#:~:text=Vari%C3%A1velPORTE_ESCOLA%3A%20O%20porte%20da%20escola%20foi%20mensurado%20pelo,escolas%20que%20atendem%20mais%20alunos%20s%C3%A3o%20mais%20complexas. Acesso em 02.02.2023.

_____. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936> 2010 Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008.

BORBA, Tomás. **Sopa de Pedra.** LPC; 1ª edição, 2021, 9 p.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Betty. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. – 10ª ed. – São Paulo: Ática, 1999.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. Temas em Psicologia, v. 4, n.3, p.47-70, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a04.pdf . Acesso em:

_____. Preconceito e Inclusão. Web Mosaica: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v.3, n.1, jan.-jun, 2011b. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/175320924/Preconceito-e-Inclusao-WEBMOSAICA-CROCHIK . Acesso em:

Diniz, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; Coleção Primeiros Passos, 2007. 96 pp.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

DSM-5 - **Manual diagnóstico e estatísticos de transtorno**. DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

Dos Santos, J. M. D. (2012). **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira de Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes. *Revista Eletrônica Do Polo De Niterói*, *1*. Recuperado de http://seer.unirio.br/poloniteroi/article/view/2339

FERREIRA, Laís Costa. OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A Contação de Histórias como prática educativa**. Revista A cor das letras. Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 66-75, maio-agosto de 2020. Disponível em http://dx.doi.org/10.13102/cl.v21i2.5803

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 2ª ed. 112 p.

FERREIRA, Aline Angélica. **A inclusão pela diversidade no livro O mágico de Oz:** A inclusão escolar e a literatura Infantil. Congresso Nacional de Iniciação Científica, SEMESP, 2017

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, Diferença e Inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIRMINO, Anaisa Moreira. **Trilhando a Estrada de Tijolos Amarelos da Educação Ambiental com os jogos educativos**. Universidade Federal de Uberlândia. PPGE. Uberlândia, MG, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neve. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. HONORA, Márcia. Coleção. **Chapeuzinho Vermelho**. Contos Clássicos em Libras - Ciranda Cultural, 2010.

_____. Coleção. **Pinóquio.** Contos Clássicos em Libras - Ciranda Cultural, 2010.

FREITAS, Nilma Célia Mamede de. **O contar história como recurso na inclusão escolar**. IN: SANTOS, Fábio Cardoso dos. CAMPOS, Ana Maria Antunes de. (org.). A Contação de Histórias – Contribuição à Neuroeducação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva:** uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 35 - 39, out. 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdfAcesso em: 29 jan. 2023.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macêdo Varela. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão, MEC/SEESP, v.1, n.1, p.35-39, 2005.

LEITE, Lúcia Pereira. BORELLI, Laura Moreira. MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Currículo e deficiência:** análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. Educ. rev. vol.29 no.1 Belo Horizonte Mar. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber livro Editora, 2ª edição, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O quê é? Por quê? Como fazer?
São Paulo: Summus, 2015.

_____. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 24-28, out. 2005. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf . Acesso em: 29 jan. 2023.

_____. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Orgs.). São Paulo: Summus, 2006.

MELO, Acreciana de Sousa. **Ler, contar e encantar: o papel da contação de histórias no âmbito do atendimento educacional especializado no município de crato/ce.** UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN),2021.

MIRANDA, THERESINHA GUIMARÃES. O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In. MIRANDA, THERESINHA GUIMARÃES. GALVÃO FILHO, TEÓFILO ALVES. Organizadores. **Educação especial em contexto inclusivo:** reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011. P.93 - 106.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Políticas e Práticas de Inclusão escolar**: um diálogo necessário. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, Método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **A história de uma vez:** um olhar sobre o contador de histórias indígena. In: Contação de Histórias: tradição, poética e interfaces. SP, Edições Sesc. 1ª ed. 2016.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **PEDAGOGIA DA REBELDIA E O ENLEITURAMENTO** – 1ªED. Editora Appris, 2019.

ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Suzy Lagazzi – Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2006.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13ª ed.: Pontes Editores: Campinas, SP. 2020.

PIMENTEL, Álamo. 2009.Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação**.** In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 127-173.

PLETSCH, Márcia Denise. ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. A Etnografia como Abordagem Metodológica em Pesquisa na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Novas Trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.** Marília: ABPEE, 2020, 144p**.**

POLETI, Patrícia Coghi. **Intersetorialidade e a Clinica em Saúde Mental**: construindo e ampliando redes para a inclusão. UNICAMP, Campinas, SP, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Orgs.). São Paulo: Summus, 2006.

PRUDENCIANO, Gleise Cristina. **Contação de Histórias para alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado): indicadores de apropriação de conhecimentos.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2019.

PONTE, José Pedro da. **Pesquisar para compreender e transformar a própria prática**. Educar, Editora UFPR, Curitiba, n.24, p.37-66, 2004.

SALVADOR. **Diretrizes pedagógicas:** cidade educadora. Disponível em: DIRETRIZES CURRICULARES (salvador.ba.gov.br) acesso em: 18 de dezembro de 2022.

_____. Educação em Números | Secretaria Municipal da Educação do Salvador acesso em 15 de jan. 2023.

_____, **Lei ordinária que estabelece o plano de carreira de Salvador**. Disponível em: Lei Ordinária 8722 2014 de Salvador BA (leismunicipais.com.br). Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **Educação Inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdfAcesso em: 29 jan. 2023.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. OGAAWARA, JeniferSatie Vaz. **Educação Inclusiva na Contemporaneidade à Luz da Teoria Crítica da Sociedade**.Revista Lusófona de Estudos Culturais / LusophoneJournalof Cultural Studies, Vol. 8, N.º 2, 2021.

SILVA, Luciene Maria**. O trato ético com a Inclusão Escolar em Sociedade Administradas**. Olh@res, Guarulhos, V.3, n.1, p. 58-75. maio, 2015.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUTHEY, ROBERT. **Cachinhos Dourados e os três Ursos**. Projeto uma historinha por dia. 1ª edição. 2021, 14 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 20 de julho de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

APÊNDICES

APENDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Nome do entrevistado (a): _____

E-mail: _____

Data da entrevista: _____

Entrevistador(a): _____

Informações demográficas:

Sexo: ( ) M ( ) F ( ) outro

Cor da pele: ( ) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela

Estado civil:

( ) Casado/a ( ) Divorciado/a ( ) solteiro/a ( ) viúvo/a

Escolaridade:

( ) Ensino Fundamental _____

( ) Ensino Médio _____

( ) Ensino Superior _____

( ) Pós-graduação _____

Cargo/ função: _____

Tempo que atua neste cargo/função: _____

Carga horária: _____

Questões relacionadas com a pesquisa:

O que é a Contação de Histórias?

É possível contar histórias para pessoas com deficiência?

A Contação de Histórias se faz presente em seu fazer pedagógico? Caso a resposta seja sim, cite em quais momentos.

_____

Como a Contação de histórias pode auxiliar no trabalho na SRM?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento:____/____/____

Nome do responsável legal: _____
Documento de identidade nº: _____
Endereço: _____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: _____CEP:_____
Telefone: ( ) _____/( ) _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULODOPROTOCOLODEPESQUISA:**.....
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rosemary Lapa de Oliveira**
3. **Cargo/Função: Professora e orientadora de pesquisa de mestrado do PPGEDUC/UNEB**

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO de responsabilidade da pesquisadora JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA, orientanda da docente Dra. Rosemary Lapa de Oliveira do PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender os sentidos que os alunos com deficiência e professores conferem à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado nos anos finais do Ensino Fundamental.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios de proporcionar melhorias nas práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado. Caso o Senhor(a) aceite

autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será observado durante atendimentos QUE SERÃO GRAVADOS EM VÍDEO /ÁUDIO pela aluna JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. Devido a coleta de informações seu filho poderá sentir-se constrangido, incomodado em lembrar de momentos de tristeza de sua vida. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservado. Caso queira (a) Senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosemary Lapa de Oliveira

Endereço: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - R. Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA, 41200-470

Telefone: (71) 31172499, **E-mail:rloliveira@uneb.br**

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mails: cepuneb@uneb.br

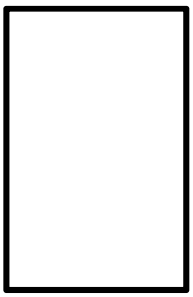
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** e riscos de minha participação na pesquisa e

ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.



_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____
Assinatura do pesquisador discente Assinatura do professor responsável
(orientando) (orientador)

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DABAHIA
DEPARTAMENTODE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTOLIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento Identidade: _____Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: _____/_____/_____
Endereço: _____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: ____CEP:_____
Telefone: () _____/ () _____/

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULODOPROTOCOLODEPESQUISA:**.....
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosemary Lapa de Oliveira**

Cargo/Função: Professora e orientadora de pesquisa de mestrado do PPGEDUC/UNEB

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA: O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", de responsabilidade da pesquisadora Jaqueline Sousa Santos Pita, orientanda da docente Dra. Rosemary Lapa de Oliveira do PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender os sentidos que os alunos com deficiência e professores conferem à Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado nos anos finais do Ensino Fundamental. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer proporcionar melhorias nas práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado e observado durante atendimentos QUE SERÃO GRAVADOS EM VÍDEO /ÁUDIO pela aluna JAQUELINE SOUSA SANTOS PITA do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir-se constrangido, incomodado em lembrar de momentos de tristeza de sua vida. Sua

participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

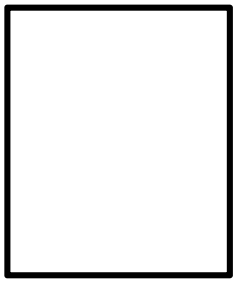
V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosemary Lapa de Oliveira
Endereço: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - R. Silveira Martins, 2555 - Cabula, Salvador - BA, 41200-470
Telefone: (71) 31172499, **E-mail:rloliveira@uneb.br**

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS - ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO,** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.



_____, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____
Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável (orientador)