

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS E ESCRITA ESPONTÂNEA COMO ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PRODUCCIÓN DE VIDEOCLASES Y ESCRITURA ESPONTÁNEA COMO ESTRATEGIAS INCLUSIVAS EN LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS

PRODUCTION OF VIDEO CLASSES AND SPONTANEOUS WRITING AS INCLUSIVE STRATEGIES IN SUPERVISED INTERNSHIP

Herikson Araújo de Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
herikson.freitas@ifce.edu.br

Cicero Magerbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri - URCA
cicero.torres@urca.br

Raquel Crosara Maia Leite
Universidade Federal do Ceará - UFC
raquelcrosara@ufc.br

Resumo: Uma formação inicial inclusiva é aquela que preza pelo cuidado com as especificidades de seu corpo discente, valorizando suas potencialidades, acolhendo o diverso e equiparando oportunidades de aprendizagem. O presente artigo objetiva relatar a experiência com a produção de videoaulas e a escrita espontânea como estratégias didáticas de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, no Estágio Curricular Supervisionado. Trata-se de um trabalho do tipo descritivo, proceduralmente classificado como um relato de experiência que, para além da mera descrição, intenciona, principalmente, trazer contribuições relevantes para os campos da discussão, troca e proposição de ideias que possam inspirar outras iniciativas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado e da própria formação inicial de professores. Os resultados apontaram para a constatação de que a adoção de estratégias metodológicas apropriadas, como as que foram adotadas, têm papel preponderante no processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, favorecendo seu percurso formativo quando inserida no Estágio Curricular Supervisionado. Conclui-se pela efetividade das estratégias didáticas empregadas e pela necessidade de reformulações para o referido componente curricular, a serem realizadas pelas instituições que ofertam cursos de licenciaturas, para efeito de previsibilidade de rotas alternativas do seu cumprimento por licenciandos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Formação inicial. Inclusão educacional. Pessoa com deficiência.

Resumen: Una formación inicial inclusiva es aquella que valora el cuidado de las especificidades de su alumnado, valorando su potencial, acogiendo la diversidad e igualando las oportunidades de aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia con la producción de videoclases y escritura espontánea como estrategias didáticas para la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Práctica Curricular Supervisada. Se trata de un trabajo descriptivo, catalogado procesalmente como un relato de experiencia que, más allá de la mera descripción, pretende principalmente aportar aportes relevantes a los campos de discusión, intercambio y propuesta de ideas que puedan inspirar otras iniciativas encaminadas a la inclusión de personas con discapacidad, en el contexto de la Práctica Curricular Supervisada y la propia formación inicial docente. Los resultados apuntaron a la observación de que la adopción de estrategias metodológicas adecuadas, como las adoptadas, juegan un papel preponderante en el proceso de inclusión de personas con discapacidad intelectual, favoreciendo su trayectoria formativa cuando se insertan en la Práctica Curricular Supervisada. Se concluye por



la efectividad de las estrategias didácticas utilizadas y la necesidad de reformulaciones del mencionado componente curricular, a ser realizadas por las instituciones que ofrecen carreras de pregrado, con el fin de predecir rutas alternativas de cumplimiento por parte de los egresados con discapacidad intelectual.

Palabras clave: Formación inicial. Inclusión educativa. Persona con discapacidad.

Abstract: An inclusive initial training is one that values care for the specificities of its student body, valuing their potential, welcoming diversity and equalizing learning opportunities. This article aims to report the experience with the production of video classes and spontaneous writing as teaching strategies for the inclusion of people with intellectual disabilities in the Supervised Curricular Internship. This is a descriptive work, procedurally classified as an experience report that, beyond mere description, mainly intends to bring relevant contributions to the fields of discussion, exchange and proposition of ideas that can inspire other initiatives aimed at the inclusion of people with disabilities, in the context of the Supervised Curricular Internship and initial teacher training itself. The results pointed to the observation that the adoption of appropriate methodological strategies, such as those adopted, play a preponderant role in the process of inclusion of people with intellectual disabilities, favoring their training path when inserted in the Supervised Curricular Internship. It is concluded by the effectiveness of the teaching strategies used and the need for reformulations for the aforementioned curricular component, to be carried out by institutions that offer undergraduate courses, for the purpose of predicting alternative routes for compliance by graduates with intellectual disabilities.

Keywords: Initial formation. Educational inclusion. Person with a disability.

Introdução

Ao tratarmos do Estágio Curricular Supervisionado como componente de formação inicial relacionado à prática pedagógica que deve estar presente nos cursos de nível superior de licenciatura, nos deparamos com uma temática amplamente discutida, no âmbito do sistema educacional brasileiro. Essa discussão perpassa, obrigatoriamente, por aspectos envoltos na configuração formativa para a docência, e que, realmente, precisa ser permanentemente refletida, considerando a repercussão do tema.

A universidade e a escola, como instituições que necessitam se articular para o bom desenvolvimento das experiências inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado, se apresentam, nesse contexto, como essenciais espaços formativos e de interação acadêmica.

Nessa perspectiva, é oportuno pontuar que há certo reconhecimento acerca da dificuldade da universidade em “contemplar, no currículo, uma relação dialógica entre a teoria e a prática, valorizar os profissionais e os espaços de formação profissional e estabelecer uma parceria (de fato) com as instituições escolares” (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 664), o que reforça a preocupação com que cada instituição lida e se compromete (ou deveria se comprometer) com os objetivos formativos que lhes competem.

O fato é que, para além dos limites relacionados à organização curricular e estrutural, tais espaços nem sempre se mostram como instâncias que respaldam o efetivo respeito à diversidade, razão pela qual se fazem indispensáveis intervenções constantes que possam reforçar o lugar a ser ocupado pela inclusão.

Uma formação inicial inclusiva é aquela que preza pelo cuidado com as especificidades de seu corpo discente, valorizando suas potencialidades, acolhendo o diverso e equiparando



oportunidades de aprendizagem. A articulação universidade/escola precisa dar conta não apenas dos aspectos técnicos, éticos, pedagógicos e específicos da área de formação, mas também oportunizar o alcance da sua demanda, por meio de estratégias didáticas diversificadas que atendam a todos os discentes, inclusive, aqueles com deficiência.

Martins *et al.* (2017) salientam que a sociedade inclusiva exige transformações, tanto arquitetônicas e urbanísticas quanto atitudinais, de modo a assegurar, às pessoas com deficiência, seu acesso, circulação e permanência em espaços comuns.

Nesse sentido, instituições de ensino que se propõem a formar professores precisam, de maneira ainda mais atenta, considerar as particularidades do seu público, conferindo adaptação de estrutura e mobilizando ações didático-pedagógicas que possam corresponder às possíveis necessidades e limitações individuais, de modo a criar condições reais para o aprendizado. Ao fomentarem estratégias didáticas inclusivas, as instituições envolvidas com a formação para a docência, passam a se comprometerem com a promoção de iniciativas que se voltam para o cumprimento indispensável do respeito à diversidade, algo que, certamente, se refletirá na construção de uma sociedade mais justa e emocionalmente equilibrada.

Em consonância com estudos mais recentes, na área da educação, como o que foi realizado por Rodrigues (2018), entendemos que os principais geradores de exclusão de pessoas com deficiência não estão associados a fatores biológicos, mas sim, às barreiras físicas e atitudinais, além das desvantagens sociais que, muitas vezes desapercebidas inclusive pelas instituições de ensino, passam a ser negligenciadas e deixam de ser removidas.

A partir desse entendimento e visando-se superar barreiras e/ou possíveis desvantagens acadêmicas e sociais, nos questionamos: a produção de videoaulas e a escrita espontânea como instrumento de registro, seriam estratégias didáticas potenciais para a inclusão, frente à necessidade de atendimento das particulares socioacadêmicas de uma discente com deficiência intelectual, quando da sua inserção no Estágio Curricular Supervisionado?

Para melhor situar, partimos do entendimento da deficiência intelectual como uma condição caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, sendo este último expresso como habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Assim, os *déficits* encontrados envolvem a cognição e o comportamento adaptativo, e se manifestam antes dos dezoito anos de idade (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD, 2023).



O presente artigo tem como objetivo, portanto, relatar a experiência com a produção de videoaulas e a escrita espontânea como estratégias didáticas de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, no Estágio Curricular Supervisionado.

Neste texto, apresentamos um recorte da experiência com a utilização das estratégias didáticas mencionadas anteriormente, tidas como as mais favoráveis e oportunas ao processo inclusivo de uma licencianda com deficiência intelectual, tomadas em função de procedimento de sondagem e validação observacional realizado anteriormente, e que levou em consideração a sua manifestação própria em relação às perspectivas de melhores condições de resposta às atividades a serem cumpridas no componente curricular de Estágio Supervisionado.

Quanto ao seu objetivo, trata-se de um trabalho do tipo descritivo, proceduralmente classificado como um relato de experiência que, para além da mera descrição, intenciona, principalmente, trazer contribuições relevantes para os campos da discussão, troca e proposição de ideias que possam inspirar outras iniciativas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado e da própria formação inicial de professores.

Faz-se oportuno destacar a relevância da temática em tela, especialmente pelo fato da literatura ainda se revelar escassa em relação às pesquisas e/ou experiências com a inclusão de estagiários com deficiência, em cursos de licenciaturas, com predominância de trabalhos que têm como foco às abordagens didático-metodológicas adotadas por estagiários (professores em formação) com alunos com algum tipo de deficiência nos campos de estágios.

No tópico a seguir, trazemos, com objetividade e de forma contextualizada, o aporte teórico utilizado para sustentar a experiência relatada, cujo enfoque articula Estágio Curricular Supervisionado, Estratégias Didáticas e Inclusão.

Estágio Curricular Supervisionado, Estratégias Didáticas e Inclusão

Para além de uma sustentação meramente teórica, faz-se oportuno pontuar que a experiência relatada se sustenta na premissa legal estabelecida no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), que preconiza em seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.



Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Conforme se depreende da legislação citada, ao poder público cabe assegurar sistema educacional inclusivo, ofertar recursos de acessibilidade e garantir pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, de acordo com a lei. Ao tratar dos aspectos curriculares, entendemos que o Estágio Supervisionado, quando cursado por pessoa com deficiência, ainda que diante do desafio inerente à configuração e à própria natureza desse componente, deve encontrar estratégias didáticas alternativas que possam envolvê-la efetivamente.

Esse envolvimento passa, necessariamente, pela criação de uma ambiência que possa contribuir para a superação de práticas discriminatórias e segregativas, o que impõe a necessidade de alterações na organização estrutural, operacional e cultural de todo ambiente educacional no qual se processa.

Mais do que somente adequar espaços e conferir infraestrutura, o Estágio Curricular Supervisionado, em uma perspectiva inclusiva, deve garantir não apenas integração do discente com deficiência que o cursa, mas proporcionar oportunidades iguais para o seu desenvolvimento como pessoa e cidadão de direitos.

Para Nôvoa (2017), no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado como componente da formação inicial, faz-se necessário promover experiências pedagógicas a partir de um percurso inclusivo, com vistas às singularidades de cada sujeito, suas histórias de vida, possibilidades e limites, levando os estagiários a uma *práxis* mais acolhedora e significativa. Na mesma direção, o autor reforça a ideia de que é preciso repensar, com coragem e ousadia, as instituições e as práticas docentes que se processam nesses espaços de formação.

Superando a sua tradicional redução à atividade prática instrumental, Pimenta (2019) tem demonstrado o Estágio Curricular Supervisionado como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio, salientando que, em decorrência de sua reconfiguração, inúmeros estudiosos e pesquisadores têm realizado experiências e pesquisas na área.

Desse movimento, tem emergido novas e profícias questões e possibilidades, tais como: estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios tomando a *práxis* que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e profissionalidade docente; e com vistas a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória (PIMENTA, 2019).



Do exposto, evidencia-se que, em função das múltiplas realidades em que se processa, o Estágio Curricular Supervisionado tem precisado se reinventar, na busca por uma ressignificação da sua estruturação didático-metodológica, de modo a contemplar as demandas sociais urgentes, necessárias e oportunas para o desenvolvimento de uma formação humanizadora e atenta às questões de inclusão.

Para o atendimento dessas realidades diversas, o que inclui a possibilidade de participação de estagiários com deficiência, pacifica-se o entendimento de que não há mais espaço para a manutenção estanque dos formatos hegemonicamente instituídos, quase sempre com a mesma configuração (observação, coparticipação e regência).

Faz-se necessário se abrirem novas possibilidades de cumprimento desse componente dos cursos de licenciaturas, para aqueles que se deparam com barreiras impostas pelas estratégias didáticas comumente adotadas e pelas atividades avaliativas geralmente propostas, que acabam emoldurando um cenário de limitação da capacidade de produzirem/se desenvolverem academicamente e, consequentemente, de exclusão.

Tomando-se por base o atual conceito de acessibilidade (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL – ITS/BRASIL, 2008), este se associa ao compromisso de melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas. Assim, para que a escola [sentido tomado também para a universidade] e a sociedade sejam inclusivas, elas devem atender à seis dimensões de acessibilidade que, para o contexto deste trabalho, destacamos quatro delas:

- Comunicacional: transpõe obstáculos em todos os âmbitos da comunicação, considerada nas suas diferentes formas (falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras);
- Metodológica: facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas escolas, ampliando estratégias para ações na comunidade e na família, favorecendo a inclusão;
- Instrumental: possibilita a acessibilidade em todos os instrumentos, utensílios e equipamentos, utilizados na escola, nas atividades de vida diária, no lazer e recreação;
- Atitudinal: extingue todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência (ITS/BRASIL, 2008, p. 10).

Para além das outras duas dimensões de acessibilidade (arquitetônica e programática), as quatro supra destacadas encontram ressonância direta com a iniciativa de proposição de estratégias didáticas diferenciadas, adotadas de forma alternativa no Estágio Curricular Supervisionado, como mecanismo de inclusão. Essas dimensões reforçam a ideia de que, nas escolas [e universidades], não devem existir obstáculos que impeçam a participação efetiva da pessoa com deficiência, devendo-se buscar sempre recursos e estratégias que promovam seu acesso e permanência.



Nesse sentido, Sasaki (2005, p. 103) já defendia que “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes no Brasil”. Para o autor, a acessibilidade não está mais restrita ao espaço físico, à dimensão arquitetônica.

Assim, “a inclusão, como um paradigma de sociedade, pode ser entendida como o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações” (SASSAKI, 2009, p. 10).

Quando se fala de adequações que intencionam processos relacionados com acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência, ganha espaço, nessa discussão, a tecnologia assistiva, que é definida como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Seu objetivo é proporcionar, à pessoa com deficiência, maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (BRASIL, 2009).

Galvão Filho (2012) já havia considerado os inúmeros benefícios da tecnologia assistiva, na área educacional, reconhecendo-a como um elemento fundamental para a autonomia, empoderamento e inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Para o autor, a tecnologia assistiva se apresenta como uma ponte para abertura de um novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, inclusive, em casos mais severos. Nesse contexto, o professor e toda equipe da instituição de ensino têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Mais recentemente, Silva e Yamaguti (2020) sistematizaram uma revisão sobre tecnologia assistiva na educação, identificando diversas metodologias que possibilitam melhor acesso ao ensino e aprendizado de alunos com deficiência, consolidando-se, assim, como importante instrumento para a inclusão e para a promoção do direito à educação.

Pensar na produção de videoaulas gravadas em substituição à ministração direta de aulas em ambiente físico escolar, bem como substituir instrumento de registro das atividades de campo (como relatório de estágio), por outro que permita uma escrita de forma mais espontânea, certamente, poderá melhor corresponder aos processos de criação e produção acadêmica de um estagiário com deficiência intelectual, como no caso em tela.



Conceitualmente tratando, segundo Mussio (2018, p. 94), “um dos poucos conceitos de videoaula, encontrados e definidos genericamente, caracteriza a videoaula como uma aula gravada e distribuída em forma de vídeo”. Para a autora, as videoaulas podem ser compostas de variadas materialidades, possibilitando a confluência de diferentes esferas da atividade humana ligadas pelo uso da linguagem.

Em uma esfera mais particular, considera-se que, ao ampliar a sua utilização para além de um recurso didático, o envolvimento discente na produção de videoaulas pode se configurar como uma potente estratégia metodológica, apoiando os processos de ensino e aprendizagem. No formato de explicação oral, como o utilizado na experiência em relato, oportunizar esse tipo de produção pode se revelar como uma importante estratégia para simplificação de conceitos, para se processarem informações em seus próprios ritmos e para se proporcionarem vivências imersivas, tangíveis e mais facilmente assimiláveis para alunos com deficiência intelectual. Portanto, ao se criarem oportunidades assim, pode-se auxiliar, de forma estratégica, para o melhor desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses alunos.

No que concerne à escrita espontânea, esta pode ser compreendida como uma produção gráfica, ainda que não se domine o princípio alfabético. A ideia do espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar. Como objeto de investigação, é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar processos de reflexão do aprendiz. Assim, na prática pedagógica, pode ser utilizada como estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, analisando-se a representação da escrita, das hipóteses formuladas e seus avanços conceituais (MONTEIRO, 2016).

Considerando, portanto, a necessidade de se pensar um novo formato didático-metodológico com vistas a incluir uma discente (cursante) com deficiência intelectual, no componente de Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, o referido componente passou por uma reconfiguração que envolveu a produção de videoaulas e a escrita espontânea como alternativas didáticas potencializadoras de uma aprendizagem significativa. Esta, por sua vez, é entendida como aquela que decorre da interação não-arbitrária e não-literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunções) especificamente relevantes (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2014).

A aprendizagem significativa ressalta a importância de se relacionar os novos conhecimentos com a estrutura cognitiva pré-existente do aprendiz. No contexto da inclusão da pessoa com deficiência intelectual, essa abordagem assume um papel fundamental. Para tanto, estratégias didáticas inclusivas devem ser cuidadosamente concebidas para atenderem às necessidades individuais e promoverem sentido para quem aprende. Isso pode



envolver a adaptação de materiais e/ou recursos didáticos para garantir acessibilidade, bem como a utilização de metodologias que valorizem a participação ativa e a experiência pessoal do aprendiz. Assim, ao se aplicarem os princípios da aprendizagem significativa, os professores podem criar situações didáticas que permitam às pessoas com deficiência intelectual se envolverem, de maneira potencialmente significativa com o conteúdo, conectando-as com seus conhecimentos prévios e, consequentemente, favorecendo o processo de aprendizagem.

No tópico a seguir, detalhamos o desenho metodológico envolvido na reconfiguração do componente de Estágio Curricular Supervisionado e da experiência em si, a que se refere este relato.

DESENHO METODOLÓGICO

Para o seu devido enquadramento, quanto ao seu objetivo, situamos o presente trabalho como do tipo descritivo, proceduralmente classificado como um relato de experiência. Para Gil (2017), este tipo de trabalho visa descrever características de uma população, amostra, contexto ou fenômeno. Normalmente, é usado para estabelecer relações entre construtos ou variáveis e, quando realizado com abordagem qualitativa [como a aqui empregada], pode-se utilizar de observações, sendo que suas análises tenderão ao desenvolvimento de quadros descritivos das características do fenômeno observado.

Vale destacar que o relato de experiência se refere a uma apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais. Tais experiências podem estar relacionadas, por exemplo, com iniciativas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras (LUDKE; CRUZ, 2010).

O sentido de experiência passa a ser tomado, para efeito da exposição em relato, como parte constituidora do sujeito, envolvendo fatores que não podem ser reduzidos ao mero “fazer”. O “experienciar”, portanto, assume, neste trabalho, um lugar que é o de vivenciar determinadas condições que dão oportunidade para que a experiência se efetive.

Para nosso melhor entendimento, pontuamos, a seguir, elementos que caracterizam o sentido de experiência, à luz de Jorge Larrosa e de John Dewey:

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa” em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening to us”; em alemão, “Was mir passiert” (LARROSA, 2002, p. 21).



O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude empírica, seja como referência à atitude experimental. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição.

Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência (DEWEY, 1959, p. 199).

Assim, ancorados nas ideias dos autores supra, assumimos, como ponto de partida para o desenho metodológico da experiência relatada, o entendimento de que as estratégias didáticas a serem empregadas por um professor devem, antes de tudo, se mostrarem acolhedoras. Acreditar na capacidade de cada indivíduo, sem subestimação e respeitando suas limitações, deve ser algo preponderante sobre toda e qualquer ação docente que se proponha inclusiva.

No caso da experiência em referência, tratou-se da iniciativa de reconfiguração didático-metodológica do Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, o segundo de quatro componentes de estágio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma instituição pública de ensino superior (IPES) localizada no Nordeste do Brasil.

A iniciativa se voltou para a utilização da produção de videoaulas e da escrita espontânea, como estratégias didáticas alternativas às que são comumente empregadas, consideradas como as mais favoráveis e oportunas ao processo inclusivo de uma licencianda com deficiência intelectual matriculada no referido componente (situado no 6º semestre do curso – S6), em cumprimento no semestre letivo de 2022.2.

O Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental que compõe a matriz do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da instituição/cenário da experiência, tem carga horária distribuída em 60 horas de atividades desenvolvidas na unidade concedente (escola-campo) e 40 horas de atividades teóricas e de orientação (encontros semanais com o professor-orientador de estágio responsável pela disciplina, na IPES).

Trata-se de um componente curricular destinado à regência, no ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (ensino regular de 6º a 9º ano) e visa conferir oportunidades na ministração de aulas, propriamente ditas, envolvendo planejamento das atividades didático-pedagógicas e avaliação da aprendizagem dos conteúdos ministrados. Como segunda etapa do estágio, se organiza em torno da prática de ensino desenvolvida e da capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, a fim de atingir o aprimoramento



profissional e o domínio dos processos de trabalho necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Como instrumento de registro das atividades realizadas na escola-campo (escola de educação básica), os licenciandos são orientados a elaborarem um relatório final (último instrumento de avaliação do componente curricular em questão), documento adotado para efeito de apresentação sistematizada daquilo que representou as suas experiências no estágio. O referido documento deve conter, objetivamente, todos os registros referentes às atividades desenvolvidas, envolvendo aspectos relacionados à pesquisa de campo, ao planejamento/avaliação das atividades, ao processo de regência, às relações estabelecidas na unidade escolar, à intervenção pedagógica e ao posicionamento crítico-reflexivo frente ao contexto vivenciado.

No que se refere à sua estrutura e organização, o relatório final de estágio precisa atender a um padrão, cuja composição deve contemplar, satisfatoriamente, todos os elementos necessários à apresentação da experiência, em formato de trabalho acadêmico. Frente a esse formato estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPP) e considerando a complexidade envolvida nele, para as condições de resposta de uma pessoa com deficiência intelectual, restou-nos a obrigação de propor uma alternativa didático-metodológica que pudesse atender à essência do componente curricular, sem, contudo, criar barreiras intransponíveis para a licencianda.

Nessa linha, a reconfiguração proposta envolveu a adoção de estratégias didáticas alternativas ao padrão de estágio praticado, contando com a utilização de produção de videoaulas gravadas pela estagiária (em substituição à ministração de aulas em espaço físico da escola-campo) e de um diário de campo formatado para conferir liberdade para a escrita espontânea (em substituição do relatório final como instrumento de registro).

Em tópico anterior em que nos dispusemos a embasar teoricamente a experiência, já antecipamos a importância das estratégias didáticas nela utilizadas, considerando o contexto inclusivo a ser criado, em função de melhor se conferir liberdade, espontaneidade, autonomia, segurança e a corresponder às próprias aptidões e preferências didáticas da estagiária como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

O contexto de inclusão em referência atendeu, ainda, ao pedido expresso da estagiária por ser lotada em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), como egressa daquela unidade educacional e com a qual mantinha relação de vínculo fundamental com seu percurso formativo. O pedido coincidiu com a perspectiva do professor-orientador, que havia mapeado a importância de referenciar a licencianda para aquela instituição de ensino, tendo em vista a dinâmica diferenciada empregada na modalidade, com destaque para o



compromisso e atenção particular da escola para com a política de inclusão, passando pela adequação de espaços, recursos e pelo próprio perfil profissional da pretendida supervisora de estágio (professora de Ciências) com quem já se havia estabelecido um contato prévio e sinalização de aceitação por compartilhar da experiência.

Na Figura 1, ilustramos o desenho metodológico empregado na experiência em relato, que envolveu seis Momentos Didáticos (MD1-MD6).

Figura 1 – Desenho metodológico da experiência



Fonte: Autoria própria, 2022.

Como pode-se perceber na Figura 1, os Momentos Didáticos foram definidos de modo que o Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental mantivesse sua essência, mas que, a partir de contornos favorecidos pela sua reconfiguração (especialmente ao substituir a regência das aulas pela produção de videoaulas e o relatório final de estágio pelo diário de campo com escrita espontânea), pudesse atender às especificidades da licencianda com deficiência.

No MD1, fora realizada a sondagem inicial do professor-orientador com a licencianda, para observação das suas habilidades/aptidões/preferências e negociação sobre a configuração do estágio, quando ficou definida a sua lotação no CEJA e as estratégias didáticas a serem desenvolvidas. A partir de então, semanalmente, ocorria o MD2 com orientação do professor-orientador para acompanhamento do estágio, esclarecimentos de dúvidas e encaminhamentos das atividades de campo.

Definida previamente pela professora-supervisora de estágio, a temática da videoaula a ser produzida (conforme necessidade das suas ações de ensino) era gravada pela



licencianda com o auxílio de uma monitora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e posterior envio, por correio eletrônico, para a referida professora e para o professor-orientador (MD3).

Uma vez por semana, correspondendo ao MD4, era realizada a visita à escola-campo, quando a licencianda tinha a oportunidade de participar de encontro com a professora-supervisora de estágio e acompanhar a rotina docente com alunos de EJA/tira-dúvidas de Ciências, recepção de *feedback* sobre a última videoaula produzida (utilizada como recurso didático nas ações de ensino) e preenchimento do diário de campo (escrita espontânea).

Atendendo ao cronograma da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, o MD5 correspondia à participação semanal da licencianda em aula temática (teórica) ministrada pelo professor-orientador para toda a turma de estágio, incluindo momentos de produção coletiva e partilha sobre as atividades de campo.

A avaliação final de estágio (MD6), com função formativa, considerou a participação da licencianda em atividades de produção individual e coletiva, devolutivas da professora-supervisora e sessão de escuta qualificada com a estagiária, completando o desenho metodológico que integralizou as 100 horas de estágio exigidas para efeito de cumprimento do componente curricular em curso.

O tempo dispensado para cada Momento Didático variou em função do objetivo pretendido com cada um deles, de modo a aliar o necessário aproveitamento da licencianda com aquilo que se tinha estabelecido quanto padrão de configuração geral para o referido componente curricular. Desse modo, os Momentos Didáticos foram processados nos seguintes tempos: MD1 (2 horas/momento único); MD2 (2 horas/semana); MD3 (2 horas/semana); MD4 (2 horas/semana); MD5 (2 horas/semana); e MD6 (2 horas/momento único da escuta qualificada). Com essa distribuição, contemplaram-se as 100 horas previstas para o componente curricular, sendo 40 horas de atividades realizadas nas dependências da IPES e 60 horas na escola-campo.

No tópico seguinte, apresentamos os resultados mais evidentes da experiência em relato, em função da observação do contexto em que se processou. A dimensão analítica se aproxima de uma perspectiva confessional tida como aquela que expressa as reflexões no decorrer do percurso, sem a preocupação de conclusões que encerrem a discussão (VAN MAANEN, 2011). O texto é apresentado em um formato que explicita o que foi experienciado, de modo a muito mais narrar ‘os passos que demos’ do que apresentar técnicas e métodos prescritos.

Desse modo, a apresentação dos resultados e a consequente discussão alinharam-se com as manifestações escritas dos envolvidos diretos (monitora do NAPNE e professora-



supervisora), com o depoimento oral da licencianda, tomados como registros e sinalizações na sessão de escuta qualificada (MD6), além de consideradas as videoaulas produzidas e o diário de campo com escrita espontânea.

Resultados e Discussões

Da sondagem inicial com o professor-orientador, revelou-se que, em função da deficiência da estagiária, esta não teria como atender ao padrão de exigência acadêmica do modelo regularmente instituído no Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, restando imprescindível a sua reestruturação, para efeito de inclusão da licencianda.

Por certo, as estratégias didáticas adotadas como alternativa foram definidas, tomando-se como referenciais as demonstrações da própria discente, no que se refere às suas habilidades, aptidões e preferências percebidas por ocasião da sua participação no componente de estágio anteriormente cursado e que contou com o mesmo professor-orientador (Estágio Curricular Supervisionado de Observação no Ensino Fundamental).

Das percepções tomadas, restou evidente a maior facilidade da licencianda em comunicar-se de forma oral, inclusive em relação ao tratamento com objetos de conhecimento da área de ciências da natureza, com predileção aos recursos didáticos audiovisuais. Por esse motivo, indicamos a produção de videoaulas em substituição à regência convencional em ambiente físico escolar. Intencionando-se, ainda, conferir uma ambiência de maior segurança e autonomia, se comparada à vulnerabilidade natural de exposição multifatorial em uma escola de ensino regular, optou-se pela realização do seu estágio em um CEJA.

Nóvoa (2017, p. 1112), direcionado à ação docente, afirma que “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas”. Ao concordarmos com a afirmativa do autor, propomos uma reconfiguração no componente de Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, iniciando pelo processo de sondagem com a licencianda com deficiência, de modo que, ao considerarmos suas reais habilidades, aptidões e preferências, pudéssemos contemplar e assegurar seus direitos de aprendizagem em condições de igualdade e liberdade acadêmica, fundamentais à inclusão e à cidadania.

Nesse sentido, mobilizamos atores importantes¹ que pudessem apoiar e viabilizar a proposta de reconfiguração pensada. Para além da orientação sistemática e permanente do

¹ Os princípios éticos, no que tange à pesquisa educacional, estão devidamente resguardados no presente trabalho, uma vez que foram cuidadosamente observados. Garantiu-se, portanto, o consentimento dos sujeitos participantes, a preservação das suas identidades e integridades, o anonimato das instituições envolvidas, as



professor-orientador de estágio, essa mobilização envolveu o suporte da instituição de ensino superior de vínculo da licencianda, por meio do NAPNE, e da escola-campo, que dispensou toda a atenção ao novo modelo didático-metodológico, passando a integrá-lo às rotinas do trabalho docente da professora-supervisora.

Assim, foram produzidas 8 videoaulas com temáticas variadas relacionadas ao ensino de Ciências da Natureza (ciências, cidadania e constituição da identidade; órgãos e funções dos sentidos; substâncias, misturas e reações químicas; ciências e arte; dentre outras). A gravação e edição das videoaulas ocorria por dispositivo móvel (celular), nas dependências do NAPNE, e contava sempre com o auxílio da mesma monitora daquele núcleo. A monitora, ciente da temática demandada antecipadamente pela professora-supervisora de estágio, criava as condições para que a licencianda pudesse, de forma livre, se expressar oralmente acerca dos conteúdos relacionados à “aula”. Esse material audiovisual resultante da manifestação autônoma da estagiária, que nunca ultrapassou a 10 minutos de fala, era encaminhado por correio eletrônico para o professor-orientador e professora-supervisora.

No recorte a seguir, extraído de depoimento escrito da monitora do NAPNE, podemos acessar a alguns elementos relacionados ao processo de implementação das estratégias didáticas alternativas para o Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental e à sua própria implicação na experiência relatada:

“Ela tinha dificuldades em cálculos e escrita. Oralmente, ela conseguia se comunicar, mas algumas frases saiam sem sentidos. A maior dificuldade dela era manter a concentração nos conteúdos, e só conseguia focar por poucos minutos. [...] nos momentos das gravações, quando ela não conseguia repassar o que ela queria, ela chorava bastante. Então estudávamos os conteúdos novamente até ela sentir segurança. Ela aprende muito com utilização de objetos e analogias. Quando trazia algo do cotidiano dela, ela conseguia comparar e procurar semelhanças. Então, ela passou a “ensinar” nas gravações com analogias também. Quando ela está lendo algo no livro, lê somente o início da palavra e coloca o restante de acordo com o que acha e, por conta disso, troca as palavras. Durante as monitorias, ela demonstrou bastante comprometimento e não desistiu [...]. Os diários de campo, nos quais ela precisava escrever sobre a aula, eram preenchidos na escola. Eu enviava os vídeos das produções das aulas e a supervisora dava o feedback. Como ela tem dificuldade em escrever, a supervisora ajudava na escrita lá também”. (MONITORA DO NAPNE)

Do recorte supra, fica evidenciado aquilo que observamos, previamente, do itinerário de orientação e acompanhamento da licencianda, especialmente no que concerne à sua maior facilidade em comunicar-se oralmente e à dificuldade com a escrita. Ao que nos parece, apostar em estratégias didáticas que pudessem valorizar a sua capacidade de

informações acerca das intenções, finalidades e procedimentos adotados, além do compromisso pleno com a verdade.



criação/recriação, de modo oral, e conferir uma opção diferenciada de registro escrito, no formato espontâneo, foi uma opção acertadamente oportuna e viável.

Conforme Pimenta (2019), como um campo de conhecimento, o Estágio Curricular Supervisionado [lócus da experiência relatada], envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, que comprehende a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam. Em concordância que a autora, ainda que não faça referência direta ao contexto de inclusão da pessoa com deficiência, entendemos que, em uma situação didática que se pretenda inclusiva, faz-se imprescindível atenção aos nexos e relações que se estabelecem a partir de necessidades próprias.

Desse modo, ao serem mobilizadas articulações pedagógicas que visam a superação de barreiras percebidas no Estágio Curricular Supervisionado, estamos nos atentando para a grande diversidade de sujeitos inseridos nos cursos de licenciaturas, entre eles os discentes com deficiência, sendo nosso dever, como professores desses cursos, promover a inclusão e permanência de todos no processo educacional.

Na sequência (Figura 2), a partir da proposição de um diário de campo, com escrita espontânea, como instrumento de registro para o Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, temos um exemplo claro de que é possível promover maior liberdade e autonomia da pessoa com deficiência intelectual para produzir, apostando nas suas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas suas limitações e impossibilidades. Na experiência em relato, foi utilizado este instrumento, alternativamente, e trazemos um dos seus registros para ilustrar concretamente o seu formato e teor.

Figura 2 – Escrita espontânea produzida pela estagiária com deficiência intelectual, registrada no Diário de Campo.



O conteúdo foi RELATO DE CAMPO
sobre correcções de min. Para elaborar o relatório foram utilizados livros para os autores comentaram e fizeram leituras de texto para melhorar a correção geral no correção foi utilizado o livro de didática e para avaliar foram feitas leituras. os resultados são animadoras, o que é muito esforçado isso, mas motivado, muito preciso melhor cada vez mas também matrizes, pois tenho muitas de erro geral também motivado. Relacionadas ou não coloquei ~~pequeno~~ Pequeno humorístico reconta me esforço forneceram deles humorística tecido.

Fonte: Dados do relato da experiência, 2022.

No extrato do diário de campo trazido como ilustração daquilo que foi registrado, em forma de escrita espontânea pela estagiária com deficiência intelectual, podemos verificar que, apesar de lacunas relacionadas à correção e padrão formal de escrita, é possível entender sua intencionalidade em relatar aspectos vivenciais, de *feedback* e de partilha com a professora-supervisora de estágio, na escola-campo. Para além de tantos outros aspectos merecedores de destaque, no conteúdo do registro escrito, chamamos a atenção para a parte em que se sobressai o apoio e incentivo recebido pela estagiária e tido como motivo de encorajamento.

Para justificar o nosso destaque em relação ao aparato recebido pela estagiária, voltamo-nos ao conceito de deficiência intelectual mais atual que nos traz uma concepção funcional e multidimensional que facilita a compreensão e o planejamento dos apoios necessários à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na sociedade. Conforme esse conceito, a deficiência intelectual deixa de ser vista como uma característica essencialmente individual, explicando-se como fruto da relação dinâmica entre a pessoa, ambiente, sistema de apoio e dimensões (AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD, 2023).

Nas palavras de Galvão Filho (2012), entende-se como apoio todo e qualquer auxílio que melhore o funcionamento da vida da pessoa, e envolvem dimensões como habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto. Esta visão amplia o foco da intervenção, entre outras áreas, no ensino e educação. Para tanto, em função do nível de comprometimento intelectual manifestado, consideram-se graus de apoios diferentes.



O apoio do tipo limitado, como o oferecido à estagiária e que se revelou como essencial para o processo de inclusão, pode ser entendido como aquele que se apresenta como consistente durante atividades específicas e é oferecido ao longo de um período (longo prazo), porém com tempo limitado (no caso em tela, durante os momentos de trocas no Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental) (GALVÃO FILHO, 2012).

O recorte a seguir, extraído do depoimento tomado da professora-supervisora de estágio, evidencia a necessidade de apoio, da parte da estagiária, em função da sua deficiência e de fatores relacionados ao seu contexto de vida. Do recorte, ainda fica evidente a percepção de uma experiência docente desafiadora, apesar da maturidade profissional da professora-supervisora, percepção que também compartilhamos na seara da orientação de estágio.

“[...] sou professora da Rede Estadual de Ensino desde 2010 e, considerando as especificidades da estagiária, ponderei como desafiador o acompanhamento junto ao estágio supervisionado da aluna. Ela é acometida de [...] déficit cognitivo. Tantas especificidades culminaram num estágio difícil de ser concluído. Embora muito insistente para concluir o estágio, por vezes não conseguia chegar na concedente (CEJA) [...], por não conseguir transporte, pelos problemas que surgiam entre a mãe e o irmão ou pelos efeitos da medicação quando era substituída. No estágio, a percebia como alguém que queria ser ouvida. Falava sobre suas dificuldades, seus sonhos, pensava boas ideias, mas não finalizava seu raciocínio. Perdia o foco e alterava seu humor facilmente e tinha dificuldade para concluir seus relatos. Apresentava dificuldade de leitura e escrita e precisava de auxílio”. (PROFESSORA-SUPERVISORA DE ESTÁGIO)

No que tange ao reconhecido desafio que é orientar e supervisionar um discente com deficiência intelectual, percebemos a insipiência do campo da formação de professores para se trabalhar com esse tipo de demanda. Frente à heterogeneidade presente nos espaços formativos, quer seja na universidade ou no ambiente escolar, e as diferentes condições de aprendizagem que precisam ser levadas em consideração, faz-se indispensável que repensem as competências necessárias ao professor que vivencia um cenário refletido na obrigação profissional, social e ética de promover maiores e melhores oportunidades para discentes com deficiência.

Como anteriormente colocado, assim como fora para a professora-supervisora, para nós, este relato traduz uma experiência das mais desafiadoras, no que concerne ao processo de orientação no Estágio Curricular Supervisionado. Apesar da nossa intencionalidade pedagógica em apontar um caminho alternativo, do ponto de vista didático-metodológico, as especificidades da estagiária com deficiência intelectual nos demandaram uma abordagem



sobre a qual não tínhamos maiores domínios. Era preciso atender às suas necessidades, ao mesmo tempo em que nos deparávamos com “o novo e o desconhecido”.

Assim, estávamos diante de um complexo universo que é mediar uma formação voltada para a docência, tratando de um componente curricular cuja natureza exige a aquisição e desenvolvimento de habilidades próprias e peculiares, em que estava envolvida uma discente com limitações consideráveis de funcionamento intelectual e com comportamento adaptativo comprometido.

Durante os momentos didáticos em que era estabelecido um contato mais direto com a licencianda, constatávamos um comprometimento da sua capacidade de abstração, resultante do atraso no processamento cognitivo. Com a capacidade fonológica abalada, temos consciência de que a reconfiguração do Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, passando pela adoção de estratégias didáticas alternativas (produção de videoaulas e escrita espontânea no diário de campo), foi a melhor opção.

Ao se valorizar a produção acadêmica da estagiária, aquela compatível com o que estava no campo do possível, acabou se criando um contexto de melhor interação, autonomia e sentimento de pertencimento em meio ao universo em que esteve inserida. Isso fica comprovado a partir do recorte a seguir, transscrito de um depoimento oral tomado no momento de avaliação final da disciplina de estágio cursada, após ser comunicada da sua aprovação no componente curricular.

“Eu gostei muito do meu estágio. A [...] me ajudou a gravar as aulas e eu consegui falar sobre os conteúdos de Ciências. Eu tava muito preocupada com o estágio! Como eu ia dar aula numa escola [...]. Lá no CEJA, eu ficava bem mais tranquila. Eu estudei lá. A professora [...] me ajudava a escrever e me incentivava. Ela dizia que a aula tava muito boa porque eu falava das coisas que eu entendia. Às vezes eu ficava com medo de não conseguir, mas ela dizia que eu ia conseguir. [...] tô muito feliz de ter conseguido passar nessa disciplina!” (ESTÁGIÁRIA)

Cabe-nos aqui reforçar um embasamento teórico do qual nos valemos para sustentar a experiência relatada e que ganha ressonância no depoimento da estagiária. Esse embasamento passa pela intencionalidade pedagógica de favorecermos, ainda que com os limites impostos pela sua condição, uma aprendizagem verdadeiramente prazerosa, livre e significativa.

Nas ideias de Ausubel (2003) e Moreira (2014), buscamos um aparato de intervenção, no Estágio Curricular Supervisionado de Regência no Ensino Fundamental, que pudesse auxiliar a aprendizagem de forma significativa (aquele que faz sentido para o aprendente) e lhe conferisse maior autonomia, de modo a nos aproximar da experiência em referência.



Do depoimento da estagiária, restou-nos a certeza de que, a partir do que foi proporcionado durante o Estágio Curricular Supervisionado, a articulação universidade/escola-campo confere um espaço de aprendizado e vivências significativas, o que resultou em satisfação e realização não apenas para a licencianda, mas para todos os envolvidos naquele cenário de desafios, descobertas, realizações e comprometimento com a inclusão. Que é possível, na medida que nos importamos com o outro, incluí-lo em todas as ações didático-pedagógicas.

Considerações Finais

Ao realizarmos a experiência aqui relatada, constatamos que a adoção de estratégias metodológicas apropriadas tem papel preponderante no processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, favorecendo seu percurso formativo quando inserida no Estágio Curricular Supervisionado.

Em decorrência da constatação, evidenciamos a necessidade de reformulações importantes para este componente curricular, a serem realizadas pelas instituições que ofertam cursos de licenciaturas, para efeito de previsibilidade de rotas alternativas do seu cumprimento por licenciandos com deficiência intelectual. Para o caso em relato, a rota alternativa envolveu a adoção de um novo formato didático-metodológico que contou com a produção de videoaulas e a escrita espontânea como alternativas didáticas (diferentes daquelas comumente empregadas) e que se mostraram potencializadoras de uma aprendizagem significativa.

A experiência nos provocou a trazer para o campo das práticas de ensino, especificamente para o âmbito de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, aspectos atitudinais da função docente, quando precisamos valorizar, ainda mais, o trabalho colaborativo, o respeito às diferenças, o exercício da solidariedade e, principalmente, o aprimoramento das nossas ações didático-metodológicas direcionadas a uma intervenção mais efetiva com discentes com deficiência intelectual.

O relato trazido à tona intencionou chamar à reflexão e discussão todos aqueles envolvidos no campo da formação para a docência, especialmente com atuação no Estágio Curricular Supervisionado, para a necessidade de se agenciar uma formação que verdadeiramente seja inclusiva. Que possa conferir condições à pessoa com deficiência intelectual para se inserir como educando neste componente de contornos tão específicos e, por conseguinte, na sociedade.



Restou-nos comprovado que, não se pode mover uma aprendizagem se esta não for significativa, ou seja, se não fizer sentido para a pessoa envolvida nela. Por este motivo, faz-se importante o critério, a adaptação, a reconfiguração de componentes curriculares, o repensar das estratégias, com vistas a se criarem condições possíveis para um discente com deficiência intelectual alinhadas com seu universo circunstancial.

Pelo exposto, seguiremos refletindo e agindo na busca pela garantia de inclusão da pessoa com deficiência intelectual e/ou outras, como pauta do Estágio Curricular Supervisionado e da própria formação inicial de professores.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Definition of intellectual disability**. 2023. Disponível em: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WsiteNTwbcS>. Acesso em: 27 jun. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Portugal: Paralelo Editora, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/9KgV>. Acesso em 27 jun. 2023.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v.17, n. 52, p. 661-682, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gmHPT>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3 ed. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6 ed. São Paulo, Atlas, 2017.

INSTITUTO TECNOLOGIA SOCIAL (ITS/BRASIL). **Tecnologia assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sociodigital para pessoas com deficiência. São Paulo, 2008.



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/9K05>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDES, Yliana Zeballos; BENETTI, Caroline da Silva. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 11, n. 17. Novembro de 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kIFNW>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU; 2014. 248 p.

MUSSIO, Simone Cristina. Novos gêneros do discurso, novas formas de ensino: as diferenças entre as videoaulas na atualidade. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 11, nº 2, p. 92-104, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16794>. Acesso em: 17 mai. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**/Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade**: Uma chave para a inclusão social. 05 mai. 2005. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 28 jun. 2023.



SILVA, João Henrique da; YAMAGUTI, Emerson Takumi. Revisão sistemática sobre tecnologia assistiva e deficiência física na área da educação. **Crítica Educativa**, v. 6, p. 1-18, 2020. Disponível em:
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/382>. Acesso em: 16 mai. 2024.

VAN MAANEN, John. Confessional tales. In: VAN MAANEN, John. **Tales of the field: on writing ethnography**. 2 ed. Chicago, IL: The Chicago University Press, 2011.

Recebido em: 21/02/2024

Aceito em: 10/06/2024