

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NEE) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR DE SEUS PARES

Josiane Rezende da Rocha¹
Marisa Sacaloski²

RESUMO

Introdução: A Escola Inclusiva é um espaço de diversidade e desenvolvimento humano que respeita a individualidade e as diferenças, promovendo um desenho universal de ensino que contemple todas as formas de aprendizagem (Mantoan, 2015). Assim, a percepção dos pares a esse respeito pode ser relevante para o aprimoramento do processo de inclusão. **Objetivo:** caracterizar as concepções de inclusão de estudantes que frequentam classes regulares nas quais há discentes com NEE. **Método:** Foram realizadas entrevistas com cinco discentes, de 6 a 10 anos de idade, sendo dois meninos e três meninas, que frequentam salas regulares do 1º. ao 3º. ano do EF I nas quais havia estudantes com NEE. **Resultados:** Percepção sobre a inclusão e diversidade: Todos os entrevistados explicitaram não estarem familiarizados com os termos “inclusão” e “diversidade”, sendo incapazes de atribuir significado a eles. Um sujeito descreveu a inclusão como “ajudar aos colegas com deficiência”, sem conseguir mencionar de que forma. Percepção sobre o aluno com NEE: Houve predominância na percepção da presença dos colegas com NEE devido a dificuldades comportamentais. Foi atribuída dificuldade de interação com os alunos com NEE relacionada ao aspecto comportamental, diante de crises ou comportamentos disruptivos. Relataram ainda que os colegas precisavam de apoio de um profissional além da professora, sem explicar porque esse recurso era importante. Percepção de recursos de acessibilidade: Não houve relato de necessidade de adaptações arquitetônicas na unidade escolar; relataram apenas que a oferta e utilização de figuras (Comunicação Aumentativa e Alternativa) auxilia na comunicação. **Conclusão:** Apesar dos estudantes entrevistados não conhecerem os termos “inclusão e diversidade”, tem a dimensão de que há a necessidade de ajustes ou auxílio para os colegas. Estes achados sugerem uma visão positiva dos estudantes quanto à inclusão de alunos com NEE, há necessidade de ampliar os conhecimentos e conscientização na área de acessibilidade e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Anos iniciais do ensino fundamental; Percepção de pares; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Diante do atual cenário político educacional brasileiro, que instituiu a promoção da Educação Inclusiva em âmbito nacional e em todos os níveis de ensino, a escola comum abre suas portas e suas salas para receber um público que antes ficava restrito às instituições e classes especiais. Observa-se, então, o aumento do número de matrículas da Educação Especial na Educação Básica (INEP, 2024) de forma progressiva que vem exigindo o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo que possa atender às novas demandas e

¹ Mestranda do Curso de Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, docente da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro/ RJ, josiane.rocha@unifesp.br;

² Professor orientador do mestrado profissional em Educação Inclusiva - PROFEI: Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, docente da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, msacaloski@unifesp.br.

que seja acessível não apenas no contexto legislativo, garantindo a todos o direito incondicional à Educação (ECA, 1990; LDB, 1996; LBI, 2015; CF, 1988; Lei nº6.949, 2009). Entretanto, este é um processo complexo, envolve a percepção acerca do conceito de inclusão, e deve ter como princípios norteadores a valorização da diversidade na sala de aula e, sobretudo, o princípio da escola como espaço de desenvolvimento humano (Vigotski, 1991; Mantoan, 2015; Kassar, 2016).

Entretanto, inúmeros são os desafios apontados no cotidiano de todos os envolvidos. Debruçar-se sobre como este processo vem acontecendo e vem sendo percebido pelos discentes pode contribuir tanto para o seu próprio desenvolvimento, contemplando a toda comunidade escolar, como para a melhoria dos sistemas educacionais como um todo no acolhimento dos estudantes com deficiência e na promoção de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, o estudo teve o objetivo de analisar a percepção dos discentes acerca da inclusão e a respeito de seus pares com deficiência e/ou necessidades específicas de aprendizagem no cotidiano escolar, bem como os suportes que lhes são oferecidos e sua influência na construção da Escola Inclusiva, propondo-se a identificar possíveis barreiras de ordem conceitual e pragmática que podem existir no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região da baixada fluminense/RJ.

MÉTODO

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP- CAAE nº 80827124.50000.5505, sendo aprovada sob o parecer nº 7.173.665 e teve como procedimento metodológico a análise da coleta de dados oriundos de entrevistas individualizadas, objetivando explorar um conjunto de opiniões, expressões e representações sociais sobre o tema investigado (Minayo, 2023).

Os sujeitos participantes foram cinco discentes, entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 6 e 10 anos, dos quais dois meninos e três meninas, em cujas turmas houvesse estudantes com deficiência regularmente matriculados e que tiveram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por seus responsáveis. Como critérios de análise foram instituídas três categorias conforme a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2020): percepção a respeito dos termos inclusão e diversidade; percepção sobre o aluno com deficiência ou necessidades educacionais específicas; percepção de recursos de acessibilidade, que foram trianguladas com o referencial teórico de base.



Os dados sugeriram a presença de crenças entre os discentes que vão de encontro aos fundamentos do paradigma inclusivo, além de revelar concepções equivocadas e restritas a respeito da deficiência, bem como a pouca familiarização com os recursos de acessibilidade que poderiam favorecer e/ou potencializar o desenvolvimento dos colegas com necessidades educacionais específicas. Outro ponto mencionado pelos entrevistados foi a dificuldade com as questões comportamentais, que é considerada por eles “falta de educação”, e justifica a presença de outros profissionais além do professor.

A conclusão fomenta um debate a partir dos dados analisados e discutidos. Propõem-se algumas possibilidades para se dirimir as barreiras encontradas no contexto pesquisado, com um potencial generalista que pode ser replicado em outros espaços.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas dos discentes entrevistados foram transcritas e organizadas conforme as categorias de análise de forma a oferecer melhor compreensão acerca de suas percepções em relação ao conceito de inclusão/ diversidade (**Quadro 1**); percepção sobre o estudante com deficiência ou necessidades educacionais específicas (**Quadro 2**), e percepção acerca dos recursos de acessibilidade (**Quadro 3**).

a- Percepção à respeito da inclusão e diversidade

Quadro 1- Organização temática das entrevistas com os discentes: eixo “inclusão”.

Questão	sujeito 1	sujeito 2	sujeito 3	sujeito 4	Sujeito 5
<i>Você já ouviu falar aqui na sua escola, ou em outro lugar, sobre diversidade e inclusão? Sabe o que é?</i>	“Não”.	“Só aqui na escola, que você explicou quando fez o convite para a pesquisa”.	“Não”.	“Nunca”.	“Não”.
<i>Você acha que na escola em que você estuda a inclusão de pessoas com deficiência acontece? Por quê?</i>	“Sim, porque a escola faz de tudo pra ensinar”.	“Provavelmente sim, mas eu não consigo explicar”.	“Sim, porque a escola ajuda esses alunos”.	“Sim, porque quem tem necessidade especial precisa se adaptar”.	“Sim, porque é importante. Eles são bem atendidos.”

fonte: dados da pesquisa

Quanto aos estudantes entrevistados, todos explicitaram não estar familiarizados com os termos “inclusão e/ou diversidade”, não sendo capazes de significá-lo. Houve uma resposta



que descreveu a inclusão como “ajudar aos colegas com deficiência”, porém, sem conseguir descrever de que forma. Todos os entrevistados afirmaram que a inclusão acontece, e a atribuem ao fato desses colegas com deficiência estarem presentes na escola e receberem algum auxílio.

Diante das respostas coletadas, é possível observar a crença dos discentes de que para que ocorra a inclusão basta que seja garantido o acesso ao sistema educacional, e a crença de que os estudantes com deficiência necessitam de “ajuda”. Esta percepção revela a prevalência do conceito de “inclusão” como assistencialista, e desconsidera a presença dos estudantes com deficiência na escola regular como um direito assegurado por lei (ECA, 1990; LDB, 1996; LBI, 2015; CF, 1988; Lei nº6.949, 2009). A concepção assistencialista contrapõe-se ao paradigma inclusivo fundamentado na Educação para a diversidade, desenvolvimento humano e para a cidadania (PNEPEI, 2008; Mantoan, 2010; Kassir, 2016). Entretanto, ao que parece, os estudantes ainda não estão a par deste fundamento, e por isso não conseguem se utilizar de termos que o representem.

b- Percepção sobre o estudante com deficiência ou necessidades educacionais específicas

Quadro 2 - Organização temática das entrevistas com os discentes: eixo “percepção sobre o estudante com NEE”.

Questão	su.j.1	su.j.2	su.j.3	su.j.4	su.j.5
Na escola em que você estuda existem alunos com alguma deficiência ou necessidade educacional específica?	“Existem”.	“Sim. Com deficiência, conheço dois”.	“Sim”.	“Com deficiência não”.	“Sim, existe”.
Na sua escola os alunos com deficiência, ou necessidades educacionais específicas, possuem profissionais (agentes de apoio à inclusão) para acompanhá-los e auxiliá-los, além dos professores?	“Sim”.	“Sim, além dos professores tem mais uma pessoa”.	“Sim”.	“Sim”.	“Sim”.
Você observa que esses profissionais são	“Sim”.	“Sim, além dos professores tem mais uma	“Sim”.	“Sim”.	“Sim. Muito”.

importantes para eles?		<i>pessoa”.</i>			
Você observa que os profissionais da escola tem alguma dificuldade ou precisam de algum recurso a mais para ensinar aos colegas? O que, por exemplo?	<i>“Sim. Tipo, meu amiguinho se joga no chão, precisa de ajuda pra não ir lá pra diretoria. A outra amiguinha fica te mordendo... Eles precisam de educação”.</i>	<i>“Mais ou menos. Acho que não”.</i>	<i>“Sim, mas não sei explicar”.</i>	<i>“Sim. Não sei explicar”.</i>	<i>“Precisam, porque um não basta. Porque na escola tem vários tipos de alunos com necessidade especial, um fica com crise de raiva, outro quer bater, outro quer jogar as coisas no chão, aí uma pessoa para ajudar não basta”.</i>
Você possui dificuldades em brincar ou se relacionar com esses colegas? Por quê?	<i>“Não. Eles até me abraçam, às vezes”.</i>	<i>Mais ou menos. Porque tem um amigo que às vezes fica batendo na gente, aí fica difícil”.</i>	<i>“Um pouco. Porque algumas vezes ele pode bater quando está com raiva”.</i>	<i>“Não”.</i>	<i>“Só um pouco. Porque às vezes quando ele está neste momento difícil, quando eles querem bater”.</i>

fonte: dados da pesquisa.

Acerca da percepção dos colegas com NEE, verificou-se que houve predominância na percepção das dificuldades comportamentais, sendo atribuída a necessidade de profissionais de apoio em função dessa condição. Foi mencionada alguma dificuldade de interação com os estudantes com deficiência ou NEE relacionada ao aspecto comportamental, em momentos de crise e diante de comportamentos disruptivos (mesmo com a presença do mediador). Além das questões comportamentais, não foram relatadas outras dificuldades ou necessidades específicas dos alunos.

Os discentes entrevistados relataram compreender que os professores precisavam do apoio de um profissional adicional diante das dificuldades comportamentais observadas. Houve o relato de que esses colegas, com maiores dificuldades no aspecto comportamental, com comportamentos como morder e jogar objetos no chão, seria uma questão de educação e que seria necessário conversar com a família. Tais relatos revelam uma concepção restrita da deficiência como uma condição comportamental e que pode ser “corrigida”. Nesse sentido é observado o desconhecimento das possibilidades de condições neurodiversas e o conceito de normalização embutido nesse pensamento, o que pode desencadear atitudes preconceituosas e pejorativas. Ademais, conforme exposto por Mendes e Piccolo (2022), a simples atribuição de que um comportamento “inadequado” seja responsabilidade da pessoa com deficiência,



desresponsabiliza a escola enquanto espaço de desenvolvimento, e que pode, eventualmente, carecer de ajustes específicos para o atendimento qualificado a este público.

Por outro lado, a percepção dos discentes da necessidade da participação da família junto à escola é promissora no sentido de disseminar uma visão anticapacitista, já que também observa as possibilidades de desenvolvimento de habilidades importantes ao convívio em sociedade.

c- Percepção de recursos de acessibilidade

Todos os entrevistados relataram a oferta e utilização do recurso visual como o uso de figuras (Comunicação Aumentativa e Alternativa- CAA) com os colegas, contudo, não souberam dizer do que se tratava.

Houve relato de que a CAA auxilia no processo de comunicação e que na escola esse recurso também é oferecido em outros espaços, como o refeitório, por exemplo. As respostas exprimem uma visão positiva da Escola enquanto espaço de possibilidades ao colega com NEE, mediante oferta de recursos específicos.

Quadro 3 - Organização temática das entrevistas com os discentes: eixo “Percepção dos recursos de acessibilidade”.

Questão	su.j.1	su.j. 2	su.j. 3	su.j. 4	su.j. 5
Algum adulto auxilia você, ou outros alunos, quando vocês têm dificuldades em se aproximar ou se relacionar com os colegas com deficiência ou necessidades específicas?	<i>“Eu não tenho essa dificuldade”..</i>	<i>“Às vezes a ajudante do meu amigo ajuda. Eu não sei como explicar... ” (como)</i>	<i>“Não sei”.</i>	<i>“Não. Não tenho nenhuma dificuldade”.</i>	<i>“Não. Quando tá com crise não tem como se aproximar”.</i>
Você já observou se algum aluno com necessidades específicas precisa de alguma adaptação no espaço da escola? Por exemplo, cadeiras diferenciadas, banheiro adaptado, corrimãos,	<i>“Não. Eu que to precisando de uma cadeira de rodas porque sinto dores no joelho. Tenho dificuldades para andar e falo com a minha mãe. Ela já falou com o médico também, ele</i>	<i>“Eu acho que meu amigo precisa de uma sala colorida, um espaço para ele se divertir, na sala de aula”.</i>	<i>“Não”.</i>	<i>“Sim. Mas não sei explicar”.</i>	<i>“Acho que precisa porque tem um garoto que tem muita força, eu acho que as cadeiras são pequenas, a mesa não aguenta, ele joga e cai em cima dos alunos e quebra. Ele precisa de uma</i>



marcações táteis pelo chão, rampas...	<i>não faz nada</i> ".				<i>cadeira específica</i> ".
A escola ofereceu esse recurso?	"Não".	"Sim".	"não",	"Não sei".	"Não. Ele é bem mais velho, já tem 13 anos, tem mais força do que os outros alunos".
Você observou se o colega com necessidades específicas necessita de algum suporte para aprender os conteúdos em sala de aula, por exemplo, tablet, comunicação alternativa, libras, letras maiores nos materiais, ledor...	"Sim. Tem um coleguinha. Ele fica batendo em todo mundo"!.	"Tem umas fichinhas com figuras lá na sala, mas um tablet não. Mas se tivesse meu amigo poderia quebrar".	"Sim. Lá na minha sala tem fichas com figuras. Os amigos usam".	"Sim. Usam figurinhas lá na sala".	"Eu acho que não precisa. Eu vejo a ajudante com um caderno de atividades que ele faz com a ajudante, então acho que não precisa. Mas a professora usa umas figuras com ele às vezes.
A escola ofereceu esse recurso?	"Sim, ofereceu. Tem até umas figurinhas pra ele fazer xixi. Ele vê e consegue entender. Ele balança a cabeça dizendo que sim".	"Sim. Mas o tablet não".	"Sim".	"Sim".	"Sim. Usa na sala e no refeitório. Lá tem as figuras também. É até bom, né, porque tem como ele se comunicar".

fonte:dados da pesquisa

No que tange aos recursos de acessibilidade, não houve relato de necessidade de adaptações arquitetônicas na unidade escolar. Os entrevistados manifestaram a percepção da oferta e da utilização de recursos visuais (Comunicação Aumentativa e Alternativa-CAA) junto aos colegas com NEE em diferentes espaços da unidade escolar e o reconhecimento de como esse recurso pode auxiliar na comunicação dos amigos, porém os estudantes pareceram não compreender exatamente como se dava esse processo e não conseguiram nomeá-lo. Nesse sentido, a falta de compreensão deste recurso, como uma tecnologia assistiva, como um direito do estudante com NEE, dificulta sua ampla utilização pelos pares, que devem se constituir também em parceiros



de comunicação ampliando as competências comunicativas (Deliberato, Nunes e Walter, 2014). Dessa forma, a ausência de interações qualitativas com a devida utilização dos recursos de acessibilidade comunicacional no coletivo, por meio das vivências com os pares, pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes com NEE tanto no aspecto socioemocional como no acadêmico (Vigotski, 1991; Kassar, 2016; Luria, 2017) resultando na impressão de que a escola regular não seria adequada a eles.

De acordo com Sasaki (2006), trata-se de uma barreira comunicacional e também de uma barreira metodológica, já que demonstra a inapropriação de métodos e técnicas relacionadas à acessibilidade comunicacional, e pode dificultar ou impossibilitar o desenvolvimento de outras estratégias de ensino e estímulo à interação e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos estudantes entrevistados não conhecerem os termos “inclusão/diversidade”, tem a dimensão de que há a necessidade de ajustes ou suportes específicos para os colegas. Estes achados sugerem uma visão positiva dos estudantes quanto à inclusão, entretanto há necessidade de ampliar os conhecimentos e conscientização na área de acessibilidade e inclusão, de forma a evitar a manutenção de crenças equivocadas.

As respostas dos estudantes revelaram que, embora exista a percepção do recurso de acessibilidade comunicacional, o reconhecimento de sua utilidade e importância ao colega com NEE, é evidente o desconhecimento acerca dos conceitos inerentes ao processo de inclusão escolar, sendo também possível observar crenças equivocadas a respeito da origem dos comportamentos disruptivos.

Este fato expõe que apenas o convívio cotidiano no espaço escolar e a implementação de atividades pontuais de promoção ao respeito pela diversidade, como as campanhas esporádicas realizadas na UE, não são suficientes para promover e disseminar o conhecimento acerca do paradigma inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed, Lisboa: Edições 70, 2020.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 20 de mai.. de 2024.



BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 23 de mai de 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.874, de 5 de outubro de 1988. **Institui a Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 de mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em 28 de jun. de 2025.

DELIBERATO, Débora; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; WALTER, Catia Crivelente de Figueiredo. Linguagem e Comunicação Alternativa: caminhos para a interação e comunicação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves e ALMEIDA, Maria Amélia. **A Escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais.** São Carlos: abpee, 2014. p. 197-210.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** Educação & Sociedade, v. 37, n. 137, p. 1223–1240, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt#> Acesso em: 25 de mai.de 2024.

LURIA, Alexander Roimanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** 8ª edição. São Paulo: Ícone, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna ed., 2015.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 de abril 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores,** 4 edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

