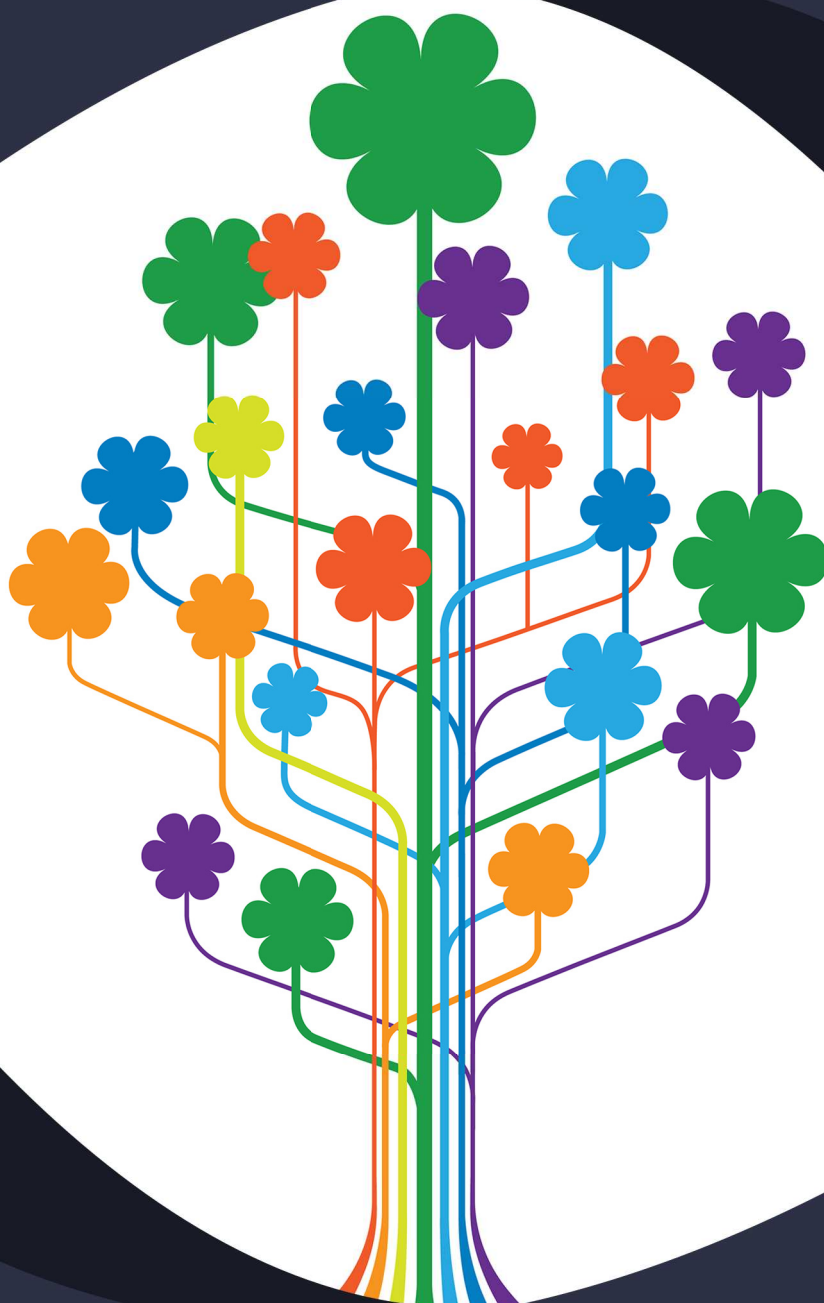


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Caminhos para a Inclusão 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 2 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-724-6 DOI 10.22533/at.ed.246191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Entender o que é a Educação Especial e como ela é fundamental para o desempenho dos alunos com necessidades especiais é decisivo para mudar os rumos da educação como um todo, visto que a Educação Especial é uma realidade nas mais diversas escolas.

Frente a esse desafio, colocado aos docentes que atuam em todos os níveis e à toda a comunidade escolar, o e-book intitulado “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão - 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

Esta obra se organiza em 4 eixos: *inclusão e educação especial, educação especial e legislação, estudos culturais e inclusão social e o uso da tecnologia para educação especial.*

O primeiro eixo aborda estudos sobre os desafios e reflexões onde Educação Especial perpassa enquanto uma modalidade de ensino; e apresenta artigos que envolvem estudos sobre pessoas com surdez, superdotação ou altas habilidades e deficiência visual, além de artigos sobre o ensino na Educação Básica, Ensino Superior e gestão e inclusão.

No segundo eixo, os textos versam sobre a análise de alguns documentos oficiais acerca da Educação Especial e seus reflexos no cotidiano das escolas.

No terceiro, traz artigos que abordam temas sobre a educação e seu valor enquanto instrumento para a inclusão social; e por fim, aborda o uso das tecnologias na melhoria das estratégias de ensino na Educação Especial.

Certamente, a leitura e a análise desses trabalhos possibilitam o conhecimento de diferentes caminhos percorridos na Educação Especial, e favorecem a ideia de que é possível ter uma educação diferenciada e de qualidade para todos.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

I. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desafios e reflexões

CAPÍTULO 1 1

A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Samantha Camacam de Moraes

Verônica Catharin

Lúcia Pereira Leite

DOI 10.22533/at.ed.2461917101

CAPÍTULO 2 14

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS PAIS: UM PANORAMA DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR

André Luiz Alvarenga de Souza

DOI 10.22533/at.ed.2461917102

CAPÍTULO 3 32

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

Raimunda Fernandes da Silva Souza

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Nair Alves dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.2461917103

CAPÍTULO 4 42

O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES

Keli Simões Xavier Silva

Euluze Rodrigues da Costa Junior

DOI 10.22533/at.ed.2461917104

Surdez

CAPÍTULO 5 53

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Júlia Martins Bárbara Rodrigues

Cintia Resende Correa

DOI 10.22533/at.ed.2461917105

CAPÍTULO 6 61

BIBLIOTECA INCLUSIVA: MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO

Bruna Isabelle Medeiros de Moraes

Laís Emanuely Albuquerque Dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.2461917106

Superdotação/altas habilidades

CAPÍTULO 7 69

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elivelton Cardoso Viera
Camila Siqueira Cronemberger Freitas
Carolina Martins Moraes

DOI 10.22533/at.ed.2461917107

CAPÍTULO 8 80

ALTAS HABILIDADES: AS METODOLOGIAS NO ENSINO NAAHS

Maria Luzia dos Santos Moreira

DOI 10.22533/at.ed.2461917108

Deficiência Visual

CAPÍTULO 9 93

BIOLOGIA INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andressa Antônio de Oliveira
Karina Carvalho Mancini

DOI 10.22533/at.ed.2461917109

CAPÍTULO 10 100

O USO DO SOROBAN NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Raffaella de Menezes Lupetina
Marta Maria Donola Victorio
Margareth Oliveira Olegário

DOI 10.22533/at.ed.24619171010

CAPÍTULO 11 111

EM DIREÇÃO ÀS BIBLIOTECAS INCLUSIVAS NO SUPORTE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÃO DOCUMENTAL SOBRE OS DIRECIONAMENTOS DO IFPE NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ada Verônica de Novaes Nunes
Ivanildo José de Melo Filho

DOI 10.22533/at.ed.24619171011

Educação Básica

CAPÍTULO 12	124
LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
André Henrique Furtado Torres Eva Alves da Cruz Victor Hugo de Oliveira Henrique	
DOI 10.22533/at.ed.24619171012	
CAPÍTULO 13	134
O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Bruna Rafaela de Batista Ana Lídia Penteado Urban Luci Pastor Manzoli	
DOI 10.22533/at.ed.24619171013	
CAPÍTULO 14	143
AS FACETAS DA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Rozineide Iraci Pereira da Silva Nair Alves dos Santos Silva Maria Aparecida Dantas Bezerra Ana Cláudia Xavier Da Silva Diógenes José Gusmão Coutinho	
DOI 10.22533/at.ed.24619171014	
CAPÍTULO 15	153
COMO AS SALAS REGULARES RECEBEM E POSSIBILITAM A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DOCENTE	
Larisse Lorrane Monteiro Moraes Daniela de Jesus Rodrigues de Andrade Priscila Lorena Souza Palhano Sara Maria Silva de Miranda Fernanda Pinheiro Castro Bianca Sousa Geber João Mailson da Silva Quaresma Larissa Cesarina Mota Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.24619171015	
CAPÍTULO 16	163
DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO	
Maria Carolina Frohlich Fillmann Karen Mello Colpes Elisa Bonotto do Couto	
DOI 10.22533/at.ed.24619171016	

CAPÍTULO 17 176

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Monique Vanzo Spasiani

DOI 10.22533/at.ed.24619171017

CAPÍTULO 18 190

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Gilmar Garcia Marcelino

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.24619171018

Ensino Superior

CAPÍTULO 19 200

OS DESAFIOS DAS IES NA ADESÃO DOS PROFESSORES À INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Gama Cunha Carvalho

Jaylla Fernanda Ferreira de Oliveira Raeli

Vanessa do Amaral Tinoco

DOI 10.22533/at.ed.24619171019

CAPÍTULO 20 205

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MANUAL DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jane de Carlos Santana Capelli

Nuccia Nicole Theodoro De Cicco

Julia Barral Dodd Rumjanek

Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

DOI 10.22533/at.ed.24619171020

CAPÍTULO 21 220

DESAFIOS PARA A (RE) INCLUSÃO DISCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Karla Rona da Silva

Shirlei Moreira da Costa Faria

Jhonatan Gomes Vieira Frois

Sara Moura Martins

Elizabeth Cristina Pereira Morbeck

Sônia Maria Nunes Viana

DOI 10.22533/at.ed.24619171021

Gestão e Inclusão

CAPÍTULO 22	231
TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A ARTICULAÇÃO DO GESTOR	
Elizete Varusa Seneda	
Eladio Sebastián-Heredero	
DOI 10.22533/at.ed.24619171022	
SOBRE A ORGANIZADORA	236
ÍNDICE REMISSIVO	237

A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Samantha Camacam de Moraes

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

Verônica Catharin

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências
Bauru – São Paulo

Lúcia Pereira Leite

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Departamento de Psicologia
Bauru – São Paulo

RESUMO: A inclusão educacional pressupõe o direito a proposições educativas justas, igualitárias e que atendam as necessidades educacionais de cada indivíduo, com vistas à promoção de seu desenvolvimento. Por isso, a premência de intervenções (suportes educacionais) que visem à permanência de alunos tidos como público-alvo da Educação Especial no ensino regular pela operacionalização de práticas educacionais diferenciadas. Para isso, a Psicologia Histórico-cultural pode contribuir norteando e indicando a importância da complexificação do desenvolvimento das funções psicológicas. O trabalho aqui exposto visa apresentar um conjunto de intervenções na área da Psicologia da Educação, baseado nos conteúdos da cultura popular brasileira,

elaborado para uma criança de nove anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual leve. Tais ações ocorreram por meio de uma parceria entre universidade e organização não governamental que atende pessoas com deficiência, realizadas durante um semestre letivo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Popular. Educação Inclusiva. Autismo. Desenvolvimento Infantil. Psicologia Educacional.

FOLK CULTURE AS METHODOLOGICAL TOOL TO THE EDUCATION INCLUSION

ABSTRACT: Educational inclusion presumes the right to equal and egalitarian educational proposals that meet the educational needs of each individual, in order to promote their development. Therefore, the urgency of the interventions (educational supports) that aim at the permanence of students considered as the target audience of Special Education in regular education through the operationalization of differentiated educational practices. For this, Historical-Cultural Psychology may contribute by guiding and indicating the importance of the complexification of the psychic functions' development. The present work aims to present a set of interventions in the area of Educational Psychology, based on the contents of Brazilian's

popular culture, prepared for a nine years old child with diagnosis of Autistic Spectrum Disorder (TEA) and Intellectual Disability. Such actions took place through a partnership between a university and a non-governmental organization that attends disabled, held during a school semester.

KEYWORDS: Folk Culture. Inclusive Education. Autism. Childhood Development. Educational Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da concepção vigotskiana para compreender o fenômeno da deficiência é preciso se distanciar de modelo que enfoque o desenvolvimento humano a partir de um viés exclusivamente orgânico. Uma concepção positivista diria que o desenvolvimento é como um barco à deriva, um elemento que se guia à sua própria natureza biológica maturacional. Enquanto que a Psicologia Histórico-cultural, que tem o materialismo histórico-dialético como fundamento epistêmico-metodológico, postula que a aprendizagem e o desenvolvimento rompem com a noção de “a anatomia é o destino” própria daquela concepção. A questão posta aqui consiste em romper com o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana (VIGOTSKI, [1983] 2011, p. 864).

Segundo Bueno (2004, p. 69), a definição de deficiência está voltada aos sujeitos que “possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização” (BUENO, 2004, p. 69). Assim, trata-se de sujeitos que, em virtude de impedimentos e/ou barreiras sociais, são muitas vezes compreendidos pela lógica da desvalorização: “menos” desenvolvidos, “menos” capazes em relação a outros tidos como “normais”. Uma educação intencionalmente planejada organiza o psiquismo e o requalifica interfuncionalmente, uma vez que, pode garantir as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência a fim de provocar experiências novas, levando à formação de novos processos psíquicos.

A cultura é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem, assim o desenvolvimento cultural está diretamente relacionado ao plano social do desenvolvimento, por isso a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 151 apud MARTINS; RABATINI, 2011, p. 349). No entanto, as funções garantidas no nascimento do ser humano correspondem a um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. Compreende-se função psicológica como sendo uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva (MARTINS, 2013, p. 2). As funções psicológicas superiores, por sua vez, formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011). Segundo Silva (2007), a diferença entre os processos elementares psicológicos e os processos

superiores refere-se à questão de que os processos elementares são controlados pelo meio e os superiores ou complexos obedecem a auto regulação.

O curso do desenvolvimento da criança com deficiência, para Vigotski, se traduz de forma diferenciada das demais quando passa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades e, por meio da resposta usual, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. Pois, é a pressão da necessidade material que impulsiona o desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Nesse direcionamento a educação assume papel de destaque, pois é “onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Na contradição dos termos, vê-se a dupla influência que a própria deficiência exerce no desenvolvimento. Por um lado, atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na participação da criança em um todo social que a coloca com entrave. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio atípico, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Para materializar o debate, fazendo breve parêntese, este relato de experiência focaliza os atendimentos psicoeducacionais dirigidos a uma criança com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI), uma vez que o caso em questão possui tais diagnósticos (TEA e DI leve). O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), enquadra-se no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Constitui em um grupo de condições que aparecem com o início do período de desenvolvimento. Tais transtornos se manifestam precocemente, geralmente antes da criança ingressar na escola e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional, manifestam-se como “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2013, p. 31). Além de tais déficits, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista demanda a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ressalta-se que os sintomas se transformam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios e, dessa forma, critérios diagnósticos que se pautem em informações passadas podem trazer prejuízos significativos para o indivíduo.

Já a chamada Deficiência Intelectual (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) pode ser compreendida como um transtorno que se apresenta no início do desenvolvimento. De acordo com o DSM-5, inclui déficits funcionais, intelectuais e adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. É importante destacar ainda

que os vários níveis de gravidade se definem com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, pois é este funcionamento que determina o nível de apoio necessário.

De tudo, compreendemos que por intermédio do ensino e como consequência da aprendizagem, a criança dominará determinados mecanismos utilizados em seu cotidiano, pois “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2015, p. 290). Nesse sentido, a educação é e deve ser reivindicada como direito fundamental de todo cidadão é também circunscrevê-la na oferta de possibilidades educacionais diferenciadas de acordo com a demanda de cada aluno (BRASIL, 2007). Portanto, ratificamos que os pressupostos da inclusão, em que todos, independentemente de condições biológicas e/ou comportamentais diferenciadas, devem ter garantido o direito à educação, com vistas ao seu desenvolvimento acadêmico e social.

Atrelado a isso, é preciso alertar que a Educação Inclusiva deve atender as NEE (Necessidades Educativas Especiais) decorrentes da participação do aluno com deficiência que participa do ensino comum. De acordo com Leite, Menocchi e Capellini (2011, p. 92) e Leite e Martins (2012, p. 43), elas demandam meios especiais de acesso ao currículo, elaboração de currículos especiais ou adaptados e análise crítica a respeito da estrutura social em que ocorre a educação. É na compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural – seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), seja pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) que encontramos respostas para prover intervenções na realidade.

Dessa forma, a intervenção aqui descrita foi norteada pelos conteúdos relativos à Cultura Popular Brasileira. Tal conteúdo foi escolhido visando possibilidade de mudanças psíquicas interfuncionais da criança atendida, pelo uso de conteúdos criados popularmente e, portanto, encerrando aspectos cognitivo-afetivos que facilitam o engajamento na proposta. Antes de endossar a importância da cultura popular como conteúdo promotor de desenvolvimento humano, considera-se importante delimitar, ainda que superficialmente, o que se entende sobre esse conceito. De acordo com Nóbrega (2008, p. 3) cultura popular pode ser entendida como “um conjunto de criações e manifestações espontâneas, originais e autênticas, nascidas e consumidas pelos próprios sujeitos que as geraram”.

Ao assentar as intervenções no terreno da cultura popular brasileira, colocamos em oposição ao discurso dominante que muitas vezes define a cultura popular como aquilo que sobra após a subtração da alta cultura, ou seja, como aquele conjunto artístico desprovido de legitimação no espaço acadêmico. Pelo contrário, entendemos tal conteúdo enquanto um universo rico e diversificado que está para além da cultura de massas da indústria cultural. De acordo com Abib (2007, p. 11)

no campo da cultura popular a oralidade e a ritualidade abrigam saberes muito significativos, remetendo a uma ancestralidade engendrada por importantes aspectos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da sociedade, à síntese de costumes do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país.

As intervenções construídas e aqui descritas pretenderam trabalhar o conteúdo da cultura popular brasileira de forma não “folclorizada”, para além do que vemos nos programas escolares. Isso significa que ao invés de uma identidade política e de resistência próprias da cultura popular, a folclorização dá lugar ao estereótipo para o consumo de mercado (LEITE, 1999, p. 125). Tal uso estereotipado da história, da tradição e dos ensinamentos da cultura popular também são vistos na cultura escolar de modo superficial e de fácil consumo. Corroborando com a resistência, Giroux e Simon (1994, p. 97) defendem que a relação entre cultura popular e pedagogia suscita a relevante compreensão de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Destarte,

a cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. (GIROUX; SIMON, 1994, p. 97).

Por fim, acreditamos que as respostas educacionais pautadas na cultura popular brasileira, sejam relevantes tanto do ponto de vista do ganho psíquico, bem como, da riqueza em apropriar-se e perpetuar tal patrimônio cultural.

Baseado nessas considerações, este texto objetiva compartilhar as ações realizadas durante um ano letivo, no estágio curricular Psicologia e Inclusão Educacional, por alunos do quinto ano de um Curso de Psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo no ano de 2006. O estágio curricular propiciador dessas intervenções tem por fim fomentar a inclusão educacional de crianças que frequentam os serviços realizados na instituição e que, obrigatoriamente, estejam matriculados na rede pública de ensino municipal. É oportuno informar que o estágio em questão é constituído duas etapas: a primeira se refere as observações e planejamento das intervenções e a posterior da proposição e avaliação das intervenções efetivamente implementadas com a criança atendida.

No caso retratado os objetivos gerais consistiram em: promover as em funções psicológicas superiores; auxiliar no desenvolvimento da linguagem; oportunizar a apropriação de novos conteúdos pertencentes ao patrimônio humano-genérico, em especial, provenientes das manifestações da cultura popular brasileira e auxiliar no desenvolvimento das relações interpessoais, a partir de um conjunto de intervenções lúdicas e dirigidas.

2 | MÉTODO

2.1 Participantes

A criança atendida, doravante denominada de C1, tinha nove anos, estava matriculada no 4º ano do Fundamental I de uma escola municipal e recebia atendimento individual nas áreas de Psicologia e Fonoaudiologia em Centro de Apoio à Inclusão Escolar – CAIE, de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, na ocasião desse estudo. Foi diagnosticada recentemente com Transtorno do Espectro Autista associada a déficit intelectual leve (CID F84.9/F70.0).

Nosso primeiro contato com C1 ocorreu por meio da observação direta e participativa em quatro atendimentos realizados pela psicóloga da instituição, sendo que o registro se deu com uso de diário de campo. Mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por responsável, uma das observações foi filmada para fins didático-pedagógicos do estágio e para uma orientação sistemática sobre o caso.

2.2 Procedimentos

Foram realizadas quatro observações de atendimentos. Em tais momentos, pudemos perceber que C1 conseguiu manter contato visual, mas de modo contextual, ou seja, não se tratava de um contato permanente, mas sim mediado por situações de aprovação e/ou motivacionais. Não foram observados comportamentos estereotipados ou movimentos repetitivos e recorrentes. C1 realizou as atividades propostas sem dificuldades significativas. Em tarefas que envolviam operações matemáticas seu desempenho foi satisfatório não errando uma operação sequer. Ainda sobre o raciocínio lógico matemático, observamos que C1 sempre utilizava os dedos das mãos de modo não convencional, como instrumento auxiliar para a realização das atividades. Sua lógica operacional matemática parece ser muito própria, fugindo ao modelo convencional observado no espaço escolar. Pelas observações, C1 contava tomando por base unidades e dezenas, utilizando seus dedos como referenciais e não como representações numéricas das operações que eram apresentadas.

No que se refere à linguagem, observamos que ele apresentou bastante dificuldade em todas as sessões em que participamos, principalmente na oralização de palavras com fonemas L, M, N, R. Em atividades que exigiam a leitura, observamos que ainda não havia se apropriado de alguns conceitos, demonstrado desconhecer o significado social dos mesmos, como por exemplo, não soube interpretar o desenho de um cogumelo. A criança em todas as sessões solicitou o brincar como atividade, mostrando-se sempre muito eufórico quando atendido. Fato notado quando interrompia as atividades propostas pela psicóloga indo em busca de jogo ou então, ou realizando-as rapidamente para poder brincar. Durante as brincadeiras relaciona-se muito bem conosco, mostrando-se solícito em jogar o dado, contar as casas,

andar com os piões e por fim, guardar as peças. No entanto, criava regras próprias, colocando sua vontade e/ou preferências no modo de realizar algumas atividades.

Sucintamente, as observações orientaram na identificação do repertório de aprendizagem e de comportamentos sociais, tais como: engajamento com jogos e atividades competitivas, facilidade com a lógica matemática, dificuldades com leitura, porém fala coerente, constante e abundante, predomínio da atenção involuntária em atividades dirigidas, resistência a correções e/ou advertências, avidez na resolução de tarefas, repertório mediano de habilidades sociais, dicção atípica, memória auditiva flutuante, pouca expressão corporal e afetiva.

Pautadas nos achados das observações e nas reflexões teóricas, elaborou-se um plano de intervenções, fundamentados nos seguintes conteúdos: literatura, culinária, música e artes populares do Brasil.

3 | RESULTADOS

As cinco intervenções realizadas junto à criança no CAIE, tiveram como objetivo: a) oferecer estratégias para desenvolvimento da fala (dicção, velocidade, entonação); b) apresentar atividades que favoreçam o desenvolvimento da compreensão verbal (sentidos literais/ sentidos implícitos); c) auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal. As intervenções foram pautadas na Teoria Histórico-Cultural., ou seja, entendendo que o sujeito tem seu desenvolvimento mediado pelas condições culturais e sociais em que participam. Com os objetivos bem demarcados, as intervenções pautaram-se no conteúdo norteador a “Cultura Popular Brasileira” e foram denominadas: “Desafio das Letras”, “Da natureza à mesa”, “Musicalizando” e “Esculpindo conhecimento”. Destaca-se que modificações foram realizadas no sentido de incluir atividades que demandavam leitura e compreensão textual da criança.

Foram efetivados quatro encontros que focaram: no desenvolvimento da linguagem oral - fala (dicção, velocidade, entonação); no favorecimento da compreensão verbal (sentidos literais/sentidos implícitos); na promoção da expressão corporal (manifestação de sentimentos ou de sensações internas, tanto quanto de conteúdos mentais, por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo). Adicionalmente foi realizado um encontro final com membro da família – com a mãe – para compartilhar as ações efetivadas ao longo do estágio, destacando as atividades que C1 conseguia realizar de modo autônomo ou com pouca ajuda, as mudanças observadas na criança no decorrer dos atendidos, além da escuta terapêutica. No decorrer são apresentados cinco quadros do planejamento das intervenções, descritos nos quadros que seguem.

Primeiro Encontro: “Desafio das letras”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Cultura popular brasileira; linguagem expressiva; relacionamento interpessoal;	Motivar a criança a articular adequadamente as palavras; estabelecer relações interpessoais positivas; seguimento das regras jogo.	Tabuleiro Folclórico Desafios: ler trava-línguas, parlendas, contos e canções da cultura popular brasileira.	Tabuleiro; peões e fichas de desafios.
Memória auditiva; cultura popular brasileira; linguagem expressiva; relacionamento interpessoal.	Entender a mensagem do cordel; reproduzir o trecho falado; engajar-se na atividade.	<u>Telefone sem fio</u> Conteúdo: frases de cordel.	Copos de plástico; barbante e cordéis infantis.

Quadro 1 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas I

Fonte: Própria (2017).

No *primeiro encontro* intitulado “Desafio das Letras” a estratégia do “Tabuleiro Folclórico” foi realizada com êxito, uma vez que a criança manteve engajada na atividade, conseguindo respeitar as regras propostas pelo jogo. As casas de “desafio” (que continham poesias, parlendas, trechos de cordéis, trava-língua, brincadeiras etc.) foram aceitas com facilidade, mas com relativa dificuldade de execução. Ao final, C1 acabou por vencer o jogo, mas algumas passagens não foram de fácil compreensão. Já a estratégia “Telefone sem fio” em que C1 deveria ouvir uma história e contá-la para outra estagiária mostrou-se aversiva, pois ele não conseguiu realizar a interpretação textual. A partir desse encontro passamos a entender a dimensão da dificuldade de leitura que C1 apresentava e reestruturamos as intervenções posteriores de modo a inserir atividades que envolvessem interpretação textual.

Segundo Encontro: “Da natureza à mesa”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Pensamento figurativo, atenção voluntária, noção temporal, coordenação motora e paladar.	Apropriação das etapas de gestação de uma planta até seu produto final, ensinando conteúdos formais das ciências naturais.	<u>Vídeo - Vida de planta</u> Apresentação sobre as etapas do desenvolvimento de uma planta.	Caixas de som, computador.
Estímulos táteis e sonoros, exploração e manipulação de objetos, leitura e pensamento teórico.	Explorar os canais sensitivos, manter-se engajado na atividade; apropriar os conteúdos básicos trabalhados sobre botânica e história.	<u>Sementes e Grãos</u> Apresentação de sementes em latas (chocalho) e recipientes com seus nomes, seguida de <i>quizz</i> .	Sementes/grãos diversos (milho, feijão, canjica), recipientes e latas.
Estímulos olfativos, interação entre os pares, linguagem expressiva.	Estimular distinção de aromas e sabores, discriminar os nomes das sementes/grãos e fixar os conteúdos formais da atividade anterior.	<u>Jogo degustando grãos</u> Pratos: milho (pipoca), feijão (caldo) e canjica (canjica doce). Recapitulação dos conteúdos anteriores.	Venda, pipoca, canjica doce, caldo de feijão e recipientes.

Estímulos táteis, pensamento efetivo, manipulação objetal.	Manipular instrumentos e recursos naturais, plantar uma semente e aprender a cultivá-la. Ainda, generalizar as etapas vistas na estratégia anterior para a prática desta.	<u>Plantio de semente</u> Ensino do plantio e cuidado.	Vaso, terra, semente, água, pá.
--	---	---	---------------------------------

Quadro 2 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas II

Fonte: Própria (2017).

No segundo encontro intitulado “Da natureza à mesa” C1 pôde tocar algumas sementes e ouvir os sons que emitiam quando chacoalhadas. De olhos vendados foram oferecidas algumas comidas típicas da culinária brasileira, mas o menino mostrou-se resistente em experimentar. A história dos alimentos trazidos na intervenção foi lida por ele com bastante dificuldade e em seguida, mostramos um vídeo do desenvolvimento da planta. Por fim, plantamos sementes de tomate em um vaso com terra, porém C1 não quis levar para casa ou presentear sua mãe.

Terceiro Encontro: Musicalizando			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Relacionamento interpessoal; Operações matemáticas; Musicalização; Teoria musical;	Manter-se engajado e atento na atividade; efetuar operações matemáticas; entender de forma básica a métrica das notas musicais.	<u>Matemática do som</u> Apresentação das notas musicais, seus tempos e valores numéricos.	Instrumento musical; pentagrama de tamanho ampliado e notas musicais de papel.
Expressão corporal; Relacionamento interpessoal; Operações matemáticas; Apresentação de conteúdos históricos relativos à questão racial.	Manter-se engajado e atento na atividade; efetuar operações matemáticas; apropriar-se de conteúdos relativos à história do povo negro.	<u>Jogo do Elástico “Guerreiros Nagôs”</u> Combinação de operações matemáticas, jogo do elástico e música “Guerreiros Nagôs”.	Elástico

Quadro 3 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas III

Fonte: Própria (2017).

O *terceiro encontro* intitulado “Musicalizando” iniciou-se, na sala de movimento, com a apresentação de algumas músicas tocadas pelas estagiárias e algumas músicas da “Galinha Pintadinha”. C1 mostrou-se muito animado e agitado, levantando-se, ensaiando passos de dança, sorrindo muito. Logo depois, a partir de dificuldades apresentadas nos últimos encontros, trouxemos a história da flauta doce e do pandeiro para que pudessemos ler junto com o aluno e tentar entender o sentido de cada frase. C1 lia algumas partes e desistia em outras, apenas emitindo os sons produzidos pelas estagiárias. Pudemos observar que esse tipo de atividade é aversivo para ele e, ao mesmo tempo, necessária. Depois desse momento, pudemos

iniciar na estratégia proposta. Mostramos as notas musicais e os seus respectivos valores de tempo, mostramos o pentagrama e propusemos algumas operações matemáticas levando em conta o valor de cada nota. C1 entendeu rapidamente a lógica, não errando nenhuma operação e realizando todas de forma bem rápida. Por fim, brincamos de “Elástico”, onde ele deveria fazer operações matemáticas e pular a quantidade de vezes encontrada na resolução da operação.

Quarto Encontro: “Esculpindo conhecimento”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Pensamento abstrato e atenção voluntária.	Compreender e assimilar a dimensão interdisciplinar do material que será manipulado na atividade a seguir, visando o par dialético teoria-prática.	<u>Argila</u> Apresentação da história de formação do material.	Uso de imagens e objetos feitos com argila.
Estimulação sensorial; coordenação motora.	Produzir um objeto a partir da matéria-prima.	<u>Esculpindo argila</u> Manipulação e escultura com argila a partir de modelo e criação livre.	Argila e toalha plástica para mesa.
Pensamento abstrato, atenção voluntária e linguagem expressiva.	Verificar os conteúdos apreendidos sobre história, geografia e ciências naturais sobre a matéria-prima argila.	<u>Quiz:</u> Avaliação em jogo dos conteúdos do encontro.	Fichas.

Quadro 4 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas IV

Fonte: Própria (2017).

No *quarto encontro* intitulado “Esculpindo conhecimento” iniciamos com um momento de exploração da argila. Perguntamos o que era aquela massa, qual cor tinha e se ele conhecia seu nome. C1 não conhecia o material e leu bem lentamente o nome escrito na embalagem. Reforçamos que aquilo chamava argila e o convidamos a escrever o nome por extenso. Depois pedimos para que ele escrevesse que a argila era marrom, como havia dito. Em seguida mostramos alguns objetos feitos com argila para que C1 pudesse ver os usos do material. Ainda falando sobre os usos da argila, mostramos um vídeo com artesãos falando sobre a fabricação das peças, inclusive mostrando todas as etapas de construção de utensílios domésticos (pratos, canecas, xícaras, etc). Como forma de ampliar os conteúdos expostos exibimos uma apresentação em Power Point mostrando a origem da argila (região do Brasil, tipo de solo, etc.), suas características físicas, tipos e sua extração. Por fim, a última atividade relacionava-se com a modelagem livre da argila.

Quinto Encontro: “Conversa com os pais”			
Objetivos	Estratégias	Método	Materiais
Retomar a história da criança na família e na instituição	História da criança	Conversação dialógica: conversar sobre o desempenho da criança, com destaque aos avanços conquistados	
Apresentar os objetivos iniciais	<i>Check list</i>	Apresentar um cheque list demonstrando os ganhos observados pelas estagiárias	<i>Check list</i>

Quadro 5 – Intervenção com a família

Fonte: Própria (2017).

O *quinto encontro* foi uma conversa com a mãe de C1 visando a) retomar a história da criança na família e na instituição; b) Conversar sobre o desempenho da criança, com destaque aos avanços conquistados; c) Apresentar os objetivos iniciais; d) Facilitar a visualização de transformações ocorridas na criança em sua trajetória na instituição. Para isso, iniciamos a conversa nos apresentando mais uma vez. Em seguida, realizamos a dinâmica “Segurando os balões” que evidencia a importância do trabalho em conjunto da instituição, da escola e da família e que, sem essa união, o “peso” da responsabilidade recai apenas sobre a família, assim iniciamos uma conversa livre e dialogada. Possibilitamos oportunidade de fala da mãe e ouvimos atentamente suas demandas. Posteriormente demos a ela uma espécie de “folheto explicativo” com nossos dados, os objetivos de cada encontro, os pontos positivos e os pontos a serem trabalhados com o C1 e as perguntas norteadoras da nossa conversa. A psicóloga responsável pelo caso, que a atende no CAIE, foi essencial no conjunto das intervenções, pois nos auxiliou no manejo do comportamento do C1, nas filmagens, nos prazos, no contato e na conversa com mãe.

4 | DISCUSSÃO

Seguindo os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica reconhecemos que um de seus papéis é a promoção de apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano em seu devir histórico-social. A contribuição que intentamos transmitir é que a prática orientada apenas pelos conteúdos formais e clássicos, entendendo-os como mais “avançados”, “complexos” ou “elevados”, subtrai as reais possibilidades de inclusão educacional. Ainda, reivindicamos o ensino de artes, música, teatro, dança, entre outros, nos currículos e nas práticas educativas, educacionais e escolares.

Com isso, assumimos a precocidade de tais afirmações baseadas em um relato de experiência pontual. Todavia, destacamos que a inserção de conteúdos relegados nos currículos é via de ação que visa sobre uma compreensão global

do desenvolvimento humano. Pois, é na díade afetivo-cognitivo que residem as reais possibilidades de transformação da realidade excludente que está colocada materialmente às pessoas com deficiência. Partindo da atividade, notamos que por via da realidade imediata, mais sensível dos sujeitos, podemos abranger conteúdos universais, motivar, despertar o engajamento e conferir papel ativo no processo. Por exemplo, quando se tem como ponto de partida a realidade do que é viver como negro em uma sociedade racista, inserir a história da constituição nacional do Brasil torna-se mais fluída, mais orgânica.

Destarte, enaltecer o conjunto de ideias exportado de colonizadores de outrora vai contra as leis da mudança dialética, da ação recíproca, da contradição e do progresso por saltos. A cultura de nossa gente, de nosso povo é rica e complexa, porém é vista como inferior, subordinada, sujeitada e, por vezes, caricaturada. Em uma única intervenção se pode notar a emersão de demandas de C1 que via conteúdos formais não se teve acesso. Isso demonstra, ainda, que no brincar lúdico e dirigido, a atividade-guia de estudo pode ser requalificada pelos resquícios de fases anteriores, uma vez que são superadas por incorporação, mas nunca subtraídas.

À luz do movimento dialético-histórico, endossamos a importância da inclusão da Cultura Popular nas práticas pedagógicas de inclusão educacional. Terreno arenoso é, portanto, reestruturar os pilares educacionais em voga. Ainda, compreendemos e reconhecemos o esfacelamento histórico do ensino no Brasil via implantação do projeto neoliberal de educação. Logo, nossa proposta versa sobre práticas de inclusão escolar na educação básica que não estão descoladas de um contexto maior: o desmonte do Estado de bem-estar social, a pauperização das práticas, a desvalorização do trabalho, o adoecimento docente, as teorias pedagógicas da pós-modernidade, a lógica mercadológica de ensino, a ampliação do setor privado etc. Assim, destacamos que, assim como reivindicamos a Cultura Popular na educação como um todo, trata-se de uma luta contínua e persistente para a transformação desta realidade da miséria do possível.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Cultura popular e educação: um estudo sobre a Capoeira Angola. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 11, p. 1-14, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v12i11.2. Disponível em: <http://archive.fo/Zq09S>. Acesso em: 10 fev. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** – DSM-5. Washington: American Psychiatric Association, ed. 5, 2013. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: <http://archive.fo/xpDEM>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**.

São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.

LEITE, I. B. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. DOI: 10.1590/S0104-71831999000100006. Disponível em: <http://archive.fo/ysiFt>. Acesso em 23 abr. 2017.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. A diversidade na escola. *In*: LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 42-51. DOI: 10.1590/0104-4060.51052. Disponível em: <http://archive.fo/BAhHy>. Acesso em 04 abr. 2017.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M.; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. DOI: 10.5902/1984686X1420 Disponível em: <http://archive.fo/sWgxE>. Acesso em 13 abr. 2017.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13 n. 52, p. 286-300, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

NÓBREGA, Z. S. Cultura popular na pós-modernidade. *In*: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., maio 2008, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, maio 2008, p. 1-16.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <http://archive.fo/72imK>. Acesso: 09 fev. 2017.

SILVA, D. R. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37 n. 4, p. 863-869, [1983] 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400012.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS PAIS: UM PANORAMA DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR

André Luiz Alvarenga de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS

e-mail: professorandrealvarenga@gmail.com

RESUMO: A temática deste artigo se explicita pela necessidade de transmissão de conhecimentos e informações a respeito do autismo e suas particularidades e peculiaridades, a fim de exaltar o papel contribuidor do professor especializado em suas relações com as pessoas autistas. A metodologia empregada foi um estudo aprofundado de revisão bibliográfica. O objetivo geral desta pesquisa é de destacar a atuação do professor especializado mediante ao aluno com TEA e os desafios enfrentados por esses alunos e seus pais na necessidade da inclusão escolar. E os objetivos específicos são: propor alternativas de atuação e de valorização no desafio de ensinar criança dentro do espectro autista; subsidiar possíveis contribuições para que o professor possa potencializar os resultados do aluno no espectro autista; e, ressaltar a necessária condição do professor estar preparado, para receber e ensinar alunos especiais. O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação e na interação social. Um fator que chama a atenção dentro do espectro autista

é que em alguns casos, essas crianças podem apresentar incríveis habilidades intelectuais, educacional, motoras, musicais, de memória, linguística e outras, que muitas vezes não estão de acordo com a sua idade cronológica. Conclui-se que a escola e em especial o professor pode assumir um papel importante na vida de alunos autistas se informados corretamente e que os pais de crianças enquadradas no espectro autista enfrentam muitas barreiras de cunho social para a inserção dessas crianças em um ambiente escolar. E para isso, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes, contudo, não se pode perder de vista as reais potencialidades e limites da criança, pois se devidamente estimulada pelos pais e professores, podem se desenvolver e ter uma boa qualidade de vida.

PALAVRAS – CHAVE: Professor especializado. Crianças autistas. Habilidades intelectuais.

CHALLENGES FACED BY SELF-EMPLOYED CHILDREN AND THEIR PARENTS: AN OVERVIEW OF THE NEED FOR INCLUSION IN THE REGULAR SCHOOL

ABSTRACT: The theme of this article is explained by the need to transmit knowledge and information about autism and its peculiarities

and peculiarities, in order to highlight the contributing role of the specialized teacher in his relations with autistic people. The methodology employed was a thorough study of literature review. The general objective of this research is to highlight the performance of the specialized teacher through the student with ASD and the challenges faced by these students and their parents in the need for school inclusion. And the specific objectives are: to propose alternatives of performance and valorization in the challenge of teaching children within the autistic spectrum; subsidize possible contributions so that the teacher can enhance the student's results in the autistic spectrum; and highlight the necessary condition of the teacher to be prepared to receive and teach special students. Autism is a global developmental disorder characterized by qualitative deviations in communication and social interaction. A striking factor within the autistic spectrum is that in some cases these children may have incredible intellectual, educational, motor, musical, memory, language and other skills that often do not match their chronological age. It is concluded that the school and especially the teacher can play an important role in the lives of autistic students if informed correctly and that parents of children in the autistic spectrum face many social barriers to the insertion of these children in a school environment. And for that, it is necessary to provide curriculum opportunities that are appropriate to the child with different abilities and interests, however, one cannot lose sight of the child's real potentials and limits, because if properly stimulated by parents and teachers, they can develop and have a good quality of life.

KEYWORDS: Specialized teacher. Autistic children Intellectual skills.

1 | INTRODUÇÃO

A temática é debatida sobre as novas perspectivas educacionais inclusivas e novas exigências que são acrescentadas ao trabalho dos professores bem como os desafios das crianças dentro do espectro autista e seus pais na perspectiva de uma educação inclusiva onde se respeite a singularidade deste indivíduo, ademais, cobra-se dos profissionais na área da educação que cumpram funções da família muitas vezes e de outras instancias sociais. E nesse contexto que se faz necessário o apoio das instituições para que a formação continuada possa trazer práticas de ensino que possam colaborar nas aprendizagens da sala de aula, para as diversidades encontradas no dia a dia dos autistas em sala de aula.

Dentro dos objetivos centrais de artigo destacamos a necessidade de maior preparo dos professores para lidarem com as diversidades dos autistas e uma continua formação especializa bem como propor alternativas de atuação e de valorização no desafio de ensinar criança espectro autista; subsidiar possíveis contribuições para que o haja interação de ensino e aprendizagem entre professor e alunos autistas e a comunidade de alunos a qual o autista frequenta; e ressaltar a necessária condição do professor estar preparado, para receber e ensinar pessoas com deficiência em especial os autistas escopo central da temática do artigo em voga. A justificativa de

escolha para discorrer sobre o tema se enquadra pela necessidade de transmissão de conhecimentos e informações a respeito do autismo e suas particularidades, a fim de auxiliar os educadores nas suas relações com os autistas. As escola deve-se destacar que as crianças com necessidades educativas especiais são crianças que apesar das diferenças, devem ser trazidas para enriquecer os processos de aprendizagem, o que requer dos educadores a busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem por parte deste público específico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica extensa e de profunda pesquisa, a qual assenta-se sob uma análise descritiva no intuito de assegurar o que a teoria propõe sobre a contribuição do professor especializado no trato com alunos especiais. Embora, se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional, pois estratégia utilizada foi os desafios que crianças autistas e seus pais enfrentam na inclusão escolar, tendo como pano de fundo a atuação da escola e dos professores como atores de promoção de inclusão. O autismo é um transtorno global de desenvolvimento que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação e na interação social, as pessoas com autismo apresentam, um distúrbio severo, moderado e leve em alguns casos, dentro da perspectiva do desenvolvimento, principalmente relacionado à sua comunicação e interação social. Porém em alguns casos, podem apresentar incríveis habilidades intelectuais, educacional, motoras, musicais, de memória, linguísticas e outras, que muitas vezes não estão de acordo com a sua idade cronológica, levando seus pais e educadores a extremas surpresas. Levando em consideração, que a inclusão é um tema de interesse para todo sistema educacional devido à sua complexidade, amplitude, trabalhar com pessoas de necessidades educativas especiais sempre passou a ser um grande desafio no âmbito escolar. (LDB, artº 59, 1996). Esta Investida abrange contextos referentes a importância do professor estar capacitado com especialização na área de educação especial objetiva cabe de salientar forma salutar, destacar a necessidade de sua profissão e experiência no quadro educacional, para lidar com a pessoa especial (alunos com deficiência mental e a proporcionar a ela melhores resultados nos relacionamentos, interação e seu aprendizado escolar bem como em todo sistema de interação social dentro da perspectiva educacional. Busca-se ao finalizar a pesquisa, responder: qual o papel do professor especializado na inclusão de alunos com autismo na escola regular?

2 | ADEQUAÇÃO DO ALUNO ESPECIAL EM ESCOLA REGULAR E OS DESAFIOS DE ENFRENTAMENTO

Depreende-se que a adequação do aluno com deficiência intelectual, lide autismo, na escola se constitui como um fator de extrema importância para ele e seus pais e, nesse sentido, a contribuição de um professor mediador para o

desenvolvimento emocional do educando é crucial para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto ser humanos. O trabalho desse profissional diante da criança com tal deficiência vem de um aspecto bastante importante, que é a motivação. Trata-se de um processo de estímulo ao indivíduo para que uma determinada meta seja atingida, isto é, uma pessoa motivada tende a produzir mais, pois, de alguma forma, ela encontra satisfação na atividade que realiza.

Além do aumento de produção, um aluno com autismo que seja bem assistido tem seu número de faltas consideravelmente diminuídas, pois os pais são seus maiores incentivadores, apresentando pouca propensão de desinteresse. retende-se, então alicerçar os pilares do conhecimento a cerca da temática proposta assegurando a importância da mediação e dos aspectos emocionais nos processos de ensino e aprendizagem entre os pais de alunos com autismo na perspectiva histórico cultural, sob a perspectiva de Lev Vygotsky. É nesse sentido que entrará o papel do professor como mediador, o dos pais como incentivadores e potencializadores para que as capacidades desses alunos de acordo com suas habilidades adquiridas possam se desenvolver em sua plenitude de direitos e deveres.

2.1 Aspectos didático-pedagógicos da prática docente na inclusão

No que diz respeito à formação do professor mediador para o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência intelectual, podem-se distinguir duas etapas: a inicial, como afirma Santos (2007, p. 17): “cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado”, e a continuada, compreendendo a formação partindo-se da confluência entre o professor, seus saberes e seu trabalho. O professor não pode assumir a docência resumindo à aplicação de modelos estabelecidos anteriormente, ele deve atender a complexidade do mecanismo de ensino e aprendizado, de modo a sustentar os procedimentos de suas decisões. Como afirma Almeida (2005, p. 3):

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Para atingir essa preparação, faz-se necessário que o professor mediador saiba como interagir com seus discentes de forma colaborativa e inclusiva, fazendo com que o eu seja coletivo e é aí onde adentramos no termo intersubjetividade. Vygotsky (2008) é um autor que nos chama a atenção para a este tema como fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Isto pode ser visto desde suas referências à internalização dos processos interpessoais, que seriam transformados em processos intrapessoais, até suas referências à “zona de desenvolvimento proximal”, em que o

professor é um mediador/interlocutor no desenvolvimento emocional e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Para Vygotsky (2008), quando se fala acerca de construir conhecimento em estudantes que apresentem deficiências, o construto deve ser feito por meio desse processo dialético e progressista, em que o aluno - a partir destas relações intersubjetivas passa a ser protagonista -, já que a educação é concebida como uma prática social num processo lógico de emancipação. E, para que esta prática aconteça, é preciso que compreendamos a demanda de “justificar a subordinação do processo didático as finalidades educacionais e indicar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para orientar a ação pedagógico-didático na escola”, como assegura Libâneo (2004, p. 17).

A didática em educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual vem orientar de forma crítica, como elucida Astolfi (2010) através de conceitos como representações de saberes; transposição didática; objetivos-obstáculos; campo conceitual. Astolfi (2010) ainda afirma:

Para o docente, trata-se de demarcar as variáveis didáticas, ou seja, aquelas que, nas situações de aprendizagem, provocam, quando se age sobre elas, adaptações, regulações, mudanças de estratégias, e que, finalmente, permitem fazer avançar a noção em construção. (ASTOLFI, 2010, p. 66).

Fazer avançar a construção do conhecimento é o princípio da educação especializada, criando possibilidades para que os alunos possam aprender e apreender. Como explicita os PCNs de Alfabetização e Letramento do Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos, nos objetivos gerais do Ensino Fundamental: saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Ainda retrata o papel da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, que é de colaboração para que se compreenda o universo e seus processos transformadores, de modo a situar o ser humano como sujeito participativo e parte integrante do mundo em que vive. Diante de todo contexto, o papel do professor mediador especializado é primordial para que a práxis pedagógica possa ser melhorada a cada dia e, nesse sentido, a pesquisa é entendida como componente necessário ao trabalho e a formação dos professores em situações de inclusão do público com deficiência, leia-se também autistas. Tardif (2010) complementa que a teoria e a prática estão integradas em todo conhecimento, numa relação de diferentes atores, ambos possuidores de práticas e de saberes. Constantemente é necessário que seja analisado como acontece à construção do saber por meio das relações intersubjetivas, como possibilidade, em relação ao desenvolvimento específico dos alunos com deficiência intelectual.

2.2 Educação inclusiva e suas perspectivas conjunturais das escolas regulares

As razões da integração dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular aqueles cujas maiores demandas educativas estão associadas a algum

tipo de deficiência, foi promover uma mudança na maneira de organizar a educação especial. Assim, o atendimento educacional desses alunos é dirigido das escolas especiais para as escolas regulares e, essa proposta impulsiona a integração a partir da reforma da educação especial. Diante desta perspectiva insuficiente, visto que limita a integração educativa e não leva em conta um grupo de alunos que também necessita uma resposta educativa individualizada. Essas críticas levaram uma proposta ainda mais radical em torno do movimento em relação a educação e a escola inclusiva. Duas prescrições específicas permitem definir tal movimento: a exigência de educar todos os alunos na mesma escola e a necessidade de empreender uma reforma do conjunto do sistema educacional. O avanço no sentido das escolas inclusivas não é fruto apenas do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola, é, mais do que isso, é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possíveis, para a imensa maioria dos alunos com graves problemas de aprendizagem, uma resposta satisfatória nas escolas regulares. Tais condições situam-se em quatro níveis diferentes: os contextos político e social, o contexto da escola o contexto da sala de aula e o contexto do apoio e interação dos pais com o meio escolar. Cada um deles tem suas características próprias e mantém um certo grau de independência em relação aos outros, embora os níveis mais gerais tenham uma grande influência sobre as possibilidades de mudanças dos níveis inferiores. Sendo assim, uma firme orientação política em favor da inclusão contribuirá de forma significativa para que as escolas se situem nessa posição e fica mais simples transferir a estratégia posterior à prática educativa nas escolas de aula. A inclusão é um processo baseado na declaração dos direitos humanos e fundamentado no princípio da igualdade e na constituição da cidadania (*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*), que visa a inserção do indivíduo portador de necessidades especiais na sociedade. A Constituição Federal de 1988. tem como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana preconizando no art. 1º, inc II e III, e no artigo 3º, inc. IV, encontram-se seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Um dos princípios para o ensino estabelecido pela Constituição está no art. 206, inc. I que afirma “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, enquanto que no art. 208, V, acrescenta que o “dever do Estado com a educação será aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1996).

Na Política Nacional de Educação Especial são diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer; VII - proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho (brasil, 1996, p. 227).

Seguindo estes preceitos, ao nível da escola, a inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais não significa uma mera transferência deste indivíduo da sala de aula, mas sim uma mudança paradigmática que resulte também em mudanças nas políticas, programas educativos de apoio oferecidos a estes indivíduos. (GOMES, Claudia; GONZALEZ, 2012). A mudança de paradigma significa adotar uma nova visão educacional, para que encaminhe uma abordagem plural do objeto humano e dirigir a esta um novo olhar, que privilegie a sua dimensão humana (TEIXEIRA, 2014).

O desafio da educação especial brasileira é a implantação de uma educação de qualidade e com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de enriquecimento no processo educacional e que essas diferenças possam enriquecer o ambiente escolar e preparar outras crianças para viverem com as múltiplas diversidades humanas, gerando respeito, admiração e empatia ao outro. Os valores familiares são transmitidos culturalmente para as crianças, sendo que no período inicial do desenvolvimento irá influenciar de forma significativa seu aprendizado. Para Rego e Soares (2003) “o ambiente familiar é importante e pode contribuir para o desenvolvimento e o crescimento de uma criança, seja ela deficiente ou não”. A partir de pesquisa de revisão bibliográfica, fundamenta-se a discussão sobre políticas inclusivas habitua centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária e dos direitos individuais do público a que se destina. No caso em específico, o público de alunos com síndrome de autismo ou transtorno espectro autista (PAULON, et al; 2005). Nessa política há recomendações sobre a escolarização das pessoas com síndromes no sistema geral de ensino. No entanto, torna-se relevante a investigação da própria política de inclusão, isto é, a garantia de educação para todos. O documento chamado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovado em 2007, pelo Ministério de Educação e Cultura, com o objetivo de atender o movimento mundial de educação para todos (BARBERINI, 2016).

Segundo Paulon, et al; (2005, p. 7):

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de carga a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada.

É evidente que se faz necessário propostas correntes para ao auxílio de um professor especialista e à necessidade de uma equipe de apoio pedagógico no atendimento ao estudante com autismo. Como aponta Páez (2001, p. 1):

[...] atender à diversidade é atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade. Como pensar a inclusão se os alunos com dificuldades e, apenas eles, têm um plano específico para aprender? Um plano individualizado, nessa perspectiva, pode ser um reforço à exclusão. Levando em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. Caso isto aconteça, estes alunos ficam à margem do grupo, pois as trocas significativas feitas em uma sala

de aula necessariamente acontecem em torno dos objetos de aprendizagem. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa.

Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente, pois se tal propositura for enfatizada ou aplicada, estaremos vendo uma inclusão excludente dentro da perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência. Portanto, ter políticas que atendam a esses anseios que ofereça efetividade de inclusão são necessárias para o atendimento dos autistas, seus pais e de professores. A abordagem central sobre aluno autista se caracteriza pela necessidade de transmissão de conhecimentos e informações a respeito do autismo e suas particularidades, a fim de auxiliar o educador em suas relações com os autistas.

2.3 Destacando ações destinadas a estudantes autistas na atualidade

O professor especializado ou educador especial é aquele professor que deve estar capacitado para atuar em escolas especiais e em classes especiais em escolas comuns, educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, serviços de apoio pedagógico especializado, sala de recursos, sala de apoio pedagógico específico. A enfática importância do professor estar capacitado e especializado na área de educação especial objetiva também destacar a necessidade de sua profissão e experiência no quadro educacional, para lidar com alunos autistas e a proporcionar a eles melhores resultados nos relacionamentos, interação e seu aprendizado escolar bem como o alívio dos pais de que a criança está em local seguro tendo seus direitos como pessoa respeitados e sendo assistida por profissionais especializados. A legislação brasileira, representada pela Constituição promulgada em 1988 e pela LDB (Lei nº. 9394/96), prevê a integração do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino (SASSAKI, 1999).

Como a educação inclusiva é também processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos, com o surgimento de políticas de inclusão parece tornar-se fora de lugar discutir a permanência de um padrão de normalidade cultural e ambiental, a relevância à contribuição do professor para com a educação especial pode ser percebida pelo desenvolvimento e interação desses com seus alunos especiais e também na abrangência de resultados de aprendizagem com aos alunos autistas. Um modelo muito difundido desse tipo de regulamento é o enfoque usado para a educação e ensino para crianças autistas baseado no método Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children (TEACCH). Seu trabalho pressupõe o paradigma condutista, baseado no condicionamento, ou seja, a modificação da conduta a partir da adaptação do ambiente. A esse respeito, Filidoro (1995) citado por Paulon (2005, p. 7) exalta analisando que “não se pode pensar essas aquisições como trocas para obtenção de aprendizagem”. A aprendizagem tem que

se dar mediante a limitação do aluno estando este junto em mesmo ambiente que os demais. Pereira, et al (2015) esclarece pontos importante sobre políticas de atendimento ao estudante com autismo na educação básica. Argumenta os autores que “Para a inclusão escolar se efetivar, é preciso que o indivíduo tenha acesso à escola regular, possibilitado por diversos documentos legais”. Em se tratando do educando com autismo, Pereira, et al (2015) citou a publicação da Lei nº 12.764, em 2012 sendo este o primeiro documento oficial a discorrer especificamente do educando com Transtorno Espectro autista (TEA) no que é apresentada a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

As políticas voltadas para as Leis de educandos que necessitam de atendimento e atenção especiais são importantes e são também multiplicadoras de metodologias. Pois no ambiente escolar devem ter espaços que possam atender a todos, em suas capacidades ou em suas limitações (BRASIL, 2012). Para Santos (2007), devido à análise da legislação e normas, destaca-se, de início, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Segundo o que afirma Zeichner (2008), pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar por meio de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, de acordo com Batista (2000), na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Segundo o que afirma Santos (2007), nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, para Zeichner (2008), entenderia-se que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”. No Artigo 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Para Tardif (2010), nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação de excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele. Segundo Vygotsky (2008), essa circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que

quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Eis aqui a mesma e velha questão da destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial, agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional. Segundo Santos (2007), a Lei nº 5.692/71, com a redação alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, para Batista (2000), no Artigo 9º, a Lei nº 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem.

3 | AUTISMO E A QUESTÃO EDUCACIONAL, BREVES CONSIDERAÇÕES

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta na primeira infância e se prolonga por toda a vida. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a Aids e o diabetes. Caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e, dentre elas, a mais comprometida é a interação social (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012). O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (GAUDERER, 2005).

Os sintomas são na maioria dos casos muito graves e se apresentam tais como: gestos repetitivos, autodestruição, e às vezes até comportamentos agressivos, a fala e linguagem podem se apresentar de forma atrasada ou até ausentes, habilidades físicas reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 2005). Silva, Gaiato e Reveles (2012) descrevem que a linguagem constitui os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico. Assim como nas questões relacionadas à socialização, nos deparamos, aqui, com um espectro de alterações. Algumas crianças com autismo podem ter um excelente desenvolvimento da linguagem falada e, por vezes, emitem palavras perfeitinhas. As funções executivas se referem a um conjunto de habilidades que possibilitam ao indivíduo escolher ou se fixar em estratégias, resolver problemas e automonitorar seus comportamentos. Ao discutir o sobre autismo, Kanner (1943) citado por Baptista, Bosa & Colaboradores

(2007) reconhece semelhanças entre a sua síndrome e a esquizofrenia infantil, mas defende a ideia de que deveria ser separada da mesma, definindo-a claramente como psicose em diferentes dos seus trabalhos publicados nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Baptista, Bosa e Colaboradores (2007) as crianças com autismo têm dificuldade de planejar tarefas, de inibir respostas irrelevantes, de controlar suas ações e de encontrar estratégias diferentes para resolver problemas, em vez disso, permanecem com os mesmos recursos ainda que eles não estejam funcionando. Assim, ele parte do pressuposto de que este quadro se caracteriza por autismo extremo, obsessivo, estereotípias e ecolalia. No estudo do comportamento da pessoa autista, durante muito tempo prevaleceu à noção de pessoas com autismo como sendo alheias ao mundo ao redor, não tolerando o contato físico, não fixando o olhar nas pessoas e interessando-se mais por objetos do que por outras pessoas ou, ainda, nem mesmo discriminando seus pais de um estranho na rua. A mídia e a literatura debruçaram-se sobre a imagem, do 'gênio' disfarçado, engajado em balanços do corpo e agitação repetitiva dos braços (BAPTISTA, BOSA e COLABORADORES, 2007). A troca de conhecimento propiciada pelo avanço da pesquisa e da facilidade de comunicação entre pesquisadores do mundo inteiro auxiliou a transformar esse quadro. Segundo Baptista, Bosa & Colaboradores (2007, p. 178 ss):

(...) No que se refere ao comportamento social, à linguagem e à comunicação, não é difícil fazer sentido teórico desse achado estatístico, já que a linguagem abarca as outras duas áreas, de maneira que, sob o ponto de vista da interação social (comprometimento básico no autismo), fica difícil conceber a interação sem estar falando-se, *ao mesmo tempo*, em linguagem e comunicação (verbal ou gestual, pelo olhar, etc.).

Mostrar que a escola pode ser, de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social para crianças autistas é ainda um grande desafio para os pesquisadores desta área, mas com muito estudo e aprofundamento no tema, pode-se chegar a algumas considerações importantes no tocante a pessoas enquadradas no espectro autista.

3.1 As questões políticas e educacionais com foco no autismo

A legislação brasileira, representada pela Constituição promulgada em 1988 e pela LDB (Lei nº. 9394/96), prevê a integração do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino (SASSAKI, 1999). Esta política educacional, caracterizada por favorecer a integração de alunos portadores de necessidades especiais e baseadas na declaração de Salamanca aprovada, em junho de 1994, por mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, entre as quais a Unesco e as Nações Unidas, tem como objetivo promover a educação para todos. Como, educação inclusiva é o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre, a inserção na sociedade. As políticas

estabelecem que seja assegurada “a igualdade de oportunidades” e a “neutralizar” as diferenças que parecem proclamar a vida no “mundo da diversidade cultural”, e deve se dar “sem diferenças ou em igualdades”. Foram consideradas as diferenças de posturas e atitudes ante a deficiência mental no decorrer da história e procurou-se a trajetória da educação dessa população no Brasil (CAVALCANTE, 2009). Ainda segundo Cavalcante (2009) a fim de educar verdadeiramente na vida e para a vida no século XXI, e para superar diferenças sociais, a instituição educativa deve suplantar decididamente os enfoques funcionalistas, e burocratizantes, aproximando-se de seu caráter mais cultural-contextual e comunitário, em cujo domínio adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

A escola necessita que outras instâncias sociais se comprometam a ajudar no processo de educar, e, e isso faz com que a educação cada vez mais se torne complexa, indo além desse mero ensino, de uma minoria homogênea em um momento no qual o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber (CAVALCANTE, 2009). É inquestionável que estamos frente a frente com um novo modo de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma transformação nos posicionamentos de todos os que trabalham no campo da educação e, principalmente, uma maior participação social do docente. A experiência desses primeiros momentos pelos professores, pode vir carregada de sentimento de desânimo e angústia. Diante as dificuldades, as escolas buscam tentativas de acolhimento ao aluno. Lembrando que professores da educação infantil, geralmente vivenciam várias reações nos primeiros dias na escola de todas as crianças.

Segundo Belisário (2010, p.23):

O cotidiano escolar possui atividades que se repetem diariamente. A organização da entrada dos alunos, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma, das aulas em espaços externos, da saída no final das aulas e outros são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar com autismo. (BELISÁRIO 2010, p. 23).

Deste modo, quanto antes à criança autista puder participar desta rotina, será mais aceitável pela criança a vivência escolar, podendo verificar um desenvolvimento valioso. Embora tais dificuldades possam ocorrer em menor intensidade, estas crianças requerem o investimento e a organização da escola, esgotando as possibilidades de aprendizagem e ultrapassando o objetivo de que a escola é um mero espaço de socialização (MANTOAN, 2006). Podemos refletir sobre o trabalho em sala de aula com o aluno autista que apresenta prejuízos importantes na comunicação, interação social e flexibilidade mental. Segundo Montoan (2006, p. 37) “se a criança apresenta essas características, será preciso que as intervenções pedagógicas se iniciem nos aspectos de ensino e aprendizagem relacionados à área cognitiva”. Estas características estão presentes nos primeiros passos do

desenvolvimento desta criança na escola, e são em sua maioria conquistados com muito esforço e superação por partes ambas as partes, da criança e professores. Assim sendo é importante a realização de atividades em duplas ou em grupos. Além disso, a disposição de carteiras de modo que permita a criança observar seus pares é mais eficaz do que a disposição da turma em fileiras, permanecendo posicionada em local mais central, permitindo a visualização dos colegas ao lado e à frente. Durante as atividades em sala de aula, a atitude de dirigir-se ao aluno verbalmente é fundamental. (BELISÁRIO, 2010). Todas essas atitudes constituem fator facilitador do desenvolvimento de atitudes da sala de aula, visando a iniciar intervenções pedagógicas formais. Precisamos alertar que estas e outras iniciativas não podem ficar restritas ao aluno autista, evitando-se que este aluno ocupe um lugar de “excluído” na escola. (FÁVERO, 2007). O professor deve-se ter que o tempo necessário para que o aluno com espectro autista comece a fornecer respostas ao investimento pedagógico em sala de aula é muito variável de criança para criança. Como também é variável a condição de envolvimento e execução de tarefas escolares a cada momento da escolarização. Por outro lado, podem ocorrer respostas surpreendentes. O professor da sala da educação básica faz-se importante tanto quanto o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Segundo Belisário (2010, p.38):

O professor AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração do cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as características de cada aluno e de cada escola. Os alunos deverão frequentar o Atendimento Educacional Especializado quando forem identificadas necessidades educacionais específicas que exijam esse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidades, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais. (BELISÁRIO, 2010).

Assim o professor da sala da educação básica juntamente com o professor AEE, juntos poderão vencer esse desafio e passar de para uma pedagogia ativa, dinâmica e interativa. Certamente, compartilha com seus alunos a construção de novos conhecimentos produzidos em uma aula, com atitudes e valores construídos diariamente (BELISÁRIO, 2010). No aspecto educacional, a formação para atuação dos professores em sala de aula, vem sendo cada vez mais possível para os professores, que tem sentido a necessidade de garantir práticas de ensino eficazes como primordial no ensino-aprendizagem de seus alunos. Segundo Arantes (2006, p.56):

Na LDB 96 são previstos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (art. 58, III).

Com isso, de acordo com o parágrafo das Leis de Diretrizes e Bases, a importância de estimular e valorizar o professor em seu processo contínuo de construção acadêmica. Porém, vê-se que a formação de professores que atuam na Educação Especial sempre se constituiu uma problemática com relação ao

atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, e até hoje isso não tem sido diferente. Enfim, a atuação do professor com alunos autistas, tem-se demonstrado essencial para que as competências se desenvolvam e possam ser utilizadas por toda a sua vida.

3.2 Alunos autistas e o desenvolvimento da aprendizagem na prática

A fase de alfabetização é um dos mais desafiantes períodos da vida das crianças com autismo. Algumas delas apresentam hi-perlexia e aprendem a ler sozinhas, antes da fase de alfabetização. Mas a maioria vai precisar de auxílio psicopedagógico nessa fase. Segundo Mello (2007, p. 56):

antes da alfabetização propriamente dita, alguns comportamentos precisam estar bem-instalados no repertório da criança com autismo, tais como permanecer sentada, ficar em sala de aula, identificar e reconhecer letras, combinar as letras iguais e diferenciá-las. Com isso, elas terão os pré-requisitos necessários para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita (MELLO, 2007, p. 56).

A utilização de meios computacionais na sala de aula tem sido de grande valia para o atingimento de resultados na aprendizagem com alunos autistas. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 124):

o professor sempre deve promover a independência da criança com autismo. Assim como os pais em casa, é importante incentivar a criança a fazer suas coisas sozinha, tais como se cuidar, lavar as mãos, fechar os potes de tinta, guardar o material (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012, p. 124).

Esses mesmos autores Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 124) mencionam que “cabe ao professor fazer uma aliança com os pais para elaborar novos desafios para a criança, que possam ser praticados em casa e na escola: comer sozinha, por exemplo,”. Isso possibilita que ela pratique o que aprendeu em ambientes diferentes. Ressaltaram Silva, Gaiato e Reveles (2012) que a alfabetização precisa ter uma função, para a criança com o funcionamento autístico e, para isso, é preciso muita criatividade para adaptar materiais e letras na vida delas, de forma atraente e estimulante. Como base de motivação e ensino por meio de computadores e tablets têm apresentado bons resultados, pois os recursos de cores, sons e jogos auxiliam o foco dessas crianças. Devido à facilidade de abstração, a escolha de materiais concretos e visuais torna a alfabetização mais efetiva (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012). Haja vista que, para que o aprendizado seja eficaz, é “fundamental que haja palavras de incentivo e elogios sempre, bem como premiações quando ela conseguir realizar avanços, mesmo que pequenos” (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012). Salientaram Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 188) “que o primeiro passo para ajudar uma pessoa com autismo é entender o seu jeito de pensar e agir e como isso se traduz em prejuízos significativos em suas vivências”.

Gauderer (2005, p. 14) quando mencionou:

A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a

uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (GAUDERER, 2005, p. 14).

Sabe-se que não há cura para o autismo, mas o que se observa é que é possível desenvolver habilidades sociais para que o indivíduo autista possa interagir, de forma aceitável, nesta sociedade. Entre outras estratégias as respostas podem ser somente verbais; ou por escrito; ou ainda, a criança responde verbalmente, o terapeuta escreve a resposta e, em seguida, a criança a copia (GIARDINETTO, 2005).

No processo de alfabetização, pode-se também fazer questões que a estimulem a extrair informações das entrelinhas, criando hipóteses e entendendo o “porquê” das coisas. Nesta etapa o aplicador deve desenvolver perguntas que não podem ser diretamente respondidas com as dicas visuais do livro (Ex: “Quem era o porquinho mais esperto?”; “Porque a bruxa não gostava da Branca de Neve?”; etc.). Para responder a criança poderá reler partes do texto. (COOL *et al.* 1995, p. 285). As atividades de registro, comumente feitas em salas de aula regulares após a leitura de uma história, também são fundamentais. A partir do tema da história, a criança deve trabalhar em alguma atividade grafomotora, como: desenho com pontilhado; desenho livre; escrever os nomes dos personagens; recorte e colagem; etc. (COOL *et al.* 1995, p. 285). Os *tablets* também são um meio eficaz para estimular o interesse pela leitura e pela escrita, bem como para a aquisição da função social e comunicativa destas respostas. Existe uma infinidade de aplicativos que estimulam a leitura e a escrita, como: livrinhos virtuais que contam a história com áudio; treino da escrita de letras e palavras na tela do *tablet*; aplicativos nos quais a criança pode montar uma história usando fotos ou imagens da internet e digitando as frases. (GIARDINETTO, 2005). É necessário ressaltar que, o diagnóstico diferencial dos quadros artísticos inclui outros distúrbios invasivos do desenvolvimento, como a síndrome de Asperger, a síndrome de *Rett*, transtornos desintegrativos e os quadros não especificados, diagnóstico esse que será dado pelo médico responsável auxiliado por uma equipe de especialistas terapêuticos, como psicólogos e fonoaudiólogos (GIARDINETTO, 2005). Salienta Batista e Bosa (2007) que é principalmente, através da investigação sobre as relações entre pares que se evidenciam as diferenças individuais na competência social. Dessa forma, as pessoas que estão às voltas do indivíduo autista importam uma fonte de relações indispensável, fornecendo um contexto essencial que influencia as diferenças individuais durante o desenvolvimento social de qualquer criança. Crianças com funcionamento cognitivo mais baixo geralmente tendem a ser mudas e isoladas. Em outro nível, a criança pode aceitar passivamente a interação, mas raramente a procura, enquanto em um funcionamento mais alto é possível que a criança se interesse pela interação, mas o faz de modo bizarro (KLIN, 2006). De qualquer modo, destaca-se que a noção de uma criança não-comunicativa, isolada

e incapaz de mostrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas. De acordo com Bosa (2002), a ausência de respostas das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de ensino devem ter a responsabilidade de se fazer a formação continuada, para que a qualidade de ensino seja assegurada, garantindo até mesmo as peculiaridades de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, novas práticas de ensino proporcionam benefícios escolares para que todos os alunos possam alcançar conhecimento, de acordo com a capacidade de cada um. (SILVA, 2004).

Um dos grandes desafios é construir processos educacionais que atendam as necessidades dos alunos, considerarem as diferenças individuais como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, de acordo com as possibilidades e interesses de cada um. As dificuldades, deficiências e limitações devem ser reconhecidas, mas não deve restringir o processo de ensino. (GRANEMANN, 2005).

A criança autista requer um acompanhamento precoce e contínuo com uma equipe multidisciplinar envolvendo psiquiatra, neurologista, pediatra, psicólogo, terapeuta ocupacional e o professor. No âmbito educacional, os primeiros estudos sobre o autismo, ao longo da história, determinaram as primeiras iniciativas de intervenção no ensino. Apesar, de tanto anos decorridos desde as primeiras descobertas, hoje os professores se sentem desafiados ao se depararem pela primeira vez, diante da oportunidade de receber uma criança com autismo em suas turmas. Com isso, as práticas desenvolvidas por estes professores se tornam uma novidade e uma importante contribuição na construção do conhecimento a respeito do autismo e das potencialidades da educação escolar na vida dessas crianças. As necessidades pertinentes do aluno autista no cotidiano escolar demandam estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção. O processo de aprendizado é muito prejudicado, por isso métodos de educação apropriados somados a uma sociedade esclarecida seriam a ajuda essencial para que o processo de desenvolvimento do autista não precisasse ser tão doloroso para ele e para suas famílias. Verificou-se que o trabalho como educador de pessoas com autismo é fundamentalmente o de ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a inserir-se em nossa cultura da forma mais independente possível. Enquanto não puderem curar os *déficits* cognitivos

subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar programas educacionais afetivos e efetivos com o objetivo de vencer o desafio deste tratamento do desenvolvimento tão singular que é o autismo. É necessário que professores elaborem um programa educacional específico para cada criança autista. Deve-se também, trocar ideias, perguntar como pode ajudá-la, certificando-se de que ela compreendeu o que foi ensinado, sempre de forma tranquila e afetuosa. Evidencia-se, contudo, que não existe uma fórmula mágica no trato com alunos com autismo. Tudo requer tempo, persistência e muita dedicação. Mas não restam dúvidas de que, além dos pais, o desenvolvimento dos pequenos depende, e muito, das instituições de ensino. Esses fatores, em conjunto, podem garantir um futuro menos caótico e uma vida mais harmoniosa e produtiva. Conclui-se que, não se pode perder de vista as reais potencialidades e limites da criança, pois se devidamente estimulada na escola e em seus laços familiares, a criança autista pode ter rendimento superior ao esperado, podendo inclusive dar continuidade aos estudos e cursar uma faculdade dentro dos seus interesses e ser um *expert* no assunto de escolha.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **A Formação Contínua de Professores**. Ministério da Educação. Boletim 13, 2005.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **A didática da língua**. São Paulo: Papyrus, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches. **Inclusão BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BAPTISTA, Carlos Roberto. BOSA, Cleonice & Colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Artmed. Porto Alegre. 2007.

BELISÁRIO Filho, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2010.

BOSA, C.; CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicol. Reflex. Cris.* vol. 13, no. 1, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Séries diretrizes nº 11. Brasília: Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9394/96

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: Uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais.** São Paulo: Sarvier, 2005.
- GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social das crianças autistas as contribuições do currículo funcional natural.** Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** Atlas. São Paulo. 1999.
- GOMES, Claudia; GONZALEZ Rey, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, Apr. 2012.
- GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença.** Campo Grande: UCDB. (Coleção teses e dissertações em educação, V.4). 2005.
- KANNER, L. (1943). **Affective disturbances of affective contact.** *The Nervous Child*, 2, 217 - 250. 1943.
- KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3 - 11. 2006. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão.** Educação para todos. *Pátio*, 5, 48 - 51. 2007.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil.** Um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. Ed. Unesp. São Paulo. 2007.
- OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social.** Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.
- PASSOS, Arlei Ferreira. **Educação Especial: práticas de aprendizagem, convivência e inclusão;** São Paulo: Centauro, 2009.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Sabres e identidade da docência. IN: Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. Ed. São Paulo, Cortez 2009.
- REGO, Simone de Lourdes Arruda; SOARES, Valéria Leite. A família e a deficiência: traçando um paralelo com o filme Meu Pé Esquerdo. **Cad. de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenv.** São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-46, 2003.
- SANTOS, A. R. **LDB 9.394/96: Alguns passos na formação de professores no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro. WVA, 1999.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; Mayra Bonifácio GAIATO, Thadeu REVELES, Mundo Singular. Entenda o autismo. **Fontanar.** Objetiva. Rio de Janeiro. 2012.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática. **Educ, e Filos., Uberlândia**, 8 (15): 75-82, jan./jun. 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

Raimunda Fernandes da Silva Souza

Mestranda do Curso de Ciências Internacional da Educação pela Atenas College University - EUA,
raimunda.fernandes@yahoo.com

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University - EUA, neide-silva96@hotmail.com;

Nair Alves dos Santos Silva

Doutoranda em Ciências da Educação, pela Atenas College University - EUA, bvnaivalves@gmail.com;

RESUMO: O tema Autismo, ainda vem sendo pouco conhecido por profissionais da área da educação, também como, por demais profissionais que tem a consciência de lidar com esse transtorno. O principal objetivo deste artigo é analisar os processamentos de inclusão de criança autista e a relação dos desafios à prática docente. É um artigo bibliográfico que inicialmente abordará o conceito de autismo e o diagnóstico diferencial, em seguida trata da educação inclusiva e após abordará a inclusão escolar de crianças com autismo. Estudar sobre o autismo e a inclusão contribui para se ampliar melhor o conhecimento na área, contudo é necessária a formação de profissionais da educação básica numa perspectiva da inclusão escolar. Nesta

visão, a temática reafirma a primordialidade de que todos incluam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e democrática. Ao se comentar sobre a aprendizagem de alunos autistas, também serão destacadas as barreiras que os educadores encaram ao se deparar com alunos com necessidades especiais nas salas de aula comum. A educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista - (TEA), é algo que inclui bastantes habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as possíveis estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem estar psicológico da criança e da família. Os resultados encontrados preconizam que o autismo é uma condição que é pouco conhecida pelos docentes, que se assentem inaptos para educar essa população. O objeto de estudo ressalta a relevância da formação continuada a fim de melhorar preparar os educadores para atuar em classes inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Inclusão escolar, Prática docente, Educação básica.

INTRODUÇÃO

O autismo atualmente é compreendido como um distúrbio no desenvolvimento que

apresenta manifestações comportamentais, como dificuldades na interação social. A inclusão de alunos com deficiência está cada vez mais presente na realidade das escolas.

Nosso País caminha com grandes dificuldades em direção ao atendimento de nossos uns milhões de autistas. Seguimos uma postura assistencialista, típica de países do Terceiro Mundo. (BORALLI, 2007)

Entidades organizadas lutam para que esta postura ceda lugar a propostas que visem à garantia dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, que se tornam, então, sujeitos do processo de sua integração social.

A partir desta realidade não há como pensar em ensino e educação nas escolas sem destacar a ideia das tantas diversidades que os educadores encontram em suas salas de aula.

O mediador como os demais membros da escola comprometidos com uma educação com particularidade deve-se estar requalificando a atuação como facilitador do processo ensino e aprendizagem para distinguir as dificuldades educacionais, apoiando os discentes em suas necessidades.

A pesquisa justifica-se na relevância de analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - (TEA), como também os desafios dos docentes com os alunos de síndrome de autismo em sala de aula. Sabe-se que muitos docentes queixam-se da falta de uma formação adequada para trabalhar com estes alunos, bem como enfrentam dificuldades para superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

A educação de uma criança autista representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da educação. A particularidade e a insuficiência de conhecimento sobre a síndrome nos fazem percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que se pode esperar de nossas intervenções.

A política nacional de educação especial inclusiva (BRASIL, 2008) e a legislação educacional vigente no país, garantem que à pessoa com autismo tenha o direito a educação e a inclusão escolar.

A partir deste debate, espera-se contribuir para uma educação acessível a todas as pessoas e com isso, atender as exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceito, discriminação e uma reflexão para um novo olhar sobre a diferença sem perder a dimensão da igualdade na inclusão dos indivíduos perante a lei.

A inclusão precisa ser entendida como espelho na educação da oportunidade que é dada no meio social, já que consiste em oferecer uma oportunidade de desenvolvimento. Com um ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos.

A escola é o alicerce para esse desenvolvimento, ela se prepara para trabalhar

com a diversidade, valorizando todos os indivíduos como seres singulares e capazes de fazer uma sociedade diferente, em que todos tenham direitos e deveres com um único objetivo que é o conhecimento intelectual da criança.

O desempenho da presente pesquisa surgiu diante da visão dos nervosismos que afetam os professores sobre suas práticas pedagógicas quando tem alunos autistas inserido no ambiente escolar, e com as dificuldades de se inserir um aluno. Nesse sentido, busca-se compreender: quais suas maiores dificuldades e desafios com alunos autistas, também como as dificuldades no processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista - (TEA) na instituição de ensino.

Portanto, o objetivo do nosso trabalho é entender o processo de ensino aprendizagem desses alunos que é incluído com diagnóstico de TEA na escola, por meio da presente pesquisa, que norteamos a entender as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para a interação social dos discentes autistas no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, realizada através de um levantamento bibliográfico. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma mais detalhada para entender a natureza de um fenômeno social com a intenção de coletar informações. Ela tem se mostrado útil no campo educacional porque examina o fenômeno numa configuração aprofundada, coletando informações, opiniões e comportamentos dos sujeitos, sobre o que eles pensam acerca do objeto de estudo.

Para Ludke e André:

A pesquisa qualitativa não prevê que haja uma construção preliminar de uma hipótese para tentar prová-la na análise de dados. O pesquisador deve, de fato, ter um foco antes de iniciar o processo de coleta de informações. A tendência é que este foco, antes mais amplo, torne-se afunilado e direto conforme o andamento da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Para a base de dados foram utilizados os termos: Autismo, Docentes, Inclusão, Ação pedagógica e Prática docente. Os artigos-base utilizados de diferentes revistas e autorias foram nas áreas de pedagogia, psicopedagogia e psicologia. Após isso, a análise detalhada dos artigos se baseou primeiramente em abordar o conceito sobre autismo e o processo de inclusão. Logo após, foram analisados os artigos com foco na educação inclusiva, principalmente sobre os tópicos que discutiam a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e suas contribuições no processo de inclusão dos alunos.

Vale ressaltar que este artigo contempla de fontes de pesquisa a revisão bibliográfica tomando como base os autores: Carvalho (2004), Mantoan (2015, 2017), Mello (2007), e dentre outros que contribuíram com eficiência em seus escritos,

verificando os referenciais encontrados, aqueles que corroboraram ao objeto de estudo e apresentando subsídios aos objetivos da pesquisa a serem analisados para discussão sobre o processo de inclusão do aluno autista: desafios à prática docente.

Dessa forma foi possível construir um referencial teórico acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos autistas no processo de inclusão, quanto pelo docente conseguindo discutir sobre esse tema que atualmente se apresenta em grande evidência. Refletindo sobre as práticas rotineiras em sala de aula com crianças autista e proporcionando maior compreensão sobre o transtorno do espectro autista ou TEA, reforçando o conhecimento no que tange o comprometimento neurológico e intelectual do aluno.

Averiguando as referências ligadas, aquelas que abordassem as temáticas relacionadas às finalidades dessa erudição que apresentassem subsídios para maior ponderação sobre os aspectos desenvolvidos, com relação a uma nova concepção sobre a inclusão e suas estratégias de maneira reflexiva e significativa aos alunos no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva no processo de inclusão do aluno autista

O vocábulo “autismo” tem sua origem do grego autos, e significa, “dentro de si mesmo”, esta definição retrata a grande introspecção característica das pessoas autistas, uma vez que pela complexidade em concentrar-se ao ambiente acaba por apresentar um repertório curto de interesses e uma dificuldade acentuada em relacionar-se com as demais (CUNHA, 2009).

Segundo Mello (2007, p. 11), “O Transtorno do Espectro Autista - (TEA) é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, especificamente antes dos três anos de idade, e se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”.

Os estudiosos buscam explicações para as circunstâncias e decorrências do autismo. Porém são poucos os avanços sobre como ou porque as causas desse transtorno. Entender essa síndrome é uma instigação enfrentada por muitos pesquisadores que buscam respostas ainda não encontradas.

Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante do processo de ensino aprendizagem, orientada por concepções e práticas pedagógicas que atendem a diversidade humana.

Como aponta Mantoan: “O princípio democrático de educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”. (MANTOAN 2017, p.120). É preciso que haja uma grande reestruturação na

formação dos professores e, que esta sirva de instrumentos para que sejam capazes de receber e identificar os estudantes com alguns transtornos.

Entretanto, para que as pessoas com algum transtorno ou deficiência, recebam a devida atenção é necessário que as instituições de ensino se apropriem de fato e de direito de uma política educacional que proporcione formações satisfatórias aos mediadores do desenvolvimento como também, a apropriação de um projeto político pedagógico que visem garantir um atendimento respeitando as particularidades de cada aluno de modo que lhes traga um desenvolvimento positivo e um ensino de qualidade.

A inclusão precisa ser entendida como espelho na educação da oportunidade que é dada no meio social, já que consiste em oferecer uma oportunidade de desenvolvimento. Com um ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos.

A escola é o alicerce para esse desenvolvimento, ela se prepara para trabalhar com a diversidade, valorizando todos os indivíduos como seres singulares e capazes de fazer uma sociedade diferente, em que todos tenham direitos e deveres com um único objetivo que é o conhecimento.

Para isso, é formado um grupo de profissionais que conta com o apoio de professores de psicologia, psicopedagogos, além de fonoaudiólogos e terapeutas educacionais. Como aponta Belizário Júnior e Ferreira (2010, p. 36) “destacam que o trabalho a ser realizado em sala de aula com a criança autista requer a atenção para o desenvolvimento de competências importantes”.

A formação de professores é uma das primeiras etapas em busca de qualidade para inclusão de alunos com TEA. Quando pensamos em formação de professores pautamos aqui aquela que o professor busca por conta própria, motivado por questões suas, particulares, na busca de dar sentido para suas demandas e anseios com os alunos que lida em seu cotidiano.

Assim, é preciso propiciar a reflexão dos professores a respeito dos alunos com TEA, deslocando o pensamento de alguém que vive em um mundo próprio, que não interage, não aprende, não se comunica, para um sujeito que é capaz de saber, de se comunicar e de interagir.

Sabe-se que o docente é o substancial dirigente em tornar realizável a sociabilização do aluno autista na rotina escolar, adequando metodologias que venham respeitar as dificuldades dos mesmos. Porém é ele quem recepta e designa o primeiro contato com o aluno, seja ele assertivo ou desfavorável, dessa forma é do professor o desafio de efetivar o processo de inclusão, tendo em vista que é seu dever criar estratégias de desenvolvimento que atenda as necessidades de todos os alunos.

Cada um tem uma maneira de aprender e, diante disso, os educadores e profissionais que trabalham com Educação Especial têm a grande responsabilidade

de observar e detectar suas singularidades, para que reflitam sobre qual metodologia é mais indicada para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista. Ressalta-se que esses alunos precisam de um ambiente seguro e estimulante, onde erros sejam permitidos e, ao assumir riscos, sejam incentivados.

Como aponta Gauderer:

Educar uma criança, por maiores dificuldade que se tenha, aumenta o sentimento de amor na maior parte das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, sendo assim, não querendo que ela vá embora. Além de tudo, a criança com autismo pode ser bem cativante e sua própria impotência e confusão faz brotar emoções profundas nos fazem lidar com ela. Entretanto, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 2011, p. 127).

As características que uma pessoa com autismo tem, não podem ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional, é um desafio, e os primeiros passos a serem tomados é conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O Transtorno do Espectro Autista - (TEA) não se concentra nas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na compreensão do sujeito, enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Brasil (2009) as crianças com Transtorno do Espectro Autista - (TEA), não possuem os aspectos físicos diferenciados das demais crianças, mas trazem com sig o algumas especificidades no seu comportamento de modo que chama atenção das pessoas que se relacionam com elas diretamente tais como familiares e professores.

São visíveis de se identificar nas crianças com o autismo, algumas características, no convívio, por exemplo, percebe-se que elas costumam se isolar dentro de seu próprio mundo, o que dificulta a interação com outras pessoas, ocasionando também dificuldade na comunicação. Podem tanto ser hiperativas como muito passivas, sua personalidade é algo inconstante.

Crianças com autismo apresentam também déficit de atenção, causando um aprendizado bastante lento e também são pertencentes de uma rotina que não pode ser quebrada, pois gera desconforto significativo.

Belizário Filho ressalta que:

A característica de prejuízo na reciprocidade social, descrita inicialmente como “extrema solidão”, pode ser explicada pela inflexibilidade mental das pessoas com autismo, em decorrência do prejuízo da Função Executiva. A indiferença nas relações sociais tem a ver com o nível de exigência de flexibilidade nesse campo humano, tornando-o o campo de maior impossibilidade para algumas dessas pessoas. As relações sociais exigem antecipar, dar sentido, significados e ter propósitos. Mais do que isso implica no uso de símbolos, de sentidos múltiplos e

Por sua vez, o docente deve ter consciência que para a realização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões.

Outro fator que deve ser trabalhado com crianças autistas é a sua rotina. Gikovate (2009, p. 15) salienta que, a quebra de uma rotina pode desencadear um comportamento agitado no qual a criança se recusa a ir em frente enquanto não se retorne ao padrão anterior. Além disso, a rotina para estas crianças é fundamental para que elas consigam se organizar no espaço e tempo e assim elas consigam aprender.

Para manter a atenção dos alunos durante as aulas é necessário que o docente utilize métodos educacionais que tenham como objetivo fazer com que as crianças autistas sejam de fato incluídas em seu processo de ensino aprendizagem efetivado, portanto, muitos estudos são realizados sobre diferentes métodos.

Abordar sobre o autismo é um desafio para nós professores e pesquisadores que adentram esta linha de pesquisa. Além de ser uma patologia do desenvolvimento também desencadeia interesses, porém observam-se muitas controvérsias. O autismo esta se tornado um amplo campo de pesquisa por ser uma síndrome pouco conhecida. Tal interesse no estudo sobre as reflexões e descobertas não só apenas pelas meras curiosidades, mas, sim sobre a causa, causas essas que ainda desconhecemos.

Porém os professores buscam atender essas crianças de maneira regular diante de atividades lúdicas com materiais concretos que chame a atenção e a curiosidade do aluno autista e que possibilitem a interação dos alunos autista com as outras crianças no espaço da aula, onde os docentes planejem as aulas diante das necessidades educacionais dessas crianças.

De acordo com Franco (2015), as práticas pedagógicas organizam- -se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Entretanto as práticas pedagógicas com criança autista partem de diversos objetos concretos confeccionados junto com os professores com o intuito de estimular o convívio social e educacional dos alunos autistas, mediante de jogos educativos.

Pois, é grande o desafio dessas práxis do docente com alunos autistas, como aponta Franco, vivenciar métodos motivadores com alunos autistas não é fácil, para tanto, as práticas pedagógicas ressalta-se pela formação de valores éticos humanitários e solidários que contribuam para formação de pessoas não só cientes apenas de si, mas comprometidas com a coletividade e a diversidade.

O desafio agora é democratizar esta educação de forma que atenda toda e qualquer diversidade na escola, na sala regular. Porém, ainda há muito a se fazer e

algumas barreiras a serem quebradas, tanto no que se refere ao corpo docente como formação profissional. Que a prática em sala de aula seja vista com um novo olhar, valorizando as diferenças de cada um, respeitando os limites e as possibilidades de crescimento individual e em grupo de todo cidadão.

A educação inclusiva busca perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos no ensino regular, de forma que eles alcancem a aprendizagem significativa. Para essa concretização faz-se necessário que escola, professores e família trabalhem coletivamente para transformar a educação inclusiva em sociedade inclusiva.

Para Mantoan (2015, p.24) “a meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaço de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos”. A educação inclusiva é uma pedagogia que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências ou de altas habilidades abrangendo os diferentes níveis de ensino.

O processo deve ser integral e ter por finalidade formar cidadãos críticos e participativos. A educação inclusiva deve-se iniciar no momento que se detecta atraso ou alteração no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas habilidades e proporcionando meios para desenvolvê-las.

Os pais dos alunos autistas cientes do direito dos filhos a educação inclusiva, garantido por lei, procura inserir seu filho na escola, onde ele desenvolverá e ampliará seus conhecimentos no contato com outras pessoas, sentindo-se integrado, a vontade de aprender aumenta e ele descobre novas formas de interagir e participar de todas as atividades com o grupo.

Segundo Carvalho (2004, p. 110) “a escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada”. Portanto a proposta inclusiva é mais abrangente e significativa, pois a pessoa com deficiência não deve apenas fazer parte, ele tem que interagir e participar do processo ensino aprendizagem.

As escolas precisam passar por transformações na sua prática pedagógica, porque alunos ditos “normais” apresentam dificuldades de aprendizagem, sentindo-se excluído mesmo estando presente nas escolas em salas regulares.

Como diz Mantoan (2015, p.68) “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”. Quando a escola atende a diversidade, o processo pedagógico se enriquece, o que propicia uma melhor qualidade na educação para todos: alunos, professores, psicólogo, psicopedagogo, família e comunidade.

Entretanto um dos primeiros passos será a família junto com a escola buscar horizontes, nas atividades diversificadas para trabalhar com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista na sala de aula. O convívio e a troca de experiências entre a família e escola, serão essenciais para sua formação pessoal e profissional da criança, pois os conhecimentos construídos na escola e com o meio servirá de suporte para o desenvolvimento intelectual do aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante do que foi aprofundado e averiguado sobre o tema abordado, pode-se perceber que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista - (TEA), ainda não está de modo que garanta uma educação de qualidade. Compreender o Transtorno do Espectro Autista em seus diversos âmbitos é fundamental, para desmistificar alguns conceitos errôneos e para se descrever um pouco dessa realidade que além de surpreendente, ainda se reveste de muitos enigmas.

E o que dificulta um ensino e aprendizagem de qualidade são as barreiras muitas vezes encontradas pelos docentes na escola. Sabemos que as maiorias dos professores não estão preparadas suficientes em sua formação para trabalhar com atividades motivadoras com crianças com algum transtorno e isso dificulta na elaboração do planejamento.

Porém os educadores deverão partir de ações didáticas que busquem a curiosidade através de atividades lúdicas com materiais concretos, que atraiam a atenção do aluno e que trabalhem a coletividade entre as crianças. Entretanto, pode-se argumentar que estamos trilhando um caminho que um dia nos levará a uma educação inclusiva e de qualidade a todos.

Através deste objeto de estudo, distinguimos o papel do docente como mediador da inclusão, ou seja, ele cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos, independente de ser deficiente ou não.

Compreendemos também, que a falta de uma formação sólida voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua estar em contato com novas formações no que se refere a sua atuação profissional. Notamos ainda, que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é possível, desde que haja comprometimento e envolvimento por parte do docente, em uma boa formação pedagógica, além de apoio escolar e familiar.

A educação inclusiva exige investimento na formação dos docentes e ainda o envolvimento da sociedade, visto que o que se percebe acerca da inclusão é um total despreparo da sociedade em geral e das instâncias educacionais em particular (Sampaio & Sampaio, 2009). Desta forma, o professor deve estar sempre em busca de formação para aperfeiçoar sua habilidade e repassar seu conhecimento de forma didática fazendo com que o autista sinta-se confiante no ambiente escolar, com técnicas estimuladoras para o desenvolvimento social e educacional.

Com este artigo verificamos que, o autismo é uma síndrome com sintomas e graus de manifestações diversas e até o presente momento não se sabe quais são as suas causas. Observamos também que pesquisas nesta área trouxeram novas maneiras de encarar a síndrome além de novas hipóteses sobre o funcionamento

cerebral e sobre cognição. Em suma, pode-se concluir que a inclusão da criança com transtorno com espectro autista é um dever de todos que, ao contrário, podem estar sendo cúmplices da sua exclusão presente e futura da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2015.

BELIZÁRIO FILHO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Volume 9. Fortaleza: UFC, 2010.

BORALLI, E. R. **Autismo: trabalhando com a criança e a família**. São Paulo: Ed. Edicon, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: **Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 43-161.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia prática educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GAUDERER, C. Apud PRAÇA, E. T. **Uma reflexão acerca da inclusão de alunos autistas no ensino regular**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2011.

GIKOVATE, C. G. **Autismo não é raro**. Rio de Janeiro: Ed. Ars cvrandi, 2009.

LUDKE, M, & ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglêr. **O Re-Inventar da Inclusão**. Editora: Vozes, ed.1, 2017.

MELLO, A. M. **Autismo: guia prático**. São Paulo: Ed. Corde, 2007.

SAMPAIO & SAMPAIO. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2009, p. 172-205.

O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES

Keli Simões Xavier Silva

Doutoranda em Educação no PPGE/UFES.

Professora Assistente do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH /UFES/CEUNES). Membro do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq), do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação da Ufes, e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares (CNPq/UFES).
keliletraslibras@hotmail.com

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Assistente do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Membro e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq).
euluzejunior@gmail.com

RESUMO: Neste texto, temos como objetivo discutir a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional, a partir do aporte teórico-metodológico de Norbert Elias, adotando a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. A partir de Elias (1994), compreendemos mediante

a Sociologia Figuracional que as relações humanas de maneira processual sem perder de vista as dimensões micro e macro sociais que atravessam os fenômenos sociais. Além disso, superamos a dicotomia indivíduo x sociedade que predominantemente é aceita. Nessa direção, entendemos que as sociedades são configuradas por indivíduos conectados, interdependentes, de suas línguas, de seus pensamentos, de seus conhecimentos, de suas aprendizagens e de diversas outras coisas. No que tange a Educação de Surdos e Libras, Lacerda (2009), Lopes (2007), Vieira-Machado (2007), entre outros, serviram de base. Além de Bakhtin (2006) que nos auxiliou na discussão de concepção de língua e relação pensamento e linguagem. O artigo inicia versando sobre o trabalho de tradução e interpretação, em seguida apresenta a Sociologia Figuracional, posteriormente indica e discute, como resultado deste estudo, três figurações de escolas em que o tradutor intérprete de Libras encontrou-se/encontra-se/se encontrará para a promoção de uma educação bilíngue inclusiva. Por fim, retoma o seu problema norteador e o analisa mediante a elaboração conceitual eliasiana de relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Tradutor Intérprete de Libras. Educação. Norbert Elias

INTRODUÇÃO

Neste texto, temos o objetivo discutir a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional, a partir da sociologia figuracional de Elias (1994). No delineamento desta produção, em termos teórico-metodológicos, nos debruçamos em aspectos dos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, especificamente no conceito de figuração. Nessa direção, entendemos a partir do autor que nas sociedades os indivíduos têm procurado diferentes maneiras de se legitimarem e estabelecerem modos de se relacionarem e de conduzirem uns aos outros.

Assim, entendemos a partir do estudo de Santos (2006), que inicialmente, os intérpretes tiveram seus saberes-fazer constituídos em espaços religiosos ou de cunho familiar. Por isso, o aprendizado da língua de sinais e, conseqüentemente, a formação dos tradutores intérpretes de Libras por anos ficou limitada a esses contextos.

Entretanto, compreendemos que do profissional tradutor intérprete de Libras é esperado o versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em Libras para o Português e do Português para Libras nos mais diversos contextos, para tanto, este profissional deve conhecer profundamente as línguas envolvidas no processo, fazendo com que as informações dadas em uma língua cheguem o mais apropriadamente possível à outra, preservando assim as estruturas gramaticais das línguas envolvidas. Mas ao dimensionarmos o nosso olhar a respeito da língua e da palavra à tradução e interpretação de Libras, percebemos que não se trata de um mero processo de codificação e decodificação de informações. Perpassa pelos sujeitos envolvidos, as constituições históricas e sociais em que estes estão imersos, representando assim a negociação dos possíveis sentidos que são produzidos nas distintas línguas.

A partir desse entendimento inerente ao ato de traduzir/interpretar nos voltamos ao foco desse artigo, o tradutor intérprete de Libras educacional, que suscita em nós o seguinte problema: Quais as potencialidades e limites da inserção desse profissional nas diferentes figurações escolares em que o estudante surdo se encontra? Uma vez elucidado nosso problema de pesquisa, buscamos dialogar com o mesmo a partir do procedimento metodológico denominado pesquisa bibliográfica, a qual se insere, neste estudo, no contexto da pesquisa exploratória.

Pensar a inserção do tradutor intérprete de Libras no contexto educacional é, também, discutir a educação inclusiva para surdos. Como fios que se entrelaçam, o estudante surdo, os estudantes ouvintes, o tradutor intérprete de Libras e o professor regente compõem a figuração da sala de aula que, no contexto brasileiro, inscreve-se na perspectiva da Educação Inclusiva. Ocorre que, vivenciamos um tempo no qual o tradutor intérprete de Libras educacional está envolto em diferentes figurações.

Iniciando um tear com o “fio” da Educação Inclusiva compreendemos a partir

de Kassir (2011), que os percursos que a *Educação Inclusiva* vem atravessando no Brasil, demonstram que a noção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência, inicialmente relacionada com a concepção de Educação Especial, tem se reconfigurado frente aos diversos acordos internacionais e dispositivos legais assinados pelo governo brasileiro, os quais fazem com que perspectiva inclusiva ganhe força, devendo todas as instituições escolares e profissionais da educação – e não somente aqueles especializados – receber e atender o estudante com deficiência, o que acaba por promover o esvaziamento e, possível, fechamento das instituições escolares especiais.

Circunscrito na complexidade dessa discussão entre *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, que entre si já formam uma configuração, surge outro “fio” que ao se apresentar, tensiona tal figuração e a reconfigura, é a *Educação de Surdos*. Com o deslocamento da visão clínico-terapêutica para a perspectiva cultural da surdez, em que o sujeito surdo é concebido como minoria linguística (LOPES, 2007), ganha força a reivindicação de que a escolarização de pessoas surdas seja pautada nos princípios da Educação Bilíngue tal qual acontece com outras minorias linguísticas.

Diante dessa nova figuração que é estabelecida entre Educação Inclusiva e Educação de Surdo, desponta um novo “fio” que é a concepção de Educação Bilíngue para Surdos. Esta concepção é entendida de duas maneiras distintas que, Silva e Oliveira (2016) esclarecem salientando que uma é pautada na Educação Especial pela via da inclusão, na qual basta a inserção do tradutor intérprete de Libras educacional, e a outra fundamentada visão cultural da surdez, em que os surdos são parte de uma comunidade de falantes de uma língua minoritária no Brasil.

Diante desse emaranhado de fios pensemos em cada um dos fios. Que estes são singulares e apresentam propriedades, origens e cores distintas. E mesmo assim, eles se inter cruzam formando uma rede. Talvez as perguntas que surjam sejam: “é possível tecer uma rede com fios tão diversos?” Se a resposta teimar em ser um *sim*, a outra questão que desafiará, “essa rede funcionará?”. São essas as questões que cotidianamente indivíduos signatários de cada uma das perspectivas apresentadas acima intentam responder.

Ao que tudo indica ambos têm em comum o objetivo de viabilizar uma escolarização que possibilite ao estudante surdo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, o “xis” da questão é “de que maneira?”. Parece-nos claro que não há consenso na resposta de tal pergunta. Enquanto um grupo advoga a necessidade de todos os alunos estarem juntos, marcando a heterogeneidade na escola, visto que a humanidade já passou por muitos processos nefastos de segregação e discriminação, o outro defende a manutenção de espaços escolares específicos em que os conhecimentos sejam mediados diretamente na língua natural do grupo em questão, haja vista que a pensamento e linguagem estão extremamente implicados e tradução nesse processo pode incorrer em obstáculo. Na intenção de dialogar com tal questão iremos, mais a frente e a partir da sociologia

figuracional de Elias (2006), descortinar três figurações de educação bilíngue inclusiva para surdos a partir do tradutor intérprete de Libras educacional.

NORBERT ELIAS: PARA ALÉM DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

No curso da vida, passamos a resistir às tensões oriundas de formações sociais que, em algumas ocasiões, visam fragmentar o conceito de humanidade. O conceito de figuração nos oferece condições para que pensemos em pessoas tanto como indivíduos quanto como sociedades. Desse modo, podemos entender que esse conceito objetiva o afrouxamento do discurso e a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Compreendemos, em Elias (2006), que o padrão mutável é criado pelo conjunto de indivíduos, pelas ações nas relações interdependentes, ou seja, observamos que dada figuração, constitui uma rede flexível e tensionada. A interdependência entre os indivíduos é a condição para que formem uma figuração, sendo que essa rede pode ser caracterizada como de aliados quanto de adversários – nesse caso, entendemos que sem a presença dos indivíduos, não seria possível estabelecermos uma figuração.

Na concepção de Elias (2006) os seres humanos formam figurações uns com os outros em decorrência do modo de vida, da transmissão do conhecimento passado de geração em geração. A partir do autor pode-se enfatizar que “[...] as sociedades humanas não são simplesmente um aglomerado cumulativo de pessoas” (p. 26), os indivíduos reúnem-se sempre em figurações diferentes e específicas. Nesse sentido, para Elias (2006) só é possível compreender as maneiras, os comportamentos, as ações individuais e, mesmo, a direção das configurações que os indivíduos constituem, considerando o fluxo das interdependências.

Assim, na esteira eliasiana, neste ensaio propomos compreender a dinâmica social que se dá na medida em que assimilamos que os intérpretes de Libras são, metaforicamente falando, como fios que ao se relacionarem com outros tantos, tecem figurações diversas. Nessa direção, traremos uma discussão de três tipos de figurações de escolas em que o tradutor intérprete de Libras encontrou-se/encontra-se/se encontrará para a promoção de uma educação bilíngue inclusiva.

FIGURAÇÃO “ESCOLA DOS SURDOS”

Pensar em figurações de escola que sejam especificamente de surdos e tentar imaginar nela a presença do tradutor intérprete de Libras é algo que a primeira vista pode parecer incoerente. Para melhor situarmos a possibilidade da inserção desse profissional neste contexto, necessitaremos fazer uma pequena viagem no tempo.

Vieira-Machado (2007) ao retratar as escolas orais das décadas de setenta

a oitenta, demonstra que mesmo durante o oralismo os surdos encontravam estratégias e formas de se comunicar por meio dos sinais, contudo, o objetivo maior daquelas instituições era desenvolver a fala oral desses surdos, de modo que os conhecimentos que eram ofertados em nada se aproximavam daqueles ofertados nas escolas voltadas para os ouvintes.

Destarte, podemos inferir que embora a figuração “escola dos surdos” existisse, ela, neste período histórico, não oferecia condições de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. De modo algum essa é a figuração que o grupo que mencionamos anteriormente, como defensores de uma escola onde todo o processo de ensino e aprendizagem se dê diretamente em Libras, defende.

A figuração de escola que queremos apresentar aqui e pensar o tradutor intérprete de Libras educacional, é outra. Trata-se de escolas semelhantes as escolas comuns que temos hoje, com exceção de um detalhe, a língua de instrução que seria Libras. Dizer que tal escola teria a Libras como língua de instrução, não é retomar o modelo tradicional de escola especial, em que o currículo se concentra muito mais no trabalho de conhecimentos elementares. Também não é uma escola em que todos os processos de ensino tomam como parâmetro a língua portuguesa e são traduzidos/interpretados para a Libras. Seria uma escola em que o currículo praticado seria o mesmo que é trabalhado em qualquer outra escola. Nela os professores ministrariam aulas diretamente em Libras.

Tal figuração de escola dias atuais pode causar estranheza, especialmente quando se agrega a ela o adjetivo “inclusiva”. Portanto, torna-se primordial destacar que o que se entende por inclusão nesse contexto é para além da presença de surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar. É o oferecimento de conhecimentos aos estudantes surdos que proporcione as mesmas condições de existência que são ofertadas para os que ouvem, para que assim, surdos e ouvintes juntos possam compartilhar a vida social.

Pode-se perceber nessa figuração de escola que o profissional tradutor intérprete de Libras deixa de estar implicado nos processos de ensino aprendizagem, passando a exercer uma função técnica, atuando apenas em ocasiões em que ocorra o encontro entre surdo e ouvinte que não tenham uma língua em comum.

Como em qualquer figuração em que as relações que se estabelecem no seu interior apresentam tensões, nesta também há. A primeira delas é o fato de a criação de escolas específicas denota que não serão várias na mesma região, o que dificulta o acesso de todos à educação. A segunda, é que o aprendizado e fluência de qualquer língua, demanda de muito tempo e o mesmo acontece com a Libras, desse modo, ter professores nas diversas áreas de conhecimento que sejam fluentes em Libras parece ser algo pouco provável. A terceira, e última, é que a volta a instituições específicas, mesmo havendo uma outra proposição pedagógica, pode remontar um sistema de estigmatização social em que se construa a noção de que cada um tem o seu lugar específico na sociedade.

Longe de querermos responder tais tensões, seguiremos o texto apresentando outras figurações que podem, ou não, oferecer melhores alternativas para os obstáculos apresentados.

FIGURAÇÃO “ESCOLA COM SURDOS”

Nessa figuração as escolas, intituladas como inclusivas, devem ter espaços que recebam todos os alunos e devem se reestruturar dando condições de acesso e permanência a eles, o que em nosso ver, é algo muito positivo uma vez que democratiza o ensino, oportunizando a todos o acesso à educação na sua dimensão escolar.

Nas salas de aula onde houver a presença de alunos surdos e ouvintes, se fará necessário a inserção do tradutor intérprete de Libras educacional, o qual segundo os documentos oficiais deve, além de interpretar os conteúdos em sala de aula, mediar a comunicação com todas as pessoas da comunidade escolar em todos os eventos de caráter educacional (BRASIL, 2007).

No entanto, é importante destacar que a presença de tradutores intérpretes de Libras no contexto educacional, ao contrário do que somos levados a pensar, ainda não tem resolvido a questão da educabilidade do estudante surdo (LACERDA, 2009) e diversos fatores são apontados como causadores desse insucesso.

Inicialmente a própria questão do movimento de tradução/interpretação é um empecilho. Partindo do pressuposto que, “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 66), compreendemos que as escolhas feitas pelos profissionais intérpretes de Libras serão produto do arcabouço social e histórico em que esteve imerso. Influenciará diretamente na sua atuação o quanto ele conhece do assunto traduzido/interpretado.

Outra questão é a formação desse profissional tradutor intérprete de Libras educacional, que de maneira geral tem maior concentração no domínio da língua e nos estudos sobre tradução/interpretação. Indiscutivelmente tais aspectos são importantes, contudo, em se tratando do processo educativo, não são suficientes. Imaginemos um tradutor intérprete de Libras educacional que tem pouca afinidade com os conteúdos de uma determinada disciplina. Fatalmente, isso interferirá nas suas escolhas na hora da tradução/interpretação em sala de aula.

Por fim, mas ainda sem esgotar os diversos fatores mencionamos anteriormente, tem a questão da fluência em Libras. Essa pode ser vista por duas perspectivas. A primeira é o grande número de surdos que chegam a educação básica sem ter fluência em Libras, pois não possuem em seus lares interlocutores nessa língua. Para esses a necessidade que se impõe é a de pares linguísticos, que possibilitem aos mesmos processos de aquisição de língua e linguagem durante o processo de

escolarização. Para esses alunos, o tradutor intérprete não cumpre sua função. Por mais que esse profissional se proponha ser o par linguístico, assumindo assim a descaracterização de sua função, o que acontecerá na prática é uma espécie de tutoria em que tal profissional ficará a cargo de cuidar desse aluno. De certo que alguns avanços acontecerão no sentido do aprendizado da língua, e até mesmo dos conhecimentos trabalhados em sala, porém a pergunta que paira é: se esse estudante surdo estivesse com outros alunos surdos fluentes em Libras, bem como o professor, ele não teria um desenvolvimento linguístico e cognitivo maior?

A segunda perspectiva a respeito da falta de fluência está relacionada ao próprio tradutor intérprete de Libras. Infelizmente, não é incomum nos depararmos com pessoas que ocupam os postos de tradutor intérprete de Libras educacional, mas não são fluentes em Libras (XAVIER,2012). Esta situação é decorrente da grande demanda surgiu após a difusão do pensamento inclusivo, na sua forma restrita, e sanção da lei e decreto de Libras. Tal cenário evidenciou a carência de mão de obra qualificada para tradução/interpretação da Libras. Frente a esse panorama, muitos sistemas de ensino reduziram as suas exigências para contratação de tradutores intérpretes de Libras educacional, admitindo até mesmo pessoas que apresentassem cursos básicos de Libras com carga horária não superior a 240 horas ou cursos de especialização com as mesmas ementas dos cursos anteriormente mencionados.

Diante de tudo que foi exposto, vale nos questionarmos: será que tal figuração contempla a amplitude do caráter *inclusivo* e *bilíngue* que os diferentes grupos reivindicam? Certamente, tal questão se desdobra em outros tensionamentos que, por ora, não daremos conta de responder, mas nos proporciona a possibilidade de lançarmos novos olhares sobre o mesmo, elaborarmos novas respostas para velhas perguntas. Para tudo isso, que seguiremos nesse exercício de pensar as figurações de educação bilíngue inclusiva para surdos a partir do tradutor intérprete de Libras educacional. O que nos leva a terceira figuração a seguir.

FIGURAÇÃO “ESCOLA DOS SURDOS E DOS OUVINTES”

Não por acaso escolhemos trazer essa figuração por último. Ela representa, talvez, uma tentativa de afrouxar as diversas tensões que apresentamos acima. Nessa figuração de escola o tradutor intérprete de Libras educacional ganha um destaque intermediário, uma vez que ele se fará presente em sala somente quando o estudante surdo já estiver se apropriado da dinâmica da instituição escola, quando já tiver compreendido seu papel de aluno em tal instituição e, sobretudo, quando o processo de aquisição de linguagem através da Libras não se constitua mais como um problema. A organização de tal escola se daria da forma a seguir.

No plano da distribuição geográfica, estas escolas seriam pensadas estrategicamente pelos municípios e/ou regiões. Cada região composta por municípios mais afastados dos conglomerados urbanos, e cada microrregião administrativa

dos municípios populosos e extensos, selecionariam escolas para serem escolas referências, ou escolas polo, no tocante a educação de surdos.

Voltando a pensar no plano organizacional de cada escola, esta seria aberta para alunos surdos e ouvintes e seguiria a mesma composição de Ensino Fundamental atual e o currículo obedeceria ao praticado nas demais escolas. No entanto, no primeiro segmento do Ensino Fundamental as turmas se organizariam de acordo com a língua de instrução. Por exemplo, no 1º ano “A” a língua de instrução será Libras, no 1º ano “B” a língua de instrução será o português. Na turma A, os professores que lecionarão serão fluentes em Libras e proficientes em português, de modo que possam trabalhar todos componentes curriculares em Libras, bem como, ensinar o português na sua modalidade escrita. Na turma B, por sua vez, tudo será ensinado por meio do português e terá também a disciplina Libras como componente curricular. É de extrema relevância que destaquemos que não estamos falando de classes especiais, nem tão pouco de salas de recurso ou multifuncionais. Estamos falando de salas de aula regulares, em que a língua de instrução é a Libras.

Essa organização possibilitaria diversos ganhos, dos quais destacaremos cinco. Primeiro, os alunos que por ventura chegassem ao Ensino Fundamental sem aquisição da Libras, desenvolveriam o processo de aquisição de linguagem através da Libras através do contato com os pares linguísticos. Segundo, seriam expostos aos mesmos conhecimentos que todos os outros são, o que possibilitaria uma aprendizagem mais equiparada entre surdos e ouvintes. Terceiro, aprenderiam, tal qual qualquer aluno a dinâmica da escola, onde há o professor, que ensina/medeia os conhecimentos, e os coleguinhas, com os quais se obtém contato com diferentes hábitos, costumes e realidades. Quarto, aprenderiam o português através de uma metodologia apropriada ao aprendizado de uma segunda língua. Quinto, as crianças ouvintes também aprenderão Libras e ambas, surdas e ouvintes, poderão interagir em momento extraclasse, como recreios, torneios e festividades escolares.

No segundo segmento do Ensino Fundamental, todos os alunos estariam juntos. A partir desse segmento haveria a presença do tradutor intérprete de Libras educacional, desse modo, o aluno surdo teria uma base bem constituída, o que ajudaria a diminuir as dificuldades que ele enfrenta no modelo educacional vigente. No tocante aos complicadores, inclusive os que apresentamos nas figurações anteriores, apontaremos considerações que acreditamos dialogar com eles.

Sobre a questão da dificuldade de acesso a tais escolas. Uma vez que elas estariam em regiões estratégicas e poderiam estar em localidades um pouco mais afastadas do lar dos alunos surdos. Acreditamos que a garantia de transporte gratuito para esses alunos, fosse por ações assistenciais como o “vale social”¹ ou a disponibilização de ônibus escolares, diminuiria as dificuldades de acesso. Garantir transporte para que os surdos viessem a estudar nas escolas referência não é algo tão estranho e impraticável, basta analisarmos a política de transportes para

1. Assistência garante, mensalmente, o valor da passagem do transporte público da região.

estudantes da zona rural. Esta política acontece porque objetiva garantir o acesso de todos à educação, ou seja, a motivação é a mesma, o acesso à educação.

Falando agora de outro complicador, iremos nos ater as dificuldades encontradas pelo tradutor/intérprete para exercer sua função. Sobre esse assunto, a questão da complexidade do ofício de traduzir/interpretar permanece, pois é algo que se impõe a qualquer contexto que envolver duas línguas, contudo, ela é, de certo modo, atenuada com a vivência prévia do aluno durante o primeiro segmento, nas salas língua de instrução Libras, pois como dissemos anteriormente a base já terá sido constituída. Mas ao que tange às dificuldades que o tradutor intérprete de Libras educacional pode encontrar nas disciplinas com as quais ele tem pouca ou nenhuma afinidade, é possível pensar que com a concentração da educação bilíngue para surdos em determinadas escolas, viabilizaria mão de obra excedente o suficiente para se ter tradutores intérpretes por área de conhecimento, tal organização possibilitaria a estes profissionais atuação em áreas que eles tenham afinidade, além de uma jornada de trabalho que favoreça a realização de planejamentos.

Para finalizarmos a discussão sobre essa de figuração escolar, que mais se caracteriza como uma anseio de uma figuração futura, gostaríamos de destacar que nela a dependência do estudante surdo em relação ao intérprete seria menor, pois, além do aluno surdo já ter tido acesso ao português de maneira apropriada, os alunos ouvintes também terão aprendido a Libras, o que viabilizaria uma melhor inter-relação desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao término desse artigo, encontramos aqui nessas últimas palavras, circunstanciais, o espaço para tecer algumas mais algumas considerações. Na esteira de Elias (2006), compreendemos, que a partir da legitimação da Libras e, conseqüentemente, da acentuada participação do tradutor e intérprete de Libras educacional nas figurações sociais, principalmente, nas instituições de ensino, novas tensões emergem e criam novos modos de se relacionarem e conduzirem os comportamentos de todos.

Assim, discutir a construção de uma política de educação bilíngue inclusiva para surdos, perpassa por um processo de inter-relação, na qual, indivíduos surdos, e pessoas simpáticas as suas reivindicações, tensionam as secretarias de educação, as políticas educacionais e os dispositivos legais, no sentido de buscarem o equilíbrio nas relações de interdependência nas quais estão inseridos. Sendo assim, pensar a viabilidade legal da figuração “escolas dos surdos e dos ouvintes”, na Sociologia Figuracional é também batalhar por significações outras das leis e decretos. Nas palavras de Sobrinho, Alves e Costa Junior (2016, p. 171)

[...] são de responsabilidade da sociologia não somente a interpretação das

forças compulsivas que agem sobre os seres humanos e suas figurações em sociedades empiricamente observáveis, mas, também, produzir outros conceitos que possam ser utilizados às especificidades e representações sociais do homem.

Mediante essa noção de liberdade para de produção de outros conceitos, trazemos a baila o decreto 5.626/2005. Em seu texto, ao tratar da garantia do direito a educação das pessoas surdas, aponta que as instituições de ensino, deverão garantir a inclusão dos estudantes surdos por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua portuguesa. (BRASIL, 2005, art.22)

Observemos que no inciso I consta “escolas e classes de educação bilíngüe”, já no inciso II registra-se “escolas bilíngües ou escolas comuns”, podemos notar que ambos incisos compartilham a possibilidade de escolas bilíngües, porém somente no segundo inciso a escola comum é mencionada. Isso denota uma diferenciação entre a significação de cada um desses espaços. Para auxiliar na compreensão da distinção do que viria a ser tais espaços, o parágrafo 1º do mesmo artigo esclarece “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Sendo assim, pensar em limites para a implantação de escolas na figuração que apresentamos por último, é prender-se em visões equivocadas do que seria educação bilíngüe inclusiva para surdos. As potencialidades, por sua vez, se inscrevem nas múltiplas possibilidades que temos de ressignificar o que está posto e alçarmos novos voos, redimensionando o saber e o fazer do tradutor intérprete de Libras educacional.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/>

[administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf](#)>. Acesso em: 15 mai. 2016.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, SP, v.17, p. 41-58, maio/ago, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Keli S. X., OLIVEIRA, Ivone M. **O trabalho do intérprete de Libras na escola**: Um estudo de caso. Educação e Realidade, Porto Alegres, n. 3, p. 695 - 712, Jul/Set , 2016.

SOBRINHO, Reginaldo Célio, ALVES, Edson Pantaleão, COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da Costa. **O intérprete de libras na formação de estudantes surdos no ensino superior brasileiro**. Revista (Con)textos Linguísticos, Vitória, vol, 10, nº 15, p.168-182, 2016.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Júlia Martins Bárbara Rodrigues

juliambarbara@hotmail.com

Cintia Resende Correa

cintia.correa@uniube.br

RESUMO: A Educação dos surdos foi conquistada com muita luta, debates, defesas e discussões para viverem como cidadãos na sociedade e poderem usar a língua que é conveniente. Os surdos eram vistos como incapazes e discriminados, ao longo da história sofreram muito preconceito e foram excluídos da sociedade, eram motivos de vergonha para a própria família, foram feitos de escravos e até condenados à morte. A história da educação dos surdos no Brasil mudou em 1857, quando o professor francês com mestrado e surdo Eduard Huet fundou a primeira escola para surdos no Brasil, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Nesta escola surgiu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mistura dos gestos usados pelos surdos brasileiros com a Língua Francesa. Um marco para a educação dos surdos foi a criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, língua oficial da comunidade surda do Brasil. Com o surgimento da Língua Brasileira de Sinais possibilitou aos surdos uma forma de

comunicação e expressão para interagir na sociedade. A presente pesquisa tem o objetivo de apresentar os principais fatos históricos na educação dos surdos e suas conquistas, sustentando a defesa da língua de sinais para o desenvolvimento do sujeito e sua emancipação social.

PALAVRAS-CHAVE: História. Surdos. LIBRAS. Sociedade.

1 | INTRODUÇÃO

A história dos surdos foi pouco estudada e investigada, a maioria das histórias foram escritas por pessoas ouvintes, mas foram localizados documentos atuais escritos por surdos também.

É importante lembrarmos que estamos inseridos em um meio social que, infelizmente, marca o indivíduo em suas diferenças, assim, surgindo preconceitos, que muitas das vezes nos impedem de progredir e de realizar de fato uma mudança. A abordagem do preconceito linguístico é notória entre a maioria dos profissionais da educação, quando se trata da Língua Brasileira de Sinais, por não terem o conhecimento a cerca as peculiaridades da surdez e principalmente como os sujeitos surdos se comunicam, que muitas das vezes

não é apenas por esse preconceito linguístico, mas também por falta de interesse e incentivo de aprenderem e/ou se especializarem no assunto, assim esses profissionais criam estereótipos que prejudicam o desenvolvimento da criança ou jovem surdo em seu processo de aprendizagem, acarretando um atraso de linguagem e trazendo consequências emocionais, sociais e cognitivas com defasagem na escolarização (LACERDA - 2006). Faz-se necessário a construção de projetos educacionais que possam atender as necessidades dos alunos Surdos, permitindo o acesso, de direito, a uma educação de qualidade.

“No Brasil, como em muitos outros países, as experiências com educação bilíngue ainda se encontram restritas. Um dos motivos para este quadro é, sem dúvida, a resistência de muitos a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar a sua adequação ao trabalho com o surdo”

(LACERDA, 1996: 79 apud. Silva; NEMBRI, 2003:26).

A história dos surdos é um assunto que traz interesse aos acadêmicos da área de educação.

Essa pesquisa tem a finalidade de apresentar a história da educação e formas de inclusão social e comunicação produtiva, mostrar a necessidade de propagar e incluir a língua brasileira de sinais como ensino obrigatório nas escolas, para que todos os surdos tenham uma integração com os educadores, com os colegas da classe e toda a escola. Se todos os professores fizessem o curso de LIBRAS, sem a necessidade de um intérprete em sala de aula, a aprendizagem e a comunicação não seriam de forma mais natural? Assim não haveria necessidade de tantos programas de inclusão, pois os surdos não seriam tão “excluídos” se todos aprendessem a língua brasileira de sinais desde a educação infantil.

2 | A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

2.1 A história da educação dos surdos

Desde a antiguidade a linguagem falada era considerada a única forma de linguagem possível, os surdos eram vistos como incapazes e discriminados.

Romanos achavam que os surdos eram pessoas enfeitiçadas ou castigadas, eram abandonados ou jogados no Rio Tiger - eram salvos os que conseguiam sobreviver ou os que os pais escondiam – e eram feitos de escravos. Ao longo da história, continuaram a sofrer preconceito, excluía os surdos da sociedade e eles não tinham o direito de receber herança, de casar e que após a morte eles não iriam para o Reino de Deus.

Para os Gregos o pensamento se dava mediante a fala, eles viam os surdos como animais, sem a audição não adquiriam conhecimento. Eram considerados inválidos e incomodavam a sociedade, por isso condenados à morte. Os sobreviventes eram

feitos de escravos ou abandonados.

Os surdos eram considerados criaturas privilegiadas na Pérsia e no Egito, acreditavam que eles eram enviados dos deuses e que comunicavam com eles em segredo. Os surdos tinham vida inativa e não eram educados, eram respeitados e protegidos.

Para Heródoto, os surdos eram seres castigados pelos deuses. Para Aristóteles, os surdos não possuíam pensamento e dizia que a audição é que contribuía para a inteligência e o conhecimento, achava um absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar e que eram insensatos e incapazes de razão.

Na Idade Média, os surdos não tinham um tratamento digno e eram jogados em uma imensa fogueira, eram sujeitos estranhos e objeto de curiosidade da sociedade. Eram proibidos de receberem comunhão, pois eram incapazes de confessar seus pecados, só era permitido casar duas pessoas surdas quem recebia favor do Papa.

Em 1500, o médico Girolamo Cardano reconhecia a habilidade do surdo para a razão e dizia que a surdez e mudez não impedia o desenvolvimento da aprendizagem e que era um crime não serem instruídos.

A primeira escola para surdos foi estabelecida por Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, em um monastério de Valladolid, ele ensinava surdos filhos de nobres preocupados com a exclusão dos filhos na sociedade, inicialmente com dois irmãos surdos, Francisco e Pedro. Pedro se tornou padre com a permissão do Papa e Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger. Como metodologia era usada a datilologia (usando ambas as mãos e alguns sinais simples), escrita e oralização. Os surdos que conseguiam falar, nessa época, tinham direito à herança.

O primeiro alfabeto manual, em 1613, chamado Refugium Infirmorum, foi escrito por Fray de Melchor Yebra em Madrid. O primeiro livro sobre a educação dos surdos foi escrito por Juan Pablo Bonet em Madrid, em 1620, expunha o método oral, mas ele defendia o ensino precoce do alfabeto manual aos surdos. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e em 1644 publicou o livro Chirologia e Natural Language of the Hand, preconizava a leitura labial, língua de sinais e a utilização do alfabeto manual e em 1648 publicou Philocopus afirmando que a língua de sinais é capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral.

O primeiro professor de surdos na França foi Jacob Rodrigues Pereire, em 1741, através de fala e exercícios auditivos oralizou a sua irmã. Em 1778 Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro, com 9 alunos surdos.

O abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) foi uma pessoa muito influente na educação dos surdos, através de duas irmãs gêmeas que se comunicavam por gestos e os surdos carentes e humildes que viviam nas ruas de Paris aprendeu o meio de comunicação e estudou a língua de sinais. Começou a instruir surdos em sua própria casa usando as combinações de gramática e língua de sinais. Todo o trabalho dependia da ajuda da sociedade e dos recursos financeiros das famílias dos surdos.

L'Épée fundou o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, a primeira escola pública para surdos, treinou muitos professores e publicou “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” com regras e o alfabeto manual que foi inventado por Pablo Bonnet e essa obra foi completada pelo abade Roch-Ambroise Sicard. L'Épée fundou 21 escolas para surdos na França e na Europa.

O reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, em 1814, nos Estados Unidos, observando umas crianças brincando, percebeu que uma menina era rejeitada das brincadeiras por ser surda. Ficou tocado por não ter uma escola para surdos nos Estados Unidos para que ela frequentasse, tentou ensinar pessoalmente junto com o pai da menina. Gallaudet foi para Europa e Inglaterra buscar métodos para ensinar os surdos, mas a metodologia era secreta e então foi para a França, onde ficou impressionado com a metodologia usada pelo abade Sicard e voltou levando o professor surdo Laurent Clerc. Gallaudet e Clerc fundaram a primeira escola de surdos dos Estados Unidos, em Hartford.

Em 1846, Alexander Melville Bell, pai do Alexander Graham Bell, professor de surdos e inventou o código de símbolos “Fala Visível”, um sistema que utilizava a língua, dentes, garganta, palato e o desenho dos lábios para que os surdos repetissem os movimentos e os sons indicados pelo professor.

A história da educação dos surdos no Brasil começou em 1855, Eduard Huet chegou a pedido de Dom Pedro II. O professor francês com mestrado e surdo fundou, em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira escola para surdos no Brasil, no Rio de Janeiro. Nesta escola surgiu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mistura dos gestos usados pelos surdos brasileiros com a Língua Francesa. O termo surdo-mudo é incorreto, por isso não se usa mais, mas a escola funciona até hoje com o nome de Instituto Nacional de Surdos – INES. O acesso a essa instituição por muito tempo foi restrito sendo uma escola somente para os meninos, pois as meninas eram obedientes às famílias e consideradas tranquilas.

Em 1864, Edward Miner Gallaudet realizou o sonho do seu pai, Thomas Hopkins Gallaudet, e fundou a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington – Estados Unidos.

Após uma inspeção do governo, em 1868, o INES foi considerado um asilo de surdos. E em 1875, o ex aluno Flausino José da Gama publicou o primeiro dicionário da língua de sinais no Brasil, aos 18 anos.

Em 1880 a língua de sinais foi proibida no Congresso Internacional de Surdo-Mudez de Milão. O método oral foi votado o mais adequado para as escolas dos surdos, com o argumento que os surdos teriam preguiça de falar. Na educação dos surdos foi um impacto arrasador, por aproximadamente cem anos tiveram que abandonar sua cultura.

Em 1969 um padre americano publicou o livro Linguagem das Mãos contendo 1258 sinais fotografados.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

(FENEIDA) foi criada em 1977, composta por pessoas ouvintes. Foi criada uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, em 1983, que lutava para serem ouvidos e poder participar das decisões da diretoria da FENEIDA. Após muita luta, em 16 de maio de 1987, a Comissão conquistou a presidência, houve uma reestruturação e a FENEIDA passou a se chamar FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Em 2002 foi promulgada a lei 10.436 de 24 de abril, reconhecendo LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, língua oficial da comunidade surda do Brasil.

Dados do Censo Escolar de 2005 informou que no Brasil já existiam mais de cinco milhões de pessoas com problemas relacionados à surdez e mais de 66 mil alunos surdos matriculados na educação básica.

Em 2006, com o objetivo de formar professores em letras e libras, a Universidade Federal de Santa Catarina iniciou o primeiro curso de Licenciatura em Letras e LIBRAS, em parceria com mais nove instituições de ensino superior pública, inicialmente com 500 vagas, 50 por instituição.

Dados do Governo Federal informa que população de surdos é de mais de 9 milhões de pessoas em todo o país, em 2017.

2.2 A educação dos surdos

A educação dos surdos é um tema que merece muita atenção. Com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação dos surdos surgiu a escola inclusiva, para atender as especificidades dos surdos, considerando seus aspectos culturais. Quando não há métodos para adaptar a comunicação, a surdez passa a ser um problema com delimitação. A educação inclusiva foi vista como algo difícil e ameaçador pelos professores pela falta de estrutura e material de apoio.

A trajetória das pessoas surdas é marcada com muita exclusão, não eram considerados parte da sociedade por serem vistos como “anormais” pelo fato de serem diferentes. Independente do grau da deficiência ou se é surdo, a escola inclusiva tem o objetivo de oportunizar a todos o direito de serem inseridos numa sala de aula, todos tem o direito de frequentar uma escola, tendo em vista a participação e a inclusão de todos os alunos para que não haja isolamento.

É importante destacar os métodos utilizados no ensino e comunicação dos surdos. Com a proibição da Língua de Sinais em 1880, o primeiro método foi uma educação oralista, que apresenta resquícios de sua ideologia até hoje, fundamentada na “recuperação” da pessoa surda, surgiu na Alemanha durante o século XVIII. Esse método é baseado na concepção de que o surdo deveria aprender a falar a língua oficial do seu país e utilizar a leitura labial para se integrar a comunidade. O oralismo foi uma experiência nada atraente para o desenvolvimento da linguagem dos surdos, acreditava-se que o surdo deveria receber a língua falada de maneira natural, como uma criança ouvinte.

O segundo método foi a comunicação total, permitindo a linguagem de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança, um recurso para o ensino da língua oral. O sistema artificial de ensino da linguagem não é adequado, não é um sistema completo de linguagem, os sinais podem ser distorcidos e a articulação de forma errada podem produzir sinais com outros significados. Esse método hoje é denominado de português sinalizado, utilizado por quem não sabe a LIBRAS.

O terceiro método é o bilinguismo, a Língua de Sinais sendo a língua materna dos surdos e como segunda língua, a língua oficial de seu país. A Lei nº 10.436/2002 estabelece LIBRAS como a língua oficial das pessoas surdas. A criança surda deve ter acesso o quanto antes para ser um dispositivo de forma natural. A Língua de Sinais propicia o desenvolvimento cognitivo, sociocultural, afetivo e acadêmico das crianças surdas, facilitando o processo de ensino aprendizagem e compreensão do mundo em que vive.

A língua de sinais é um traço identitário da comunidade surda, garantindo uma comunicação eficiente, significativa, natural e é um elemento mediador entre o surdo e o meio social onde vive. A língua de sinais cumpre todas as funções da língua natural e por meio dela os surdos demonstram toda sua capacidade de interpretação do mundo. A Língua Brasileira de Sinais configura um sistema linguístico de transmissão de fatos e ideias, inclui o uso de expressões faciais e corporais. Os sinais surgem da combinação de movimentos da mão e pontos de articulação, locais no próprio corpo ou no espaço onde os sinais são feitos.

Para que o estudante surdo seja inserido na escola comum deve ser educado em um ambiente bilíngue, de preferência com um professor surdo, ministrando aulas em sua língua. Depois, com um professor graduado na área, ele aprende a Língua Portuguesa. A escola deve estar preparada para a realidade do aluno e de sua família.

A escola que se propõe a tornar acessível para os surdos tem que ter a proposta do bilinguismo, considerando a Língua de Sinais como língua natural e parte desse pressuposto para a língua escrita. O currículo escolar deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns, mesmo sendo uma especial para surdos, deve ser uma escola regular de ensino. A leitura e a escrita da língua português devem ser trabalhadas em sala de aula, mas os conteúdos devem ser trabalhados na LIBRAS e a língua portuguesa em momentos específicos.

Dentro das escolas inclusivas temos os intérpretes, pois faltam professores e a comunidade escolar preparados para o Bilinguismo. É muito complicado quando o professor não se comunica com seu aluno, pensar na educação de surdos sem o domínio da Língua de Sinais.

A escola inclusiva ainda está em processo de formação, o professor tem um papel importante assim como toda a comunidade escolar. A escola comum é reestruturada, propõe mudança no projeto pedagógico (currículo, metodologia de ensino, postura dos educadores e avaliação) com ações favorecendo a interação social.

Atendendo a meta da Lei de LIBRAS as escolas terão que ressignificar, as crianças surdas e ouvintes terão possibilidades reais de aprendizado no ensino de LIBRAS, formando gerações bilíngues futuramente.

3 | CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos tinham a necessidade de se comunicar e a sociedade não gostava de fazer “gestos” como uma forma de comunicação e não aceitavam a Língua de Sinais. Com o fracasso da oralização os sinais sofreram processo de mudança e se tornou a língua oficial dos surdos no Brasil, foi regulamentada pela Lei nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002. A criação dessa lei foi um marco na história dos surdos.

Reconhecer as diferenças linguísticas é essencial, pois dá a possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. A difusão da língua de sinais e de sua identidade cultural permite às pessoas surdas os meios de desenvolvimento de seu potencial. Ainda falta muito para uma real inclusão da comunidade surda, apesar dos avanços na educação, a cultura brasileira de aceitar as diferenças ainda não está preparada para realidade dos surdos e uma convivência harmônica.

Além de adaptações, a mudança principal precisa ser na concepção sobre o sujeito surdo, na igualdade, no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão necessita de suporte aos professores e toda a escola. A escolarização precisa ser repensada, o uso da Língua de Sinais nem sempre garante o sucesso do aluno surdo, pois a base curricular é montada e executada por ouvintes e para ouvintes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andrea Silva. MENEZES, Aureliana Maria de Carvalho. ARAÚJO, Aline Cássia Silva. **A Educação de Surdos: Formação de Professores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/892/1261>>. Acesso em: 01 de junho de 2019

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. **A História da Educação dos Surdos: O processo Educacional Inclusivo**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%99Cria_de_educaa%E2%80%A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2019.

Colunista Portal – Educação. **História da Educação de Surdos**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/historia-da-educacao-de-surdos/65157>>. Acesso em 08 de junho de 2019

CRUZ, Samara Rodrigues. **A História da Educação de Alunos com Surdez: Ampliação de Possibilidades?** Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3131/313146769010/index.html>>. Acesso em: 01 de junho de 2019

HOISEL, Taísa Fonseca Novaes. **Metodologias educacionais trabalhadas com as pessoas surdas**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/metodologias-educacionais-trabalhadas-com-as-pessoas-surdas/10326>>. Acesso em: 09 de junho de 2019

2019

HUMAN. **O que eu preciso saber sobre a Educação dos surdos no Brasil?** Disponível em: <<https://blog.wearehuman.com.br/o-que-eu-preciso-saber-sobre-a-educacao-dos-surdos-no-brasil/>>. Acesso em: 08 de junho de 2019

LIMA, Camila Gois Silva de. **Educação de Surdos: Quais Abordagens foram as mais Relevantes Para o Século XXI?** Pernambuco. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao-de-surdos-quais-abordagens-foram-as-mais-relevantes-para-o-seculo-xxi/21284>>. Acesso em: 02 de junho de 2019

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos - A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. BENEDETTO, Laís dos Santos Di. SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **História das Pessoas Surdas: Da Exclusão à Política Educacional Brasileira Atual.** São Paulo, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2019

BIBLIOTECA INCLUSIVA: MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO

Bruna Isabelle Medeiros de Moraes

Bibliotecária-Documentalista da Universidade
Federal da Paraíba – PB

Laís Emanuely Albuquerque Dos Santos

Bibliotecária-Documentalista da Universidade
Federal da Paraíba – PB

RESUMO: Este trabalho aborda a inclusão social do indivíduo deficiente auditivo no ambiente da biblioteca e também como o profissional da informação, o bibliotecário, pode ser o mediador da informação de usuários ouvintes e não-ouvintes. A pesquisa objetivou investigar as necessidades para a mediação com os deficientes auditivos em bibliotecas visando colaborar com o desenvolvimento da noção de biblioteca inclusiva. E, especificamente, compreender os conceitos de inclusão social; discutir a noção de biblioteca inclusiva e entender a mediação com os deficientes auditivos em bibliotecas e quais as necessidades para realizá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca inclusiva. Inclusão social. Deficientes auditivos.

INCLUSIVE LIBRARY: MEDIATION WITH THE DEAF USER

ABSTRACT: This work addresses the social

inclusion of deaf individuals in the library environment as well as the information professional, librarian, may be the mediator of information users listeners and non-listeners. The research aimed to investigate the requirements for mediation with the hearing impaired in libraries aimed at supporting the development of the concept of inclusive library. And, specifically, understanding the concepts of social inclusion; discuss the notion of inclusive library and understand the mediation with the hearing impaired in libraries and what needs to realize it.

KEYWORDS: Library inclusive. social inclusion. Hearing impaired.

1 | INTRODUÇÃO

A biblioteca pode ser considerada um espaço de inclusão social. Por um ambiente de inclusão social podemos entender, também, aquele que compreende as diferenças e propicia a sociabilização e a apropriação dos bens comuns pelas pessoas portadoras de deficiência.

Esse ambiente visto como integrador de ouvintes e não-ouvintes, por meio do apoio ao desenvolvimento de práticas de leitura, da disponibilização de acervos e dos meios de comunicação e informação precisa considerar

uma reestruturação dos seus serviços e do espaço físico para atender aos não-ouvintes. O bibliotecário deve se instruir em como atender o usuário surdo, quais materiais necessários que se deve ter para ele.

Na área de biblioteconomia essa questão tem sido vista e algumas experiências foram relatadas, conforme apontam Péres e Russo (2011) quando tratam da capacitação do usuário surdo na biblioteca; e Pérez (2009) que trata da barreira de comunicação com estes usuários.

A biblioteca deve trabalhar com a inserção desses indivíduos no seu cotidiano e fazer com que o usuário se sinta à vontade em seu ambiente, mostrando quais materiais estão disponibilizados, quais serviços são oferecidos, numa constante interação. Além disso, trabalhar para que não haja discriminação, demonstrando para o usuário e para a sociedade que é um ambiente acessível para todos, inclusive para pessoas com surdez. O bibliotecário deve se instruir em como atender o usuário surdo, quais materiais necessários que se deve ter.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica objetivou principalmente investigar as necessidades para a mediação com os deficientes auditivos em bibliotecas visando colaborar com o desenvolvimento da noção de biblioteca inclusiva. E, especificamente, compreender os conceitos de inclusão social; discutir a noção de biblioteca inclusiva e entender a mediação com os deficientes auditivos em bibliotecas e quais as necessidades para realizá-la.

2 | BIBLIOTECA INCLUSIVA

Já que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988) e têm os mesmos direitos e deveres, logo todos os setores da sociedade têm que atender aos mais diversos públicos, pois vivemos em uma sociedade em que existem muitas diferenças sociais, dentre elas pessoas com diversos tipos de deficiências, sendo a auditiva foco neste trabalho.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.9) afirma que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada pelo direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” Assim, o ambiente da biblioteca deve propor a todos os seus usuários os mesmos serviços, disponibilizando o seu acervo e o seu pessoal de forma igualitária.

Entende-se que a biblioteca tem como missão ser “um espaço democrático, de inclusão, um ambiente de aprendizagem” (ESTABEL, MORO e SANTAROSA, 2006), preocupado com todos os usuários e com a oferta de serviços para os que encontram dificuldades de acesso à informação. A biblioteca, além de promover as práticas de leitura, disponibiliza informação em seus diversos formatos, seja em livro, em revista, em jornal ou na internet.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) afirma que

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Dessa forma a biblioteca tem o dever de cumprir com a missão de integrar o indivíduo surdo no seu espaço de trabalho, mostrando a sociedade que é um local de integração e interação social.

O bibliotecário que age de forma inclusiva elabora um “espaço de interação social, produção simbólica e circulação de conhecimento” (RIBAS e ZIVIANE, 2007), contribuindo, desta forma, para a apropriação da informação e da cultura entre os usuários surdos e os demais usuários, tendo em vista favorecer a inclusão social no seu ambiente, em que todos aprendem juntos e compartilham conhecimentos.

Biblioteca inclusiva direcionada ao usuário surdo “[...] responde aos desafios da pós-modernidade e implica a transformação das concepções de conhecimento, comunicação e informação” (SILVA, p. 121). O usuário deficiente encontra-se fora do seu ambiente, e a sua inserção na biblioteca faz-se necessária, levando-se em conta que a inclusão social é um tema discutido com frequência na mídia. Assim, a biblioteca e o bibliotecário devem saber como trazer este usuário para o ambiente e fazer com que ele permaneça na biblioteca e a frequente por mais vezes. Deste modo, o bibliotecário deve saber como se comunicar com os usuários surdos, dando a ele um suporte informacional e comunicativo.

A biblioteca inclusiva pode e deve ser encarada como um espaço de “construção do conhecimento. [...] coloca desafios e abre oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias de relacionamento com os públicos e as coleções” (SILVA, p.122), com a interação social unindo dois públicos distintos, já que o cenário abrange o público não convencional, os ouvintes, despertando a curiosidade deles em conhecer o universo do outro. Trata-se de atender a um público misto e diversificado, em que há vários tipos de surdez junto com as personalidades e gostos de cada indivíduo que frequenta o ambiente.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (1975), afirma que o ser deficiente é

qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

Sabendo que é a sociedade que cria problemas para o deficiente (SASSAKI, 2010, p. 44) restringido-os de ambientes, bens e serviços, a biblioteca deve ser aquele espaço em que o usuário possa ter autonomia que, segundo Sasaki (2010, p. 35), “é a condição de domínio no ambiente físico e social preservando o máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”; e independência, para que ele

possa ir e vir no ambiente físico e no acervo.

O bibliotecário que age de forma inclusiva elabora um “espaço de interação social, produção simbólica e circulação de conhecimentos” (RIBAS e ZIVIANE, 2007), contribuindo, desta forma, para a apropriação da informação e da cultura entre os usuários surdos e os demais usuários, tendo em vista favorecer a inclusão social no seu ambiente, em que todos aprendem juntos e compartilham conhecimentos.

Estabel, Moro e Santarosa (2006) dizem que

O profissional que atua na biblioteca deve ter, entre suas prioridades, o atendimento qualificado aos usuários. Quando os usuários forem PNEEs¹ a atenção dos profissionais se reveste de grande importância para que os mesmos utilizem os serviços da biblioteca.

A biblioteca inclusiva, portanto, é aquela que promove a sociabilização dos usuários, ouvintes e não-ouvintes e os aproxima dos bens culturais - como o livro e a leitura - por meio da promoção de práticas de leitura e disponibilização do acervo e dos meios de comunicação e informação para pessoas portadoras de deficiência.

3 | MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO

Para atuar numa biblioteca que se proponha inclusiva o bibliotecário precisa saber, por exemplo, que há 4 tipos de deficiência auditiva: a perda auditiva leve, a perda auditiva moderada, a perda auditiva severa e a perda auditiva profunda. A perda auditiva leve se caracteriza pela incapacidade de ouvir sons abaixo de 30 decibéis. A perda auditiva moderada, 50 decibéis, neste caso pode se usar aparelhos auditivos. A perda auditiva severa, 80 decibéis, podendo em alguns casos usar aparelhos auditivos. A perda auditiva profunda é caracterizada pela incapacidade de ouvir sons abaixo de 95 decibéis, neste caso o indivíduo se comunica através da língua de sinais, escrita ou leitura labial.

Esse conhecimento auxilia o bibliotecário na percepção do usuário com surdez para identificar qual a melhor maneira de comunicação com ele, pois um usuário com perda auditiva severa adquirida na infância não irá saber se comunicar através da leitura labial - este não teve contato com o som. Com este usuário, deve-se utilizar outros meios de comunicação, tais como LIBRAS, outros tipos de gestos ou através da escrita.

Ribas e Ziviane (2007) afirmam que para ocorrer a inclusão, a informação é fator importante junto com a ação do profissional da informação na transformação social e a sua consciência de que “os surdos apresentam potencial e capacidade para atuarem, com eficiência, nas atividades de bibliotecas.” (PEREZ; RUSSO, p.15).

O deficiente auditivo sofre, primeiramente, no ambiente familiar, pois os pais muitas vezes não querem aceitar ou não aceitam que ele não escute (MEIRA, 2006), ou são tratados e educados como ouvintes, frequentando colégios para pessoas ouvintes e sem um auxílio de um intérprete de LIBRAS (anexo 1) nas aulas.

A comunidade surda brasileira pode ser definida por pessoas que usam a língua de sinais brasileira (LIBRAS), usuários que usam duas línguas para se comunicar (língua de sinais e da língua oral ou escrita), pessoas com problema de audição que se comunicam através da língua oral e da leitura labial, adultos que perderam a audição, idosos que perderam a audição por causa idade, surdos que não usam nenhum tipo de língua, nem a língua de sinais, nem a língua escrita; pessoas com problemas de audição; os surdos-cegos; os familiares ouvintes de famílias de surdos; profissionais que trabalham com estes indivíduos. (IFLA, 2000)

Os indivíduos que nascem surdos ou que adquirem a surdez na infância tendem a ter dificuldades com a leitura e com isso passam a não frequentar as bibliotecas (IFLA, 2000). Estas pessoas por serem privadas da audição possuem “um distúrbio sensorial, que afeta a capacidade de comunicação oral e de aprendizagem” (DIAS, 2006, p.23), tornando-se atrasados com relação à compreensão da língua falada e da escrita.

Uma das características que pode ser destacada nas pessoas surdas é que sua deficiência, ao contrário das outras, é invisível (PÉREZ, 2009), Pois, segundo o autor as pessoas identificam um cego, um cadeirante, por exemplo, mas com o deficiente auditivo é diferente já que sua deficiência não está exposta como as outras.

Por causa dessa invisibilidade da comunidade surda foi criada um adesivo que retrata o símbolo da surdez (figura 1) e deve ser colocado em todos os locais de acesso ao surdo, segundo a Lei nº 8.160 (BRASIL, 1991).



Figura 1: adesivo do símbolo da surdez

A biblioteca que visa atender à comunidade surda poderia utilizar esse símbolo em seu ambiente, contribuindo para a inclusão social dessas pessoas que a sociedade tende a marginalizar.

Mediação com usuário surdo é a interferência que o bibliotecário ou o profissional da informação faz para que o usuário obtenha a informação e que essa informação o satisfaça de alguma maneira. A mediação pode ser de forma “[...] direta

ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva” conforme Almeida Júnior (2009, p.92). Além disso, a disseminação da informação para o usuário é o produto final da biblioteca (MIRANDA, 2003, p.3) já que é para ele que a biblioteca direciona os seus serviços e seu funcionamento.

Sobre os paradigmas da concepção do conhecimento, informação e comunicação, Silva (p. 122) afirma que

tem efeitos profundos em qualquer prática educativa, uma vez que funcionam como universo de referentes no qual se estabelecem fronteiras e as normas, se definem os centros e as periferias, se delineiam e se consolidam as boas práticas e os seus sistemas de avaliação e aferição, de integração e de exclusão em que o cidadão dito normal é colocado no centro das atenções, e o cidadão que possua alguma deficiência é posto na área periférica.

E por isso que há a exclusão social. Numa biblioteca inclusiva a mediação do bibliotecário deve ter, como um dos objetivos, transferir o usuário deficiente da periferia para o centro das atenções, junto com qualquer usuário dito e visto como normal.

O bibliotecário precisa, para isso, promover ações educativas visando o bem estar do usuário deficiente e de outros na biblioteca. Modos comportamentais no ambiente e com quem e o quê o ambiente possa oferecer, desde a utilização de um panfleto ao uso de um computador e, principalmente, o uso do livro.

Segundo Odone (1998), o ser bibliotecário é designado como guardião do conhecimento visto, na maioria das vezes, como um profissional com práticas tecnicistas e burocráticas, focando o tratamento especializado dos documentos em seus suportes e não no acesso e apropriação do conteúdo informacional.

E ao se relacionar com o público, o bibliotecário deve seguir com uma postura democrática, sem impor suas ideias e permitindo que o público trabalhe junto consigo, dialogando e trocando experiências, promovendo desta forma uma “animação cultural” que, Segundo Coelho Neto (1988), é quando o público é o agente produtor da ação social.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biblioteca para que seja inclusiva precisa desenvolver estratégias de inclusão dos usuários ouvintes e não-ouvintes, bem como ações que visem o desenvolvimento de práticas de leitura, o acesso e a apropriação da informação.

A estrutura física da biblioteca inclusiva deve incluir sinalizações com imagens que representam cada área do conhecimento. O acervo deve ser constituído de material com visual com legenda em libras, com um intérprete. Os profissionais devem se qualificar para poder se comunicar com eles, sendo através da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em escrita, leitura labial ou algum outro meio de comunicação.

O bibliotecário que lida com a inclusão social do sujeito surdo deve pesquisar

materiais que tratem sobre surdez, comunidade surda, cultura surda, libras e outros assuntos que retratem ou remetam para a surdez ou pessoa com surdez, para que ele possa entender o universo deste usuário e agir de forma adequada como mediador da informação informacional.

A biblioteca inclusiva pode ser pensada como aquela que desenvolve ações permanentes e oferece serviços que vão além de mobilizações pontuais como propagandas, palestras e outdoors, para a melhoria de condição de vida dos sujeitos surdo, respeitando e valorizando as diferenças culturais entre os ouvintes e não-ouvintes. Ela pode ser pensada e planejada como ambiente de aprendizagem, apropriação da informação e da cultura e de inclusão social.

A biblioteca inclusiva é aquela que visa oferecer, além de seus serviços a todos os usuários, o seu acervo e seu pessoal de forma igualitária, sem distinção entre usuários ouvintes e não-ouvintes. Adaptando seu ambiente físico, qualificando sua equipe para receber de forma positiva o usuário surdo; tendo como finalidade facilitar o acesso à informação ao usuário surdo, enfrentando as barreiras de comunicação, fazendo com que ele desfrute do ambiente da biblioteca e dos seus serviços.

O papel da biblioteca para a modificação deste cenário em que o deficiente auditivo se encontra fora dos sistemas e ambiente de bibliotecas poderia ser o de elaborar ações e desenvolver serviços voltados a um público diversificado, promovendo a socialização e inclusão das pessoas portadoras de deficiência auditiva, por exemplo.

O profissional bibliotecário deve, então, buscar métodos, técnicas e tecnologias para desenvolver e concluir seu trabalho social, isso faz com que o profissional constantemente se mantenha atualizado sobre os avanços das tecnologias de comunicação e informação para ajudar e contribuir na formação de um indivíduo surdo que busque suporte na biblioteca.

REFERÊNCIA

DECLARAÇÃO dos direitos das pessoas deficientes. **Organização das Nações Unidas**. 1975. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em 16 maio 2013.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. BIBLIOTEC II: o bibliotecário como mediador propiciando a inclusão informacional, social, educacional e digital através da EAD. In: **Inf. & Soc.**:Est., João Pessoa, v.16, n.2, p.119-131, jul./dez. 2006.

PÉREZ, Gregório Manzanares. **Derribando las barreras de comunicación en las bibliotecas públicas**. In. XV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Andalucía: 2009.

PEREZ, Dolores Rodriguez; RUSSO, Mariza. Capacitação de surdos nas bibliotecas da UFRJ e seu enfoque social. In: In **Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação 1**, Centro de eventos da PUCRS. acesso em 3 nov 2011.

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda M.; FERRÉS, Sofia P. (orgs). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. São Paulo: UNICAMP/Biblioteca Central, 2006. p. 25.

RIBAS, Cláudia S. da Cunha; ZIVIANI, Paula. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. In: **Inf. & Soc.**: Est., João Pessoa, v.17, n.3, p.47-57, set./dez. 2007

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010. p.39, 40.

SANTOS, Fabiano dos. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. In. Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.

SILVA, Suzana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. Calaf R. & Fontal, O.

TIPOS de deficiência auditiva. Disponível em <http://www.brasilmedia.com/tipos-de-deficiencia-auditiva.html>. Acesso em 20 maio 2013.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elivelton Cardoso Viera

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Teresina – Piauí

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

Carolina Martins Moraes

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

RESUMO: Os alunos com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) são indivíduos que apresentam desempenho mais aguçado e grande habilidade em determinadas áreas. O presente capítulo teve por objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto a estes alunos. Para tanto, foi discutido primeiramente a respeito das principais características dos alunos com AH/SD, os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito deles, finalizando com as discussões sobre a atuação do Psicólogo Escolar Educacional (PEE) frente ao aluno com AH/SD. O PEE tem fundamental importância no processo de desmistificação de alguns assuntos com relação aos alunos com AH/SD. Torna-se necessário que este profissional trabalhe junto com a comunidade escolar a fim de proporcionar momentos de psicoeducação sobre os aspectos sociais,

emocionais, familiares e escolares desses alunos, e assim contribua de maneira efetiva para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades dentro desse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/Superdotação; Psicólogo Escolar Educacional, Inclusão.

THE EDUCATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGIST'S PERFORMANCE FOR STUDENTS WITH HIGH SKILLS / SUPERDOTATION

ABSTRACT: Students with High Skills / Giftedness (HS/GD) are individuals with higher performance and greater ability in certain areas. This chapter aims to discuss about the performance of the PEE with these students. Therefore, it was first discussed about the main characteristics of students with HS/GD, the myths that may exist within the school environment about them, ending with the discussions about the performance of the Educational School Psychologist (ESP) in front of the student with HS/GD. The ESP is of fundamental importance in the demystification process of some subjects in relation to students with AH / SD. It is necessary that this professional works together with the school community in order to provide moments of psychoeducation about the social,

emotional, family and school aspects of these students, thus contributing effectively to the learning and development of their skills within this context.

KEYWORDS: High Skills/Giftedness; Educational School Psychologist, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma modalidade de educação que defende que o sistema educacional deve se organizar para que todos os alunos – inclusive alunos com transtornos do desenvolvimento, deficiências físicas e também com altas habilidades/Superdotação (AH/SD) - sejam incluídos e que lhe sejam dadas respostas educacionais adequadas (ALMEIDA; FANTACINI; FELÍCIO; SOUZA, 2015). O próprio Ministério da Educação CNE/CEB N° 2, de 11 de fevereiro de 2001 considera os alunos com AH/SD como pessoas com necessidades especiais.

As pessoas com AH/SD são consideradas, de acordo com Felício e Souza (2015), como indivíduos que apresentam desempenho mais aguçado e grande habilidade nos seguintes aspectos (sejam eles isolados ou combinados): Aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, capacidade intelectual geral, talento especial, dramáticas e musicais.

Na escola, existem muitos profissionais que estão em contato com os alunos que possuem tais características. O professor, geralmente é o mais citado na literatura existente (VIRGOLIM, 2007; BARROS; LEAL, 2014; FREITAS; RECH, 2012; BAHIENSE; ROSSETTI, 2014) tanto quando se trata da identificação dos primeiros sinais quanto com relação à atuação desse profissional para trabalhar com tal público.

Outro profissional que pode lidar diretamente com os alunos com AH/SD é o Psicólogo Escolar Educacional (PEE). Este deve favorecer a criação de espaços a fim de promover a saúde e o bem-estar de todos os que frequentam a instituição escolar (CFP, 1992). No âmbito da inclusão escolar, ele atua proporcionando um trabalho educacional direcionado e integrado com a proposta da escola e com as necessidades das famílias destes alunos (LANGEL, 2009).

O presente capítulo tem por objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto aos alunos com AH/SD. Para tanto, será discutido primeiramente a respeito das principais características dos alunos com altas habilidades/superdotação, os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito do mesmo, finalizando com as discussões sobre a atuação do PEE frente ao aluno com AH/SD.

2 | CARACTERIZANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando se trata de caracterizar as altas habilidades/superdotação é importante compreender que há muitas características apontadas por teóricos diferentes. Neste

tópico será discutido sobre algumas delas.

Virgolim (2007) divide essas características de acordo com as áreas próprias pertencentes a cada sujeito. A autora defende que para cada área há um conjunto de características específicas, sendo que estas podem variar de acordo com a habilidade que o sujeito possui. Essas áreas são: Capacidade intelectual, aptidão acadêmica, capacidade de liderança, capacidade psicomotora, arte e pensamento crítico.

Por conta desse grupo não ser considerado homogêneo, é difícil chegar a um conceito específico a respeito dos superdotados. Alencar e Fleith (2007) afirmam que o conceito de superdotação:

“(...) deve (a) ser baseado em dados empíricos, (b) possibilitar a construção ou a seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação e atendimento das necessidades especiais do superdotado e (c) permitir a investigação da validade de instrumentos e procedimentos.” (p. 18).

Guenther (2006) apud Almeida et al (2015), mostra que há estudos estatísticos que indicam que “de 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média, em diferentes contextos sociais.” (p. 15). É importante destacar esse ponto dos diferentes contextos, já que alguns teóricos afirmam serem as altas habilidades/superdotação uma característica inata ao sujeito e outros defendem que o ambiente é determinante para isso.

A primeira delas é aquela na qual a superdotação é vista como inata ao indivíduo, relacionada com a genética. Ou seja, ou se nasce superdotado ou não. Já a segunda concepção é aquela que preconiza somente o papel do ambiente e da influência social na constituição da inteligência. Ou seja, a ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento por parte de professores e pais, e, se a criança nasce num ambiente que lhe proporciona boas condições de estudos e estímulos às habilidades, então, a superdotação em determinada área poderá ser desenvolvida. (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 306).

Winner (1998) afirma que estudar essas duas concepções separadamente é cometer um equívoco. Atualmente, a concepção mais aceita é de que o biológico e o cultural são essenciais para o desenvolvimento das habilidades. Portanto, é importante levar em consideração a interação entre os dois.

Outra característica apontada pela literatura é que os superdotados são considerados pessoas que estão acima da média. Renzulli (1985) apud Alencar e Fleith (2007) afirma que ter habilidade acima da média se relaciona com o conceito de habilidades gerais e habilidades específicas.

As habilidades gerais são normalmente medidas em testes de inteligência e consistem na capacidade de processar informações e integrar experiências de forma a gerar resultados apropriados ou capazes de responder a novas situações ou problemas, estando relacionadas à memória, à fluência verbal, ao raciocínio lógico e numérico, às relações espaciais e ao pensamento abstrato. As habilidades específicas dizem respeito ao domínio de conhecimento, às técnicas e estratégias aplicadas a um campo particular do conhecimento, como matemática, pintura, química, escultura e música. Essas habilidades, ao contrário das habilidades gerais, não são facilmente medidas em testes psicométricos. (p.

18).

Uma das teorias mais estudadas com relação a superdotação é a Teoria de Renzulli (1997). De acordo com o autor, a superdotação é definida a partir de três fatores: Habilidade acima da média, envolvimento com a atividade e criatividade. Esse modelo ficou conhecido como *Modelo dos três anéis*. Abaixo se encontra a representação do mesmo:

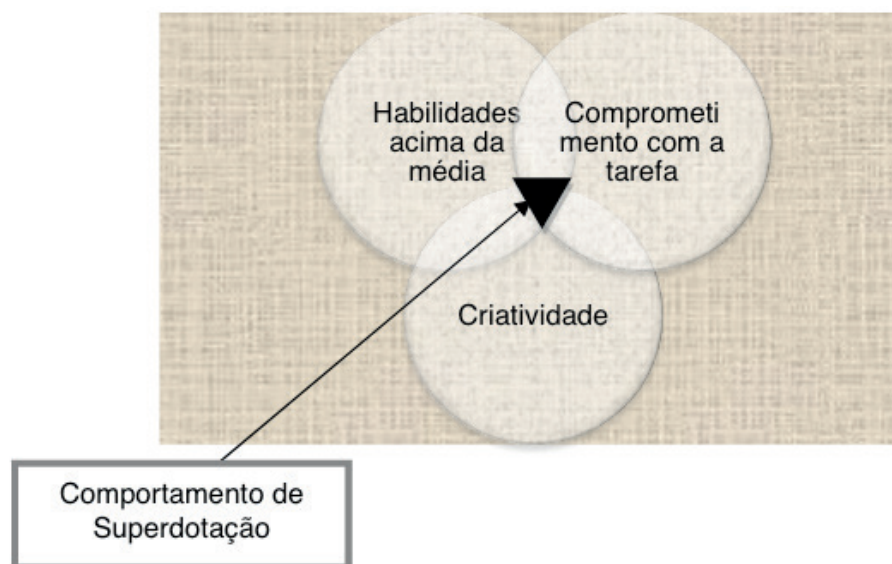


Figura 1: Modelo dos Três anéis segundo Renzulli.

Fonte: Renzulli (2014).

Renzulli (2014) falando ainda sobre as habilidades acima da média discorre que “*Acima da média* deve também ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área” (p. 237). Com relação ao segundo fator, o autor declara que ter *Comprometimento com a tarefa* é ter uma espécie de motivação mais refinada. “A motivação é usualmente definida como um processo geral de energia que desencadeia respostas em organismos, já o comprometimento com a tarefa representa a energia conduzida a um problema particular (tarefa)” (RENZULLI, 2014, p. 241). Essa motivação geralmente vai levar ao ato. O sujeito possui uma motivação intrínseca a ponto de sentir-se fascinado pela tarefa a ser desempenhada.

Com relação ao último fator, Renzulli (1997) apud Alencar e Fleith (2007) declara que a *Criatividade* está relacionada com (a) características do pensamento, (b) fatores associados à personalidade, e (c) características da produção dos indivíduos superdotados, “como inovação, riqueza de detalhes e abundância”. (p. 18). Ainda sobre o Modelo dos três anéis é importante citar o comportamento superdotado, que é constituído da interação que há entre a habilidade acima da média, o comprometimento com a atividade e a criatividade, como mostrado na Figura 1. O fundo representa a família, a escola e a sociedade, que podem contribuir para que o aluno com altas habilidades/superdotação alcance a eminência (pico do

desenvolvimento de determinada habilidade que alguém possua).

Alguns autores consideram que os superdotados apresentam “aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse” (BRASIL, 2006, p. 15). Esse aprendizado rápido proporciona que eles resolvam, na escola, os assuntos pertencentes a esse contexto mais depressa que os colegas, e, assim, pode acontecer dos mesmos sempre estarem esperando os colegas terminarem o que foi solicitado pelo professor, contribuindo assim para seu ócio ou até mesmo desinteresse com relação ao trabalho escolar. Isso pode criar um desinteresse por parte do aluno com relação ao trabalho escolar reduzir sua capacidade de execução das atividades propostas (FREEMAN; GUENTHER, 2000 apud HELETZ, 2004).

3 | PRINCIPAIS MITOS COM RELAÇÃO AO ALUNO COM AH/SD

Existem muitos mitos com relação aos superdotados que causam diversas conseqüências no ambiente em ele está inserido, inclusive dentro da escola. Quando esses mitos são creditados pelas pessoas que estão mais próximas a eles as conseqüências são piores, pois isso dificulta vários pontos com relação à ajuda que pode ser oferecida, inclusive com relação à identificação e planejamento de políticas educacionais.

Freitas e Rech (2012), falando do contexto escolar, afirmam que quando as pessoas que fazem parte do convívio de alguém com AH/SD não conseguem separar o mito da realidade, o superdotado sofre prejuízos em sua educação. E, de acordo com Bahiense e Rossetti (2014), “os mitos relacionados às AH/SD (...) interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico em programas voltados para pessoas com AH/SD.” (p. 197).

Pérez (2004) divide os mitos em sete categorias: a) mitos sobre constituição, que vinculam as características dos superdotados a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade; b) mitos sobre distribuição; c) mitos sobre identificação, que buscam justificar a omissão desta necessidade; d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito; e) mitos sobre desempenho, que repassam aos superdotados, expectativas e responsabilidades descabidas e irreais; f) mitos sobre conseqüências, que atribuem a eles resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade; e g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de um atendimento eficiente para esta população.

Alencar (2013) aponta a crença a respeito da não necessidade de atendimento especializado aos alunos com AH/SD. Essa crença existe por estes apresentarem habilidades elevadas. Muitas pessoas também acreditam que o aluno com AH/SD é capaz de oferecer a si próprio um ambiente especial, sem necessidade de uma atenção voltada por parte da família, dos professores e gestores das escolas, já que “ele sabe de tudo”.

Grande, Grochoski e Veiga (2013) abordam também que muitas pessoas acreditam que “todo superdotado tem bom desempenho escolar” (p.26). Isso foi destacado também por Freitas e Rech (2005); Bahiense e Rossetti (2014) e ainda Barros e Leal (2014), que realizaram uma pesquisa de campo com professores de Minas Gerais sobre a percepção destes a respeito do aluno com AH/SD. Os professores nesta pesquisa se referiram a estes estudantes como aqueles que são “nota 10 em tudo”. Tal crença trata-se de uma ideia deturpada e errônea, pois o aluno com AH/SD pode não apresentar bom desempenho escolar, apresentando dificuldades em determinadas disciplinas. Azevedo e Mettrau (2010) completam tal proposição alegando que os professores que possuem tal crença “não consideram a importância do ambiente educacional na trajetória de vida destes alunos” (p. 39).

Pérez (2012) destacou em sua pesquisa alguns dos principais mitos, como: As altas habilidades são uma característica exclusivamente genética; as AH/SD são uma característica que depende só do ambiente; elas são geradas por pais organizadores (condutores); elas são egoístas e solitárias, o aluno com AH/SD é “metido” e “nerd”; as pessoas superdotadas são fisicamente frágeis; a incidência de pessoas com AH/SD é muito pequena na população; existem mais homens que mulheres com AH/SD; eles provêm de áreas que são socialmente mais favoráveis; a identificação fomenta a rotulação; não se devem identificar pessoas com AH/SD; não se deve comunicar à criança que ela tem AH/SD; todo superdotado sempre tem QI excepcional; eles desenvolvem doenças mentais, dentre outros.

Com relação ao mito de que o superdotado tem sempre o QI elevado, percebe-se que é muito disseminado pela sociedade, porém tal crença é descreditada quando se leva em conta a existência dos chamados *idiots savants*, por exemplo. Winner (1998) os caracteriza como “indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos” (p. 16). Outro fato a ser levado em conta é que os testes de QI focam mais nas habilidades linguísticas e matemáticas, porém são falhos na avaliação de aspectos com relação à arte, música, esporte e motricidade. Sendo assim, um aluno com AS/SD pode possuir QI baixo, mas ter uma habilidade aguçada na área musical, por exemplo.

4 | ATUAÇÃO DO PEE FRENTE AOS ALUNOS COM AH/SD

Para discorrer sobre a atuação do PEE frente aos alunos com AH/SD torna-se necessário compreender um pouco sobre a história da Educação inclusiva, visto que os alunos com altas habilidades/superdotação também são alvos dessa modalidade de educação.

A Educação inclusiva é uma expressão que surgiu a partir de lutas de profissionais da área da educação especial e do requerimento de que alunos que possuem necessidades especiais sejam incluídos nas escolas regulares. A Constituição de

1988 garante como fundamentos a cidadania e declara que a educação deve ser garantida a todas as pessoas (art. 205), porém a Constituição não foi suficiente para que esse direito fosse garantido a todas as pessoas. Muitas desigualdades continuaram a existir, visto que havia necessidades de leis específicas voltadas para a educação inclusiva.

Foi no ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, que a inclusão passou a ser um tema bastante debatido dentro do Brasil. Tal promulgação ajudou que existissem mais lutas para mostrar a necessidade de incluir. Nela é destacado que todas as escolas devem receber todas as crianças, independente de suas características.

(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 3).

A partir de então, outras declarações e leis foram criadas para que a assistência, acompanhamento e atenção fossem voltados para os alunos com necessidades especiais, especialmente dentro do ensino regular.

A Psicologia tem um papel fundamental dentro do processo de inclusão escolar. De acordo com Faria e Leite (2017) já é reconhecido que a psicologia oferece à educação uma gama significativa de contribuições relevantes para a práxis educativa de um modo geral, especialmente com relação à educação inclusiva. O PEE pode assim realizar intervenções diversas dentro desse âmbito, focando especialmente na promoção de saúde às crianças e adolescentes com necessidades especiais.

De acordo com as autoras, dentre as funções do PEE, com relação à educação inclusiva, pode-se citar: Receber e acolher os alunos com necessidades especiais e suas famílias; possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades no processo de escolarização; acolher e auxiliar os docentes frente às demandas desse público; proporcionar aprendizagem de acordo com o ritmo dessas crianças e adolescentes; mediar o contato dos profissionais externos com as vivências desse aluno na escola; dentre outras (FARIA; LEITE, 2017).

Para que a prática do PEE seja efetiva frente à educação inclusiva é necessário o preparo desse profissional durante a graduação. Barbosa e Conti (2011), ao falarem sobre a formação inicial do PEE ao atuar na inclusão escolar declararam que os cursos de graduação devem proporcionar os conhecimentos técnicos e teóricos para lidar com esses alunos, assim como ajudá-los a serem capazes de “desenvolver atitudes positivas, princípios éticos e compromisso social dos futuros profissionais em relação a uma escola que acolha e promova o desenvolvimento de todos os alunos” (BARBOSA; CONTI, 2011, p. 232).

Bahiense e Rossetti (2014) ao realizarem uma pesquisa sobre as percepções dos professores de alunos com AH/SD, destacaram que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção do conhecimento concernente a essa temática. Eles afirmaram isso, pois os professores que eles entrevistaram demonstraram certa insegurança quanto ao seu preparo ao trabalhar com pessoas com necessidades especiais. É importante a verificação de como os graduandos de Psicologia também estão tendo acesso a essas informações, para que sejam feitas as melhoras necessárias.

Grande et al (2013, p. 29) declaram que “o tema das AH/SD é ainda pouco discutido em nossas universidades. Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança.” É preciso, assim, que aconteçam melhoras nas grades curriculares dos cursos de dando um enfoque para que os profissionais que lidam com esse público – inclusive o PEE - não só saibam o que são as altas habilidades/superdotação, mas que também saibam como auxiliar no processo de identificação e ter recursos para explorar o potencial desses estudantes.

É fundamental que o PEE, primeiramente, conheça mais a respeito das características desses alunos, os aspectos emocionais, sociais e familiares também. Fleith (2015, p. 215) declara que “a falta de informação acerca de suas características leva o superdotado, muitas vezes, a ser identificado equivocadamente como autista, hiperativo ou portador de déficit de atenção”.

Essa falta de informação reforça a criação e manutenção de crenças a respeito do aluno superdotado. O PEE é um agente de transformação importante para desmistificar essas crenças que se encontram no contexto escolar. Ele pode sinalizar algumas características mais presentes nesse aluno dentro da escola, planejando momentos de psicoeducação para a comunidade escolar. De acordo com Oliveira, Silva e Soares (2017) a comunidade escolar é entendida como um espaço múltiplo e complexo. Ela existe além do “espaço físico do prédio escolar e interfere na dinâmica social e política do ambiente do qual faz parte” (OLIVEIRA et al, 2017, p. 189). Sendo assim, a comunidade escolar inclui, além dos alunos, a família, colaboradores, técnicos e professores.

A atuação do PEE frente ao aluno com AH/SD é um trabalho complexo e abrangente, mas extremamente necessário. Fleith (2015) sintetiza os campos de sua atuação frente aos alunos com AH/SD elencando os seguintes pontos: Disponibilizar material bibliográfico para a comunidade escolar sobre superdotação; estar presente na identificação de fatores que podem impedir o processo de aprendizagem do superdotado no ambiente escolar; colaborar no processo de elaboração de estratégias educacionais para atender os superdotados em suas necessidades; contribuir no processo de identificação e avaliação dos alunos com AH/SD; orientar os professores e demais profissionais da escola por meio de cursos, rodas de conversa e palestras sobre o assunto; facilitar a implementação de políticas públicas relacionadas ao

superdotado, dentre outros.

O PEE deve estar atento à relação professor-aluno superdotado, visto que existem diversas nuances dentro desse relacionamento. Os alunos com AH/SD, em certos momentos, desafiam os professores em sala de aula, em determinados momentos (GRANDE et al, 2013). Segundo Alencar (2013, p. 2) contribui mostrando que o aluno com altas habilidades/superdotação “é visto com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que questiona, que os pressiona, muitas vezes, com suas perguntas”. Ele sempre está instigando o professor. Assim, o docente pode achar que está querendo mostrar que sabe mais que ele.

Como consequência, alguns professores chegam a não incluir esses alunos nas atividades propostas e podem chegar a influenciar os outros alunos, de maneira indireta, a não aceitá-lo, provocando sentimentos como rejeição e menosprezo, ou até isolamento (FREITAS; RECH, 2012). Sendo assim, o PEE precisa estar ciente que pode haver momentos em que seja necessário que ele seja um mediador, propiciando que o aluno superdotado compreenda o espaço do professor e que o professor tenha ciência das necessidades do aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto aos alunos com AH/SD. Para a compreensão da atuação desse profissional frente ao público já citado, foi necessário apontar as principais características dos alunos com altas habilidades/superdotação e expor os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito do mesmo.

Foi percebido que o PEE tem fundamental importância no processo de desmistificação de alguns assuntos com relação aos alunos com AH/SD. Torna-se necessário que este profissional trabalhe junto com a comunidade escolar a fim de proporcionar momentos de psicoeducação sobre os aspectos sociais, emocionais, familiares e escolares desses alunos. Alguns participantes da comunidade escolar podem se sentir impotentes frente às demandas desses alunos, por isso é importante o conhecimento sobre suas características e formas de lidar.

Foi visto também que o PEE é um agente de mudanças responsável por promover saúde mental no ambiente escolar, inclusive proporcionar um ambiente propício ao aprendizado para todos os alunos, seja eles com AH/SD ou não.

O assunto debatido aqui foi importante para os profissionais da Psicologia Escolar Educacional, visto que ajudará os mesmos a terem acesso a mais informações a respeito de como atuar frente aos alunos com AH/SD. Também foi importante para os próprios superdotados, visto que eles e seus familiares serão os mais beneficiados à medida que o PEE conheça mais a respeito das características deles, os mitos voltados para os mesmos e o modo de atuação. Desse modo, O presente trabalho

serviu para subsidiar pesquisas que visem discorrer sobre a atuação do PEE junto a alunos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 27 n.1, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346/2565>>. Acesso: 03 mai. 2019.

_____. (orgs.) (2007) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 188p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O aluno com altas habilidades no contexto da Educação inclusiva. **Revista movimento**. p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DS7TzkqtsBMJ:www.edcadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php%3Fcid%3D89%26lid%3D4394+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 03 mai. 2019.

ALMEIDA, Maria Amélia; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; FELICIO, Natália Costa de; SOUZA, Amanda Rodrigues de. Conhecendo as altas habilidades/superdotação: definições e caracterizações. **Educação**. Batatais. v. 5 n. 2, p. 9-32, 2015. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8LNgNQWZRUCJ:https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download%3Fcaminho%3D/upload/cms/revista/sumarios/395.pdf%26arquivo%3Dsumario1.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso: 03 mai. 2019.

ANTIPOFF; Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14 n. 2, p. 301-309, 2010.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/Superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 30 n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>>. Acesso: 07 mai. 2019.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Caroline Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 15 n. 2, p. 231-240, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572011000200005>. Acesso: 17 mai. 2019.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília. v. 20 n. 2, p. 195-208, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/04.pdf>>. Acesso: 08 mai. 2019.

BARROS, Ana Lúcia Rodrigues de; LEAL, Bárbara. Altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre a percepção dos professores na rede municipal de ensino em Muriaé (MG). **Revista Científica da Faminas**. Muriaé. v. 11 n. 1, p. 105-118, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hZxzEJCdAUcJ:unifaminas.edu.br/download/baixar/486+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso: 18 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. 03 mai. 2019.

_____. Documento Orientador. **Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. Brasília: 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 04 mai. 2019.

CFP. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações.** 1992.

FARIA, Viviane; LEITE, Débora. *As contribuições da Psicologia Escolar na inclusão de crianças na educação infantil. Memórias vivenciais da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto.* SILVA, Andréa; LEMOS, Delite (org). 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017. 242 p.

FLEITH, Denise de Souza. **A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades.** 2015, p. 2011-224.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devale. O papel do professor juntos ao aluno com Altas Habilidades. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, v. 25 n.1, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127395006.pdf>>. Acesso: 30 jun. 2019.

_____. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira Educação Especial.** Marília. v. 11 n. 2, p. 295-314, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>>. Acesso: 30 jun. 2019.

GRANDE, Diogo; GROCHOSKI, Simone; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. As relações entre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação e o professor do Ensino Comum. **Psicol. Argum.** Curitiba. v. 31 n. 72, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA/pdf/?dd1=7579>>. Acesso: 08 mai. 2019.

HELETZ, M. S. Superdotação: Um Olhar Psicopedagógico. 2004. **Monografia de Especialização.** Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

LANGEL, Denise; PIRES, Lidiane Abrão; TRANCONI, Ludimila. Concepções de altas habilidades/superdotação em instituições públicas de ensino em Uberlândia-MG. **Revista da Católica.** Uberlândia. v. 1 n. 1, p. 192-200, 2009. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/17_Concepcao_de_altas.pdf>. Acesso: 17 mai. 2019.

OLIVEIRA, Janna; SILVA, Érica; SOARES, Daniel. Práticas da Psicologia escolar em contexto de vulnerabilidades social: Diálogos e travessias. **Memórias vivenciais da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto.** SILVA, Andréa; LEMOS, Delite (org). 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017. 242 p.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. **Dissertação de Mestrado.** Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>>. Acesso: 11 mai. 2019.

_____. Mitos e Crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o atendimento. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria. v. 22, p. 1-10. 2012. Disponível em: <http://www.academiamia.edu/4070317/Mitos_e_Cren%C3%A7as_sobre_as_Pessoas_com_Altas_Habilidades_alguns_aspectos_que_dificultam_o_seu_atendimento>. 23 mai. 2019.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** KONKIEWITZ, Elisabete; VIRGOLIM, Angela (org). Campinas: Papyrus, 2014. 480 p.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/Resenha_ed.8.pdf>. Acesso: 08 abr. 2019.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ALTAS HABILIDADES: AS METODOLOGIAS NO ENSINO NAAHS

Maria Luzia dos Santos Moreira

Universidade Norte do Paraná- UNOPAR

Londrina, Paraná

RESUMO: A educação inclusiva tem se destacado nos últimos anos, evidenciando a necessidade de a escola e professores estarem preparados para atender o sujeito com altas habilidades/superdotação em salas especiais. Nesta dimensão, este trabalho tem como propósito analisar as especificidades que envolvem alunos identificados com altas habilidades, verificando as propostas metodológicas e suas condições de aprendizagem. Para construção do trabalho, foi aplicado um questionário semiestruturado junto a seis professores da sala de recursos, com o objetivo de identificar as metodologias propostas aos alunos, suas características, evoluções, orientações na literatura e o posicionamento dos professores nos casos de dúvidas. Considerando o desenvolvimento da pesquisa, concluiu-se que: com relação ao encaminhamento às salas de recursos, ressaltou-se a importância do professor que atua nas salas de aula regular no processo de avaliação do aluno na identificação das altas habilidades. Considera-se que as metodologias de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação

são desenvolvidas de acordo com o interesse do indivíduo, no uso de diversas ferramentas e mecanismos de ensino. As propostas metodológicas elaboradas para o desenvolvimento da aprendizagem incluem métodos de ensino adaptados às necessidades especiais, sendo que as orientações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação contemplam as necessidades de aprendizagem e ressaltam a importância da sala de recursos, o papel do educador, no contexto do grupo e nos benefícios que traz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Altas Habilidades Superdotação.

HIGH SKILLS: TEACHING METHODOLOGIES IN NAAHS

ABSTRACT: Inclusive education has been highlighted in recent years, highlighting the need for the school and teachers to be prepared to attend the subject with high skills / giftedness in special classrooms. In this dimension, this paper aims to analyze the specificities involving students identified with High Skills, verifying the methodological proposals and their learning conditions. For the construction of the work, a semi-structured questionnaire was applied to six teachers of the resource room, with the objective of identifying the methodologies proposed to

the students, their characteristics, evolutions, orientations in the literature and the teachers' position in case of doubts. Considering the development of the research, it was concluded that: regarding the referral to the resource classrooms, it is emphasized the importance of the teacher who works in the regular classrooms in the student evaluation process in the identification of the high skills. Teaching methodologies for the development of student learning with high skills / giftedness are considered to be developed according to the individual's interest in the use of various teaching tools and mechanisms. The methodological proposals elaborated for the development of the learning include teaching methods adapted to the special needs, and the orientations of the Ministry of Education and Culture (MEC) to attend the students with high abilities / giftedness contemplate the learning needs and emphasize the importance of the resource room, the role of the educator in the context of the group and the benefits it brings.

KEYWORDS: Special Education. High Skills Giftedness.

1 | INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil vem se desenvolvendo significativamente nas últimas décadas, sendo considerada uma modalidade de ensino que se destina a educandos com necessidades especiais no campo de aprendizagem, nas dimensões física, sensorial, intelectual ou múltiplas.

Entre as diversas necessidades especiais, ressaltam-se os alunos com altas habilidades/superdotação tema ainda pouco discutido, o que promove incertezas e demora no encaminhamento desses alunos aos núcleos de apoio NAAH/S (Núcleo de Atendimentos de Altas Habilidades/Superdotação).

Para melhor compreender as especificidades que envolvem alunos identificados com altas habilidades/superdotação e a metodologia aplicada no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem junto aos referidos alunos, buscou-se uma fundamentação teórica em Novaes (1979) Perez (2000) Cupertino (2008) Virgolim (2000) Seber (1997) Antunes (1998; 2000) Gama (2007; 2013) entre outros, os quais possibilitaram uma melhor compreensão sobre esta temática.

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo é analisar as especificidades que envolvem alunos identificados com altas habilidades/superdotação, verificando as propostas metodológicas e suas condições de aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, são: apontar características identificadas em alunos superdotados e alto habilidosos; identificar quais são os avanços e dificuldades dos alunos com altas habilidades quando encaminhados à educação especial; analisar as propostas metodológicas atuais para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com altas habilidades/ superdotados no contexto do ensino regular e analisar como estes alunos são encaminhados ao núcleo de atendimento.

Justifica-se a escolha deste tema em virtude da constatação de que a

identificação de altas habilidades/superdotação ocorre usualmente nas salas de aulas regulares, onde os professores podem não estar preparados para atendê-los, haja vista a escassez de abordagens sobre a temática nos cursos de graduação.

De forma específica, este estudo teve como finalidade aprofundar a compreensão sobre as metodologias de ensino do aluno com altas habilidades / superdotação, suas dificuldades e conquistas, analisando a motivação desses sujeitos no enriquecimento curricular promovido nas salas de recurso do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação de uma instituição da rede estadual de ensino do município de Londrina.

2 | UM POUCO DA HISTÓRIA DE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Ao longo dos séculos, é possível identificar o interesse pela educação de pessoas com altas habilidades ou superdotados. Platão defendia a ideia de que as crianças superdotadas intelectualmente deveriam ser especialmente adestradas nos campos das ciências, filosofia e da metafísica. Novaes (1979) pontua que Suleiman (o Magnífico), já no século XVI, fez uma busca em todo Império Turco para localizar os mais inteligentes e os mais fortes entre as populações cristãs, tendo em vista que os superdotados deveriam ser instruídos e formados como artistas, sábios ou chefes de guerra.

No entanto, a educação de pessoas com altas habilidades ou superdotados se depara com problemas, os quais têm dificultado o progresso na área, tais como a falta de pesquisas, a falta de vontade política dos governos, os mitos que rodeiam os educadores e familiares, contribuindo com o atraso do direcionamento aos núcleos NAAH/S (Núcleo de Atendimentos de Altas Habilidades / Superdotação).

Segundo Pérez (2000) presidente da Associação Brasileira de Superdotado do Rio Grande do Sul, o número de pessoas com altas habilidades é estimado, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, em 3 a 5% da população; no entanto estes números caracterizam as pessoas com QI (Quociente de Inteligência) superior a 140, identificadas através de testes de inteligência, que geralmente avaliam “[...] as habilidades linguísticas, espacial e lógico-matemática, deixando de verificar outras áreas, como artísticas, psicomotoras e de liderança, restringindo a concepção de potencial humano” (PÉREZ, 2000, p.13).

No Brasil, a educação voltada ao atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação começou a ser reconhecida e acolhida a partir da década de 1920, com a professora Helena Antipoff, que recebia alunos provenientes de colégios da Zona Sul do Rio de Janeiro em uma fazenda, onde promovia atividades multidisciplinares durante as férias escolares. Antipoff defendia a ideia de que tais alunos “[...] necessitavam de atenção especial tanto no contexto familiar, como na escola e na sociedade, assim como outros sujeitos com necessidades especiais”

(PERÉZ, 2000, p.09).

Cupertino e Arantes (2012) elencam alguns aspectos significativos relacionados ao desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, considerando a contextualização histórica e política do país:

1938 - Helena Antipoff chama a atenção, na Sociedade Pestalozzi, para os bem-dotados; 1950 - Julieta Ormastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro”. 1966/1967 - Primeiros seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi); 1967 - O MEC cria comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento aos superdotados; 1972 - Centro Educacional Objetivo – início do atendimento aos superdotados na rede privada; 1973 - Criação da ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados; 1975 - Fundação José Carvalho – aulas de mineração, computação e administração para alunos de baixa renda; 1975 - NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado; 1978 - ABSD – Associação Brasileira para Superdotados; 1986 - Solange Wechsler cria o “Clube de Talentos” (CUPERTINO; ARANTES 2012, p.11)

Na década de 1990, surgem alguns centros educacionais especializados, como o CEDET/ASPAT – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento em Lavras; os Programas para superdotados na Universidade Federal Fluminense, ambos em 1993. Em 2003, há a criação do ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação; e em 2006 ocorre Implantação das NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação). Outro marco temporal de vulto foi a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (CUPERTINO; ARANTES, 2012)

Guimarães e Ourofino (2007) acrescenta que, historicamente, a concepção de superdotação foi relacionada à inteligência como uma referência mensurável e, assim, identificada a partir de teste de inteligência, conseqüentemente o QI (Quociente de Inteligência), considerando a medida ideal da inteligência humana, o grau de potenciais intelectuais de um indivíduo e conceituando por muitas décadas a identificação dos superdotados.

Esta posição, no entanto, não é mostra consensual, razão pela qual, na seção a seguir, discorre-se sobre as características da identificação do sujeito com essa especificidade.

3 | IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

A identificação e a avaliação do sujeito com altas habilidades/ superdotação é sempre um desafio para educadores e psicólogos, em um contexto sociocultural em que cada indivíduo tem sua personalidade, criatividade, maneiras diferentes de pensar. A simples rotulação do indivíduo não o caracteriza superdotado ou habilidoso, é necessária uma triagem pedagógica com orientação educacional. Além disso, o processo de identificação deste aluno deve ter como base referenciais teóricos consistentes.

A identificação de altas habilidades não se apoia em dados absolutos; não existem regras fixas, nem a certeza de acertar. Mesmo as medidas mais precisas somente apontam prognósticos, porque a vida humana é muito complexa e envolve muitas variáveis, entre as quais pode existir uma alta habilidade. Muitos fatores vão influenciar o sucesso ou insucesso, o desenvolvimento dos potenciais de pessoas identificadas como talentosas (CUPERTINO, 2008, p.23).

O professor que suspeitar que o aluno da sala de aula comum é habilidoso ou superdotado, além de fazer uma análise cuidadosa deverá solicitar apoio do núcleo de atividades de altas habilidades do município, uma vez que não existe regra para a identificação, por não ser possível se apoiar em dados absolutos, havendo em alguns casos a necessidade de intervenção de psicólogos.

Guimarães (2007) menciona que a literatura aponta a necessidade de identificação do indivíduo com altas habilidades / superdotação. Haja vista que há uma urgência desse diagnóstico, de forma a evitar problemas de desajustamento, desinteresse e baixo rendimento da aprendizagem desses indivíduos.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, encontra-se a seguinte definição para altas habilidades/superdotação:

[...] grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos deve receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p.39).

O processo de identificação do aluno com altas habilidades/ superdotação, requer a realização de uma sequência de ações e orientações. É necessário incluir etapas a serem seguidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, com disponibilidade de avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno.

Guimarães (2007) ressalta a importância de a identificação ser gradativa, ou seja, acompanhar o aluno em toda a trajetória, mesmo depois de encaminhado ao programa de atendimento. É primordial inserir outras fontes de informação de forma a privilegiar uma visão geral do indivíduo.

[...] podemos reiterar que definir se alguém tem altas habilidades ou não depende da compreensão de seus comportamentos, situados no contexto do qual provêm, e da análise cuidadosa e detalhada das configurações das capacidades que caracterizam cada pessoa. Esses comportamentos podem ser avaliados em conjunto por meio de: observação direta do comportamento; avaliação do desempenho; escalas de características; questionários; entrevistas, ou conversas (profundas, prolongadas) com a própria pessoa, com a família, com os professores; testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos (CUPERTINO, 2008, p.25).

Nesse contexto, o desenvolvimento escolar do aluno deve ser contemplado por um olhar singularizado do professor quanto às metodologias do ensino e de aprendizagem, no uso de diversos mecanismos de análise e apoio em prol de

atender as necessidades especiais desses alunos, no intuito de propiciar a ele a oportunidade de conhecer-se em seu próprio universo.

Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado. Assim, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica e o segundo termo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro, outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57-58).

Para Guimarães e Ourofino (2007), o método de identificação da criança superdotada é um processo importante que deve considerar a definição de superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto em questão. Essa identificação só terá finalidade na condição de oferecer também um composto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e colaborar no desenvolvimento do aluno.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa aqui descrita teve uma abordagem qualitativa, descrita por Lüdke e André (1986) como aquela que possui um ambiente natural como seu foco direto de dados e o agente de pesquisa como sua principal ferramenta, a qual supõe o contato direto e duradouro na necessidade de exploração do que está sendo pesquisado.

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa de campo junto a seis professores que representam a totalidade de profissionais integrantes do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S, em um colégio estadual localizado no município de Londrina.

A coleta de dados, realizada em outubro de 2014, ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, contendo seis questões abertas. Os profissionais eram de áreas distintas, sendo dois da área de Educação Física, um formado em Ciências Sociais, um da Educação Artística, um de Letras e um de Pedagogia. Os participantes que atuavam na sala de recursos foram denominados pela notação “P”, seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, serão referidos como P1, P2, P3 e assim por diante.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação disponibiliza sete salas de recursos para atendimento a alunos com necessidades de identificação das habilidades ou alunos com habilidades já identificadas que demandam atendimento educacional especializado. Esses ambientes atendem educandos da sala de aula comum, que foram avaliados e diagnosticados por profissionais capacitados, com alguma habilidade especial, nestes casos a altas habilidades ou superdotação, que é o que está em questão. Destas sete salas, três são reservadas para atendimentos no período matutino e quatro para o período vespertino. A capacidade de atendimento nestas salas é de 18 alunos, sendo que estes alunos são divididos e atendidos com

horários especiais, ou seja, não frequentam as aulas todos os dias, os horários de atendimentos são de acordo com a necessidade de cada educando.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já mencionado, a pesquisa de campo que deu origem a este trabalho teve como escopo analisar como os alunos com altas habilidades/superdotação são atendidos no contexto escolar, apontando suas especificidades e características, além de identificar o modo como esses alunos são encaminhados às salas de recursos, as metodologias utilizadas e os avanços ou dificuldades encontradas.

Em relação às características predominantes no aluno com altas habilidades, os professores participantes da amostra da pesquisa assim se posicionaram:

Criatividade, habilidade acima da média em um ou mais áreas, comprometimento em atividades do seu interesse, liderança, entre outras (P1).

Ter pelo menos uma habilidade acima da média, associada à criatividade e envolvimento com tarefas propostas, as características visíveis, são variadas, existem listas que podem ser apontadas, mas não é regra (Suzana Perez aponta inúmeras características) (P2).

As primeiras características são o comprometimento nas tarefas, criativos e grandes potencial nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, artes, psicomotricidade, o que pode ocorrer isoladamente em algumas delas ou associadamente (P3).

São muitas as características, varia muito de aluno por aluno. Interesse específicos, criatividade etc (P4).

Percebe-se nesse alunado habilidade acima da média em alguma área do conhecimento que pode ser nas disciplinas acadêmicas, ou então, habilidade artística ou psicomotora acima da média dos seus pares. Apresentam ainda criatividade e um comprometimento com a tarefa em relação aos seus interesses (P5).

Criatividade, envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média, alto nível de pensamento abstrato, uso apropriado de informações, técnicas e estratégias, liderança, gosto e nível elevado para leitura, os alunos apresentam características com indicativos de altas habilidades e superdotação em várias áreas ou em áreas específicas (P6).

As respostas transcritas evidenciam a predominância, nos alunos atendidos nas salas de recursos com altas habilidades ou superdotação, de características como elevado índice de criatividade, habilidades acima da média, comprometimento com as tarefas, além de destacar-se na liderança, na arte psicomotora, no gosto peculiar de interesse pela leitura.

Tais características são variáveis, não havendo assim regra exata para formação de grupos para atendimento, sendo que os profissionais que trabalham com estes grupos recebem orientações e capacitação para desenvolver atividades ligadas às

especificidades de cada aluno. Contudo, a preferência e habilidades devem coincidir em alguma área. O atendimento escolar recebido nas salas de recursos busca vencer as barreiras educacionais, moral e emocional do aluno.

Afirma Chagas (2007) que o desempenho do indivíduo é dinâmico, complicado, temporal e abrange a interação entre as habilidades cognitivas, os traços de personalidade e o ambiente.

Outro tema a ser abordado junto aos participantes foi em relação aos procedimentos ou indicações em relação ao encaminhamento dos alunos possivelmente com altas habilidades ou superdotação às salas de recursos do NAAH/S Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação. Os participantes responderam que o encaminhamento ocorre:

Por meio de indicação de professores do ensino regular, por meio da família e autoindicação (P1).

Por meio de indicação da família, da escola de ensino regular, por amigos ou até, autoindicação (P2).

Recomenda-se realizar uma "avaliação no contexto" na escola da criança ou ainda pela indicação direta da família (P3).

Pode ser indicado pela família, pela escola por meio dos professores. O aluno é encaminhado então, para um processo de avaliação (P4).

O aluno poderá ser encaminhado das seguintes formas: autonegação, indicação da escola, indicação por colegas de classe, indicação da família (P5).

Realizar a avaliação no contexto escolar, que é feita por pedagogos e professores (P6).

Considerando as respostas apresentadas, observa-se que não há um protocolo definido para o encaminhamento dos alunos da sala comum ou regular para as salas de recursos. Este procedimento é realizado, na maioria das vezes, através da indicação dos professores das salas comum, pelos seus familiares, por autoindicação, autonegação, ou ainda por detalhes fornecidos e observados pelos colegas de classe. Após estas indicações, os professores das salas de recursos, através de um processo de avaliação, identificam se este aluno tem alta habilidade ou superdotação, para assim encaminhá-los para receber os atendimentos devidos e necessários.

Em uma primeira análise, percebe-se que, com base nas respostas dos participantes, que estas confirmam o posicionamento de alguns autores, como Chagas (2007), Cupertino (2012), Guimarães (2007), entre outros, os quais relatam, em seus escritos, que o papel da escola e do professor das salas de aula de ensino regular é de suma importância para que o aluno com altas habilidades/superdotação seja encaminhado para receber o atendimento educacional especializado ao qual tem direito.

Numa segunda análise, observa-se que a família também possui um papel importante na identificação do aluno, sendo uma indicação necessária aos professores da sala de aula regular para avaliação e posteriormente o encaminhamento dos referidos alunos às salas de recursos para o atendimento de altas habilidades / superdotação. Outro aspecto relevante, mencionado pelos participantes, foi em relação à própria turma, pelos colegas, que observam características singulares em alguns alunos.

Cupertino (2008) esclarece que a identificação de altas habilidades / superdotação não se baseia em dados absolutos, não havendo ainda um padrão normalizador ou regra que indique o aluno com altas habilidades / superdotação definitiva, nem tão pouco a certeza de acertar, como as medidas mais precisas. Somente apontam prognósticos, considerando que a vida humana é muito complexa e envolve muitas variáveis, dificultando então, a identificação e havendo a necessidade de pais e professores avaliarem constantemente esses indivíduos.

Em relação às formas de trabalho das metodologias atuais de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com altas habilidades / superdotação, os participantes responderam que:

Utilizamos o modelo de enriquecimento proposto por Renzulli, atividades do tipo I, II, III. Desenvolvemos também projetos de pesquisa na área de interesse do aluno (P1).

Usamos a sugestão de Renzulli para enriquecimento curricular, atividades de tipo 1, 2,3. Desenvolvimento de projetos científicos (P2).

Estudos / pesquisas / projetos em assuntos de interesse dos alunados; atividades de estimulação de habilidades em diversas áreas; criatividade raciocínio lógico, matemática, etc; atividades exploratórias, etc. Sempre visando o enriquecimento curricular e de mundo do aluno com AH/SD (P3).

Projeto de pesquisa científica na área de interesse e atividades estimuladoras de raciocínio lógico, criatividade, etc. (P4).

No NAAH/S os alunos têm atendimento na sala de recursos onde são avaliados as áreas de interesse e realizados projetos de acordo com o interesse do aluno. São realizadas ainda exercícios de lógicas, criatividade de autoconhecimento e metodologia científica. Já o NAAH/S tem oficinas nas áreas do conhecimento onde é realizado o enriquecimento curricular (P5).

Exercícios de criatividade, vistas e passeios a locais de pesquisas na área de interesse, reflexão crítica de situações da atualidade, relacionadas a política, violência, justiça, sociedade em geral. Incentivo à produção de texto utilizando-se de reflexão crítica e entrevistas, elaboração de propostas de projetos de pesquisa em áreas de interesse (P6).

Com base nos resultados apresentados, pode-se afirmar que as metodologias de ensino para o desenvolvimento do aluno com altas habilidades / superdotação são desenvolvidas de acordo com o interesse do mesmo, através da avaliação de suas habilidades e especificidades, no uso de diversas ferramentas como raciocínio

lógico, habilidades específicas, criatividade, projetos científicos e principalmente de pesquisa.

Para Gama (2007), é possível planejar dentro de uma mesma sala de aula um currículo escolar que atenda alunos que apresentem um desenvolvimento cognitivo e de raciocínio mais habilidoso, assim como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. O professor pode oferecer um currículo para aqueles que já dominam o conteúdo ou que aprendem mais rápido do que seus pares em idade, como também pode elaborar um currículo para aqueles que não têm condições de cumprir todo o conteúdo no tempo determinado, contudo, isto requer, que a escola se proponha a ser inclusiva, com desempenhos dos profissionais e apoio das famílias.

Alunos com altas habilidades/superdotação requerem um planejamento especial nas salas de recursos. Todavia, há um grande interesse nesse contexto escolar em saber como é desenvolvida essa supervisão da aprendizagem, questionamos aos participantes a quem recorrerem nos casos de dúvidas ou dificuldades e como contribuem para o processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Em relação às dúvidas ou dificuldades para o desenvolvimento de metodologias de ensino para o atendimento junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, os participantes responderam que quando apresentam dúvidas recorrem a:

Equipe pedagógica do NAAH/S, em bibliografia sobre o assunto e com outros professores da área (P1).

A coordenação do NAAH/S, pedagoga, bibliografia da área, outros professores (Fernanda, Diogo, pois trocamos muita informação) (P2).

A coordenação do NAAH/S, ampara os professores de sala de recurso através de um atendimento especializado pedagógico, também consultamos os colegas que também trabalham com SRM quando surgem dúvidas (P3).

A equipe pedagógica / Administrativa do NAAH/S, a SEED / (DEEIN) (P4)

Procuo me atualizar através da literatura e sempre busco informações no site Conbrasd (Conselho Brasileiro para Superdotação) (P5).

A equipe pedagógica do NAAH/S, leituras de livros sobre altas habilidades e superdotação, pesquisa em sites especializados (P6).

Face às respostas obtidas junto aos professores participantes da pesquisa, comprovou-se que, em caso de dúvidas, em primeiro lugar procuram o NAAH/S – Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades / Superdotação do município, discutem e trocam experiências e informações com os colegas de sala de recursos e também buscam sanar suas dúvidas através de literatura específica, sites e pesquisas.

Face a este direcionamento, Guimarães (2007) afirma que:

Para isso, o professor necessita ser treinado e qualificado na área de superdotação, evitando vieses e noções errôneas sobre esse tema. Ele deve participar ativamente

tanto na fase de identificação quanto no desenvolvimento de um currículo mais flexível e significativo para esses alunos, se possível respeitando as diferenças individuais.

Portanto, considerando os procedimentos adotados individualmente por cada professor, considerando a complexidade de identificar e atender esses alunos, o professor requer seu comprometimento na educação continuada.

Outro tema a ser questionado junto aos professores das salas de recursos do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação, foi em relação às contribuições do atendimento oferecido na referida sala para a aprendizagem dos alunos. Considerando esse aspecto, foi possível identificar que:

O atendimento nas SRAH/SD atende tanto as necessidades de aprendizagem como também em aspectos sociais quando o aluno superdotado passa a conviver e interagir com seus pares, ou seja, alunos que como ele tem as mesmas características e ou / interesses (P1).

Desde que encaminhados e frequentando as SRAH/SD, acredito que ,melhora sua aprendizagem. No entanto, é preciso que os professores do ensino regular identifiquem os que tem maior potencial e encaminhem para o atendimento especializado. O número ainda é irrisório, visto que há pouco conhecimento sobre a área de SD (P2).

Acredito que os alunos das salas de recurso evoluem, ampliando seus conhecimentos conforme seu grau de interesse e produtividade. Eles se aprimoram nas pesquisas que realizam e nas produções científicas, sua visão de mundo e ampliada bem como os conhecimentos em suas áreas preferidas (P3).

O aluno ganha em conhecimento e também na socialização (P4).

Percebo que o trabalho do NAAH/S e das salas de recursos atendem não somente as necessidades de aprendizagens como também colabora na área social já que notamos que os alunos chegam no atendimento com queixa de dificuldade de se enturmar, mas aqui encontram outros com mesmo interesses e acabam formando grupos (P5).

Os projetos que vêm sendo realizados pelos alunos possibilitam o contato a iniciação e à pesquisa científica (P6).

Considerando as respostas dos participantes, percebe-se que todos afirmam que as orientações e documentações provenientes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) atendem às necessidades de aprendizagem e ressalta a importância da sala de recursos, o papel do educador, o contexto do grupo e os benefícios que traz.

Em consonância à Política Nacional de Educação Especial, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, resoluções e normativas, é possível perceber que a educação de alunos com altas habilidades/superdotação ocupa um lugar importante na legislação educacional brasileira, buscando adaptações de currículos em prol da educação inclusiva.

Conforme Brasil (2008), após o ano de 2005 a educação do sujeito com

altas habilidades / superdotação tomou-se outro rumo com a criação dos núcleos de atividades das altas habilidades / superdotação, educação continuada dos professores no intuito de trabalhar as dificuldades escolares, o reconhecimento do diferente e com o apoio da família disponibilizar um ensino de qualidade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados coletados na pesquisa de campo, em confronto com os aportes teóricos que subsidiaram a análise aqui trazida, tornou-se possível compreender que as propostas metodológicas oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação são variadas, de acordo com a necessidade de cada indivíduo e as condições de aprendizagem de cada um.

As diferentes etapas da pesquisa que embasa a produção deste texto permitiram analisar características predominantes do aluno com altas habilidades/superdotação, além de aspectos práticos dos profissionais que atuam nas salas de recursos, em caso de dúvidas ou dificuldades nas metodologias de ensino adotadas.

Ficou evidente ainda que as características de altas habilidades ou superdotação mostram-se variáveis, não havendo um protocolo exato de como identificá-las, em alguns casos poderão coincidir em alguns aspectos, mas não em sua totalidade.

No encaminhamento as salas de recursos, ressalta-se a importância da escola e do professor das salas de aula comum no processo de avaliação do aluno na identificação das altas habilidades ou superdotação, que sejam observadores e precisos, em busca de antecipar a identificação dos mesmos.

Acredita-se que às metodologias de ensino para o crescimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação, devem ser desenvolvidas de acordo com o interesse dos alunos, através da avaliação de suas habilidades e especificidades.

Em relação às propostas metodológicas desenvolvidas na sala de recursos para o desenvolvimento da aprendizagem, comparando a literatura, observou-se que os alunos com tal especificidade necessitam de serviços educacionais diferenciados que busquem promover o desempenho acadêmico, artístico, psicomotor e social, incluindo métodos de ensino adequados às necessidades especiais.

Ressalta-se ainda a importância que é dada pelos participantes da pesquisa de campo, quando confirmaram que, apesar das dificuldades e barreiras enfrentadas, estas podem ser subsidiadas pela constante formação que é oferecida bem como por interesse particular de cada um em aprender para ensinar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. **Superdotação**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – ABSD. **Altas habilidades/superdotação e talentos**: manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília – MEC, 2008.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, IN: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação para pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort: **Um Olhar para as Altas Habilidades**: Construindo Caminhos. 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, 2012.

GAMA, Maria Clara Sodré S., Parceria entre Família e Escola. In: FLEITH, D.S.; (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. V. 3. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 63-73.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53 – 65.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Porto Alegre: UFSM, 2006.

BIOLOGIA INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andressa Antônio de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),
Programa de Pós-graduação em Ensino na
Educação.
São Mateus-ES.

Karina Carvalho Mancini

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),
Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas.
São Mateus- ES.

RESUMO: A inclusão de pessoas com deficiência visual em salas de aulas regulares representa um conjunto de desafios no processo de ensino e aprendizagem não apenas para os educandos que apresentam esse tipo de deficiência, mas também para os professores, que devem estar aptos à efetiva satisfação desse trabalho inclusivo. Muitos conteúdos dentro das disciplinas de Ciências e Biologia apresentam um alto grau de complexidade e dificultam ainda mais o processo de aprendizagem, principalmente quando se há um grande apelo visual para a compreensão, sentido esse que é impossibilitado as pessoas com deficiência visual. Assim o estudo teve por objetivo a confecção de materiais inclusivos para o ensino Ciências e Biologia, representados por modelos tridimensionais de biscuit com características que respeitam as necessidades de alunos com deficiência visual e tenha através do tato sua via

de aprendizagem. Como resultado obtivemos a produção de sete materiais didáticos tridimensionais em subáreas dessas disciplinas que em estudos anteriores não apresentaram poucos materiais sendo produzidos ou nenhum. Materiais didáticos tridimensionais são fundamentais para estudantes com deficiência visual, principalmente quando esses são produzidos com um custo baixo, servindo de inspiração para professores reproduzirem em suas salas de aulas.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; *biscuit*; ensino alternativo; produção de materiais.

INCLUSIVE BIOLOGY: DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS FOR PEOPLE WITH VISUAL DEFICIENCY

ABSTRACT: The inclusion of people with visual impairments in regular classrooms represents a set of challenges in the teaching and learning process not only for students with this type of disability, but also for teachers, who must be able to effectively fulfill this work inclusive. Many contents within the disciplines of Science and Biology present a high degree of complexity and make the learning process even more difficult, especially when there is a great visual appeal for understanding, which is impossible for people

with visual impairment. The purpose of this study was to create inclusive materials for the teaching of Science and Biology, represented by three-dimensional models of biscuit with characteristics that respect the needs of students with visual impairment and through tact their way of learning. As a result we obtained the production of seven three-dimensional didactic materials in subareas of these disciplines that in previous studies did not present few materials being produced or none at all. Three-dimensional teaching materials are critical for visually impaired students, especially when they are produced at a low cost, serving as inspiration for teachers to reproduce in their classrooms.

KEYWORDS: special education; biscuit; alternative education; production of materials.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem papel fundamental no processo de escolarização do estudante com qualquer tipo de deficiência, pois oferece oportunidade de desenvolver suas capacidades e interagir na sociedade, uma vez que as primeiras relações sociais fora do ambiente familiar se iniciam na escola (SANTOS, 2007). Dentro da Educação Inclusiva tem-se a Educação Especial que pode ser conceituada como uma educação voltada para pessoas com deficiências auditivas, visuais, intelectuais, físicas, sensoriais ou outras tantas múltiplas deficiências (NASCIMENTO et al., 2012).

Segundo Nobre e Silva (2014), o ensino de Ciências e Biologia para alunos com necessidades educacionais especiais exige dos educadores bastante agilidade para despertar a atenção dos alunos e transmitir o conhecimento, uma vez que envolve o uso de imagens, símbolos e muita imaginação. Assim, ministrar aulas de Ciências e Biologia tem sido considerado um grande desafio para os professores da área, uma vez que a maioria não está apta a enfrentar essa particularidade em sala de aula.

O livro didático é o mais comum instrumento utilizado pelos professores da atualidade a fim de selecionar, organizar e desenvolver o conteúdo de um curso ou aula e têm permanecido como importante componente nos processos de reconstrução curricular (FERREIRA & SELLES, 2004). Porém, para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso aos conteúdos apresentados nos livros didáticos, são necessárias adaptações e descrições de textos, imagens, esquemas e de outros recursos. Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), preconizarem investimentos nas diversas áreas de atuação docente, são encontrados poucos estudos que englobem práticas inclusivas e o ensino de Ciências e Biologia.

Tal lacuna no ensino de Ciências e Biologia precisa ser preenchida com o uso de materiais didáticos que possibilitem ao aluno a formação da representação mental do que lhe é oferecido para tatear, meio pelo qual é obtido o máximo de informações (CARDINALI; FERREIRA, 2010). Na Educação Inclusiva, seu uso contribuiria para a inserção do aluno no aprendizado em sala de aula, porém, infelizmente, a falta desses

materiais, seja pelo alto custo em se obter esses materiais ou pela inexistência dos mesmos, é um dos problemas mais alarmantes, o que impede os professores de conseguirem atender as necessidades dos alunos especiais.

Considerando que a inclusão é tema de grande impacto para a atuação das escolas regulares, torna-se imprescindível que se desenvolvam estudos e materiais que visem ampliar este processo nas mais diversas disciplinas existentes no currículo dos ensinos fundamental e médio. Assim, o presente trabalho objetivou a construção de materiais didáticos voltados para o ensino de Ciências e Biologia para pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

2 | METODOLOGIA

Para a produção e definição dos conteúdos que seriam abordados nos materiais didáticos, foi realizado um levantamento prévio. Para tal foi realizado um “estado da arte”, modelo metodológico que se realiza por meio de revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Foram realizadas entrevistas com professores de Ciências e Biologia do município de São Mateus/ES com o mesmo intuito, definindo assim os conteúdos em que os professores apresentavam maiores dificuldades de transmitir aos alunos com deficiência visual e os temas que eram poucos ou nem abordados em pesquisas de produção de material didático para pessoas com deficiência visual.

Para a construção dos materiais foram utilizados livros didáticos para a Educação Básica e livros específicos da área para o Ensino Superior. Todos os recursos didáticos elaborados foram confeccionados com materiais de fácil acesso, baixo custo e boa durabilidade, como parte da dissertação de mestrado da autora na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus (CEUNES/UFES).

Para a construção optou-se pela utilização de massa de *biscuit*, pois, segundo Matos e colaboradores (2009), esta apresenta grande durabilidade, podendo ser manuseada constantemente sem causar deformações no objeto. Anteriormente a modelagem da mesma, foi feita coloração com tintas de cores diversas (à base de água ou para tecido). Para a montagem dos materiais foram usados moldes como isopor e papelão, dependendo do tipo de recurso a ser construído. Todas as peças foram secas à temperatura ambiente e finalizadas com verniz para melhor preservação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento prévio, foram produzidos 7 (sete) materiais didáticos para atender as seguintes subáreas: Seres vivos, Histologia Animal, Botânica, Genética e Evolução. Dentro das subáreas citadas acima foi escolhido um conteúdo

que apresentava grande relevância para a construção do material.

Na subárea seres vivos, o material produzido foi a representação de um vírus. Há muitos debates sobre o tema atualmente sobre sua inserção na árvore da vida, onde todos os seres vivos estão inseridos, além de diversos benefícios que este grupo apresenta e não somente como são visto como causadores de doenças e dessa forma a representação em um material didático tridimensional seria fundamental a ser ensinado ao estudante com deficiência visual, uma vez que em sua estrutura apresenta características importantes a serem compreendidas para o entendimento da sua morfologia e seus ciclos de reprodução.

Já na Histologia Animal, o tema abordado em material didático tridimensional foi a pele humana. Assim como toda a Histologia, apresenta necessidade do uso de microscópio para a visualização das estruturas e componentes. Através desse material é possível abordar a anatomia da pele e também explorar os diferentes tecidos que a compõe (epitelial, glandular, conjuntivo, muscular, adiposo), além de abordar problemas e doenças do cotidiano que acometem esse órgão, exaltando a importância dos cuidados e higiene.

Na subárea da Botânica foram produzidos três modelos, um para anatomia vegetal, e dois para histologia vegetal de caule e folha, representando assim o macro e o micro. Ressalta-se aqui que a escolha desses conteúdos se deu pelo grande apelo visual para o entendimento, o que para estudantes com deficiência visual ocorre através do tato ou outros sentidos que não a visão.

Para a subárea da Genética, optou-se pela construção do quadro de punnet, representando, por formas geométricas, as características que são geralmente analisadas em heranças genéticas. No quadro de punnet original, os alelos de cada gene são representados por letras (AA, Aa, aa) enquanto no material desenvolvido essas letras são representadas por formas geométricas (cubos, triângulos e esferas).

Na subárea da Evolução, representou-se o conteúdo de especiação, evento esse que explica a formação de novas espécies. O modelo representa dois ambientes (um de aspecto liso e outro em relevo) e dois grupos populacionais (esferas lisas e esferas com relevo). A evolução explica a adaptação dos diversos organismos que temos no ambiente há muitos anos mesmo com a mudança do ambiente, dessa forma com tal modelo conseguiríamos representar isso para o aluno.

Os detalhes de cada material construído estão descritos na Tabela 1, incluindo a representação das cores e formatos de cada estrutura.

MATERIAL DIDÁTICO	DETALHAMENTO
Vírus	Estrutura com 15cm de diâmetro em isopor revestido por <i>biscuit</i> , representando o envelope lipoproteico, sendo fosfolipídios as esferas em amarelo e proteínas projeções lilás acima das esferas, o capsídeo está representado por bolinhas uma do lado da outra em vermelho e o material genético (RNA) um fragmento pequeno em formato linear em preto.
Pele Humana	Estrutura com 12cm de comprimento x 12cm de altura x 4cm de espessura de isopor revestido por <i>biscuit</i> onde: os pêlos estão representados em preto estrutura pontiaguda; tecido epitelial nas cores rosa no formato retangular e cúbico (escuro e claro); derme (tecido conjuntivo) em bege com vascularização representada em azul e vermelho; terminação nervosa em verde; glândula sudorípara em lilás, estrutura espiralada, glândula sebácea (próximo ao pelo) em azul e hipoderme (tecido conjuntivo adiposo) bolinhas em amarelo.
Anatomia da Planta	Estrutura com 30cm de altura x 15cm de diâmetro (base) de isopor revestido por <i>biscuit</i> , representando a raiz em bege, caule em verde escuro e folhas em verde claro.
Histologia Vegetal Caule	Estrutura de 4,5cm de altura x 8cm de comprimento x 6cm de largura de isopor revestido por <i>biscuit</i> , sendo cutícula e tricomas (projeções lineares) em verde escuro; epiderme em bege; parênquima paliçádico e lacunoso em verde claro; vasos condutores (xilema e floema) em vermelho e azul e estômatos em marrom.
Histologia Vegetal Folha	Estrutura de 15cm de diâmetro de isopor revestido por <i>biscuit</i> , sendo cutícula e tricomas em verde escuro; epiderme em bege; parênquima medular em verde claro e vasos condutores (xilema e floema) nas cores vermelho e azul, respectivamente.
Quadro de Punnet	Estrutura com 25cm de comprimento x 25cm de largura x 2,5cm de espessura de isopor revestido por <i>biscuit</i> ; quadro representado em azul e rosa; formas geométricas em vermelho (triângulo), verde (cubo) e amarelo (esferas).
Especiação	Estrutura com 10cm de comprimento x 10cm de largura x 3cm de espessura todo em <i>biscuit</i> , em lilás, com esferas em lilás também.

Tabela 1: Descrição dos materiais e detalhamento de cada estrutura representada nos mesmos.

Embora modelos de anatomia, histologia, embriologia e citologia sejam oferecidos comercialmente, como se pode constatar em vários sites na internet, estes são de alto custo inviabilizando a disponibilização e a distribuição para todos os estudantes matriculados na rede regular, e em especial aos estudantes com deficiência visual. Além do alto custo, nem todos esses modelos apresentam características para serem utilizados com os estudantes com deficiência visual. Assim, com o uso de *biscuit*, massa de modelar, massa caseira de *biscuit* com amido de milho ou até mesmo papéis com texturas diferentes, a produção dos modelos de forma artesanal pode ser usado para sanar um dos problemas de materiais didáticos com um custo muito menor.

Além dos motivos acima citados, a massa de *biscuit* e o material de artesanato foram escolhidos pela resistência, inclusive ao calor, por não provocarem rejeição ao tato nem oferecem risco de ferimento ao manuseio pelo estudante.

Todos os modelos foram confeccionados com conceitos táteis em alto relevo (para atender alunos cegos) e em fortes cores diferenciadas (para atender alunos com baixa visão). As cores utilizadas nos modelos e esquemas são de tons

preferencialmente contrastantes chamando a atenção de qualquer pessoa com visão normal e permitindo a estimulação visual do aluno de baixa visão (NAVARRO *et al.* 1999).

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), a utilização de material didático inclusivo tem auxiliado de forma eficiente o processo de aprendizagem. No caso de pessoas com deficiência visual, materiais didáticos em alto relevo com diferentes texturas estimulam a percepção destes alunos por intermédio dos sentidos remanescentes como o tato (MASINI, 1994).

Os modelos foram construídos com o objetivo de serem utilizados como material didático inclusivo para alunos com deficiência visual, mas também para a utilização como recurso didático auxiliador para alunos normovisuais. Além de sanar essa lacuna na falta de material adaptado para pessoas com deficiência visual no ensino de Ciências e Biologia, poderá também contribuir para sanar diversas dúvidas dos alunos normovisuais. Sabe-se que as escolas apresentam, em sua grande maioria, carência de equipamentos, materiais, laboratórios que podem auxiliar no processo de aprendizagem. Então, dessa forma os modelos são considerados grandes aliados dos professores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Braille é essencial para a alfabetização e escolarização dos estudantes com deficiência visual, porém existem termos e estruturas dentro dos conteúdos de Ciências e Biologia que se tornam incompreensíveis e inviáveis de serem representados somente com o uso desse sistema, tornando essencial a produção de materiais alternativos.

O estudo mostra que é possível a construção de materiais didáticos com baixo custo para subáreas das Ciências e Biologia que apresentam grande apelo visual para seu entendimento e que em outras pesquisas, nunca foram abordados. A produção desse material tridimensional possibilita aos estudantes com deficiência visual o uso de uma via alternativa de aprendizagem através do tato.

Os recursos didáticos criados para os estudantes com deficiência visual têm que atender a multiplicidade cognitiva dos estudantes e ser capaz de motivá-los à busca pelo conhecimento, além também de atender aos demais estudantes, tornando de fato o ensino de Ciências e Biologia inclusivos.

A adequação e a qualidade dos recursos devem se comprometer com o acesso ao conhecimento significativo. No que tange aos tópicos selecionados para a produção dos modelos didáticos tridimensionais, esses serão facilitadores no processo de aprendizagem do deficiente visual, que permitirá através do tato a materialização de imagem ou de um conceito tornando-o assimilável.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, J.B.; FERREIRA, E.M.B. **Recursos didáticos para a Educação**. Revista Benjamin Constat. 156:28. 2000.

FERREIRA, M.S.; SELLES, S.E. **Análise de livros didáticos em Ciências**: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. Educação em Foco. Juiz de Fora: Editora UFJF, v. 8, 2004.

MASINI, E.F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MATOS, C.H.C.; OLIVEIRA, C.R.F.; SANTOS, M.P.F.S.; FERRAZ, C.S. **Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia**. Pernambuco: Revista de biologia e ciências da terra, v. 9, p. 5, 2009.

NASCIMENTO, M.S; et al. **Oficinas pedagógicas**: Construindo estratégias para a ação docente – relato de experiência. Rev Saúde Com, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

NAVARRO, A.S.; FONTES, S.V. & FUKUJIMA, M.M. **Estratégias de Intervenção para Habilitação de Crianças Deficientes Visuais em Instituições Especializadas**: Estudo Comparativo. Rev. Neurociências n. 7(1): 13-21. 1999.

NOBRE, S.A.O.; SILVA, F.R. **Métodos e práticas do ensino de Biologia para jovens especiais na escola de ensino médio Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, Iguatu/CE**. Revista SBEnBIO, n. 7, p. 2105-2116, 2014.

SANTOS, J.S. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestre em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

O USO DO SOROBAN NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Raffaella de Menezes Lupetina

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro – RJ.

Marta Maria Donola Victorio

Especialista em Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant. Professora do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro – RJ

Margareth Oliveira Olegário

Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro – RJ.

RESUMO: Esse capítulo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de especialização em deficiência visual, aliada a *práxis* vivenciada em sala de aula. O trabalho traz contribuições sobre as vantagens e desafios do uso soroban em sala de aula, no ensino de matemática para crianças com deficiência visual. Além disso, demonstramos os benefícios do uso do soroban por crianças com baixa visão, sugerindo que esse instrumento também pode ser utilizado na escola regular. Como referencial teórico recorremos a autores como: Victorio (2014); Vygotsky (1987, 2009); Bernardo (2015); entre outros. Como metodologia, ressaltamos a importância da experimentação no ensino da matemática e utilizamos o recurso tanto com

alunos cegos, como alunos com baixa visão a fim de perceber o desempenho das crianças na compreensão dos cálculos matemáticos. Os resultados encontrados apontam que, as crianças que fizeram uso do soroban em sala de aula apresentaram melhor concentração durante as atividades, aumento do desempenho na oralização das contas, além do avanço nos cálculos mentais.

PALAVRAS-CHAVE: soroban; ensino; deficiência visual.

THE USE OF SOROBAN IN TEACHING MATHEMATICS TO VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

ABSTRACT: This text is the result of research undertaken as part of specialization in visual impairment, combined with praxis experienced in the classroom. The work brings contributions about the benefits and challenges of soroban use in classroom, in mathematics teaching for children with visual disabilities. Also we demonstrate the benefits of the soroban by low sight children, suggesting that this tool also be used in regular schools. As theoretical reference we resorted to authors such as Victorio (2014); Vygotsky (1987, 2009); Bernardo (2015); among others. As methodology, we emphasize the importance of experimentation in the teaching

of mathematics and use the resource both with blind students, and students with low vision to realize the performance of children in the understanding of mathematical calculations. The results show that children who used soroban in class showed better concentration during activities, increased performance in oralization of the mathematics problems, besides the increase in mental calculations.

KEYWORDS: soroban; teaching; visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

O soroban é um instrumento utilizado para a realização de cálculos matemáticos que foi adaptado do ábaco japonês. O professor Fukutaro Kato foi o grande incentivador do uso do soroban no Brasil. A partir do reconhecimento do soroban no sistema educacional japonês, Kato incentivou a vinda do instrumento para o Brasil (Victorio, 2014). Alguns autores escrevem “soroban” e outros “sorobã”. Ambos têm o mesmo significado, alterando apenas a forma de escrever. Nesse texto iremos utilizar a grafia: soroban.

Com a chegada do soroban no Brasil, no ano de 1949, Joaquim Lima de Moraes começou a pensar no uso desse instrumento por indivíduos com deficiência visual. Por ter perdido a visão adolescente, Moraes buscou referência no cubarítimo, porém necessitava de um instrumento de baixo custo, com mais precisão, maleabilidade de transportar e de fácil manuseio.

O cubarítimo teve grande importância no Brasil na educação dos deficientes visuais. O instrumento baseava-se em uma caixa de madeira vazada em pequenos quadrados onde encaixavam-se pequenos cubos de 6 (seis) faces, onde em 5 (cinco) delas estavam, em alto relevo, a representação em Braille do algarismo, e na sexta face o sinal da operação matemática que se realizaria. O “problema” do cubarítimo é que, caso algum cubinho saísse do lugar e caísse, o cálculo tinha que ser refeito, tornando o método lento e impreciso, devido a falta de firmeza das peças (VICTORIO, 2014).

Nessa perspectiva, Moraes começou a utilizar o soroban e criou o Método Moraes – método que leva o seu sobrenome – que difere do Método Bahia. Ambos os métodos utilizam o soroban como instrumento, porém as contas são efetuadas de maneiras distintas. No Método Moraes, os cálculos iniciam pelas maiores ordens, e no Método Bahia, os cálculos começam pelas menores ordens. Atualmente o Ministério da Educação (MEC) reconhece os dois métodos – Método Bahia e Método Moraes – como oficiais no ensino das pessoas com deficiência visual. No presente texto iremos nos ater ao Moraes, que é o Método utilizado pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituição lócus de pesquisa.

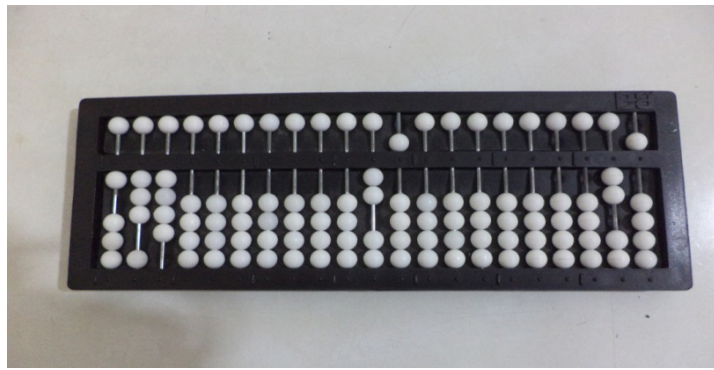


Figura 1: Imagem do soroban.

Fonte: foto retirada no Instituto Benjamin Constant

Cabe salientar que, mesmo chegando ao Brasil no final da década de 1940, o soroban ainda é desconhecido por muitos docentes e, em alguns casos, as escolas regulares possuem o recurso em sala, mas o professor não sabe utilizá-lo, o que prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos cegos.

O ensino da Matemática fundamentado em aulas expositivas e teóricas, às quais giram em torno de estímulos visuais pode ser desfavorável à compreensão dos conteúdos por parte de **alunos com deficiência visual**. Sendo assim, o material didático concreto, manipulável, assume um papel efetivo no processo de ensino-aprendizagem para esses alunos. O Soroban, ou ábaco japonês, é um **instrumento de cálculo que estimula a coordenação motora, desenvolve o raciocínio lógico e a memória**, e necessita mais de estímulos táteis do que visuais para ser operado. Portanto, pode ser uma importante ferramenta, com finalidade educativa, capaz de contribuir para o ensino e a aprendizagem, por exemplo, da Aritmética, para estudantes com deficiência visual. Mas o uso do Soroban em sala de aula por pessoas com deficiência visual, ainda não é muito difundido nas escolas brasileiras. Muito embora o Soroban tenha sido adaptado para cegos no Brasil na década de 40 do século passado, este instrumento só passou a ser usado recentemente, o que demanda novos estudos sobre sua contribuição em sala de aula. Além disso, **a maioria dos professores de matemática desconhece a forma de utilizá-lo e tampouco sabe que seu uso deve ser disponibilizado pelo sistema de ensino como é garantido pelo Ministério da Educação** (CINTRA, FARIA, 2013, p.1, grifos nossos).

O soroban pode ser feito de plástico ou madeira e trata-se de um instrumento de cálculo manual. Possui o formato retangular com uma régua horizontal, chamada de régua de numeração, que o divide em duas partes. A parte inferior mais larga e a superior, mais estreita.

A régua de numeração é presa na posição horizontal às laterais esquerda e direita do soroban, transpassada por eixos (hastes metálicas) na posição vertical, que vão da borda superior a inferior, onde são fixadas as contas.

Na Figura 1 temos um exemplo de soroban de plástico, onde cada eixo possui cinco contas (ou bolinhas), quatro na parte inferior e uma na parte superior. As contas da parte inferior têm o valor de 1 (hum) cada uma, e as contas da parte superior possui o valor 5 (cinco). Cada eixo com cinco contas permite a representação dos algarismos de 0 (zero) a 9 (nove).

Na referida régua de numeração são localizados traços e pontos. Os traços são indicativos de separação de classes ou barra de fração ou vírgula decimal. Os pontos que ficam sobre os eixos representam as ordens de cada classe. O soroban possui 7 (sete) classes ao todo. Abaixo das contas, no apoio, há uma superfície ou apoio de borracha, a fim de movimentar as contas, somente quando estas forem manipuladas.

De acordo com Bernardo (2015), o soroban tem como característica privilegiar o processo de construção matemática, não visando somente o resultado da operação.

o uso do soroban para trabalhar as operações de multiplicação possibilita o entendimento dos processos e não se limita a encontrar o resultado final. **Ao trabalhar com alunos cegos, esse instrumento torna-se fundamental** para o desenvolvimento dos conceitos básicos de número, representação, sistema de numeração decimal, operações fundamentais e as demais que se seguem (p.2, grifos nossos).

Outra vantagem no uso do soroban é a facilidade para anotar os números. Como se trata de um material concreto, o aluno pode, através das bolinhas registrar os números para poder realizar as operações aritméticas. “Uma das principais vantagens do uso do Soroban por pessoas cegas e com baixa visão é a velocidade e rapidez com que se pode efetuar o registro de números” (BRASIL, 2009, p.13).

Cabe ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) só oficializou o uso do soroban para o ensino de pessoas com deficiência visual no ano de 2002, permitindo o uso desse em provas de concurso público (VICTORIO, 2014). Além disso, no ano de 2006 foi publicada a Portaria nº 1.010/2006 que institui o soroban como recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual, com a seguinte explicação:

situação de desvantagem das pessoas com deficiência visual quando se submetem a qualquer exame que seja necessário a execução de cálculos matemáticos; considerando que o Soroban é um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio (BRASIL, 2006).

Sendo que, esse instrumento pode ser usado tanto por pessoas que enxergam, como por pessoas com deficiência visual e/ou outras deficiências, pois o instrumento – por ser concreto, auxilia aqueles que tem dificuldades nos cálculos matemáticos.

Margareth de Oliveira Olegario, uma das autoras do presente trabalho, revela que é cega de nascença e ingressou como aluna no Instituto Benjamin Constant na pré-escola no início da década de 1980. Nessa época, o soroban já era utilizado como recurso didático para o ensino das operações aritméticas. Olegario fala que o uso do soroban tem acompanhado a sua trajetória escolar e o seu dia a dia, inclusive quando prestou concurso para as mais diversas instituições públicas. Segundo a autora, a utilização do soroban a auxilia na execução de cálculo mental com maior destreza e rapidez, muitas vezes, dispensando o uso da calculadora.

Souza (2004) corrobora com esse pensamento de que o soroban pode também contribuir para o aprendizado e raciocínio lógico de pessoas que não possuem deficiência:

Acreditamos que o conhecimento e inclusive o uso do SOROBAN contribuam no desenvolvimento do raciocínio lógico também por pessoas não portadoras de necessidades visuais, fazendo com que cada uma possa refletir sobre nosso sistema de numeração e suas operações, aplicados a problemas de cálculo nos mais diferentes níveis de conhecimento matemático, desmistificando a utilização do instrumento e revelando o potencial desenvolvido pelos alunos portadores de necessidades visuais ao lidar com o aparelho (SOUZA, 2004, p.7).

A autora percebe o soroban como um instrumento que contribui para a aprendizagem da matemática por alunos cegos e também videntes, pois estimula o cálculo mental e o raciocínio lógico.

No que tange a educação de alunos cegos, o soroban é um instrumento imprescindível para o ensino e aprendizagem da matemática. Segundo Fernandes (2006), “o soroban deve fazer parte do material escolar de crianças cegas e com baixa visão” (p.83), sendo extremamente importante o professor que leciona para essas crianças, prover atividades com objetos concretos, ensinando-as a utilizarem métodos mais apropriados a estimulações táteis.

Victorio (2014) traz a experiência da utilização do soroban por alunos que tem a deficiência motora associada à baixa visão. Ao perceber que, por ter a baixa visão e a deficiência motora associadas, o aluno não estava conseguindo efetuar as contas no papel em letra ampliada. Assim, começou a utilizar o “sorobanzão” e o aluno respondeu muito bem a esse recurso. A autora relata que o soroban em tamanho maior – com as bolinhas maiores e, portanto, mais concreto, pode favorecer o aprendizado para essas crianças com comprometimento motor.

Uma delas [das crianças] tem problemas de coordenação e se perde ao tentar manipular o sorobã menor, causando erros nos seus cálculos, então forneci o sorobã maior adaptado e é o que ela tem usado nos últimos 3 anos com maior facilidade e menos erros (VICTORIO, 2014, p.13).

A autora também menciona o uso do mesmo soroban (maior, adaptado) para um de seus alunos com baixa visão que não possui dificuldade motora. Como foi avaliado que o resíduo visual só poderia ser utilizado para locomoção, a criança foi pedagogicamente indicada para o uso do sistema Braille, pois esta apresentou perda progressiva do resíduo visual e, conseqüentemente, dificuldade de enxergar o soroban em tamanho comum. Portanto, nesse caso o soroban em tamanho maior também é uma excelente alternativa.

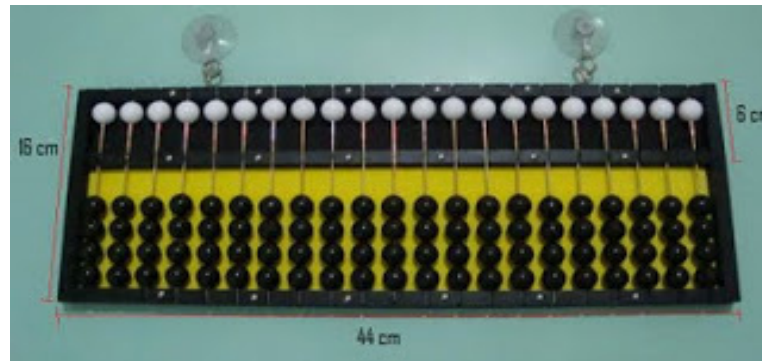


Figura 2: Soroban em tamanho maior
Imagem disponível em Victorio (2014, p. 12).

Cabe trazer informações da Portaria nº 657, publicada no ano de 2002, que regulamenta o uso do soroban e institui diretrizes e normas para o seu uso e ensino:

considerando o interesse do Governo federal de adotar para todo o País, diretrizes e normas para o uso e o ensino do Soroban (Ábaco), bem como de difundir seu uso como recurso aplicado ao desenvolvimento sócio-acadêmico das pessoas com deficiência visual, e a evolução didática e pedagógica no âmbito educacional que passa a exigir sistemática avaliação e modificação de procedimentos metodológicos e técnicos, para o ajustamento do educando com deficiência visual na vida escolar comum; considerando a necessidade de estabelecimento de permanente intercâmbio entre os profissionais da educação de portadores de deficiência visual para o fomento de pesquisa, estudos e informações sobre o uso do Soroban e [...] fica instituída a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban (BRASIL, 2002, p. 1,2).

Diante das legislações vigentes é possível perceber que o reconhecimento do soroban como um recurso necessário para as pessoas com deficiência visual no Brasil é muito recente. Sendo que as normas de ensino e uso do soroban estão ainda em processo de desenvolvimento, principalmente no que tange o universo da inclusão.

De acordo com o Azevedo (s/a) o soroban:

Desenvolve agilidade de cálculos mentais, melhorando a coordenação motora e a concentração, estimula o raciocínio lógico dos educandos quando utilizado como meio de contextualização no ensino da Matemática. É eficaz para processo de inclusão de educandos portadores de deficiência visual e foi instituído pelo Ministério da Educação como agente facilitador desse processo. [...] Com o advento da Inclusão de alunos PNE's, implementada pelo Ministério da Educação, que institui que escolas de ensino regular se adaptem para receber tais alunos, seria de grande proveito os programas de licenciatura incluírem o estudo do Soroban como instrumento pedagógico, tendo em vista a melhor capacitação do educador (p. 2, 11,12).

O autor sugere que os cursos de licenciatura incluam o estudo de soroban como instrumento pedagógico. Essa proposta seria bastante válida para os cursos de matemática e de pedagogia, pois são cursos que habilitam profissionais que vão atuar em sala de aula com alunos deficientes visuais e, nessa perspectiva, já estariam melhor preparados para receber esse alunado no contexto da escola inclusiva ou na

instituição especializada.

Adiante cabe expor de forma mais sistemática os objetivos e metodologia utilizada.

2 | OBJETIVOS

O trabalho tem como principal objetivo trazer contribuições sobre o uso do soroban no ensino da matemática para crianças com deficiência visual, este que pode ser usado também por crianças videntes (vidente é o termo utilizado para designar as pessoas que enxergam). Por ser um instrumento ainda pouco divulgado fora do ambiente da deficiência visual no Brasil, faz-se pertinente a disseminação no campo acadêmico e fora dos muros das escolas especializadas, visto que, o soroban pode ser utilizado em escolas regulares para auxiliar no ensino e aprendizagem da matemática.

Ao propor o uso do soroban na escola regular, seja por ter um aluno cego incluído ou pela escolha do uso desse instrumento no aprendizado de matemática por alunos videntes, torna-se recomendável a aceitação da instituição escolar e do corpo docente: “[é de fundamental importância] a conscientização da escola, no sentido de compreender que os recursos específicos podem trazer diversidade metodológica, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem da escola toda” (MEC, 2001, p.35).

A disseminação do ensino do soroban entre os alunos videntes seria de grande valia, não só na questão da inclusão realizada de uma forma real, mas como um artifício para o melhor ensino da matemática, pois desenvolve o raciocínio mental e é ao mesmo tempo, um aparelho concreto e abstrato.

As crianças cegas e com baixa visão que fazem uso do soroban, aprendem desde cedo o que é classe e ordem de um numeral, seus nomes e posições, dada a prática que pegam desde a mais tenra idade em escolas especializadas como o IBC. Conceitos estes que muitas crianças videntes só terão contato em meados do primeiro segmento do ensino fundamental.

Cabe salientar que, o trabalho com soroban realizado com crianças cegas pode ser iniciado na educação infantil a partir de uma matemática mais concreta, com a contagem de objetos, retirando-os e colocando-os de um local para outro, para a criança compreender concretamente esse processo de contagem.

No primeiro ano do ensino fundamental, em que a criança está em processo de alfabetização, o aluno começa a registrar no soroban os números e também vai aprendendo a anotar esses números no papel através do sistema Braille. Então o processo é simultâneo, a ação de anotar os números no soroban e no Braille. Posteriormente o aluno começará a registrar no soroban os cálculos e, por último, aprenderá a anotar esse cálculo no papel em Braille.

Sendo que, esse processo realizado com crianças cegas também pode ser feito

com crianças de baixa visão, pois o soroban auxiliará no processo de aprendizagem. Portanto, cabe-nos enquanto professores de uma instituição especializada no ensino de pessoas cegas e com baixa visão, difundir o aprendizado do soroban entre os nossos pares e instituições educacionais públicas e privadas, que tivermos acesso.

3 | METODOLOGIA

O processo metodológico é resultado da utilização do soroban em sala de aula por crianças cegas e por algumas crianças com baixa visão que, mesmo podendo realizar os cálculos matemáticos em letra ampliada, fizeram uso do soroban como recurso. Cabe ressaltar que essa prática foi realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referência na área da deficiência visual localizado no Rio de Janeiro.

Durante a prática pedagógica, usamos o Método Moraes no ensino de cálculos matemáticos, este que é baseado no método japonês onde se faz os cálculos a partir das maiores ordens. Ao utilizar esse método, as operações aritméticas, principalmente a multiplicação e a divisão, tornam-se mais práticas e concretas. Na subtração, por exemplo, a criança não aprende a retirar a quantidade, ela aprende a somar para chegar ao resultado. Enquanto no método convencional – em tinta, a criança aprende $5-2=3$ (cinco menos dois é igual a três), no soroban através do Método Moraes, a criança efetua $3+2=5$ (três para chegar a cinco, soma-se 2), pois a percepção de se acrescentar é mais fácil na aprendizagem do que o inverso.

Essa experiência vivenciada por alunos de baixa visão, que anteriormente não costumavam utilizar o soroban e passaram a fazer uso desse, reflete os benefícios do uso desse instrumento, que trouxe para essas crianças a possibilidade da estimulação do raciocínio matemático através do concreto.

Bernardo (2015), ao realizar um estudo comparativo entre alunos usuários e não usuários do soroban, corrobora com a percepção de que os alunos que utilizam o soroban apresentam melhor desenvolvimento nos cálculos e no raciocínio lógico matemático:

[os alunos que utilizam o soroban] demonstram presteza e habilidade na operacionalização do soroban. Não apresentam grandes dificuldades em fazer cálculos e resolver problemas, mesmo que estes envolvam multiplicações com números de dois ou três algarismos. Para esses alunos, o instrumento é ferramenta indispensável ao seu cotidiano escolar, proporcionando não só o registro e a execução dos cálculos, como também situações de raciocínio e reflexão (p.4).

Pensando no processo de desenvolvimento da criança, recorremos a Vygotsky (1987), que defende que a aprendizagem se dá no contato do sujeito com o meio ao seu redor e com o outro. Nesse sentido, possibilitar a criança cega o contato com o material que estreite as relações com seus pares e possibilite um melhor entendimento lógico matemático contribuirá para sua evolução enquanto sujeito aprendiz.

Podemos, a partir desse conceito, pensar na experiência do uso do soroban pelas crianças com baixa visão. Esta que poderia também ser desenvolvida em escolas regulares, a fim de integrar o aluno cego ou de apresentar um novo recurso às crianças videntes. Vygotsky (2009) afirma que a aprendizagem é o processo pelo qual a criança recebe e internaliza informações, habilidades, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas. Nesse sentido, ao vivenciar o uso de um novo instrumento de ensino aprendizagem da matemática como algo natural, a criança compreenderá que se trata de um recurso que, ao mesmo tempo, apresenta a ludicidade e a concretude.

4 | RESULTADOS

A partir da utilização do soroban como instrumento de ensino aprendizagem da matemática tanto por alunos cegos, quanto por alunos com baixa visão, percebemos que as crianças que fizeram uso do soroban em sala de aula - e pais que consentiram o uso do soroban pelos seus filhos – apresentaram melhor concentração durante as atividades, aumento do desempenho na oralização das contas quando solicitadas pelo professor, além do avanço nos cálculos mentais. Sendo que, por ser um recurso ao mesmo tempo lógico e lúdico, pode ser iniciado desde a educação infantil e acompanhar a criança durante toda a vida escolar.

O trabalho com soroban com crianças de baixa visão demonstrou, ao longo de um ano, um maior entendimento do posicionamento de classes e ordens, bem como o desenvolvimento do cálculo, neste caso, utilizando-se do método adaptado por Moraes em que os cálculos são feitos partindo-se das maiores ordens, que seria a ordem natural para uma criança que começa a aprender. Além disso, foi possível perceber o entendimento do desenvolvimento do cálculo, pois se trata de um material concreto que auxilia no entendimento abstrato, havendo lógica para o que estão fazendo e levando a criança a uma maior concentração.

Outro fator importante que deve ser ressaltado, foi a melhoria na oralização dos alunos que utilizaram o soroban em sala de aula e em casa, visto que elas têm que falar os passos de cada cálculo até que internalizem e façam automaticamente as contas o que leva também a um avanço nos cálculos mentais.

Cabe salientar que, para a educação da criança com deficiência visual:

o processo de aprendizagem de um educando com deficiência visual requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento educacional se efetive verdadeiramente, é necessário que lhe sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem e de experiências concretas (Almeida, 2014, p.36).

Portanto, o docente que atua em escola especializada, classe de atendimento educacional especializado, escola regular que possui aluno cego, e/ou que pretende lecionar para alunos com deficiência visual, torna-se fundamental o conhecimento

do uso do soroban, como efetuar as contas e técnicas de didática para proporcionar um ensino de qualidade.

É de extrema importância salientar que, como resultado percebemos a importância da escrita e leitura no aprendizado da matemática. O conhecimento de como escrever os numerais (em Braille ou em tinta) é fundamental e pode ser feito simultaneamente, de forma que os processos se complementem. No entanto, os alunos que tiveram dificuldades na escrita e leitura dos números, apresentaram mais obstáculos na efetuação das operações matemáticas.

5 | CONCLUSÕES

Podemos, a partir do trabalho desenvolvido, reforçar a importância de conhecer o soroban como um instrumento de ensino da matemática, tanto para crianças com deficiência visual, como para crianças videntes.

Como fator preponderante e ao mesmo tempo desafiador, trazemos a importância e necessidade da aprendizagem da leitura e escrita como conhecimento prévio que consideramos fundamentais para a utilização do soroban e da realização de exercícios matemáticos. A criança precisa estar alfabetizada para compreender os símbolos matemáticos – em Braille ou letra ampliada, e poder registrar as contas efetuadas no soroban.

Em nossas experiências em sala de aula, percebemos também que, para a criança utilizar o soroban de modo pleno, faz-se necessária a noção de quantidade. Para tal, o professor precisa trabalhar primeiramente com objetos concretos de fácil manipulação pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

AZEVEDO, Orlando César Siade de. **Operações matemáticas com o soroban** (Ábaco Japonês). s/a.

BERNARDO, Fábio Garcia. **A importância do uso do soroban por alunos cegos e com baixa visão no processo de inclusão**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho: Diversidade e Inclusão. PUPR, out. 2015.

BRANDÃO Jorge. **Matemática e deficiência visual**. São Paulo: Scortecci, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Portaria nº 657, de 07 de março de 2002**. Regulamenta o soroban e cria a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban e suas providências.

_____. **Portaria MEC nº 1.010, de 10 de maio de 2006.** Institui o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual.

CINTRA, Cristiane C. F.; FARIA, Débora Felício. Oficina: Soroban e o ensino da Matemática para pessoas com deficiência visual. **Sigmae**, Alfenas, v.2, n.2, p. 1-6. 2013.

FERNANDES, Cleonice Terezinha. **A construção do conceito de número e o pré-soroban.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. **Deficiência Visual.** vol.3/ Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota, colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: 2001.

SOUZA, Roberta Nara Sodré de. **Soroban** – Uma ferramenta para ajudar a pensar, contribuindo na inclusão de alunos portadores de necessidades visuais. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

VICTORIO, Marta Maria Donola. **Sorobã: Revisitando Moraes - O método mais concreto e natural para uma criança aprender matemática - RJ.** 2014. 70 fls. Monografia - Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** / Lev Semenovich Vigotsky; tradução Paulo Bezerra – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 (Biblioteca Pedagógica).

EM DIREÇÃO ÀS BIBLIOTECAS INCLUSIVAS NO SUPORTE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÃO DOCUMENTAL SOBRE OS DIRECIONAMENTOS DO IFPE NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ada Verônica de Novaes Nunes

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Ivanildo José de Melo Filho

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

RESUMO: Este estudo teve o objetivo de compreender o IFPE e suas bibliotecas, na perspectiva da inclusão, especialmente, sobre quais estratégias são ou foram desenvolvidas e como o uso das tecnologias são regulamentadas para alunos com deficiência visual. Para tanto, o método utilizado foi guiado por uma pesquisa de natureza documental. As informações foram buscadas no Portal do IFPE considerando como critério de inclusão os documentos que tratavam exclusivamente das temáticas: biblioteca, inclusão e deficiência. Como resposta foram identificados 8 documentos sobre o tema. Esses foram analisados considerando o critério cronológico e a sua relação do conteúdo ao atendimento do objetivo proposto. Os resultados da investigação apontam que o IFPE e conseqüentemente, suas bibliotecas, possuem documentos norteadores ao atendimento inclusivo. Todavia, evidencia-se que esses não são claros ou carecem de sistematização em

direção à padronização para atender esses alunos em suas diversas demandas. Além disso, percebe-se a necessidade de regulamentações específicas em relação as barreiras atitudinais, de infraestrutura, de comunicação, de ausência de metodologias personalizadas e da disseminação de informações com equidade na comunidade acadêmica. Nessa direção, é preciso enfatizar que as bibliotecas do IFPE necessitam assumir protagonismo nessa problematização e se tornarem efetivamente inclusivas, em especial, aos estudantes com deficiência visual, que possuem necessidades específicas para a busca de informação.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual. Biblioteca Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica.

TOWARDS TO INCLUSIVE LIBRARIES
IN SUPPORT LEARNERS WITH VISUAL
DEFICIENCY: DOCUMENTARY REFLECTION
ON IFPE DIRECTIVES IN PROFESSIONAL
AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this study was to understand IFPE and its libraries in the perspective of including, especially, what strategies are or were developed and how the use of technologies are regulated for students with visual impairment. For this, the method

used was guided by a documentary research. The information was searched in the IFPE Portal considering as inclusion criterion the documents that deal exclusively with the themes: library, inclusion and disability. As an answer, 8 documents were identified on the subject. These were analyzed considering the chronological criterion and its relation of the content to the fulfillment of the proposed objective. The results of the research indicate that the IFPE and, consequently, its libraries, have documents guiding the inclusive service. However, it is evident that these are not clear or need systematization towards standardization to meet these students in their diverse demands. In addition, there is a need for specific regulations regarding attitudinal barriers, infrastructure, communication, lack of personalized methodologies and the dissemination of information with equity in the academic community. In this regard, it should be emphasized that IFPE libraries need to take a leading role in this issue and become effectively inclusive, especially visually impaired students, who have specific information search needs.

KEYWORDS: Visually Impaired. Inclusive Library. Professional and Technological Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Censo Demográfico de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidencia que 45,6 milhões de pessoas possuem ao menos um tipo de deficiência, ou seja, 23,9% do total da população brasileira. Sendo, a deficiência visual a que mais atinge o Brasil (18,8%), na sequência, as deficiências, motora (7%), auditiva (5,1%) e, por fim, a mental ou intelectual (1,4%), termos utilizados pelo IBGE. O Censo ratifica, que 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não têm instrução ou têm apenas o fundamental incompleto, dados alarmantes.

Desse modo, adentrando no contexto educacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), versa no art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada em conjunto com a sociedade, para promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – afirma, também, que a educação objetiva o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Complementando, a Lei nº 10.753/2003, que instituiu a política nacional do livro, traz no art. 1º que o livro é um meio insubstituível da transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa, da conservação do patrimônio nacional e que se deve assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. Além disso, a Normativa Brasileira 9050:2015 (NBR), garante que devem existir recursos audiovisuais, publicações em texto digital acessível e serviço de apoio e publicações em Braille.

Contextualizando com esses recursos e serviços, ao conceito de biblioteca inclusiva, utiliza-se a pesquisa de Pupo e Melo e Ferrés (2006), que discutem sobre bibliotecas acessíveis, e afirmam ser um ambiente que aceita a presença de todos, acolhendo um público diverso, com instalações adequadas e em conformidade com as diferenças físicas, antropométricas e sensoriais da população.

Sassaki (2010) conceitua inclusão como um processo em que a sociedade se adapta para incluir pessoas com deficiência ou não. Trata-se de uma “equiparação de oportunidades”, em que o ambiente físico, transportes, serviços, educação, trabalho, acesso à cultura, são acessíveis para todos, sob a inspiração de princípios como, o direito de pertencer e valorização da diversidade humana.

Ressalta-se que a inclusão depende de igualdade e equidade nas relações sociais, que não são sinônimos. Isso é um alerta aos que lidam com pessoas com deficiência. A igualdade parte do juízo de que devemos tratar todos iguais. A equidade traz outra perspectiva, afirmando que, não somos iguais, então devemos tratar o diferente de forma diferente, e considerar as necessidades de cada ser humano. E, seguindo a discussão de Azevedo (2013), ambas são fundamentais:

[...] igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. [...] Pergunta-se: como se pode renegar a equidade como princípio de políticas sociais se o seu contrário se chama iniquidade? Como relegar a igualdade à história se o seu antônimo (real oposição) é a contínua e persistente desigualdade? (AZEVEDO, 2013, pg.131-132).

Portanto, o uso de Tecnologias Assistivas (TA) é essencial, pois o Comitê de Ajudas Técnicas Brasileiro, afirma que a TA é uma área do conhecimento interdisciplinar, englobando produtos, estratégias e serviços para facilitar a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, no dia a dia. (CAT, 2009). Além do mais, é necessário quebrar barreiras impostas pela sociedade, que dificultam o exercício da cidadania, construindo uma comunidade para todos e uma educação inclusiva.

Sassaki (2010) define seis dimensões para as barreiras: arquitetônica (barreiras físicas), comunicacional (barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação), instrumental (barreiras em instrumentos, ferramentas), programática (barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (preconceitos, estereótipos, discriminações).

Através do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou nas capitais do Brasil Escolas de Aprendizes Artífices, para ministrar o ensino profissional e gratuito, a operários e contramestres. A Escola de Pernambuco iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1910, e ao longo dos anos foi crescendo e se reformulando, quando finalmente, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, caracterizados como

instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (IFPE-PDI 2009-2013).

O ensino profissional e tecnológico, como defende Kuenzer (2007), tem um caráter mais abrangente, pois busca o domínio dos conhecimentos que “fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles”, desenvolvendo saberes que permitem aprender ao longo da vida, logo, articulando a teoria e prática.

Diante das informações comentadas, é indispensável efetivar normativas específicas, para que o IFPE alcance o objetivo de incluir, fornecer Tecnologias Assistivas, e tornar seus *campi*, mesmo aqueles em sede provisórias, inclusivos aos discentes. Além de motivar e normatizar as bibliotecas, para que assumam protagonismo no alinhamento em direção a se tornarem efetivamente inclusivas, em especial, aos estudantes com deficiência visual, que necessitam de atendimento e recursos tecnológicos, específicos, para a busca de informação.

2 | DEFICIÊNCIA VISUAL

Soares (2014), lembra que a história demonstra que as sociedades antigas, narravam o “não ver” limitado a interpretações metafísicas, místicas e moralizantes. Todavia, tais percepções sofreram transformações com a modernidade, fortificando valores que naturalizam a diferença.

Contudo, a legislação brasileira, ainda utiliza alguns termos impróprios, como o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, ao considerar a deficiência apenas no seu aspecto médico e negativo, utilizando conceitos de anormalidade, perda das funções e incapacidade. Por isso, recomenda-se a terminologia, mais atual, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que define pessoa com deficiência aquela:

Que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Conforme explica Lopes e Feminella (2016), observa-se que a legislação vem superando a lógica de anormalidade ou incapacidade e requer que sejam suprimidas as barreiras para garantir a participação de todos os indivíduos em quaisquer espaços. Desse modo:

Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio [...]. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras formas de vida possíveis (CANGUILHEM, 2000).

Nessa perspectiva, a definição de normal não faz sentido, pois ser anormal é apenas estar fora de um padrão ou norma. Ou seja, um desvio do natural padronizado

pela ciência. Contudo, a vida biológica é concebida pelo próprio organismo, e pertence a origem de sua existência, assim, o sujeito, deve ser entendido como padrão de si mesmo (CANGUILHEM, 2000).

Segundo o Decreto nº 5.296/2004, cegueira é quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ocasionando uma alteração grave e afetando irremediavelmente a capacidade de perceber cores, tamanhos, distância, forma. Sobre a baixa visão, o mesmo Decreto a descreve quando um indivíduo possui acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, após a correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°.

Mas, evidenciado o diagnóstico clínico, várias tecnologias auxiliam essas pessoas. Inclusive, Bruno (1997), defende que qualquer envolvido com estudantes com deficiência visual, devem perceber além do diagnóstico, que cada pessoa apresentará necessidades específicas e níveis visuais diferentes. Por isso, a importância da inclusão, que tem como objetivo atender as necessidades dos indivíduos e facilitar seu processo de aprendizado e convivência social, respeitando sua história de vida.

3 | ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO E A BUSCA DA INTEGRALIDADE E DA INCLUSÃO

Ofertar cursos profissionais para escolares com deficiência visual, seguramente mostra-se como um avanço educacional e social. Entretanto, esse fato não é suficiente para que essas pessoas tenham acesso ao mundo do trabalho e uma educação integral. É fundamental compreender que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizagem são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2015, pg.16).

A Lei nº 11.892/2018 propõe como uma das finalidades dos Institutos Federais, desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. Corroborando com o pensamento inclusivo de Mantoan (2015).

Saviani (2011, pg. 06), explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a educação profissional e tecnológica, deve alinhar a teoria e prática do seguinte modo:

A mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é por meio dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria. Do mesmo

modo, é pelo trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade (KUENZER, 2007, pg.350).

Surge, assim, a importância da biblioteca inclusiva para mediar a teoria com a prática; e ser uma possibilidade de transformação da realidade desses discentes. Contudo, Malheiros e Cunha (2018), apresentam que apenas 5% a 7% do que é publicado nos países desenvolvidos e menos de 1% nos países em desenvolvimento, está disponível em formato adaptado.

O livro em Braille, enquanto uma das diversas ferramentas educacionais, faz parte do que se denomina livros acessíveis, que são propostos às pessoas com deficiência visual. Esses livros, conglomeram, além do livro em Braille, o livro em Braille e em tinta, o livro com fonte ampliada, o livro falado e o livro digital (LÊDO; SILVEIRA, 2017).

Uma das grandes justificativas para a produção de livros falados ou em formato digital, é, conforme Ferraz (2015), que o Braille possui limitações, pois não reproduz gráficos e o tipo de papel é oneroso, com gramatura 120; além do alto custo das impressoras Braille. Por outro lado, Faria e Botelho (2009), atentam que obras com mais de cem páginas podem chegar a quinhentas, quando transcritos para Braille, dificultando o transporte e guarda. Porém, os autores defendem que os livros em Braille permitem que a pessoa tenha o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, como os demais.

Logo, percebe-se que o IFPE, vem se adequando as questões inclusivas, e buscando regulamentar ações efetivas, como por exemplo, quando o Conselho Superior do Instituto, por meio da Resolução nº 81/2014, aprovou a “Orientação das Ações de Inclusão das Pessoas com Deficiência no IFPE”, que faz parte das atividades da Coordenação de Políticas Inclusivas, localizada no prédio da Reitoria, atualmente, constando no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018).

4 | MÉTODO

Minayo (2013), atenta que todas as investigações se iniciaram ou iniciam com uma dúvida ou por um problema ou questão, que estão intrinsecamente interligados aos conhecimentos prévios dos pesquisadores, por isso, o investigador, separa e recorta determinados aspectos para trabalhá-los.

Para a busca de informações, optou-se por uma pesquisa documental, no Portal do IFPE (<https://portal.ifpe.edu.br/>), com os descritores: deficiência, biblioteca, Tecnologias Assistivas, acessibilidade, inclusão, Braille, recursos tecnológicos e livros acessíveis. Ocorrendo uma leitura e análise crítica dos documentos, para compreender a questão da inclusão e bibliotecas, no âmbito do IFPE, em relação a escolares com deficiência visual.

Para isto, foram selecionados os documentos constantes na Figura 1. Estes, são aprovados pelo Conselho Superior do IFPE, e disponibilizados publicamente no Portal do Instituto. Foram analisados seguindo a ordem cronológica de publicação, com intuito de verificar, também, as transformações ao longo do tempo em dois planos institucionais.

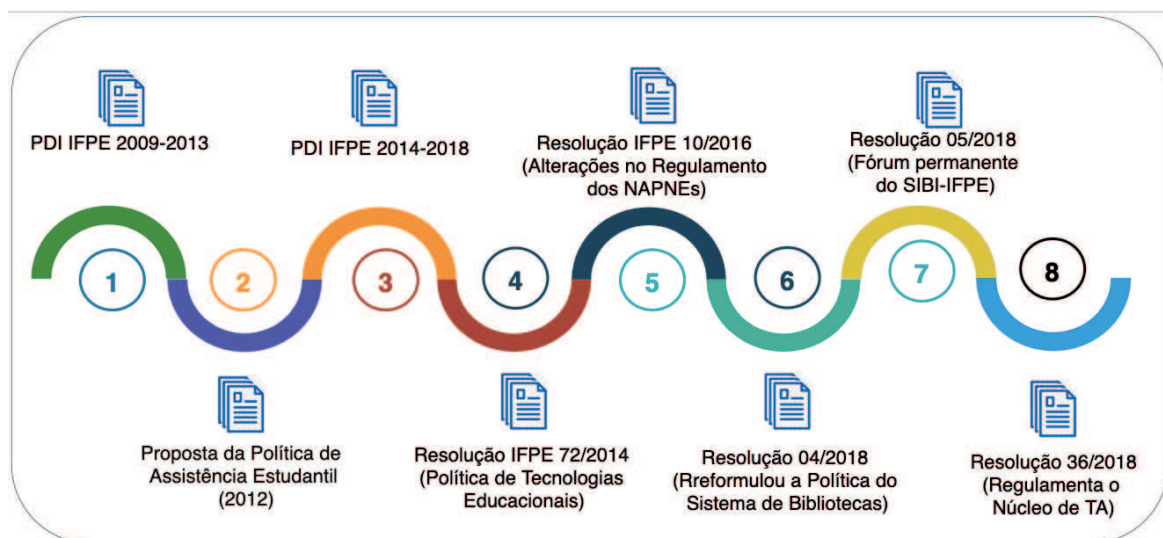


Figura 1- Documentos Institucionais Selecionados

Fonte: Os Autores.

Malheiros (2011), afirma que a pesquisa documental é utilizada quando a investigação busca analisar, criticar ou compreender um fenômeno específico ou fazer comparações baseadas nos documentos selecionados.

Esclarece-se que esta fase da pesquisa não buscou apontar erros ou aspectos não cumpridos. Buscou descrever a realidade, identificando evidências, que possam contribuir para uma inclusão efetiva, nas bibliotecas do Instituto Federal e ao comportamento atitudinal das pessoas.

Sendo assim, como o objetivo de compreender as bibliotecas e o IFPE na perspectiva da inclusão, quais estratégias são ou foram desenvolvidas, como o uso das tecnologias são regulamentadas para os alunos com deficiência visual, e quais as congruências e incongruências entres as informações institucional, no próximo item, serão discutidos os resultados da análise documental.

5 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE (PDI 2009-2013), não mais em vigência, afirmava ser missão da instituição:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento

Percebe-se, assim, que o Instituto Federal há 10 anos tem como finalidade uma formação integral, cidadã e inclusiva do discente. A educação integral ou omnilateral, consiste, conforme Saviani (1994), em uma formação que desenvolva ao máximo as potencialidades espirituais e intelectuais dos indivíduos, o que contextualiza com o conceito de inclusão.

Ainda sobre o PDI 2009-2013, este, apresenta um subitem intitulado “Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (pg.50), que assegura a esses estudantes acesso ao ensino em igualdade aos demais e com adaptações de acordo suas necessidades, buscando “difundir os pressupostos da inclusão sobre a exclusão”. E como conquista inclusiva, para permanência do aluno, propôs a “criação e operacionalização do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (NAPNE)”, atualmente denominado, Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência.

A Proposta da Política de Assistência Estudantil de 2012, está interligada com essas questões, quando assevera ter Programas Específicos que se caracterizam por prover condições mínimas sociais aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e com deficiência, contribuindo com a equidade da educação. Interessante destacar, que essa política é do ano de 2012, e encontra-se vigente, mesmo após a publicação do PDI 2014-2018. Além disso, a Política Estudantil traz um conceito essencial que é equidade, o que não se encontra no PDI 2009-2013.

Em, 2014 foi proposto um novo Plano Institucional, o PDI 2014-2018, que abrange, o Projeto Político Institucional (PPI), resguardando também, uma formação integral, cidadã e inclusiva. E, discursa especificamente sobre as Tecnologias Assistivas e a importância para os discentes com deficiência. “Ao se considerar a questão da inclusão social, não se pode negligenciar a acessibilidade digital e o seu tema mais atual, o da tecnologia assistiva” (pg.118), fornecendo dentre outros recursos: acessibilidade ao computador, teclados modificados ou alternativos e softwares especiais.

Ao encontro desse pensamento, a Resolução Nº 72/2014, aprovou a Política de Tecnologias Educacionais do IFPE, que objetiva orientar as atividades pedagógicas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, promovendo a realização de seminários de sensibilização, cursos, oficinas e eventos sobre o tema e desenvolver, dentro das possibilidades do IFPE, Tecnologias Assistivas que atendam às pessoas com deficiência. Acessando o Portal do IFPE, não foram encontradas informações sobre eventos periódicos realizados por essa Política.

Nesse contexto de atendimento inclusivo, a Resolução nº 10 de 23 de março de 2016, aprovou as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE (NAPNE), afirmando ter como finalidade promover a educação para a convivência, considerando às diferenças e à igualdade de oportunidades,

almejando eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas.

Todos os NAPNE, são vinculados à Coordenação de Políticas Inclusivas da Reitoria (CPI), e aos seus respectivos Campi. Assim, em todos os 17 campi há um núcleo, sendo uma constatação da assertividade da sua regulamentação. Mas, percebe-se que estes, necessitam de equipe multiprofissional, espaço físico adequado, formação continuada dos profissionais, apoio da Gestão, dentre outros aspectos.

Debatendo resumidamente sobre a CPI, sua finalidade é criar sistemas educacionais inclusivos nos Campi, renovando a cultura, a prática e as políticas vivenciadas, por meio de uma abordagem democrática, em que os indivíduos percebam o ser social e suas singularidades, portanto, uma coordenação essencial para auxiliar um direcionamento inclusivo para as bibliotecas do Instituto (IFPE-PDI 2014-2018).

A CPI em conjunto com os NAPNE, realizam anualmente eventos como a “Caravana de Extensão”, “Inclusão em ação”, “Semana da pessoa com deficiência”, “Seminário de Inclusão” e “Prêmio de Gênero”, como também, disponibilizam à comunidade: “Cartilha de Acessibilidade”, “Folder do NAPNE” e “Edital do Vestibular em LIBRAS” e ações que atendem a comunidade interna e externa do Instituto (IFPE-PDI 2014-2018).

Em relação as bibliotecas, a Resolução nº 04 de 22 de janeiro de 2018 - Regulamenta o Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco – SIBI-IFPE-, afirma como objetivos, padronizar as atividades educacionais, científicas, tecnológicas e culturais, voltadas para a coleta, tratamento, armazenagem, recuperação e disseminação de informações; preservar a memória institucional; apoiar os programas de ensino, pesquisa e extensão e; atender à comunidade nos seus objetivos relacionados à educação, cultura, pesquisas e lazer (IFPE, 2018).

Logo em seguida, está a Resolução nº 05, também de 22 de janeiro de 2018, que cria o Fórum Permanente do SIBI-IFPE, entretanto, não traz propostas específicas sobre inclusão nas bibliotecas, mas se torna essencial, pelo fato de consolidar a unidade do SIBI-IFPE, promovendo, uma vez por semestre, grupos de debates sobre questões de biblioteconomia, o que pode servir como catalizador para discussões sobre temáticas inclusivas, de acessibilidade e deficiência.

É importante destacar que é previsto nos regulamentos internos das bibliotecas que pesquisadores e estudantes sem vínculo com o IFPE, também podem ter acesso ao acervo do SIBI, por meio de consulta presencial. Todavia, nas Resoluções nº 04/2018 e nº 05/2018, não se encontram estratégias em relação aos usuários com deficiência. Portanto, as bibliotecas devem estar preparadas para receberem a todos, independentemente da sua condição, tendo em vista que os documentos tratam os usuários com igualdade e equidade.

Em consonância, a Resolução nº 36 de 1º de janeiro de 2018, instituiu o Núcleo de Tecnologias Assistivas no IFPE. Um documento muito recente, com pouco mais

de um ano de regulamentação, logo, complexo para avaliar suas ações. Entretanto, em relação a sua importância, é ímpar seu valor, pois tem como objetivos: planejar e promover ações, inclusive capacitações, sobre acessibilidade, TA e inclusão, no IFPE.

Desse modo, todos os documentos trazem ações admiráveis e basilares para a construção de uma educação profissional e tecnológica baseada na formação integral, cidadã e inclusiva do ser humano. Mas, reflete-se, por exemplo, que o Edital do Vestibular, também deveria estar acessível em formato Braille e digital, para os candidatos com deficiência visual; as bibliotecas devem ser específicas em seus regulamentos sobre o acesso a informação, em relação as pessoas com necessidades específicas; o IFPE deve investir efetivamente em Tecnologias Assistivas; e oferecer capacitações, continuamente, a comunidade, para disseminar as práticas inclusivas em todos os ambientes, especificamente, nas bibliotecas, por serem ambientes de convivência social e aprendizagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental mostrou-se relevante ao estudo proposto, uma vez que se analisou algumas normativas sobre o IFPE, biblioteca e inclusão, obtendo-se um panorama breve e geral. Após, o levantamento foi compreendido algumas ações positivas que o Instituto Federal possui, como a Semana da Pessoa com Deficiência e Núcleo de Tecnologias Assistivas, contudo, não se observou uma concretização efetiva entre a teoria e prática.

Depreende-se, também, que a própria Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, pode criar e oferecer Tecnologias Assistivas; desenvolvendo *web* acessível; capacitando sobre produção ou uso da TA, por ser um centro de produção de conhecimento e de inovação e por possuir profissionais que desenvolvem diferentes pesquisas nas diversas áreas do conhecimento. Tornar o Portal do IFPE e da Comissão de Vestibular acessíveis aos usuários com deficiência, também é outra tarefa, pois a acessibilidade e inclusão são direitos. Inclusive, não existem razões para não as concretizarem, mesmo que minimamente.

A complexidade das atividades educacionais torna imperiosa a elaboração de estratégias de ação, planejamento, organização e definição de prioridades, o que demanda articulação com a gestão e estudantes ao longo de todo o percurso. Essas estratégias conversam com o princípio democrático defendido pela Constituição Federal de 1988 e com a luta por uma escola das diferenças e das diversidades.

Entende-se, conseqüentemente, que o conceito de biblioteca é mais amplo do que se imagina. Pois, a biblioteca possui, o papel de contribuir para o ensino, a pesquisa e extensão, por meio da prestação de serviços à comunidade interna e externa, e; devem ser considerados espaços de informação para a orientação das

várias necessidades dos usuários, mas antes de tudo, serem considerados espaços sociais, pois é onde ocorrem continuamente a interação de pessoas e a troca de informações diversificadas, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>>. Acesso em: 11 jun. de 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?**. Avaliação, Campinas. Sorocaba- SP: 2013, p. 129-150. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASÍLIA, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Institui A Política Nacional do Livro**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 23 de jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2019

Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva (CAT)**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta As Leis nos 10.048, de 8 de Novembro de 2000, Que Dá Prioridade de Atendimento às Pessoas Que Especifica, e 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, Que Estabelece Normas Gerais e Critérios Básicos Para A Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência Ou Com Mobilidade Reduzida, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 1 de jun. de 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual: reflexões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

Cartilha do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo 2010) – **Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/>>

cartilhasdeficiente/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Tradução de Maria Thereza de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In FAYAN, Regiane Alves Costa; SETUBAL, Joyce Marquezin. (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <<https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>. Acesso em: 23 de jun. de 2019.

FARIA, Iara Rosa; BOTELHO, Amanda Ribeiro. Consciência fonológica e Sistema Braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia. In: DÍAZ, Félix (orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-126. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-12.pdf>>. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

FERRAZ, Vera Regina Pereira. **Um estudo sobre acessibilidade na Biblioteca Louis Braille do Instituto Benjamin Constant: o que pensam seus usuários?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação: 2015. Disponível em:< <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/554>>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. Plano 2014-2018, de 15 de dezembro de 2015. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014–2018**. Disponível em: <<http://pdi.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PDI-COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. Resolução nº 10, de 29 de fevereiro de 2016. **Aprova As Alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas Com Deficiência do IFPE**. Disponível em: <<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2016>>Acesso em: 01 jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. Resolução nº 72, de 30 de setembro de 2014. **Aprova a Política de Tecnologias Educacionais do IFPE**. Disponível em: < <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2014/resolucao-72-2014-aprova-a-politica-de-tecnologias-educacionais-do-ifpe.pdf>> Acesso em: 01 jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. Resolução nº 36, de 01 de julho de 2018. **Regulamenta e institui o Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFPE**. Disponível em:< <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2018-1>> Acesso em: 01 abr. de 2019.

IFPE/CONSUP. Resolução nº 04, de 22 de janeiro de 2018. **Aprova a reformulação da Política do Sistema de Bibliotecas do IFPE**. Disponível em <<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2018-1>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. Resolução nº 05, de 22 de janeiro de 2018. **Aprova o Regulamento do Fórum Permanente do SIBI – IFPE**. Disponível em: <<https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2018-1>> Acesso em: 05 de jun. de 2019.

IFPE/CONSUP. **Política Assistência Estudantil IFPE 2012**. Disponível em: < <https://portal.ifpe.edu.br/campus/ipojuca/assistencia-estudantil/politica-assistencia-estudantil-ifpe-2012.pdf/view>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc. Campinas: abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. > Acesso em: 24 de jun. de 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educ. Soc., Campinas: out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

LÊDO, Felipe José. **A representação do livro em Braille em catálogos em linha de acesso público de bibliotecas**. Inf. & Soc. João Pessoa: maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/33314>>. Acesso em: 1 de jun. de 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Ltc, 2011.

MALHEIROS, Tania Milca; CUNHA, Murilio Basto de. **As bibliotecas como facilitadoras no acesso à informação por usuários com deficiências visual**. RDBCI: jan./abr.2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8650318/pdf>>. Acesso em: 12 de jan. de 2019.

MANTOAN, Marai Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecelía de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

PERNAMBUCO, Instituto Federal de. **Portal IFPE**. 2019. Disponível em: <<http://portal.ifpe.edu.br/>>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

PUPO, Denise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Férrez. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: São Paulo: Unicamp, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. São Paulo: Wva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Adriany Thatcher Castro. **Multi-functional Resources Rooms: this study on the Specialized Educational Services to students with visual impairments**. 2014. Master Dissertation. Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2014.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Henrique Furtado Torres

Eva Alves da Cruz

Victor Hugo de Oliveira Henrique

RESUMO: Este artigo consiste em um estudo de natureza qualitativa, na medida que reúne características que configuram este tipo de estudo, visa uma reflexão acerca do tema “Educação Inclusiva na educação Infantil”, o texto aborda aspectos relevantes como um breve relato da história do surdo na idade média, onde a infância não era vista pela sociedade como algo prioritário. Dessa forma, as pessoas deficientes eram vistas como pessoas toscas, essa tese teve proporção até o final do século XV, os surdos eram considerados como incapazes de se socializar. Outro assunto tratado foi A libras na educação infantil, e a sua real importância para a criança ouvinte aprender libras como L2, esse processo é crucial para a aprendizagem. Podemos perceber que as pessoas com deficiências estão amparadas por leis, e que mesmo educação Inclusiva sendo um paradigma educacional respaldada por políticas públicas que regem a educação, ainda se encontram algumas lacunas entre as leis que amparam a educação inclusiva e a sua real efetivação no cotidiano escolar. O processo de educação inclusiva, e a aprendizagem da L2 é de suma importância

para o enriquecimento e fortalecimento das vivências entre as crianças surdas e ouvintes, quando ocorre a inclusão de uma criança surda na escola regular, o educador precisa está apto para mediar o processo de socialização com as demais crianças, assim o processo de inclusão ocorrerá espontaneamente e a criança será realmente inclusa, os desafios encontrados para efetivação desse processo são inúmeros, mas, com a formação adequada do profissional da educação, e o trabalho em conjunto com a família, é possível intermediar o processo de socialização das crianças propiciando uma educação qualitativa, por meio das experiências vivenciadas e do processo de comunicação e interação entre surdo e ouvinte.

PALAVRAS-CHAVES: LIBRAS. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This article consists of a qualitative study, insofar as it brings together characteristics that configure this type of study, aims at a reflection on the theme “Inclusive Education in Infantile Education”, the text addresses relevant aspects such as a brief account of the history of the deaf in the middle age, where childhood was not seen by society as a priority. In this way, disabled people were seen as rough people, this thesis had a proportion until the end of the fifteenth century, the deaf were considered as incapable of socializing. Another subject treated

was A pounds in early childhood education, and its real importance for the child listener to learn pounds like L2, this process is crucial for learning. We can see that people with disabilities are protected by laws and that even Inclusive education being an educational paradigm supported by public policies that govern education, there are still some gaps between the laws that support inclusive education and its real effectiveness in everyday life school. The process of inclusive education and L2 learning is of great importance for the enrichment and strengthening of experiences among deaf and hearing children, when a deaf child is included in the regular school, the educator needs to be able to mediate the process of socialization with the other children, so the inclusion process will occur spontaneously and the child will be really included, the challenges encountered for this process are numerous, but with the adequate training of the education professional, and working together with the family , it is possible to mediate the process of socialization of children by providing a qualitative education through the lived experiences and the process of communication and interaction between the deaf and the listener.

KEYWORDS: LIBRAS. Child education. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é baseada em estudos bibliográficos, com referências de diversificados autores. Busca compreender a Educação Inclusiva na educação Infantil, visa alcançar respostas para a questão do processo de Inclusão dessas crianças dentro do processo educacional. Para melhor compreensão dessa indagação buscamos no primeiro momento trazer dentro da língua brasileira de sinais, alguns aspectos históricos relevantes da história do deficiente de modo geral, e também da história do surdo na sociedade. Posteriormente, pontuamos como a Libras na Educação Infantil pode promover a inclusão escolar.

A educação das crianças surdas vem sendo discutida a muito tempo, ganha forças devido as leis que amparam a educação inclusiva, dentro desse paradigma o bilinguismo abre novas oportunidades de interação com os seus colegas ouvintes. A inclusão escolar deve ocorrer de forma natural e espontânea, precisa ser um espaço acolhedor e transformador, instigando as crianças a comunicação dentro de uma proposta inclusiva de forma prazerosa, o papel do professor também é crucial, precisam estar preparados para receber os alunos, obtendo uma formação adequada, e com uma visão renovadora, considerando as peculiaridades dos educandos através da elaboração de atividades diversificadas que possam atender a demanda e respeitando a realidade das crianças surdas.

O objetivo de estabelece a educação bilíngue no que diz respeito, em especial, à circunstância bilíngue da pessoa surda, terá que obter aproximação com a Libras através da familiaridade com a comunidade surda, obtendo como língua predominante a oralidade e a escrita, aperfeiçoada como língua secundária (MARQUES et al, 2013).

O conteúdo a serem trabalhados necessitam ser de uma forma que convide as crianças a interação e ao envolvimento no processo de ensino aprendizagem, caso isso não ocorra, automaticamente gera um processo de exclusão, daí a necessidade da aquisição da Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna, é por meio dela que as crianças irão vivenciar e compartilhar suas experiências cotidianas propiciando uma aprendizagem significativa, promovendo a interação com os grupos sociais em que vivem. A partir do exposto acima, este trabalho objetivou trazer reflexões acerca da Língua brasileira de sinais (Libras) na Educação Infantil, como uma forma de promoção da inclusão escolar, através da apropriação dos alunos na L2, pautada na valorização e no respeito à cultura surda promovendo uma socialização entre os alunos surdos e ouvintes.

Este trabalho consiste em um estudo de natureza qualitativa, na medida que reúne características que configuram este tipo de estudo. A pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, assumindo diversas formas de análise e busca encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e entender seus significados.

Para tanto, o artigo terá como principal instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica em livros, artigos entre outros meios científicos, buscando aproximar os estudos de diferentes autores e diferentes concepções sobre o tema libras na educação infantil: diálogos necessários para uma educação inclusiva, comparando e analisando seus estudos a propósito da inclusão das crianças com necessidades especiais no sistema regular das escolas brasileiras.

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da educação infantil passou por diversas transformações ao longo dos anos, na idade média a sociedade não obtinha um olhar direcionado para a infância, desde pequenas as crianças eram inclusas no mundo adulto, desse modo, não eram criados laços afetivos entre as crianças e seus genitores, elas eram vistas como adultos em miniaturas, faziam uso do mesmo vocabulário, e de roupas semelhantes à dos adultos, nessa época, não possuía nenhum tipo de afeto com as crianças menores. Quanto a educação, as crianças eram colocadas todas em um mesmo ambiente, independente da faixa etária, para receber as instruções (ELALI, 2003).

Somente no ano de 1874 que foram dados os primeiros passos em relação à atenção com as crianças, as câmaras municipais do Brasil disponibilizaram auxílio econômico voltados para a infância, as crianças que eram rejeitadas.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional foi aprovada em dezembro de 1996, é composta por 92 artigos que contém os mais variados temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior, é a lei brasileira de mais relevância no que se restringe ao campo educacional, consiste em um documento em que a educação infantil passou

a ser vista como a primeira etapa da educação básica, é o resultado de constantes batalhas travadas de um grupo social estruturado. Serve como respaldo a educação, é ela quem norteia todos os passos educacional.

Vale ressaltar que em 1998 o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares com objetivo de adesão as creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos, houve uma grande inquietação quanto a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. No mesmo ano (1998) foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que serve como base para reger a educação de uma maneira geral e o seu processo de inclusão de forma qualitativa.

O termo inclusão expressa o sentido de vinculação, comprometimento com as pessoas que de alguma forma necessitam de auxílio, é a redefinição de um sistema negativo que vem se perpetuando, é o convite à incitação e dos membros à sua volta para novo, é o processo de inclusão das pessoas que não tiveram os seus respectivos benefícios garantidos (ALBRES, 2018).

No processo de inclusão é primordial saber as limitações dos alunos especiais, e as reais defasagens no que tange a aprendizagem, sendo este um período que deve anteceder o método de inclusão no âmbito educacional.

A educação de qualidade no que tange a inclusão de crianças especiais, tem como alicerce a capacitação dos professores envolvidos nesse processo como no conhecimento e prática com a diversidade de alunos, e a especialização dos educadores que lidam com essas turmas, para atender as mais variadas particularidades desses indivíduos (ALBRES, 2018).

A educação inclusiva vai além do âmbito escolar, é um elo que precisa ser formado entre escola, comunidade e família dos alunos em questão, por meio da interação entre as partes constituintes o educador terá a chance de se aprofundar melhor nas peculiaridades de cada aluno, podendo obter melhores resultados no que tange o ensino/aprendizagem (BOMFIM; SOUZA, 2010).

Há pontos essenciais para considerar, para a escola tornar um ambiente inclusivo o principal entre eles é a política, que representa a capacidade de aumentar as possibilidades de alcançar as diversidades necessárias para o meio educacional, que são as mudanças nas condições físicas, estruturais e pedagógicas (MERSELIAN; VITALINO, 2011).

A forma que os professores são orientados a ministrarem suas aulas para atender as necessidades de alunos surdos não são adequadas para o aprendizado dos alunos com necessidade. As orientações geralmente recebidas para lidar com a situação de ensino para alunos surdos são baseadas nos pressupostos de oralismo, onde o professor explica a matéria de frente para o aluno usando frase curtas e falando somente quando a criança está olhando para o professor, estudos mostra que essa técnica não é eficaz para a aprendizagem e participação do aluno surdo, deixando a criança menos preparada para o convívio social (PERLIN; STROBE,

2008).

Enfatiza que no estudo de comunicação da Libras, para que o aluno atinja um patamar satisfatório, são necessárias algumas práticas constantes que orientam esse processo de ensino/aprendizagem, tais como: Evitar a fala no momento das aulas, se comunicar por meio de escrita ou expressões, não ter medo de cometer erros, aguçar atenção e memória visual, concentrar-se no transmissor do discurso, ficar sempre prestando atenção no decorrer das aulas, envolver-se no que está sendo trabalhado, fazer o uso da Libras para se interagir com os demais colegas, interagir ao máximo com os colegas surdos (ASPILICUET, et al, 2013) .

Há vários problemas que a escola com atividades inclusivas vem enfrentando os principais são a falta de capacitação de professores para trabalhar com os alunos, a falta de estrutura escolar para receber as crianças com necessidade especiais isso vem ocasionando inúmeras dificuldades para esses alunos está aprendendo o conteúdo escolar de forma correta. A família é muito importante nesse processo, é ela quem auxilia as crianças em conjunto com o professor, oferecendo o respaldo crucial para o processo de inclusão social (FELIX, 2009).

A família é a base crucial em todo o percurso de instrução escolar da criança surda, o educador é uma importante conexão entre escola/aluno/família, é ele quem irá promover o elo entre as partes constituintes, para que se concretize uma educação de qualidade (PAULA, 2009).

A divulgação por meio de panfletos ou brochuras são alternativas acessíveis que podem ser utilizadas como meio para oferecer esclarecimentos às famílias. As mídias sociais também vêm ganhando espaço na atualidade, se por evento, houver algum meio de acesso de computadores na sala de aula, os familiares poderão fazer o uso, realizando buscas na internet, ficando o convite ao critério do professor (BOMFIM; SOUZA, 2010).

3 | LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Em alguns estudos, como os de Lane (1984), Sánchez (1990), Skliar (1997a), Rée (1999) e Moura (2000), descrevem que as pessoas portadoras da surdez eram vistas como pessoas toscas, essa crença ganhou forças até o final do século XV, pois, essas pessoas não poderiam ser educadas, vivendo totalmente excluídas da sociedade, sem obter seus direitos garantidos por lei. Somente no século XVI, é que se tem relatos do surgimento dos primeiros educadores empenhados à educação de pessoas surdas.

Quando se fala em educação voltada aos surdos acarreta não somente às questões que representam suas deficiências, mas retrata também os preconceitos que se encontram nas mais variadas esferas do meio social (WITKOSKI, 2009). Para Vigotskii, a pessoa surda se integra mais facilmente na questão física que a

pessoa cega, o surdo por possuir a visão, tem maiores possibilidades de interação por conter praticamente todas os reflexos que regem os movimentos de uma pessoa “normal” (VIGOTSKII, et al, 2006).

Desse modo os obstáculos enfrentados pelas pessoas portadoras de surdez, em especial no período da infância chamam a atenção dos profissionais do campo educacional, enfatizando o papel do professor, para que sejam realizadas intervenções pedagógicas que auxiliem no processo de desenvolvimento das crianças surdas de forma íntegra (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

A consideração do contexto histórico da educação de surdos no Brasil, em que o oralismo foi o método mais difundido e utilizado por mais de um século, acreditamos que os espaços educacionais têm a oportunidade de resgatar os valores culturais que foram suprimidos, dos quais os surdos foram privados por muito tempo, além de dar visibilidade à língua de sinais e à literatura surda. Consideramos a escola um lugar de oportunidades, de formação e de aproximação aos bens culturais historicamente negados (KARNOPP; BOSSE, 2018).

4 | LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO A INCLUSÃO ESCOLAR

Nos últimos anos vem aumentando muito o número de crianças com necessidades educacional nas escolas, foram registrados o crescimento de 66,51% entre os anos 2000 à 2012, sendo que no ano 2000 era inserida 382215 alunos com necessidade educacional para 636451 em 2012, com esse alto índice de crianças com necessidades nas escolas ainda não obteve sucesso escolar (SILVA; SILVA, 2016).

Estudos vem mostrando a importância de inserir no ambiente escolar o ensino sobre Língua Brasileira de Sinais LIBRAS para as crianças surdas, ou seja, a linguagem comum da comunidade dos surdos. Assim possibilita melhor a interação e interpretação durante diálogos de surdo com os demais alunos e docentes no ambiente escolar (SILVA, et al, 2018).

A proposta de inclusão requer uma transformação na visão dos educadores em relação aos alunos especiais, busca-se uma concepção com alternativas que ofereçam novas perspectivas a esses alunos, considerando suas particularidades, por meio da elaboração de atividades dinâmicas, diferenciadas que possam suprir essas lacunas.

Para a educação de qualidade no que tange a inclusão de crianças especiais, tem como alicerce dois tipos de capacitação dos professores envolvidos nesse processo: O conhecimento e prática com a diversidade de alunos, e a especialização dos educadores que lidam com essas turmas, para atender as mais variadas particularidades desses indivíduos (MARQUES, et al, 2013).

A língua de sinais é a primeira língua do surdo, reconhecer a condição bilíngue do surdo é o começo de uma longa barreira de desafios e descobertas, o

acolhimento da língua de sinais no meio escolar é imprescindível para o surdo para seu desenvolvimento. As aprendizagens escolares estão diretamente direcionadas a leitura e a escrita nessas condições que o surdo se constrói e se revela bilíngue. Quando uma criança ficar exposta somente da língua oral terá pouca aproximação de sua língua majoritária (língua de sinais), quando e apresentada a mesma língua na modalidade escrita, fica mais viável a proximidade visual do surdo, aumentando sua apropriação (PEIXOTO, 2006).

Vigotskii afirma em seus estudos que quando ocorre a perda de um dos sentidos, os outros sentidos passam a receber estímulos para que o processo de aquisição de conhecimento da criança continue sendo trabalhado no indivíduo, de forma que o seu desenvolvimento não seja estagnado, a criança surda é conduzida por meio de estímulos visuais de forma criativa, esse processo é crucial para que ela possa fazer a apropriação da língua materna de forma natural (VIGOTSKII, et al, 2006).

“A Escola deve ser um espaço para as transformações, para as diferenças, para as contradições e para a colaboração mútua e para a criatividade. ” A Libras na Educação Infantil precisa ser aplicado de forma dinâmica e que chame a criança a participar. Os conteúdos devem despertar o interesse da criança: O alfabeto, números, objetos, família, cores, frutas, alimentos, material escolar, brincadeiras em Libras, animais, meios de transportes, meio de comunicação, tudo aquilo que faz parte das questões cotidianas dos alunos, tornará a aprendizagem bem mais rica e facilitadora (MARQUES, et al, 2013; LACERDA, 2009).

O quanto antes as crianças surdas se apropriam da língua de Sinais, mais relevante será para o seu progresso, pontua que a qualidade do ensino é primordial, e que é importante propagar o estudo da Libras não somente na (L1), mas também é de suma importância que sejam promovidas iniciativas com a meta de aprendizagem da (L2) para as crianças ouvintes e para os demais profissionais vinculados ao trabalho da educacional com voltados aos surdos. A (L2), é de suma importância para o desenvolvimento da criança, quando uma criança surda é incluída numa escola regular, o educador tem como dever instruir no processo de interação com as demais crianças, dessa forma será realmente incluso, qualquer outra postura distinta dessa, a criança estará sendo excluída do processo de interação. Dessa forma, o estudo da Libras tem como meta apontar que a aprendizagem de crianças ouvintes é viável, mostrar por meio da experiência o processo de comunicação com o surdo, e ampará-lo no avanço da sua independência acrescentando em sua bagagem de literatura em relação a comunicação (BROCHADO, 2003; SOUSA, 2018).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inclusão envolve diversos fatores que são relevantes para que esse processo se consolide de forma efetiva. Entretanto, em consonância com o

objetivo desse estudo, buscamos compreender a Educação Inclusiva na educação Infantil, visando alcançar respostas para a questão do processo de Inclusão dessas crianças dentro do processo educacional.

Observamos que a educação inclusiva na educação infantil não se constitui instantaneamente, os avanços foram ocorrendo ao longo dos anos, as leis que amparam esse processo de inclusão estão vigentes, assim como a (Lei de Diretrizes e Bases 9.394), e a lei de 1998 do MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Podemos perceber que o trabalho do educador também é muito importante, pois requer uma transformação em sua visão, no que se restringe aos alunos especiais, levando em consideração as suas limitações, e as suas necessidades quanto a sua defasagem no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem.

Portanto acreditamos que a família é a base, e precisa formar uma parceria com a escola. Cabe à escola oferecer alternativas que instiguem os alunos a buscarem novas perspectivas, considerando as particularidades de cada um, é crucial disseminar o estudo da Libras, mas, não somente a L(1), mas também da L(2) para as crianças que são ouvintes e para as demais pessoas envolvidas no trabalho com o surdo. A L2, é essencial no processo de desenvolvimento da criança, quando se insere uma criança surda na escola regular, o educador tem como tarefa orientá-la no seu processo de adaptação com os colegas, para que ocorra a real inclusão. Percebemos que o trabalho com crianças diferentes do padrão estabelecido pela sociedade, não é uma tarefa fácil, envolve questões éticas, que são fundamentais para uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETAI, P.; LEITE, C. D.; ROSA, E. C. M.; CRUZ, G. C. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte, **Rev. bras. educ. espec.** Marília: v.19 n.3, 2013.

ALBRES, N. A. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso.** São Paulo: v.13, n.3, 2018.

BOMFIM, R. O.; SOUZA, A. P. R. Surdez, Mediação e Linguagem na Escola, **Psicol. USP.** São Paulo: v.21 n. 2, 2010.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2003.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol.** Natal: v.8, n.2, 2003.

FÉLIX, A. O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SÚRDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009.

KARNOPP, L. B.; BOSSE, R. H. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais, **Estud. Lit. Bras. Contemp.** Brasília, n.54, 2018.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação. 2009.

LANE, H. **When the mind hears**: a history of the deaf. London: Penguin Books, 1988.

Lei n.º 9.394 Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

MARQUES, H. C. M.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural, **Rev. bras. educ. espec.** Marília: vol.19 no.4, 2013.

MERSELIAN, K. T.; VITALINO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Revista Lusófona de Educação**, Paraná, n. 19, p. 85-101, 2011.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PAULA, L. S. B. de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Rev. Bras. Educ. Esp.** Marília, v. 15, n. 3, p. 407-416, 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Fundamentos da educação de surdos. Apostila de disciplina. Florianópolis, **Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais**, UFSC, 2008. On-line. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/oVRF-kt> >. Acesso em: 10 jan. 2019.

PEIXOTO, R. C. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERFACE ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E A LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO INICIAL DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

RÉE, J. **See a Voice: deafness, language and the senses: a philosophical history**. New York: Metropolitan Books, 1999.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste história de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016.

SILVA, C. M.; SILVA, D. S.; MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38 n.º3, p. 465-479, 2018.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 10, p.1076-1094, 2016.

SOUSA, A. N. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças, **Rev. bras. linguist. apl.** Belo Horizonte: vol.18 no.4, 2018.

VIGOTSKII L. S.; LURIA, A. R.; A. N. LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. **Tradução de Maria da Penha Villalobos**. São Paulo: 10. ed. 10, p.6-17, 2006.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada, **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro: v.14, n.42, 2009.

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Rafaela de Batista

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

Ana Lídia Penteado Urban

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

Luci Pastor Manzoli

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, São Paulo.

RESUMO: O presente relato de experiência tem como objetivo descrever as vivências de uma professora de Educação Especial que buscou propor o ensino colaborativo na educação básica na etapa de educação infantil. O ensino colaborativo trata-se de uma ação alternativa da Educação Especial, a qual o professor especialista pode apoiar a escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE, juntamente com o professor de ensino comum. A realização desta proposta ocorreu em uma escola municipal de uma cidade de pequeno porte do Estado de São Paulo. As informações apresentadas são provenientes de observações e anotações em diários de campo. Com essa experiência, pode-se observar que a efetivação do ensino colaborativo, assim

como apontado pela literatura, se faz de forma adaptativa, que dependerá do envolvimento dos profissionais de ensino, sendo possível também verificar os limites e as potencialidades do ambiente educativo frente uma sala inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência; Educação Especial; Trabalho Colaborativo.

COLLABORATIVE WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: The present experience report aims to describe the experiences of a Special Education teacher who sought to propose collaborative teaching in basic education in the stage of early childhood education. Collaborative teaching is an alternative action of Special Education, which the specialist teacher can support the schooling of students Special Education Target Public - PAEE, together with the common teaching teacher. The realization of this proposal occurred in a municipal school of a small city of the State of São Paulo. The information presented comes from observations and notes in field journals. With this experience, it can be observed that the effectiveness of collaborative teaching, as indicated by the literature, is done adaptively, which will depend on the involvement of teaching professionals,

and it is also possible to verify the limits and potentialities of the educational environment in front of a inclusive room.

KEYWORDS: Experience Report; Special education; Collaborative Work.

INTRODUÇÃO

O movimento pela educação inclusiva teve um grande impacto na discussão de políticas educacionais brasileiras, culminando na elaboração de diversos documentos oficiais que orientam acerca da inclusão escolar, dentre esses:

A LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 60º do capítulo V, traz que o Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino. Estabelecendo também. No parágrafo 1º o oferecimento de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial. (BRASIL, 1996).

A Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no capítulo IV indica os objetivos:

- O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:
- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

Sob essa ótica, O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, aponta que todos os alunos devem ter acesso e apoios necessários, através do atendimento educacional especializado (AEE) no contra turno que estes alunos frequentam a escola, cuja função é: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2011, p.10).

Definindo ainda os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

A Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o plano nacional da educação-PNE e dá outras providências. A meta 4 prevê ações para a educação especial buscando universalizar o atendimento educacional especializado para os alunos de 4 a 17 anos de idade, garantindo “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

A Lei da pessoa com deficiência de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Destaca-se o Capítulo IV sobre o direito a educação que em seu artigo 40º dispõe que:

É direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.9).

Afirmando ainda que é dever do estado, família e comunidade escolar e sociedade, assegurar uma educação de qualidade, bem como não permitir qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Assim, a educação inclusiva exige que a escola desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino adequem suas ações pedagógicas as necessidades e diversidades dos alunos atendendo as demandas de aprendizagem de todos os estudantes.

A resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e aponta que o professor de educação especial e o professor de classe comum devem realizar um trabalho colaborativo se assistindo mutuamente para promover práticas de inclusão escolar que favoreça a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001)

Como apontado pela diretriz à colaboração entre professores da educação especial e sala regular tem ampliado a possibilidade de uma reflexão da prática pedagógica atendendo melhor as necessidades dos alunos com deficiência na sala comum, pois eles partilham a responsabilidade e planejam em parceria (RABELO, 2012).

Mendes (2008) aponta:

O poder das equipes colaborativas encontram-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (MENDES, 2008, p. 113)

Esse modelo de ensino é um processo que “emergiu como uma alternativa

aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns” (MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Mendes (2006) define o ensino colaborativo como:

Um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006. p.32).

O ensino colaborativo permite diferentes formas de aprendizagem de maneira que o professor de sala comum juntamente com o professor da educação especial traçam propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (CAPELLINI e MENDES, 2007).

Diante do exposto nota-se a importância da articulação dos professores de sala comum especial garantindo ações pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos, permitindo a inclusão escolar de todos os alunos no processo de ensino.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências ocorridas sobre o ensino colaborativo entre uma professora de educação infantil e uma professora de educação especial no auxílio de uma aluna com paralisia cerebral em uma escola municipal.

DESENVOLVIMENTO

As experiências que serão relatadas ocorreram em uma escola municipal do interior paulista, sendo essas informações provenientes de observações e anotações em diários de campo.

A professora de Educação Especial que buscou propor o ensino colaborativo tinha formação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

Para realização desta proposta, a educadora especial trabalhava duas vezes por semana das 08h00 as 12h00 com a professora da classe comum, sendo este trabalho realizado durante um semestre.

A sala de aula acompanhada pela educadora especial referia-se a Fase II da Educação infantil que era composta por uma professora regente, uma cuidadora e por 19 alunos, sendo 7 meninas e 12 meninos, com idade entre 4 e 5 anos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, artigo 29, a educação infantil apresenta-se como primeira etapa da educação básica, que tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade”.

Nesta sala de aula regular havia matriculada uma aluna com Paralisia Cerebral, que será identificada neste relato pela inicial de seu nome R., tendo em vista garantir sua identidade. A literatura define a paralisia cerebral como:

A Paralisia Cerebral é uma desordem do tônus, do movimento e da postura de caráter não-progressivo devido a uma lesão que afeta o cérebro imaturo e interfere na maturação do Sistema Nervoso Central. Esta lesão provoca uma debilitação na coordenação da ação muscular com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. (VIVONE et al., 2007, P. 504)

A aluna R., tinha 4 anos de idade, era agitada e dificilmente realizava as atividades da apostila, apresentava comprometimentos físicos (para andar), de coordenação motora fina, dificuldades na fala e de auto-cuidado. Apresentava pouca independência na realização das atividades, sendo essas realizadas por intermédio da cuidadora, que mesmo não sendo o seu papel de trabalho ajudava a aluna nas atividades escolares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, P.12)

Deste modo nota-se que esta etapa de ensino se torna fundamental para o desenvolvimento de toda criança, sobretudo no que tange a criança PAEE. A educação infantil, segundo Bersch e Machado (2002, p.19) “possibilita que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto”.

Os demais alunos da sala de aula eram participativos, realizavam as atividades propostas com pouco auxílio da professora. A professora regente tinha formação em Pedagogia (com especialização em educação infantil) e suas aulas geralmente seguiam uma rotina de brincadeiras, canções, atividades de vida diária e introdução a escrita de letras e numerais pelo sistema apostilado.

De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, em seu artigo 8º, a proposta pedagógica na educação infantil deve ter por objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009)

Tendo em vista que todo aluno tenha possibilidade da oportunidade da realização de um ensino efetivo, como também direito dos alunos PAEE, a professora

de educação especial buscou desenvolver um vínculo colaborativo com a professora regente, visando um trabalho que contribuísse com todo alunado.

Rabelo (2012) descreve o ensino colaborativo como uma proposta alternativa da Educação Especial, a qual o educador especial pode apoiar a escolarização dos alunos PAEE, juntamente com o professor de ensino comum.

Desta forma, a proposta do trabalho colaborativo foi apresentada para a professora regente no início do semestre, na qual se mostrou receptiva para a realização. No entanto, inicialmente ocorreu um pouco de apreensão entre ambas havendo poucos diálogos, mas ao longo dos dias, a situação foi se modificando e as atividades de parcerias tornaram-se mais descontraídas e de confiança mútua.

Segundo Mendes (2006) o ensino colaborativo é um processo adaptativo e, portanto, tal ação dependerá do envolvimento dos agentes educacionais, o que demanda verdadeiramente um relacionamento colaborativo.

Gately e Gately (2001) apontam que as fases identificadas no desenvolvimento do ensino colaborativo são: 1) Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si; 2) Comprometimento: quando a comunicação torna-se mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula; 3) Colaborativo: os professores se comunicam e interage abertamente, um complementa o outro.

Para que a professora regente se adaptasse com o trabalho colaborativo, a professora de educação especial de início buscou contribuir nas atividades realizadas pela professora da sala, auxiliando a aluna PAEE e os demais alunos.

Observou-se que a presença da cuidadora influenciou negativamente o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre as professoras, pois quando a cuidadora estava presente notava-se que a professora regente tinha um comportamento distanciado da professora de Educação Especial. Isto pode ser explicado pelo fato da cuidadora frequentar a sala de aula diariamente e manter um vínculo mais próximo com a professora regente.

Mesmo diante desta variável, durante o semestre a professora de educação especial buscou reforçar a proposta do ensino colaborativo, e a importância de se trabalhar atividades que contemplassem o aprendizado da aluna PAEE, visando a sua autonomia e independência.

Assim, aos poucos as professoras foram estabelecendo um vínculo colaborativo, e começaram a planejar atividades que contemplassem todo alunado da sala de aula. O planejamento das atividades era realizado com uma semana de antecedência da aplicação, e as atividades eram desenvolvidas em colaboração de ambas as professoras.

Dentre as propostas de atividades, a professora regente e a professora de Educação Especial planejaram atividades de leituras de histórias que visavam

estimular a fala da aluna R. e dos demais, abordando temas para discussões e reflexões, como também, trabalhar o imaginativo e a criatividade dos mesmos. Para realização dessas atividades, as professoras conversavam sobre as histórias com os alunos, lembravam os personagens e propunha atividades, como massa de modelar, pinturas, recortar e colar desenhos relativos às leituras e brincadeiras (telefone sem fio; brincadeiras de rodas).

A aluna R. participou de todas as atividades demonstrando-se feliz ao realizá-las, sorrindo, se mexendo, tentando falar algumas palavras, manipulando as atividades (massa de modelar; lápis de cor), assim como os demais alunos, que se demonstraram participativos na realização das atividades propostas.

Outro tipo de atividade proposta em colaboração entre as professoras se referia a relação entre números e quantidades. As professoras com o propósito de contribuir com a apropriação do conteúdo planejaram trabalhar a atividade com o uso de material concreto (EVA). Para realizar essa atividade foram utilizadas foto cópias que continham os numerais 1, 2 e 3 no sentido horizontal e na frente dos numerais havia um desenho de um retângulo, onde os alunos deveriam colar a quantidade correta de pedaços de EVAs referente aos numerais apresentados. Somente se houvesse necessidade, a professora regente e a de educação especial auxiliavam os alunos.

Os alunos demonstraram engajamento na atividade, e poucos necessitaram de ajuda, sendo esta referida à colagem da quantidade dos EVAs. A aluna R. realizou a atividade com auxílio da professora regente, demonstrando compreender a atividade a ser realizada.

Durante a aplicação das atividades propostas em colaboração, foi possível observar que a professora regente buscou se relacionar com a aluna R, assim como, verificou-se que a aluna apresentou maior independência nas atividades, pois estas eram realizadas oralmente, ludicamente e por materiais concretos. Para Bersch e Machado (2002):

[...] a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade. (BERSCH; MACHADO, 2002, P. 19)

Assim, as atividades realizadas em colaboração foram significativas para o aprendizado de todos os alunos da Fase II, no qual foram trabalhados as habilidades e conteúdos estabelecidos por essa etapa da educação, sendo fundamental para o desenvolvimento da aluna PAEE.

Nesta experiência em uma sala de aula na Fase II do Ensino Infantil verificaram-se alguns limites e dificuldades de se construir a ação colaborativa, que demanda tempo e envolvimento dos profissionais, como também, a importância da realização de práticas educativas que contribuam para a escolarização de alunos PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste relato foi mostrar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo de duas professoras: uma regente de classe e uma de educação especial, envolvidas com a inclusão escolar de alunos com PAEE da educação infantil.

O relato demonstrou que assim como abordado pela literatura a efetivação do ensino colaborativo se faz de forma adaptativa, que dependerá do envolvimento dos profissionais de ensino.

Perante as observações, participações e intervenções colaborativas, pode-se observar dificuldades, limites e potencialidades que ocorrem no ambiente educativo frente uma sala inclusiva.

Observou-se que o desenvolvimento das atividades em colaboração pôde contribuir com o aprendizado da aluna PAEE e demais alunos, evidenciando-se assim, a importância de práticas educativas inclusivas que contribuam para todo alunado.

Desta forma, verificou-se que ensino colaborativo se torna uma proposta potencial para garantia do desenvolvimento global do aluno PAEE no ensino regular, visto que, o processo de inclusão não se dá apenas ao acesso do aluno, mas sim por ações e práticas que considere suas especificidades e suas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996. Acesso em 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Acesso em 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Acesso em 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Acesso em: 10 de julho de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, e dá outras providências. Acesso em: 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm>.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2015. Acesso em: 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/Lei/L13146.htm>.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional da Educação- PNE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Acesso em: 10 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et educare - Revista de Educação. UNIOESTE/ Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. Understanding co teaching components. **The Council for Exceptional Children**, 33(4), p. 40-47, 2001.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In M. A. Almeida, E. G. Mendes; M. C. P. I. Hayashi (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. UFSCar, 2012.

VIVONE, G. P. et al. Análise da consistência alimentar e tempo de deglutição em crianças com paralisia cerebral tetraplégica espástica. **Revista CEFAC**, v. 9, n.4, p.504-511, 2007.

AS FACETAS DA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF. Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6545566162309530>, (neide-silva96@hotmail.com)

Nair Alves dos Santos Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF. Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. E-mail: bnairalves@gmail.com

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Doutoranda em Ciências da Educação- Universidade Atenas College University, Mestra em Ciências da Educação Multidisciplinaridade - Universidade Gama Filho, Pesquisadora e Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Práticas Inclusivas- Faculdade Escritor Osman da Costa Lins – FACOL, Graduada em Pedagogia Pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9345912569400432>, (cidaraulinho@hotmail.com)

Ana Cláudia Xavier Da Silva

Graduada em Pedagogia pela UNICAP-PE, Pós-graduada em Administração Escolar na

UFRPE, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF. Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. E-mail: anaxavier15@hotmail.com.

Diógenes José Gusmão Coutinho

Biólogo-UFRPE, Mestre em Biologia-UFPE, Doutor em Biologia-UFPE, Professor do PPG/ Faculdade ALPHA e do Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, Recife-PE-Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>. E-mail: gusmao.diogenes@gmail.com.

RESUMO: Este artigo refletiu sobre a educação inclusiva, tem como objetivo analisar a democratização de oportunidades educacionais escolares para igualar o direito de todos à educação, com ênfase nos educandos com deficiência. O desafio agora é democratizar esta educação de forma que atenda toda e qualquer diversidade na escola, na sala regular. Porém, ainda há muito a se fazer e algumas barreiras a serem quebradas, tanto no que se refere ao corpo docente como formação profissional e capacitações, a instituição com infraestrutura adequada para atender as especialidades de cada aluno e a maior de todas que move qualquer sistema, e no educacional não é diferente, o preconceito continua sendo visto nas escolas. Que a prática em sala de aula seja vista com um novo olhar, valorizando as diferenças de cada um, respeitando os limites

e as possibilidades de crescimento individual e em grupo de todo cidadão. Nesse sentido, o trabalho fundamentou-se em estudos relevantes da área, destacando as contribuições teóricas de MANTOAN (20015), CARVALHO (2004) e SOUZA (2004). Precisamos rever a própria maneira de ver a educação inclusiva, principalmente no que diz respeito a uma educação globalizada e igualitária para todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. Democratização.

ABSTRAT: This article reflected on inclusive education, aims to analyze the democratization of school educational opportunities to match the right of everyone to education, with emphasis on students with disabilities. The challenge now is to democratize this education in a way that meets all and any diversity in the school, in the regular classroom. However, there is still a lot to be done and some barriers to be broken, both with regard to the teaching staff and professional training and skills, the institution with adequate infrastructure to meet the specialties of each student and the largest of all that moves any system, and in the educational is no different, prejudice continues to be seen in schools. Let the practice in the classroom be seen with a new look, valuing the differences of each one, respecting the limits and possibilities of individual and group growth of every citizen. In this sense, the work was based on relevant studies of the area, highlighting the theoretical contributions of MANTOAN (20015), CARVALHO (2004) and SOUZA (2004). We need to review the very way we view inclusive education, especially with regard to a globalized and egalitarian education for all children.

KEYWORDS: Inclusion. Education. Democratization.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupa com a educação, atualmente, essa temática vêm recebendo atenção especial dos órgãos oficiais, os quais, entretanto, não têm obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas da inclusão escolar.

A educação inclusiva assume, a cada ano a perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua cidadania porque incluir é inserir ou introduzir o que esta excluída em uma sociedade.

A socialização da pessoa com deficiência na escola, onde ocorre o preconceito, a falta de educadores qualificados e ambiente adequado para o atendimento do aluno com deficiência. De acordo com as condições e as possibilidades dos alunos deficientes, eles terão assegurado o direito de usufruir da escola regular como todo e qualquer cidadão, com plena garantia do seu direito, com o objetivo de promover a acessibilidade em classe de ensino regular para que possa adquirir incentivo à

autonomia e o espírito crítico, criativo e passe a exercer a sua cidadania.

A inclusão precisa ser entendida como espelho na educação da oportunidade que é dada no meio social, já que consiste em oferecer uma oportunidade de desenvolvimento. Com um ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos.

A escola é o alicerce para esse desenvolvimento, ela se prepara para trabalhar com a diversidade, valorizando todos os indivíduos como seres singulares e capazes de fazer uma sociedade diferente, em que todos tenham direitos e deveres com um único objetivo que é o conhecimento. Para isso, é formado um grupo de profissionais que conta com o apoio de professores de psicologia, psicopedagogos, além de fonoaudiólogos e terapeutas educacionais.

A escola inclusiva busca o apoio do psicopedagogo para auxiliar no enfrentamento da exclusão e na luta pela compreensão da família. A ajuda do psicopedagogo é essencial para que a inclusão escolar aconteça com qualidade e responsabilidade. Com o objetivo de refletir sobre o processo da inclusão escolar no meio social.

A discussão deste tema torna-se relevante porque o trabalho do psicopedagogo a favor da formação dos professores, assim como a relação à família e a comunidade são fundamentais para que a educação seja inclusiva de fato. A partir deste debate, espera-se contribuir para uma educação acessível a todas as pessoas e com isso, atender as exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceito, discriminação e uma reflexão para um novo olhar sobre a diferença sem perder a dimensão da igualdade na inclusão dos indivíduos.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos da Educação Inclusiva

A inclusão é uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, para que ocorra o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. É um processo que amplia a participação de todos os estudantes no sistema regular de ensino. Neste sentido cabe à escola reestruturar-se de modo que atenda à necessidade dos alunos.

A educação inclusiva busca perceber e atender as necessidades educacionais especiais de todos os alunos no ensino regular, de forma que eles alcancem a aprendizagem significativa. Para essa concretização faz-se necessário que escola, professores e família trabalhem coletivamente para transformar a educação inclusiva em sociedade inclusiva.

Para Mantoan (2015, p.24) “a meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaço de formação e de ensino de qualidade

para todos os alunos”. A educação inclusiva é uma pedagogia que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências ou de altas habilidades abrangendo os diferentes níveis de ensino.

O processo deve ser integral e ter por finalidade formar cidadãos críticos e participativos. A educação inclusiva deve-se iniciar no momento que se detecta atraso ou alteração no desenvolvimento global da criança e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas habilidades e proporcionando meios para desenvolvê-las.

Os pais dos alunos portadores de necessidades educativas especiais cientes do direito dos filhos a educação inclusiva, garantido por lei, procura inserir seu filho na escola regular, onde ele desenvolverá e ampliará seus conhecimentos no contato com outras pessoas, sentindo-se integrado, a vontade de aprender aumenta e ele descobre novas formas de interagir e participar de todas as atividades com o grupo.

Esse educando adaptando-se a sua nova comunidade, certamente vai descobrir que com a diferença também se aprende. O convívio e a troca de experiências serão essenciais para sua formação pessoal e profissional, pois os conhecimentos construídos na escola e com o meio servirá de suporte para uma carreira bem sucedida.

Tudo isso contribuíra para o seu crescimento perante uma sociedade que ainda discrimina, e diz que portador de deficiência é incapaz de aprender, de conviver socialmente e de se inserir no mercado de trabalho. Chega de preconceito, sem ao menos conhecer a história de vida da pessoa.

No Brasil o atendimento as pessoas com deficiências teve início à época do Império com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamim Constant – IBC e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, AMBOS NO Rio de Janeiro. No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi – 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE.

Essas ações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências fundamentavam-se na Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional nº 4.024/61 que garantia o direito dos “excepcionais” à educação preferencialmente na sala regular. A valorização de possibilidades, capacidades e facilidades é fundamental em um processo de inclusão; porém, deverá ser verdadeira e contrapor as dificuldades para que esta possa ser minimizada ou superada.

2.2 A Inclusão Como Uma Força Para a Renovação Da Escola

Incluir as pessoas com deficiências é de suma importância nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua

história. Para Feltrin (2004). “Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles”. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que foi trabalhada e, o que é muito importante, seus professores têm afiliações diferentes, fontes de recursos diferentes e responsabilidades diferentes das nossas.

A arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com este estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas que promova a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. Quando esse redirecionamento fracassa, os alunos com deficiência permanecem de fora da educação, ou andam a deriva com seus programas de educação individualizada.

As diretrizes administrativas podem impor a inclusão em uma tentativa de mudança estrutural, revertendo, assim, o menos dramático mais potencialmente mais poderoso, processo de geração de mudanças culturais que conduzem a adaptações na estrutura. Dessa forma, aumentam as possibilidades da inclusão unir-se à longa lista de reformas decepcionantes na década de 1990.

Os profissionais ansiosos para refletir sobre a prática recomendada podem simplesmente tornar a rotular suas atividades atuais como inclusivas, em vez de transformar sua prática, e os grupos de interesse rivais podem fazer da inclusão uma bandeira ou uma meta em suas campanhas voltadas para outras questões relacionadas à escola.

Segundo Carvalho: (2004, p. 110) “a escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada”. Portanto a proposta inclusiva é mais abrangente e significativa, pois o deficiente não deve apenas fazer parte, ele tem que interagir e participar do processo ensino aprendizagem. As escolas precisam passar por transformações na sua prática pedagógica, porque alunos ditos “normais” apresentam dificuldades de aprendizagem, sentindo-se excluído mesmo estando presente nas escolas em salas regulares.

Como afirma Souza (2003, p. 24) “é na relação com o meio que o indivíduo de desenvolve, mas a efetivação do desenvolvimento acontece no nível individual, ficando registrado no corpo e no cérebro”. Faz-se necessário entender a forma de pensar e de construir o conhecimento dos deficientes, porque muitas vezes eles são rotulados como “incapazes de aprender”, isto é segregação, por isso a necessidade de um currículo flexível que atenda as diferenças de cada educando incluso.

Para incluir um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível. A boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões.

Carvalho (2004, p. 42) coloca que “a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados”. A luta por uma sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil está engajado nele, pois existe no país cerca de 15 milhões de deficientes segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), onde a maioria ainda aguarda a oportunidade de participar da vida em sociedade. A escola só se tornará num espaço inclusivo, se não tiver medo de arriscar, na busca de rumos inovadores. Como diz Mantoan (2015, p.68) “cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

Quando a escola atende a diversidade, o processo pedagógico se enriquece, o que propicia uma melhor qualidade na educação para todos: alunos, professores, psicólogo, psicopedagogo, família e comunidade. Os governantes têm que investir cada vez mais na formação continuada do professor de forma mais específica, e que essa formação concorde com as políticas educacional brasileira que prevê a inclusão.

A escola tem, como uma de suas funções, estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu ser o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina. Inúmeras são as funções dessa escola inclusiva.

2.3 A Função da Escola na Perspectiva da Educação Inclusiva

A escola pública ou privada tem por obrigação aceitar todo e qualquer aluno que nela queira ingressar seus estudos, dando preferência aos deficientes de estudarem em uma sala regular, para juntos aprenderem com as diferenças.

Segundo Carvalho (2004, p.110) “a escola como instituição educacional é uma unidade social empenha em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada”. A proposta inclusiva é mais abrangente e significativa, pois o deficiente não deve apenas fazer parte, ele tem que interagir e participar do processo ensino-aprendizagem.

As escolas precisam passar por transformações na sua prática pedagógica, porque alunos ditos “normais” apresentam dificuldades de aprendizagem, sentindo-se excluído mesmo estando presentes nas escolas em salas regulares. No entanto percebe-se que não basta o deficiente está na escola, à proposta inclusiva vai muito além, ele deve estar integrado diretamente com todos que fazem parte da escola, para que haja uma aprendizagem significativa, e ele sinta-se cidadão crítico e atuante no processo de construção do conhecimento.

A escola deve oferecer condições para que o aluno deficiente ou não ultrapassem todas as barreiras impostas pelo sistema e possa através da interação alcançar a aprendizagem, independente de suas características, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas.

Como afirma Souza (2003, p. 24) “é na relação com o meio que o indivíduo se desenvolve, mas a efetivação do desenvolvimento acontece no nível individual, ficando registrado no corpo e no cérebro”. Faz-se necessário entender a forma de pensar e de construir o conhecimento dos deficientes, porque muitas vezes eles são rotulados como “incapazes de aprender”, isto é segregação, por isso a necessidade de um currículo flexível que atenda as diferenças de cada educando.

Cabe ao educador se auto avaliar, e fazer uma análise da instituição e de suas ações pedagógica, juntamente com todos que fazem parte da escola para refletir e descobrir onde erraram e o que deve ser modificado, para que haja mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes. Mesmo que a aprendizagem não ocorra exclusivamente na escola, agora é a escola que confere mais significado e importância ao que o aluno precisa desenvolver.

Os alunos deficientes não devem ser tratados como atores passivos, só recebendo informações de seus educadores, portanto os mesmos devem interagir sempre, para construir novos conhecimentos. O corpo docente deve elaborar seu planejamento com uma intenção, atender as particularidades dos educandos.

Faz-se necessário refletir sobre os objetivos que se quer almejar com cada planejamento, pois planejamento requer motivação, estímulo e compromisso com o coletivo, portanto é necessário um olhar crítico para atingir os objetivos dos educandos deficientes ou não. Numa sociedade baseada na igualdade de direitos e deveres de seus cidadãos, muitas vezes os portadores são excluídos dessa sociedade, por causa da discriminação, simplesmente pelo fato de ser diferente.

Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante do processo de ensino aprendizagem, orientada por concepções e práticas pedagógicas que atendem a diversidade humana. “O princípio democrático de educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”. (MANTOAN 2017, p.120).

É preciso que haja uma grande reestruturação na formação dos professores e, que esta sirva de instrumentos para que sejam capazes de receber e identificar os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais. Sendo capaz de desenvolver a capacidade de aprender de cada criança, partindo de sua realidade, e que os educadores tenham uma maior flexibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática educativa, e que essa prática seja voltada para o desenvolvimento sociocultural de seus alunos.

Com o movimento pela inclusão, o professor precisa ser capaz de conviver com as diferenças, superando preconceitos e adaptando-se sempre as novas situações que vão surgindo no cotidiano em sua sala de aula.

As escolas comuns devem servir de modelo para a inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, e a participação da família é primordial, para que no futuro há uma sociedade inclusiva e justa. O ideal na busca

pela construção da diversidade na escola inclusiva é incorporar em seus projetos políticos o potencial, a criatividade e a cultura de cada aluno. Ao incorporar essas diferenças, o educador aprende e cresce beneficiando-se da diversidade para criar uma escola flexível, aberta e criativa.

Esse é um desafio constante e requer muita paciência dos educadores, pois trabalhar com a heterogeneidade não é fácil, mas cabe à escola propiciar uma educação onde o aluno participe e consiga estar preparado para as mudanças culturais e sociais, sendo capaz de exercer sua autonomia, construir sua emancipação individual e coletiva, possibilitando-se transformar no futuro em um sujeito transformador.

A proposta inclusiva ainda é frágil, pois contradiz a realidade, muitos dos educadores deparam com a superlotação das salas, instalações físicas insuficientes e o corpo docente despreparado para trabalhar com a inclusão o psicopedagogo auxilia a escola a encontrar saídas metodológicas e avaliativas não exclusivas e conhece o real potencial da criança a ser incluída e as possibilidades que o meio possui para estimular este potencial.

3 | METODOLOGIA

O presente artigo fundamenta-se na pesquisa qualitativa com utilização de uma pesquisa bibliográfica utilizando recursos para a efetivação da pesquisa, para tratar questões que definiram na reflexão da inclusão. O critério de análise dessa investigação cabe ressaltar que este artigo contempla de fonte de pesquisa, a revisão bibliográfica.

Verificando dentre as referências encontradas, aquelas que abordassem temas referentes aos objetivos desse estudo e apresentassem subsídios para maior ponderação sobre os aspectos desenvolvidos, com relação a uma nova concepção sobre a inclusão e suas estratégias de maneira reflexiva e significativa aos alunos no contexto escolar.

Para uma análise maior sobre a reflexão dos problemas em sala de aula foram selecionados estudos de Mantoan (2015), Carvalho (2004) e Souza (2003) que relacionam aspecto fundamental da aprendizagem inclusiva fortalecendo uma nova abordagem significativa sobre o processo de inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando os desafios das escolas.

4 | CONCLUSÃO

De acordo com este artigo, verifica-se que os professores necessitam de reflexões no que se refere à educação inclusiva, a revisão da prática pedagógica inserindo na escola de ensino regular as crianças com deficiências, não consiste

somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaço inclusivo.

O processo de inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência, transtorno ou com altas habilidades em escolas no ensino regular já é realidade, embora permaneça lenta dificultando o acesso a que se propõe que seria ter todos os alunos com deficiência na escola. Isso ocorre devido às falhas no sistema educacional brasileiro. Alguns fatores impedem o sucesso do processo inclusivo, é ela a inadequação dos métodos curriculares do ensino regular, as superlotações das salas, em que o aluno com deficiência está inserido.

No estudo sobre as práticas pedagógicas quanto ao processo de inclusão no ensino regular, onde as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando as pessoas com deficiências com respeito, dignidade nos seus ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades.

O insucesso do aluno com deficiência deve-se a falta de apoio dos pais, e o preconceito das outras crianças ditas “normais”. Uma verdadeira educação não se faz com iniciativas isoladas, mas com respeito às diferenças individuais e, principalmente, as necessidades especiais. Sendo assim a escola precisa ser reestruturado como escola integradora, o professor precisa está capacitado e preparado para acompanhar o aluno inserido na classe regular, os métodos devem ser revistos e os currículos flexíveis.

A complexidade que envolve a identidade pessoal e social deve-se as situações de inclusão do ser humano enquanto ser que pensa e age. Com a globalização da economia, valores e culturas, que fortalece em favor da inclusão e eliminar as situações de exclusão. A sociedade deve ser transformada de modo que a solidariedade, cooperação e o respeito às diferenças, conduza-se a conviver e acolher a diversidade humana. Sabe-se que esta distante da inclusão escolar almejada, mas certamente os educadores comprometidos com a educação reflexiva caminham nessa direção. A escola deve oferecer ao aluno condição para ocupar o mundo como cidadão e exercer o exercício pleno da cidadania. A sociedade em evolução precisa proporcionar a suas habitantes condições necessárias para uma vida digna.

Uma escola inclusiva é que promove a interação dos aprendizes e os fazem sentirem-se felizes e pertencentes a um grupo os alunos falam, movimentam-se, questionam, trazem a vida para dentro da escola. E os professores transformam o processo ensino-aprendizagem numa construção de conhecimentos coletivo e agradável. Todo esse movimento contribui para a melhoria da qualidade da resposta educativa das escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394)**. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: **Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 43-161.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: MEC/SEEP, 2005.

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na Escola: Quando a Pedagogia se Encontra com a Diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglêr. **O Re-Inventar da Inclusão**. Editora: Vozes, ed.1, 2017.

SOUZA, Amaralina Miranda de. A informática educativa aplicada à Educação Especial: o software educativo “Hercules e Jiló”. **Linhas Críticas**, Brasília, v.9, n. 17, jul./dez. 2003.

COMO AS SALAS REGULARES RECEBEM E POSSIBILITAM A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DOCENTE

Larisse Lorrane Monteiro Moraes

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Daniela de Jesus Rodrigues de Andrade

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Priscila Lorena Souza Palhano

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Sara Maria Silva de Miranda

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Fernanda Pinheiro Castro

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Bianca Sousa Geber

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

João Mailson da Silva Quaresma

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

Larissa Cesarina Mota Gomes

UEPA – Universidade do Estado do Pará
Moju - PA

RESUMO: A pesquisa evidencia questões que abordam a compreensão e concretização da inclusão social das crianças com deficiência, na visão de dois professores da Escola Municipal

de Ensino Infantil Dona Zila e de um professor que atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Gordo, ambas localizadas no município de Moju- Pará. O projeto faz uso de métodos qualitativos com o objetivo discutir a permanência dos alunos com deficiência na visão dos professores de escolas públicas de ensino regular. A partir das análises dos resultados adquiridos ao longo do trabalho, é possível inferir que as instituições de ensino necessitam de adaptações emergenciais para a estadia destes alunos, entendendo que a presença do discente em sala não significa aprendizagem, para isto, é imprescindível que ocorra a efetivação de um método de ensino participativo tanto da coordenação escolar quanto dos professores dentro de sala.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Educação Inclusiva. Inclusão.

HOW REGULAR ROOMS RECEIVE AND
POSSIBILITATE THE PERMANENCE OF
DISABLED STUDENTS IN THEIR TEACHING
AND LEARNING PROCESS: A TEACHING
VISION

ABSTRACT: The research evidences questions that approach the understanding and concretization of the social inclusion of children with disabilities, in the vision of two teachers

of the Municipal School of Infante Dona Zila and of a professor who works in the Municipal School of Elementary and Middle School Antônio de Oliveira Gordo, both located in the municipality of Moju-Pará. The project uses qualitative methods with the objective of discussing the permanence of students with disabilities in the view of the teachers of public schools of regular education. Based on the analysis of the results acquired during the course of the study, it is possible to infer that educational institutions require emergency accommodations for the students' stay, understanding that the presence of the student in the classroom does not mean learning. For this, it is imperative that effectiveness of a participatory teaching method of both school coordination and teachers within the classroom.

KEYWORDS: Special education. Inclusive education. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Em um contexto histórico marcado por inúmeras mudanças sociais e educacionais, observa-se a importância de discutirmos acerca de educação inclusiva, a qual, caracteriza-se como uma modalidade que engloba educandos com todo tipo de deficiência e/ou com altas habilidades em escolas de ensino regular.

A instituição de ensino inclusiva possui diversidades que oferecem melhorias no ensino de todos os discentes, seja este, com deficiência ou não, contudo, o que se nota na grande maioria das escolas públicas é a inexistência desta modalidade de ensino, onde as turmas são marcadas por uma fragmentação de alunos dentro de sala, de um lado, estão os educandos que apresentam resistência na aproximação com os discentes que são diferentes a eles, onde estes desfrutam de uma escola que fornecem os subsídios necessários para o seu aprendizado, de outro, se encontram os alunos com deficiência, que possuem ajuda escolar e em alguns casos professor/cuidador, onde os mesmos aprendem a conviver com várias diferenças de forma natural e harmonizada, desenvolvendo e reproduzindo o respeito mútuo com o seu colega, porém, se deparam com inúmeras barreiras quando se trata de estrutura e matérias concretos especializado para o seu aprendizado. (JESUS, 2010; SILVA, 2014)

É imprescindível mencionar, que a inclusão, quando de fato é posta em prática, ajuda a combater o preconceito buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças por meio das competências, capacidades e potencialidades de cada um, e independente da deficiência, é fundamental que sejam oferecidas condições para que o indivíduo se desenvolva dentro de suas especificidades e individualidades desde os primeiros anos de vida. (SILVA, 2014)

Portanto, com o intuito de relatar a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, esta pesquisa engloba as seguintes questões norteadoras: como são feitas as adaptações dos materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem destes educandos? Quais os tipos de deficiência que as instituições mais apresentam?

Como os alunos sem deficiência recebem os alunos com deficiência? Como os professores incluem os alunos com deficiência nas atividades em sala? A estrutura da escola é adaptada para receber alunos com todo tipo de deficiência? A quanto tempo a escola recebe alunos com deficiência? Quantos alunos com deficiência compõem o corpo estudantil atualmente? por intermédio destas interrogativas é possível formular o nosso objetivo principal: Discutir a permanência dos alunos com deficiência na visão dos professores de escolas públicas de ensino regular.

Levando em consideração a viabilidade da presente pesquisa, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas que recebem alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) em suas salas regulares de ensino. À vista disso, este estudo apresenta tópicos estratégicos que perpassam desde o referencial teórico, seguido da metodologia e resultados, finalizando com as considerações finais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de nº 9.394/96, referente a Diretrizes e Bases da Educação, descreve no capítulo V, artigo 58 que a Educação Especial, é a categoria de educação escolar ofertada para alunos com necessidades especiais, de preferência na rede de ensino regular, logo, a inclusão deve ser prioridade das escolas, sendo que está deve se adaptar para receber todos os alunos, independentemente de sua especialidade e faixa etária.

De acordo com o artigo 41 da Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010

Tanto o projeto político pedagógico como o regimento escolar deverá dar melhores condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, dando ênfase ao processo de inclusão nas escolas públicas e privadas na busca da universalização do atendimento.

Assim, a inclusão é um processo extenso consumando-se de maneira contínua, pois, ainda existem muitas barreiras que impedem o desenvolvimento acelerado da mesma, por conta disso é fundamental que as pessoas conheçam e compreendam o que é a inclusão escolar.

Conjuntamente a concepção acima exposta, a resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CEB (Câmara de Educação Básica) nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica afirma em seu Art 2º que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Portanto, todas as escolas, sendo particulares ou públicas devem estar preparadas estruturalmente e profissionalmente para receber os educandos com deficiência, garantindo-lhes uma educação qualificada e eficaz, que o possibilitarão

avançar em seu processo de ensino-aprendizagem. A respeito disso, Mazzotta (2005, p. 07), explana que as modificações são necessárias no funcionamento e na sistematização da educação escolar, para que os alunos com necessidades educacionais possam ser atendidos de forma satisfatória, quando se trata do seu desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, a inclusão educacional ocorre por meio de modificações em ambientes físicos, espaços internos ou externos, equipamentos, aparelhos, meios de transporte, e etc. Estas medidas contribuirão para uma nova sociedade em que a convivência por intermédio destas transformações, sendo grandes ou pequenas, consistem na mudança da sociedade a favor das pessoas com deficiência. (SASSAKI, 1999)

Para compreender essa afirmação, é interessante realçar que a sociedade possui um papel muito importante no processo de inclusão das pessoas com deficiência, não só no campo educacional, mas também no campo social em geral.

Em virtude disto, o pesquisador Mazzotta (1989, p.39) exprime que:

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens

Pois, para exercer a educação especial é necessário que haja um leque de alternativas que possam suprir as necessidades de cada discente.

Para termos uma compreensão mais profunda a respeito do que foi citado anteriormente e sobre seu significado no sistema escolar, o apoio e a suplementação são colaborações educacionais fundamentais direcionados para o âmbito escolar e discentes com necessidades educacionais especiais. (MAZZOTTA, 1997, p. 15-16)

Entendendo que, o “apoio”, dá-se quando um professor especializado instrui a equipe da escola e o professor da classe comum, além de prestar atendimento ao aluno auxiliando-o em suas necessidades educacionais especiais. Suplementação, ocorre quando um profissional especializado orienta os professores das classes comuns e presta atendimento ao aluno mediante o desenvolvimento de atividades e conteúdos curriculares específicos

Diante de todo conteúdo estudado e exposto neste tópico, torna-se visível que os recursos e serviços referentes a didática do processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, sejam apresentados de maneira natural na vida dos alunos que precisam de suportes educacionais especializados, entendo por fim, que

Com uma visão mais ‘moderada’ da educação inclusiva, o destino da educação especial alarga seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo e muito menos com a permanência de suas práticas. Estas precisam ser examinadas, com bom senso e sem os extremismos [...] que nos impedem de perceber falhas e aspectos que precisam ser, urgentemente, modificados. (CARVALHO, 2005, p. 05)

Logo, é possível inferir que as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, e todo os aspectos que englobam a educação de um discente com deficiência, necessitam de efetivação imediata, para garantir que este aluno aprenda, entenda e se torne um cidadão pensante, pois este, é o objetivo central de uma educação de qualidade.

3 | METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo, a qual foi desenvolvida por meio de entrevistas que foram gravadas em aparelhos eletrônicos, sua análise é embasada segundo a obra: “Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade”, a qual explica que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito peculiares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES; CRUZ NETO, et. Al. 2002, p. 21)

Deste modo, esta pesquisa contempla o ponto de vista dos docentes que exercessem sua profissão em locais que conta com a presença de pessoas com deficiência, portanto, seu desenvolvimento será feito mediante análise das falas destes professores, mostrando e explicando na visão de um educador os significados e conceitos de inclusão escolar.

A sequência de atividades/entrevistas foi realizada nos dias 29 e 30 de janeiro, e posteriormente a 28 e 29 de março de 2019, pelo turno da manhã, em duas escolas da rede pública do município de Moju, localizado no estado do Pará, sendo estas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dona Zila e Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Antônio de Oliveira Gordo, nomeadas como escola1 e escola2, na devida ordem. O intuito de retornamos as escolas dois meses depois da primeira entrevista, era analisar se os professores mantinham o mesmo ponto de vista, ou se naquele segundo momento, poderiam vim a contribuir ou, quem sabe a modificar alguma resposta dada no primeiro instante.

Tivemos a contribuição de três professores atuantes nas instituições e por questões éticas de estudo, iremos preservar suas identidades, sendo assim, serão identificados como: P1, P2 e P3.

Tanto no primeiro momento (29/01/2019) quanto no segundo (28/03/2019), nós direcionamos a escola1 e entrevistamos os professores P1 e P2 ao longo de 30min em média, a conversa foi fluindo, e após a primeira pergunta, os docentes se mostraram bastante interessados e dispostos a nos ajudar, visto que, no decorrer da entrevista o professor P1 nos permitiu ter acesso a alguns materiais didáticos utilizados para trabalhar com um aluno deficiente múltiplo. O referido material foi confeccionado

pelo mesmo, sendo preparados com materiais reutilizáveis como mostram as figuras abaixo. O intuito dessas ferramentas é de melhorar o desempenho educacional do discente.



Figura 01: Atividade das formas geométricas

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

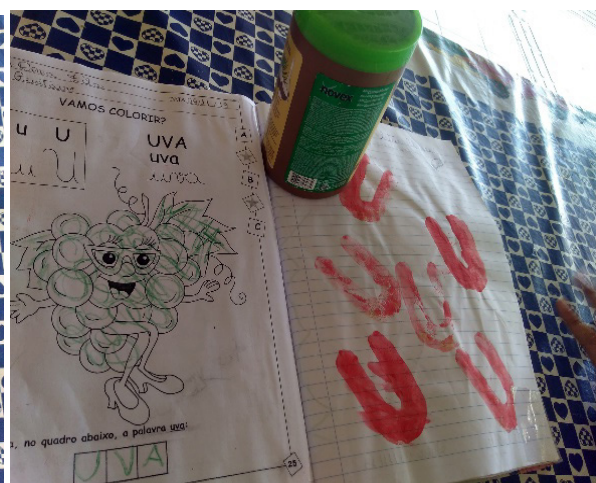


Figura 02: Atividade do carimbo

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

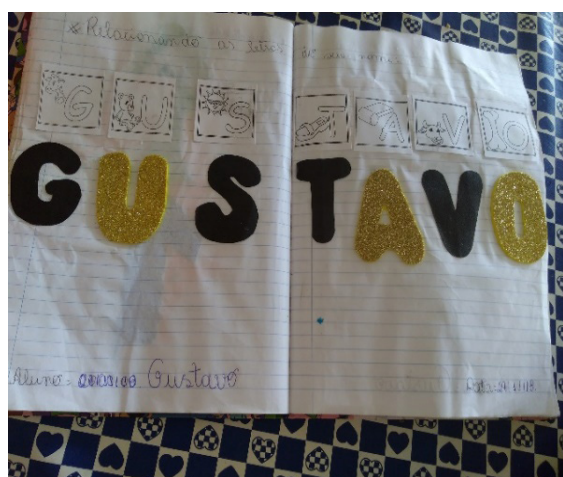


Figura 03: Conhecendo as letras

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)



Figura 04: Monte seu sorvete

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

As figuras 01 e 04, refere-se a uma atividade produzida pelos professores P1 e P2, com o objetivo de trabalhar a cognição e coordenação motora do aluno, neste exercício, aplica-se a capacidade do aluno identificar a diversidade das cores, quantidade e formas geométricas. A figura 02, também faz uso de materiais reutilizados e possui o objetivo de reconhecer as letras e desenvolver a coordenação motora do discente. A atividade exposta na figura 03, tem a intenção de trabalhar o reconhecimento das letras auxiliando também, a coordenação motora do educando.

Já o professor P3, foi entrevistado nos dias 30/01/2019 e 29/03/2019, nosso diálogo ocorreu na escola2, no intervalo de 10min, onde este, nos recebeu de forma prévia nos dois momentos, justificado possuir outros compromissos no instante, sendo assim, não foi possível adquirir um conjunto de informações tão relevante

quando comparado com o P1 e P2, porém, a conversa foi de grande valia para o desempenho desta pesquisa.

Os questionamentos que delimitamos ser pertinentes para responder o objetivo principal, estão exibidos no quadro abaixo, sendo organizado de acordo com a ordem de perguntas cumpridas nos dias de nossa interlocução.

Perguntas direcionadas aos professores entrevistados	
1	Como os alunos sem deficiência recebem os alunos com deficiência?
2	Os professores incluem os alunos com deficiência nas atividades em sala de aula?
3	A estrutura da escola é adaptada para receber alunos com todo tipo de deficiência?
4	Como são feitas as adaptações dos materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem destes educandos?
5	Quais os tipos de deficiência que os alunos da instituição mais apresentam?
6	Há quanto tempo a escola recebe alunos com deficiência?
7	Quantos alunos com deficiência compõem o corpo estudantil atualmente?

Quadro 01: Perguntas aplicadas nas entrevistas.

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

4 | ANÁLISE E RESULTADOS

As considerações feitas a respeito das respostas dos docentes a nossa entrevista estão dispostas nos quadros abaixo, nos possibilitando confrontar e debater suas explicações, chegando em um conjunto de resultados que satisfazem as questões expostas nesta pesquisa.

Respostas dos docentes P1 e P2	
1	Há uma interação e contato positivo entre os alunos, porém em alguns episódios, mesmo que raros, percebemos a hesitação de alguns colegas na classe, em interagir de maneira mais íntima com o aluno que possui deficiência. Obviamente, nós enquanto educadores, explicamos e tentamos efetivar esses laços afetivos, contudo, em alguns casos, percebemos que os alunos sem deficiências vê o seu próximo como um “coitado”, o tratando com respeito, mas não como um colega que possa vir a contribuir com seu conhecimento em sala, atitude vista de maneira clara, quando fazemos atividades em grupo.
2	Sim, através de adaptações de materiais e de acordo com o conteúdo estudado.
3	A escola é adaptada para receber grande parte dos alunos com deficiência, entretanto, a mesma não supri, na totalidade, todos os amparos estruturais e didáticos necessários para que a educação possa ser classificada como ideal.
4	A adaptação é feita dentro dos limites e dos recursos que possuímos, onde está, é realizada de acordo com as necessidades específicas de cada aluno,
5	Intelectual, sensorial e múltiplas.
6	Aproximadamente dez anos.
7	A escola contém onze educandos com deficiência.

Quadro 02: Respostas dos professores da escola 1

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

Respostas do docente P3	
1	Há uma boa recepção dentro do âmbito escolar não havendo preconceito entre os alunos.
2	Sim, a partir de um trabalho feito dentro da proposta curricular voltado à inclusão.
3	A estrutura física não é adequada, pois o projeto de inclusão volta-se principalmente para a prática pedagógica em sala de aula.
4	O material é adaptado de acordo com as necessidades dos alunos.
5	Intelectual e sensorial.
6	Há sete anos trabalha com o projeto de inclusão.
7	Dezesseis alunos compõe o corpo estudantil.

Quadro 03: Respostas do professor da escola2

Fonte: Autores da pesquisa (Janeiro, 2019)

Ao analisarmos as respostas dos professores P1/P2 e P3, podemos observar que ao confrontarmos a primeira resposta de ambos, conseguimos entender que os corpos estudantis de ambas instituições recebem os alunos com deficiência de maneira positiva, contudo, a resposta dos professores P1/P2, nos mostra uma das situações mais vivenciadas dentro das escolas públicas brasileiras. O aluno, não consegue ver a troca de conhecimento quando trabalha com o aluno que possui deficiência, neste momento e principalmente, nestas situações, os docentes em salas, precisam encontrar saídas metodológicas que faça com que exista essa mediação de saber entre esses alunos.

Nas respostas correspondentes a segunda questão, podemos inferir, que as escolas citadas há a adaptação de materiais didáticos para atender as necessidades específicas de cada aluno e, sendo assim, existe a integração do aluno com deficiência nas atividades em sala.

Já as observações feitas nas respostas de número 03, percebemos que a escola1 possui uma estrutura física mais adequada para receber alunos com deficiência, porém, requer algumas melhorias minuciosas e essenciais para o bem estar desses alunos, divergente da escola2, que não é apropriada fisicamente para receber estes discentes, no entanto, podemos inferir na resposta de número 04, que as escolas citadas fazem a adaptação de materiais didáticos para atender as necessidades específicas de cada aluno, obviamente, este amoldamento, é feito dentro das possibilidades das instituições, ou seja, essa adequação em alguns casos, não aborda todos os aprendizados de determinado conteúdo, fato resultante da delimitação dos recursos escolares

As análises das respostas de número 05, esclarece que as deficiências mais comuns na escola1 são intelectuais, sensoriais e múltiplas, já na escola2, são apenas intelectuais e sensoriais. A resposta 06, mostra que a escola1 é teoricamente mais experiente no ramo da inclusão, pois trabalha com alunos deficientes há aproximadamente dez anos, contado atualmente com onze alunos com deficiência, como evidencia a resposta de número 07, enquanto que a escola2 aplica a inclusão há sete anos e possui dezesseis alunos deficientes no corpo estudantil.

Por fim, é possível analisar que as respostas obtidas nas entrevistas com os professores P1/P2 da escola1, e o professor P3 da escola2 foram de extrema importância, para percebermos que as instituições realizam uma preparação para a recepção dos alunos com deficiência, porém, de acordo com observações nas escolas durante as entrevistas, notamos que os suportes inclusivos das instituições educacionais não suprem 100% necessidades de um aprendizado satisfatório, deixando a desejar em alguns pontos específicos, como: estrutura física das instituições, atendimentos especializados educacionais e diversificação das ferramentas palpáveis para a elaboração dos materiais didáticos dos alunos com deficiência.

5 | CONCLUSÃO

Dessa forma, é inquestionável o quanto a inclusão ainda é um desafio a ser vencido em nossa sociedade, já que vivemos em um país onde o preconceito se faz presente e está enraizado em sua história.

Na área educacional, esta discriminação transparece dentro de sala, no momento em que é observada a separação entre os educandos com deficiência dos educandos sem deficiência, criando assim, um vácuo entre eles. Entretanto, é nessa questão que os professores entram em ação para elaborar metodologias que visem a inclusão desses discentes no âmbito escolar. Sendo assim, todos devem estar preparados as adaptações, não só o professor, mas todo o corpo escolar, para que dessa maneira ocorra de fato a inclusão.

Esta pesquisa, fez uso de perguntas exclusivas direcionadas para os docentes de ambas escolas, e ao decorrer das entrevistas foram sendo esclarecidas as dúvidas existentes em cada pergunta, estes diálogos com os profissionais foram de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho, pois formaram uma ponte para chegarmos aos resultados pretendidos.

Diante dos estudos feitos acerca do tema, é possível inferir que a Escola1 e a Escola2 necessitam de verbas do município para se padronizarem e/ou ampliarem como escolas inclusivas, e conseqüentemente se adaptarem para receber todos os alunos.

Desta maneira, nenhuma dificuldade deve ser considerada tão alarmante a ponto de impedir a busca insaciável pela inclusão, uma vez que, é garantido o direito a educação de qualquer indivíduo, seja ele com deficiência ou não. Então, torna-se fundamental que haja uma transformação no sistema de ensino, ou, uma efetivação das práticas inclusivas, compreendendo e respeitando as especificidades de cada sujeito.

Assim, acreditamos que esta pesquisa é uma porta aberta para os estudos referentes a esta temática, podendo ser utilizada como um diagnóstico das carências que as duas escolas do município de Moju apresentam em relação a educação

inclusiva, não deixando de mencionar, que este trabalho foi primordial para nosso entendimento em relação a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando?. **Revista do Centro de Educação**, v. 2, n. 26, p. 1-7, Ago, 2005.

GUISSO, S. M. **A inclusão de crianças deficientes na escola regular: o olhar dos professores**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/58%20A%20INCLUS%C3%83O%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20DEFICIENTES%20NA%20ESCOLA%20REGULAR%20O%20OLHAR%20DOS%20PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

JESUS, S. C. **Inclusão escolar e a educação especial**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**. v.5, n.9, p. 96-108, nov, 2000.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

Maria Carolina Frohlich Fillmann

UFRGS, Programa de Pós Graduação em Design

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Karen Mello Colpes

UFRGS, Programa de Pós Graduação em Design

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Elisa Bonotto do Couto

UFRGS, Programa de Pós Graduação em Design

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: A educação inclusiva no Brasil, apesar de leis que a garantam, ainda é uma realidade distante. O presente projeto visou propor atividades para um grupo de professores da escola Professor Daltro Filho, coordenadas por uma equipe de designers. Através das atividades, o trabalho buscou conscientizar os professores da importância da educação inclusiva e sensibilizá-los para a identificação de soluções criativas que sirvam de ferramenta para superar as dificuldades relatadas. Além disso, aponta-se a necessidade de atualização da atual forma de ensinar, por demais rígida e seletiva. O resultado foi um olhar sobre as carências e problemas da tentativa de fazer-se uma escola inclusiva. A partir disso, são indicados cinco pontos de ação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Design; Design Universal para a Aprendizagem,

Dinâmica pedagógica.

DESIGN AND INCLUSIVE EDUCATION: A SEARCH FOR TEACHING IMPROVEMENT

ABSTRACT: Inclusive education in Brazil, despite laws that guarantee, it is still a distant reality. This project aimed to propose activities for the Professor Daltro Filho's school teachers, and were coordinated by a designers team. Through the activities, the study sought to make teachers aware of the importance of inclusive education and sensitize them to identify creative solutions as tools to overcome the difficulties reported. In addition, it points up the need to update the current way of teaching, too rigid and selective. The result was a look into the needs and problems of trying to make an inclusive school. From this, are given five points of action.

KEYWORDS: Inclusive Education; Design; Universal Design for learning, Dynamics teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Ao tratarmos de inclusão, imediatamente pressupõe-se acessibilidade. Porém, muito mais do que ocupar os mesmos espaços que os demais, as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente, ter

experiências e autonomia nos espaços. É preciso que a cultura esteja apta para perceber esse movimento e realizar essa integração de forma natural.

Em julho de 2008, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu respectivo protocolo facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 186/2008, apontaram medidas que visam à acessibilidade, tornando a convenção um documento que passa a ser entendido como um princípio de vida, em consolidação de uma sociedade para todos. A Legalidade assegura que as pessoas com deficiência tenham igualdade no direito ao acesso às informações e aos instrumentos que possibilitem equidade de condições para a escolarização e qualificação. Contudo, é preciso oportunizar essa igualdade por meio dos planos de ensino e também de ações e práticas que permeiem a organização pedagógica para as escolas.

Mesmo que avanços já tenham acontecido, muito ainda precisa ser feito. Iniciativas de todos os tipos estão espalhadas pelo mundo. Acredita-se que esse esforço, possa construir bases fortes para um progresso que possa ser conjunto e universal. Em Porto Alegre-RS, a empresa Assistiva trabalha em indicar a melhor tecnologia disponível para cada caso de deficiência, sugerindo as ferramentas mais adequadas para a comunicação e a locomoção. A partir de uma visita de estudos à empresa, uma lacuna de acessibilidade na educação foi percebida. Assim, traçou-se um projeto para promover uma reflexão, sobre o plano de ensino, o currículo e as atividades de sala de aula da Escola Estadual Gen. Daltro Filho, instituição pública de ensino que deu abertura e consentimento para a realização deste trabalho. É importante, no entanto, frisar a intenção de replicabilidade do trabalho: entende-se que projetos como este poderão ser embriões capazes de espelhar a inclusão em outras escolas, oportunizando acessibilidade, autonomia, o desenvolvimento de potencialidades e de diferentes formas de ensinar e aprender. O contexto público também será capaz de despertar o interesse de outras instituições de ensino, de forma a iniciar um movimento rumo a uma educação de fato inclusiva.

Diante deste contexto, considera-se que pensar na adequação e na elaboração dos materiais pedagógicos visando a acessibilidade é fundamental, pois os materiais didáticos têm papel primordial na modalidade educativa, nas mídias educativas e na concepção pedagógica de um curso. Com isso, garantir acessibilidade é premissa essencial quando se pretende uma educação inclusiva de fato e de direito. O que se propõe, então, é buscar um referencial que possibilite uma amplitude de acessibilidade cognitiva aos materiais pedagógicos produzidos, facilitando a implementação de recursos de tecnologia assistiva que venham a ser necessários.

O projeto foi estruturado de forma a contextualizar os temas pertinentes, que serviram para fundamentá-lo, bem como as ações pretendidas. Destaca-se o conceito norteador do Design Universal para a Aprendizagem. Posteriormente será apresentada a dinâmica proposta e os resultados dela colhidos.

1.1 Design Universal para Aprendizagem (DUA)

O Design Universal para a Aprendizagem (*Universal Design for Learning*) é uma extensão do movimento arquitetônico de design universal, que se dá pela ideia de *flexibilidade* incorporada ao currículo escolar e pelo apoio não só a melhoria do acesso à informação nas salas de aula, mas também o acesso à aprendizagem. Desta forma, o termo *Design Universal para a Aprendizagem* enfatiza o propósito especial de ambientes que não são criados apenas para fornecer informações ou abrigo, mas principalmente para apoiar e promover as mudanças de conhecimento e de habilidades. Enquanto proporcionar espaços e materiais acessíveis é muitas vezes essencial, para a aprendizagem não é suficiente. O sucesso exige que os componentes da pedagogia que envolvem técnicas, métodos e processos, sejam incorporados nas salas de aula e também nos currículos, tornando-os acessíveis.

O quadro conceitual do DUA é baseado na neurociência da aprendizagem, e seus princípios enfatizam três aspectos da pedagogia: os meios de representação da informação, os meios para a expressão do conhecimento e os meios de comprometimento com a aprendizagem. Rose e Meyer (2002) revelam que a base do DUA é fundamentada em conhecimentos emergentes sobre o cérebro, a aprendizagem e mídias digitais. Observaram uma desconexão entre uma população estudantil mais diversificada e um currículo *one-size-fits-all*, relação que não produziria os ganhos de desempenho acadêmico procurados.

Embora inicialmente focada como uma estratégia para garantir aos alunos com deficiência o devido acesso curricular, esta abordagem tem benefícios simultâneos para muitos outros alunos. O DUA consiste também em abordagens de ensino que oferecem aos alunos escolhas e alternativas de materiais, conteúdo, ferramentas, contextos e apoio ao uso desses. Fornece diretrizes para a criação de uma flexibilidade que é, ao mesmo tempo, sistemática e eficaz.

1.2 O acesso à informação versus o acesso à aprendizagem

Muitas vezes se comete o erro de considerar que o acesso à informação significa acesso à aprendizagem. Na realidade, estes são dois objetivos distintos. Aumentar o acesso à informação até pode prejudicar o aprendizado, pois reduz o desafio para tal. O design universal de aprendizagem baseia-se nessa diferença. O objetivo não é tornar a informação acessível aos estudantes, mas tornar a aprendizagem acessível. Isso requer resistência, persistência e desafio. O professor deve saber o objetivo instrucional, para estruturar bem o ensino.

Um ambiente de aprendizagem bem sucedido minimiza barreiras e maximiza a aprendizagem através da flexibilidade. Percebe-se, que é preciso uma abordagem de ensino para suportar as diferenças dos e entre os alunos. Deve-se, então, proporcionar-lhes uma variedade de opções para que se permita acessar, utilizar e interagir com os materiais disponíveis. Pois, assim, se acomoda uma gama de

alunos e currículos universalmente concebidos.

1.3 O Papel da Mídia Digital

O design universal deve ser aplicado aos materiais curriculares. É preciso rever o uso dos currículos baseados em impressão, para que os materiais impressos também se tornem acessíveis aos estudantes com deficiência. Os livros impressos trazem barreiras aos alunos com deficiência visual e àqueles com dificuldade de aprendizagem.

O uso de ferramentas multimídia, torna os materiais mais flexíveis do que os livros impressos, pois permitem a possibilidade de serem usadas por tipos de estudantes diferentes. Os alunos com deficiência física podem virar as páginas e controlar o acesso com o toque de uma tecla ou um interruptor conectado ao computador. Os alunos com deficiência visual podem selecionar um texto grande com alto contraste ou optar por ouvir o texto lido em voz alta, e navegar pelo programa com o auxílio de leitores de tela. Esse recurso também é útil para os alunos que têm dificuldade de decodificação de texto impresso.

As qualidades da mídia digital mais pertinentes à educação são sua versatilidade, sua *transformabilidade* (capacidade para o conteúdo ser transformado de um meio para outro) e sua capacidade de ser disponibilizada na internet ou ligada em rede. Como resultado, é importante considerar como tecnologia e mídia digital, envolvem o estudante em atividades de aprendizagem significativa, que leva a ganhos efetivos de desempenho.

1.4 A relação com a Tecnologia Assistiva (TA)

Embora o DUA e a TA contem com novas mídias para melhorar o acesso de aprendizagem, cada um assume um papel muito diferente nesse processo. Mas qual a relação entre eles? Alguns educadores, por engano, supõem que o design universal para a aprendizagem substituirá a TA, já que todas as necessidades da última seriam antecipadas e tratadas pela primeira.

Rose, Hasselbring, Stahl e Zabala (2005) respondem a estas preocupações, observando que a TA e o DUA podem ser pensados como duas intervenções sobre uma continuidade que envolve a redução de impedimentos (Figura 1). Em um extremo de continuidade, o DUA visa reduzir obstáculos para todos. No outro extremo de continuidade, a TA é usada para reduzir as barreiras para as pessoas com deficiência. No entanto, no meio, as interações das duas intervenções se mesclam, de tal forma que se torna difícil demarcar claramente onde termina uma e começa a outra.

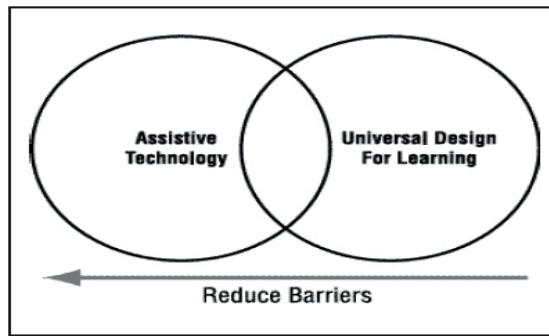


Figura 1 - Relação entre a tecnologia assistiva e o design universal para a aprendizagem.

Rose, Hasselbring, Stahl, & Zabala (2007).

A questão de como essas duas abordagens podem melhorar e até mesmo apoiar uma a outra para o benefício adicional de alunos com deficiência é de fundamental importância. Observa-se que a TA e o DUA, mesmo diferentes, são complementares. Através de uma melhor compreensão e fusão entre as duas, acredita-se na melhora da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Uma das diferenças é que, para resolver os mesmos problemas, o DUA não olha para o aluno, como a TA, mas para o próprio currículo. O pressuposto é que, ao usar mídias flexíveis, podem-se incorporar opções no currículo para que ele possa ser ajustado a fim de atender as necessidades de cada aluno. Esta flexibilidade reduz, mas não elimina a necessidade de tecnologia assistiva.

Ambos os tipos de soluções são necessários (Hitchcock e Stahl, 2003). Em um ambiente educacional, a desvantagem de usar exclusivamente a TA é que ela pode não ser integrada com o objetivo de aprendizagem de uma determinada lição. Se for esse o caso, a TA pode não ser útil, ou pode até mesmo interferir, do ponto de vista educacional. Ao mesmo tempo, uma solução puramente apoiada no DUA tem a desvantagem de não olhar as dificuldades individuais, particularmente para os alunos com deficiência, pois muitas soluções digitais são complicadas, ou até ineficientes e caras para algumas deficiências, principalmente quando incluídas como um elemento do currículo básico.

É essencial que os currículos sejam universalmente concebidos e integrem tecnologia assistiva, incorporando suas características na sua formulação. As soluções individualizadas não devem ser só sensoriais ou motoras, mas também cognitivas e orientadas a linguística. Em um mundo onde está claro que o comportamento humano requer compreensão e conhecimento da complexa interação entre o desenvolvimento cultural e individual, não se deveria ficar surpreso ao se descobrir que a promoção da aprendizagem humana exigirá soluções de acesso que virão de ótimas interações entre o que é universal e o que é individual.

1.5 Criatividade: uma alternativa para uma educação mais inclusiva

Criatividade é uma competência natural dos seres humanos. Parte de ser criativo reside na competência de usar de forma inovadora o que está disponível e/ou de buscar o que não está acessível em outras áreas. Neste sentido, a educação inclusiva pode ter no design uma fonte de inspiração, tanto em termos de criatividade como de planejamento e de preocupação com o usuário.

O ensino criativo é necessário para atender às complexas necessidades educacionais presentes na diversa população estudantil. Pesquisas apontam que professores criativos são inovadores, têm propriedade sobre o conhecimento, têm controle sobre os processos de ensino envolvidos e agem dentro de uma ampla gama de valores sociais ao mesmo tempo que se sintonizam às diferentes culturas dos estudantes.

O propósito de caracterizar esse professor criativo é no sentido de sugerir como solução aos problemas e paradoxos da educação inclusiva, a transformação deste profissional, de certa forma e em certo nível, em um designer de seu próprio exercício profissional, atuando criativamente para solucionar dificuldades pedagógicas confrontadas frente à diversidade de personalidades, habilidades e deficiências contidas em uma das salas de aula.

Alguns aspectos da profissão no país podem contribuir para a construção de uma barreira para os professores criativos, como: baixa remuneração, horas de trabalho não remuneradas, plano de ensino limitador, conservadorismo educacional, falta de infraestrutura. É possível que profissionais desmotivados e não-criativos consigam cumprir os objetivos de ensino programados. Porém, especialmente quando se fala em educação inclusiva, a criatividade e a motivação não configuram como habilidades - que alguns profissionais de ensino possuem e outros não -, mas requisitos para conseguir cumprir objetivos sem que nenhum aluno seja desvalorizado ou excluído.

1.6 Definição do problema

Todas essas informações nos fornecem razões poderosas para explorar a aplicação do design universal na educação. Após a contextualização dos conceitos pertinentes, chega-se a pergunta central de projeto: *“Como proporcionar aos professores uma experiência que demonstre a importância da educação inclusiva de forma colaborativa, criativa e dinâmica?”*

Desta forma, o projeto teve como objetivo norteador atuar junto aos professores a fim de colaborar para uma postura educacional que privilegie e atenda a diversidade dos perfis cognitivos alunos, visando a inclusão.

1.7 Justificativa

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2011), mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo apresenta algum tipo de deficiência. No Brasil

(IBGE, 2010), existem aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% de sua população.

O Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2017), em 2014, das matrículas realizadas na Educação Especial Básica, 78,8% estão em escolas de ensino regular, 18,2% em escolas exclusivas e 3% em classes especiais. Conforme a atual Política Nacional de Educação Especial do MEC, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica que foi desencadeada para garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando dos processos educacionais sem discriminação ou segregações (MEC /SEESP, 2007).

No Brasil, até o século XX, pessoas com deficiência não eram aceitas no sistema regular de ensino. As escolas especializadas começaram a ser implementadas após a década de 1950. No entanto, não contribuíam para a inclusão, pois, de certa forma os segregava socialmente. As políticas de inclusão passaram a entrar para a legislação nacional somente em 2008, quando foi publicado o Decreto Lei 6.571/08 (DOU BRASIL, 2008), certificando que todas as crianças e jovens com deficiência devem estudar em escolas regulares de ensino e que prevê que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, SEESP/MEC, disponibilizará o apoio técnico e financeiro necessários aos sistemas públicos de. Assim, o direito da criança com deficiência de frequentar a escola comum e de receber nela um atendimento educacional especializado encontra-se legalmente reconhecido e solidamente regulamentado. Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) ressaltam que nesse processo, o professor é uma das figuras mais importantes. No entanto, a maioria se sente despreparada para tal no que tange à capacitação de professores, bem como na disponibilidade de materiais didáticos apropriados para auxiliá-los.

2 | MÉTODOS

O projeto proposto caracterizou-se por uma atividade cujo objetivo era o de estabelecer uma articulação entre a instituição, os professores e os designers acadêmicos da UFRGS. A meta era a de estimular os professores da instituição estadual de ensino regular a destacar os problemas enfrentados ao longo da experiência de trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência. Para isso, desenvolveu-se uma atividade que consistiu em uma dinâmica de um encontro com o objetivo de reconhecimento do contexto de atuação dos professores.

Essa atividade teve como ponto inicial o objetivo de alinhar a percepção dos professores da Escola Estadual Daltro Filho por meio da detecção de fraquezas e necessidades a partir de suas próprias percepções. Com essa dinâmica, os próprios professores passaram a diagnosticar as dificuldades que enfrentavam para que

pudessem trabalhar a partir delas. A atividade, para fins de coleta de dados, foi dividida em três breves etapas, descritas a seguir:

Etapa 1 – Produção de um *brainstorming* sobre educação e deficiências e suas relações com a escola Daltro Filho. Para sua produção, o grande grupo de professores foi dividido em três grupos menores, mediados pelos alunos de Design, com o intuito de não permitir o afastamento dos conceitos do objeto inicial de trabalho e de estimular a produtividade por parte dos professores.

Etapa 2 – Agrupamento das palavras e expressões do *brainstorming* de acordo com três palavras-chave.

Etapa 3 – Geração de um mapa conceitual exibindo as relações de cada um dos conceitos atribuídos a cada uma das superconstantes.

Por fim, após a realização da ação, foi produzida uma avaliação das três etapas do projeto a fim de gerar um diagnóstico da realidade da inclusão naquela escola, como retrato do processo inclusivo nas escolas regulares do Brasil.

2.1 Dinâmica para a Escola Daltro Filho: Reconhecimento de Contexto

Com o objetivo de alinhar a percepção dos professores da escola, a atividade foi executada em uma mesma noite e teve a duração de duas horas. Após a apresentação do grupo e uma introdução sobre a atividade, dividiu-se os professores (24 pessoas) em três grupos, cada um com seu mediador. Para cada grupo foi entregue uma folha com questões que provocassem uma reflexão. As seguintes perguntas constaram nas folhas entregues:

Grupo 1: De quem é a atribuição do ensino ao aluno com Deficiência? Quais as maiores dificuldades encontradas no ensino inclusivo?

Grupo 2: Como os professores percebem os meios didáticos e TA disponíveis para a educação do aluno com deficiência? Quais as maiores dificuldades encontradas no ensino inclusivo?

Grupo 3: Você acredita que os alunos com deficiência possam acompanhar o aprendizado dos demais alunos? Quais as maiores dificuldades encontradas no ensino inclusivo?

Depois de preenchidos os *post its*, os professores foram reunidos para distribuí-los em um grande painel, intitulado “Uma escola para todos”. No painel, as palavras-chave determinavam a classificação em: dificuldade, superação e capacidade. Juntamente com os professores, os mediadores fizeram a divisão dos termos apontados nos *post its*. Feito isso, fez-se um fechamento explicando que a dinâmica faz parte de um estudo sobre *Universal Design for Learning*, que visa o real aprendizado de todos os alunos.

Por fim, os mediadores colheram as observações sobre a dinâmica e sobre a entrega e observaram o comportamento dos professores, produzindo uma ata com a percepção da situação dos professores com relação ao problema da escola. O

intuito era, despertar a consciência para uma educação inclusiva que pode ter no design um instrumento de apoio criativo, capaz de gerar soluções que acarretem uma mudança de cultura na sociedade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A finalidade da dinâmica era identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores com o processo de inclusão nas escolas e criar um quadro de diagnóstico que permitisse apontar as fraquezas e os pontos mais relevantes a serem trabalhados. Além dos resultados da atividade, a dinâmica se tornou um espaço onde os professores compartilharam suas dificuldades diárias (ponto-chave da ação) e como se sentiam inseridos no contexto de Educação Inclusiva, ressaltando questões como vontade, desgaste e má formação profissional.

3.1 Resultados da Ação

Ao final da dinâmica obteve-se um total de 65 *post its*, que formavam um quadro de 79% de dificuldades perante os 21% das demais categorias juntas (superação e capacidade).

Dentre o que foi apontado pelo grupo de professores para a categoria Capacidade, 75% identificou como capacidade a ser desenvolvida neste processo educacional uma maior utilização e exploração de jogos como forma didática de transmissão de conteúdo, pois tais métodos permitem explorar de forma lúdica, concreta e palpável o conteúdo a ser transmitido. Apontaram ainda nesta categoria a possibilidade de uma maior participação, preocupação e acompanhamento por parte dos pais dos alunos com deficiência.

Para Superação, 50% dos *post its* categorizados nesta área apontava que o professor supera as dificuldades por meio de paciência e 33% aponta ainda que o mesmo ocorre pela tolerância, é o tolerar e ser complacente.

Sobre as dificuldades relatadas, 27.45% dos papéis desta categoria se referiam à falta de preparo e de capacitação ou cursos para os educadores que na maioria das vezes não possuem conhecimento sobre a deficiência do seu aluno e vivencia um sentimento de impotência perante suas limitações. A falta de materiais didáticos para o ensino de alunos com deficiência foi apontada por 13.7% e 9,8% relataram a falta de apoio do governo e das famílias dos alunos. E que esta última algumas vezes transfere para a escola a total responsabilidade de educação da criança, se isentando do apoio e suporte necessários.

Ainda tiveram algumas colocações que foram classificadas entre dificuldade e superação e falavam de trabalho em equipe, recursos, dentre outros já mencionados.

4 | CONCLUSÕES

A dinâmica realizada na Escola Estadual Daltro Filho aponta para uma triste realidade: a base de ensino brasileira ainda não está pronta para assumir o dever de abrir as portas das salas de aula do ensino regular para acolher os alunos com dificuldades cognitivas ou alunos com deficiência. Não que os alunos não possam ser acolhidos ou que os professores não sejam capazes. Tudo é possível desde que se assume o atraso pedagógico dos modelos atuais.

No momento em que a dinâmica com os professores da escola Daltro Filho era aplicada, um sentimento ficou bastante evidente: o de preconceito. Não excessivamente negativo e explícito, mas sim a evidência de um preconceito que revela que a maior parte dos professores não quer alunos com deficiência em suas salas de aula. A presença desses alunos é desconfortante. Apesar de compreenderem que é preciso mudar, não desejam alterar suas rotinas de trabalho. Infelizmente, eles gostariam de poder dizer *não* a esses alunos.

Esse tipo de comportamento evidencia uma exclusão que, por mais disfarçada, é reflexo de uma cultura mal formada dos brasileiros com relação às pessoas com deficiência. Ao pensar em um aluno com deficiência, há um compadecimento que desconhece e ignora suas capacidades e uma falsa ilusão de ser em vão a tentativa de ensinar-lhe matérias regulares.

Ou seja, antes de se falar em um plano de ensino universal, é preciso reeducar a sociedade em geral para mudar a cultura da piedade a fim de que ela visualize as potencialidades de todas as crianças e adolescentes, apesar de suas dificuldades, e acreditem na capacidade que elas têm de aprender. Com a consciência da grande tarefa que é mudar uma cultura, julga-se necessário um trabalho contínuo e árduo neste sentido. Juntamente à questão cultural, é preciso aflorar nos professores os sentimentos de responsabilidade e de capacidade, ou seja, de que essa evolução é possível e depende deles. Em muitos dos depoimentos pudemos perceber o repasse da responsabilidade, onde os professores da escola jogavam para os pais a responsabilidade para com os filhos com deficiência, alegando ser da família o compromisso da educação dessas crianças e adolescentes e por sua vez a via inversa também ocorre.

Podemos perceber, durante a dinâmica, o aparecimento de termos como *paciência* e *tolerância*, num sentido de que os professores, precisam, antes de poder exercer a profissão, serem abastecidos com esses dois sentimentos. Contudo, paciência e tolerância não são citados como sentimentos bons, mas sim como *o que resta* para poderem *lidar* com os alunos com deficiência. Para justificar esse posicionamento, alegam a deficiência no seu próprio ensino: “não fomos preparados”; e relatam que não houve treinamento pedagógico nas suas graduações que os habilitasse ao ensino de alunos com deficiência e, que assim, não sabiam nem ao menos distinguir as deficiências e nem eram capazes de saber o melhor modo de agir

e abordar os alunos. Mencionaram também que não há, por parte do poder público, um estímulo ao treinamento inclusivo. Com isso questiona-se: como é possível fazer com que os professores, com que as escolas, com que as instituições de ensino acolham as crianças e adolescentes com deficiência, apesar das lacunas em sua formação?

Antes de mais nada, é preciso focar na escola objeto da dinâmica. Se lá é necessário fazer com que o plano de ensino e a sala de aula deem conta de alunos *normais e com deficiência*, é preciso antes perceber alguns pontos que podem ser imediatamente trabalhados entre os professores em um plano de ação com, basicamente, cinco frentes, quais seguem:

1. Aculturação dos professores com relação as deficiências, seus tipos, proximidades e distanciamentos entre elas e probabilidades de aprendizado que cada um pode apresentar. Dados do mundo e do Brasil e evoluções que vêm se conquistando com cada uma. O objetivo disso é fazer com que os professores entendam com o que estão trabalhando. Muitas vezes a ignorância sobre o que se trabalha é o que afasta a possibilidade de um crescimento mais adequado.
2. Tornar conhecidos a todos os professores as ferramentas e instrumentos de Tecnologia Assistiva, tudo o que é possível fazer com cada uma delas e de que modo elas auxiliam os alunos de maneira individual. Um professor precisa operar esses instrumentos, tanto os analógicos quanto os digitais, para poder entender como se dá o raciocínio de pessoas que só se movimentam ou só se comunicam através deles. Os professores, também, precisam entender a essência de uma sala de recursos especiais e o que nela é preciso ter, para tirar desse instrumental e do profissional que nela atua, referências para suas aulas.
3. É preciso que a escola, junto com os professores, seja capaz de estabelecer metas mensuráveis de aprendizado, com objetivos de curto prazo para cada professor e sua disciplina. Esse foi um dos pontos que nos chamou a atenção junto a escola Daltro Filho. Aparentemente não há um gerenciamento sobre como cada turma irá trabalhar com suas metas de aprendizado. Conforme relato dos professores, entende-se que cada um, de acordo com o plano de ensino já existente, estabelece como deve ser suas aulas, o conteúdo que deve ensinar e trabalha dentro disso. A direção da escola precisa deixar claro que existem metas a serem cumpridas.
4. Trabalhar com os professores casos de sucesso sobre novos modelos de ensino e sobre metodologias ativas. Muitos dos professores demonstraram estar encerrados sobre seu mundo de atuação, sem ampliar o olhar sobre o que está acontecendo em outros universos do ensino. É comum dentro de um espaço de trabalho as pessoas pertencentes àquele grupo se limitarem a um universo muito estreito, ainda mais quando se fala em profissionais concursados. Muito se reclama sobre a falta de insumos e apoio, mas muito pouco se faz para.
5. Orientação nas estratégias de ação. É preciso formar grupos para que pensem as aulas sobre um novo modelo de trabalho e que, alinhadas às metas, se estruturam estratégias para trabalhar em sala de aula. Tanto estratégias

de conteúdo, quanto pensar nas múltiplas formas de representação das mesmas informações. É preciso estimular a criatividade na elaboração das atividades em sala de aula, e isso deve acontecer de forma orientada. Especialmente quando se fala em educação inclusiva, a criatividade e a motivação não configuram como habilidades, mas requisitos para conseguir cumprir objetivos sem que nenhum aluno seja desvalorizado ou excluído.

Para concluir, entende-se que é preciso identificar os professores que são realmente apaixonados por aquilo que fazem e apaixonados pelo ato de ensinar. Pois somente com a energia desses profissionais é que será possível resgatar o princípio do ensino, que deve vir acima de qualquer coisa. Assim, com a evidência do ato de levar conhecimento e evolução ao próximo, acima de tudo, entende-se, também, que se deve estimular a inovação em sala de aula ante ao conformismo do sistema. Por meio da inovação, entende-se que é possível buscar uma forma mais adequada de ensino, de interação entre escola, professores e alunos e de cumprir o propósito maior: ensinar. Assim, professores e alunos precisam experimentar a satisfação da educação inclusiva. Afinal, faz parte da satisfação de qualquer indivíduo se sentir valorizado.

REFERÊNCIAS

Barbosa-Vioto, J. & Vitaliano, C. R. (2013). *Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5 (11), 353-373.

Bersch, R. C. R. (2009). *Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

Brasil. (2014). *Censo da educação básica 2013*. Ministério da Educação. Brasília – DF, fevereiro.

Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

DOU, Brasil. (2008). *Decreto número 6.571*, de 17 de setembro de 2008.

Edyburg, D. L. (2005). *Universal design for learning*. Special Education Technology Practice, 7(5), 16-22.

IBGE. (2012). *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência* / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD.

INEP. (2017). *Censo escolar 2016: Notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação.

Reilly, R.C. Lilly, F. R. Bramwell, G. & Kronish, N. (2010). *A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context*. Teaching and Teacher Education. Elsevier. ISSN 0742-051X (In Press).

Riffel, B. Y. F. (2009). **Tecnologia assistiva para o ensino de gráficos a pessoas com deficiência visual**, Trabalho de Conclusão Curso de Especialização em Educação Profissionalizante e Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 40p.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, Hasselbring, Stahl, & Zabala. (2007). **Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin**. Handbook of Special Education Technology Research and Practice. P. 507-518.

Sampaio, C. T. & Sampaio, S. M. R. (2009). **Educação Inclusiva - o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org>.

World Health Organization, The World Bank. (2012). **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo: SEDPcD, 334 p, ISBN 978-85-64047-02-0.

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Monique Vanzo Spasiani

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP

RESUMO: Apesar do crescente reconhecimento sobre as questões da surdez, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) de alunos surdos no Brasil ainda apresenta lacunas, sobretudo no que tange aos materiais didáticos (MD) à disposição do professor. Pesquisas apontam para a importância dos MD na educação em LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao seu público-alvo (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Assim, de maneira qualitativa-interpretativa e por meio de um estudo de caso (YIN, 2005), investigou-se quais características/aspectos presentes nos MD e estratégias de ensino (EstEn) os tornam favoráveis à aprendizagem de língua inglesa (LI) como LE de alunos surdos, considerando suas necessidades educacionais. Para isso, as aulas da disciplina de LI de uma turma mista (surdos e ouvintes) de uma escola pública inclusiva foram observadas e registradas em diário de pesquisa. Com auxílio ainda de questionários e entrevistas com alunos surdos, intérpretes educacionais de Libras e professor de inglês regente, refletiu-se sobre os tipos

de MD e EstEn que são pertinentes a esse contexto específico, com vistas a amparar o trabalho do professor. Baseada em autores como Lacerda, Santos e Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) e Almeida Filho (1993, 2011), a análise dos dados construídos sugeriu que há dois importantes eixos nos quais os MD e as EstEn devem se respaldar para serem potentes à educação em LE de surdos: a visualidade e o paralelo entre línguas, sempre com foco na língua-estrangeira-alvo e sob o signo de uma perspectiva comunicativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE. Material Didático. Estratégias de Ensino. Educação de Surdos. Inclusão.

ENGLISH TEACHING TO DEAF STUDENTS: INSTRUCTIONAL MATERIALS AND TEACHING STRATEGIES

ABSTRACT: Despite the increasing recognition on the issues of deafness, the teaching-learning process of Foreign Language (FL) by deaf students in Brazil still present some gaps, especially regarding the instructional material (IM) available to the teacher. Researches point to the importance of the IMs in FL education and to the question that their choice/elaboration/adaptation should be conscious and coherent to their target audience (TOMLINSON, 2001;

ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Therefore, in a qualitative-interpretative way and through a case study (YIN, 2005), we investigated which characteristics/aspects present in the IM and teaching strategies (TE) make them favorable to the learning of English language as FL by deaf students, considering their educational needs. For this, the English language (EL) classes of a mixed group (deaf and hearing students) of an inclusive public school were observed and recorded in a research journal. In addition, with the aid of questionnaires and interviews with deaf students, Brazilian Sign Language educational interpreters and English teacher, we reflected about the types of IMs and TE that are pertinent to this context in order to support the teacher's work. Based on some authors such as Lacerda, Santos and Caetano (2014), Sousa (2008, 2015) and Almeida Filho (1993, 2013), the analysis of the data suggested that there are two important axes in which the IMs and TE must be based on to be potent in FL education for the deaf: *visuality and the parallel between languages, always focusing on the target foreign-language and through a communicative perspective.*

KEYWORDS: Teaching-learning of English as a FL. Instructional Material. Teaching Strategies. Deaf Education. Inclusion.

1 | PALAVRAS INICIAIS

Diversos autores (LODI, 2014; KOTAKI e LACERDA, 2014; etc.) têm discutido a respeito do crescente (re)conhecimento sobre as questões da surdez na atualidade. Entretanto, ao mesmo tempo em que consideram o período atual como o ápice da educação de surdos, reconhecem que há ainda algumas lacunas que necessitam ser preenchidas. O ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) de alunos surdos é uma delas, principalmente no que tange aos materiais didáticos (MD) utilizados nesse processo. Isso porque, com a falta de formação profissional adequada para trabalhar com esse público, os professores de inglês e os intérpretes educacionais (IE) de Libras acabam se apoiando em MD impróprios, não favoráveis à aprendizagem desses sujeitos com necessidades educacionais tão singulares.

A verdade é que leis e direitos em prol do aluno e cidadão surdo e da formação de professores para trabalhar com esse público vêm sendo promulgados e difundidos em/por diversas instituições no país, embora sua implementação ainda seja um pouco tímida. Sobre isso, Tavares e Carvalho (2010) afirmam:

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, **na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares**, enfrentando dificuldades, [...] Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm

Ainda assim, é necessário mencionar que a Lei da Libras (nº 10.436/2002) foi uma das mais importantes conquistas dos surdos brasileiros, pois ela reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, sendo ela uma língua de natureza visual-espacial, com estrutura gramatical própria e independente da língua oral (BRASIL, 2002).

Segue-se à Lei da Libras, regulamentando-a, o Decreto nº 5.626/2005, que discorre detalhadamente sobre o significado do sistema bilíngue de ensino para os surdos e salienta o compromisso do Poder Público em efetivar políticas sociais para que eles usufruam de seus direitos de maneira plena. Tal Decreto também dispõe sobre a formação de professores de Libras e de professores bilíngues (Libras – Português), o que já é propriamente uma vitória, pois defende a formação acadêmica e continuada desses profissionais. No entanto, tais documentos não discutem com profundidade sobre a formação de professores de surdos de outras disciplinas educacionais (como LE, matemática, história, geografia, física, química etc.).

Diante desse cenário, percebe-se a tendência dos professores de LE de apoiarem as suas práticas pedagógicas com alunos surdos nos MD ao seu alcance, sobretudo no livro didático (LD). Pesquisas apontam para a importância dos MD no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e para a questão de que sua escolha/elaboração/adaptação deve ser consciente e coerente ao grupo de alunos a que se destinam (TOMLINSON, 2001; ALMEIDA FILHO, 2013; etc.). Pensando nisso, buscou-se com esta pesquisa investigar quais são as características e aspectos presentes nesses MD e estratégias de ensino (EstEn) que os tornam favoráveis à educação em LE de surdos.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para se chegar às discussões e reflexões aqui apresentadas, utilizou-se como procedimentos/instrumentos de construção de dados a observação escolar (registrada em diário de pesquisa) e questionários combinados com entrevista com alunos surdos, IE de Libras e professor de inglês. A pesquisa de campo foi desenvolvida em contexto de escola pública inclusiva bilíngue (Libras – português), localizada em um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, e as aulas de inglês de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental foram acompanhadas, tendo o grupo sido escolhido por possuir alunos surdos dentre o seu total de alunos, formando uma turma mista (alunos ouvintes + alunos surdos), portanto.

Para garantir maior confiabilidade, validade e objetividade a esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso (YIN, 2005) de cunho etnográfico e de paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; MOITA LOPES,

1994), realizou-se a triangulação como recurso qualitativo.

3 | MD E ESTEN PARA SURDOS

Por meio deste trabalho, compreendeu-se que os materiais didáticos (MD) e as estratégias de ensino (EstEn), para serem pertinentes à aprendizagem de LI de alunos surdos, de modo que suas singularidades linguísticas e educacionais sejam reconhecidas e valorizadas, devem se nortear por meio de **dois importantes eixos** - um **visual** e outro **linguístico** - os quais, sozinhos, não atuam de forma satisfatória. Esses eixos, bem como as relações por eles estabelecidas, devem se localizar sob o signo de uma **perspectiva comunicativa** (ALMEIDA FILHO, 1993), com o propósito de promover experiências reais de comunicação e interação na língua-alvo.

Para MD, utilizou-se definição de Tomlinson (2001, p. 66): “[...] qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua.” Para EstEn, a de Bordenave e Pereira (1982), a qual as compreende como um caminho escolhido, ou até criado, pelo professor para direcionar a aprendizagem do aluno.

3.1 Visualidade, com foco na LE

Conforme salientado por Strobel (2008), a visualidade é um dos traços mais marcantes da cultura surda. Outros diversos autores (PERLIN, 1998; CAMPELLO, 2008; SIMÕES *et al*, 2011; LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2014) indicam essa singularidade, enfatizando que, para compensar a falta de audição, os surdos são sujeitos muito visuais, motivo pelo qual também se comunicam por meio de uma língua de modalidade visual-gestual, que é a Libras. Assim, assume-se que o entendimento e percepção de mundo dos surdos se dá por meio de experiências visuais - seja pela sua língua, seja por meio de recursos imagéticos -, o que colabora para a compreensão de que isso também valha para sua educação:

“[...] o ensino de alunos surdos se apoia em duas vertentes: o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual. [...] Devido às dificuldades para compreender as explicações verbais das professoras, a criança surda necessita do apoio de uma semiose particular: a semiose imagética (SIMÕES *et al*, 2011, p. 3609).

Sob essa perspectiva, concorda-se que a questão da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), por ser relevante na educação de surdos de uma forma geral, pode também contribuir para sua educação em LE, como indicam Lacerda, Santos e Caetano (2014) e os próprios alunos surdos participantes desta investigação (excertos 1 e 2):

Excerto 1

- [...] eu percebo que **para o surdo fica difícil sem imagem**. Usando a imagem é muito melhor. Porque para o ouvinte é diferente (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

= **Excerto 2**

- Quando o professor usa a lousa é melhor, **porque eu visualizo**. Se ele explica, fica confuso. Ele escrevendo na lousa, **eu visualizo** e gravo (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Para os alunos surdos, a exploração da visualidade nas aulas de inglês é facilitadora, de modo que permite a eles uma organização visual e uma memorização dos conceitos. Além disso, o excerto 2 demonstra que a visualidade não significa só a presença de imagens em sua acepção tradicional, significa o apoio a questões visuais, a utilização de suportes e estratégias visuais, que podem ser desde escritos na lousa e filmes até tabelas, já trazidas em alguns LD, embora não com o foco na educação de surdos. Essa visualidade pode, inclusive, ser a da própria Libras, o que já justifica sua importância na educação de surdos:

Excerto 3

Diário de Pesquisa

Intérprete está um pouco atrasada em sua interpretação em relação à fala do professor. Essa “demora” é porque ela precisa ser o mais detalhista possível. Em alguns casos, não há tradução direta da LI para os sinais, então a IE tem que explicar “desenhando no ar” toda a situação. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Segundo o excerto anterior (excerto 3), que descreve uma situação de sala de aula, a visualidade da Libras se faz necessária e importante quando um conteúdo, que não existe em sinais, precisa ser explicado, fazendo com que a IE se utilize de todos os recursos que a Libras pode oferecer para dar conta da questão. Sobre a questão da visualidade especificamente dos MD e EstEn, o professor regente reforça:

Excerto 4

- Eu acho que o visual ajuda bastante. Quanto mais recursos visuais, eu acho que vai facilitando mais. **Materiais didáticos que se baseiem na visualidade** mesmo. (Leonardo – Professor Regente – Entrevista; grifos nossos)

Essa visualidade atribuída por Leonardo acaba por colaborar com a visão de Leffa e Irala (2012), concernente ao universo da Linguística Aplicada, que reconhecem o quanto os recursos extralinguísticos – como o universo das imagens – podem ser pertinentes ao ensino de uma LE, sobretudo porque há outras formas de produzir sentido para além da língua. Os dados coletados e analisados fazem diversas menções a essa visualidade, todas elas assinaladas como favoráveis ao aprendizado de LE de alunos surdos, as quais são pontuadas na Tabela 1.

Recursos Visuais:	Mencionados por:	Mencionados em:
I. Imagens (em sua acepção tradicional)	Alunos Surdos Intérpretes Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
II. Vídeos e Filmes	Alunos surdos Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
III. Utilização da Lousa	Alunos surdos Intérpretes Professor Regente Pesquisadora	Questionários Entrevistas Diário de Pesquisa
IV. Tabelas	Alunos surdos Intérprete Atuante Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
V. Mapas Conceituais	Intérprete Convidado	Entrevistas
VI. Dicionário Ilustrado	Professor Regente	Entrevistas
VII. Maquetes	Intérprete Convidado	Entrevistas
VIII. Apresentação de <i>Slides</i>	Intérprete Atuante Professor Regente Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa
IX. Aplicativos Digitais	Alunos Surdos	Entrevistas
X. Escritos no caderno e LD	Alunos Surdos Pesquisadora	Entrevistas Diário de Pesquisa

Tabela 1 - Recursos Visuais mencionados como benéficos à aprendizagem de surdos nesta pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ademais, a visualidade pode ser também oportuna na educação de ouvintes, pois, assim como defende Gardner (1983), as pessoas se diferem, além de características físicas e psicológicas, na forma como aprendem; e há pessoas que aprendem com maior facilidade se o aprendizado for acessado de maneira visual. Em relação a essa temática, o intérprete de Libras ressalta:

Excerto 5

*- Eu acho que [...] geralmente **quando se prepara uma aula pensando em alunos surdos né eu acho que isso favorece muito a aprendizagem pros alunos ouvintes, não tanto o contrário**, porque às vezes quando você prepara uma coisa específica para ouvinte é: você envolve é: questões sonoras, auditivas que atrapalhariam o surdo. (Daniel – Intérprete Convidado – Entrevistas; grifos nossos)*

Em adição, se explorada satisfatoriamente, a questão imagética pode proporcionar aos alunos surdos não só o aprendizado de vocabulários e estruturas da língua, mas o Letramento Visual (LV) (REILY, 2003; BURMARK, 2008) em LE, já que esta imagem pode impulsionar diversos entendimentos. Essa possibilidade iria ao encontro do que é pontuado por Burmark (2008) sobre o LV, quando o autor enfatiza a necessidade de que nossos alunos, para que sejam visualmente letrados, aprendam a compreender, para além das palavras, imagens também, e, inclusive,

saibam produzi-las e utilizá-las em eventos comunicativos, sempre em benefício de suas aprendizagens.

3.2 Paralelos entre línguas, com foco na LE

Entende-se que o bilinguismo é a abordagem mais adequada e recomendada para a educação de surdos na atualidade (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010; CAMPOS, 2014). Ela pressupõe que os alunos surdos brasileiros se desenvolvam e aprendam por meio de duas línguas: a sua primeira língua (L1) - a Libras - e sua segunda língua (L2) - a língua portuguesa (LP) na modalidade escrita. De acordo com os pressupostos de Sousa (2014), mesmo que a educação de surdos preveja essa quantidade de línguas, maior se comparada a dos ouvintes, os objetivos do aprendizado de uma LE na escola não permitem que o seu ensino seja substituído pelo da L1 ou da L2. No entanto, é preciso que todas essas línguas estejam presentes nesse processo, assumindo papéis facilitadores para tal:

[...] a relação entre primeira língua, segunda língua e língua estrangeira será a de acrescentarem-se mutuamente, onde a experiência que se tem em uma será facilitadora para a aprendizagem e assimilação de outra, neste trabalho de aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno surdo (PESSANHA e SILVA, 2015, p. 11).

Essa relação mútua e facilitadora também se faz presente nos discursos dos profissionais participantes desta investigação. O professor Leonardo, por exemplo, ao ser perguntado sobre o que deveria conter uma atividade de ensino para que agradasse os alunos surdos e os fizesse aprender melhor o inglês, sugere que nela seja possível que se tracem:

Excerto 6

- [...] paralelos com as línguas que eles já têm domínio né. No caso dos surdos, tentar traçar um paralelo ali com a Libras né ou pelo menos com o português [...]. Se ele já aprendeu aquilo em português né, a dificuldade é menor no inglês. [...] Porque se é uma estrutura que você já tem um domínio né, para você aprender na outra língua, fica mais fácil (Leonardo – Professor de Inglês Regente – Entrevista; grifos nossos).

Isto posto, recupera-se aqui a concepção de Vanek (2009), citada por Sousa (2015). A mesma defende a necessidade de que seja assumida uma perspectiva plurilíngue no ensino de línguas, sempre considerando as interações linguísticas que os indivíduos (aprendentes ou não, surdos ou ouvintes) estabelecem no decorrer de suas vidas. Essa concepção fica ainda mais clara quando se percebe a menção a todas essas línguas no discurso dos alunos surdos, indicando que, para eles, é imprescindível que, no ensino e na aprendizagem de inglês, suas outras línguas estejam presentes (L1 e L2) e que uma comparação entre elas seja possível (excertos 7 - 10), até mesmo por meio do recurso da tradução.

Excerto 7

- ALUNA: O que eu gosto mais nas aulas de inglês? Eu **gosto de tradução**, porque é melhor. **Eu vejo, comparo e aprendo inglês mais rápido.**

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

ALUNA: **Os dois.** (Érica – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 8

- **Tradução para o português.** É porque ele [professor] não sabe Libras né. Por exemplo, **o professor pede a tradução do inglês para o português e eu faço também em libras.** (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 9

- PESQUISADORA: O que precisa ter em um livro de inglês pra você surdo aprender melhor?

ALUNA: Para aprender melhor? Precisa de **tradução.**

PESQUISADORA: Tradução para o português ou para libras?

ALUNA: **Para o português ou para a Libras.** (Natalie – Aluna Surda – Entrevista; grifos nossos).

Excerto 10

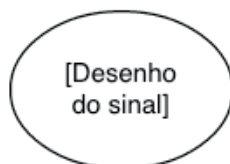
- Sim, são diferentes [LP, Libras e LI]. Por exemplo, Libras e inglês são diferentes, **precisa do português.** Alguns sinais do inglês não existem. (Vitor – Aluno Surdo – Entrevista; grifos nossos).

Todos os excertos apresentados fazem referência ao português e à Libras, considerando-os como caminhos para se aprender LI, corroborando com o papel facilitador que, segundo Richards e Rodgers (2001) e Larsen-Freeman e Anderson (2011), as línguas dos alunos (a L1 e a L2, neste caso) devem cumprir no Ensino Comunicativo, perspectiva de ensino recomendada pelos PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de LE moderna na escola. Os hábitos educacionais da aluna surda Natalie também retratam essa questão:

Excerto 11

Diário de Pesquisa

Aluna traz seu caderno para o professor tirar algumas dúvidas e, como estou ao seu lado, ela me mostra o que escreveu. No caderno, há expressões em inglês com o desenho dos sinais em Libras, os quais ela mesma desenhou. Está assim:



Not a lot

Não muito

Este caderno é de estudo à parte. Ela estuda em casa comparando a Libras, o inglês e o português. Pergunto se ela desenha os sinais sempre. Ela diz que sim, mas apenas em casa quando vai estudar. (Pesquisadora – Registro em Diário de Pesquisa).

Entende-se pelos comentários da pesquisadora e pela representação do caderno da aluna surda que a comparação entre línguas é uma estratégia de aprendizagem importante para ela, por isso a sua utilização para estudar em casa. Percebe-se que a aluna, ao desenhar os sinais, não deixa de fazer essa comparação com a Libras, ainda que o registro das outras línguas esteja na modalidade escrita. A LP, também, cumpre com a função de registrar significados e dúvidas em relação à língua inglesa, sobretudo no intuito de interiorizá-las e consultá-las depois.

Contudo, observou-se que muitas das práticas pedagógicas analisadas, ainda que se baseassem na visualidade e utilizassem a Libras por meio do IE, não desenvolviam a aprendizagem da LE de forma satisfatória, sobretudo, porque a forma escrita da LI não era trabalhada durante essas atividades, não resultando em possibilidades de aprendizagem da língua-alvo pelos alunos surdos. Como a Educação Bilíngue de surdos não prega o desenvolvimento da modalidade oral da LP, a aprendizagem da LI segue o mesmo caminho da L2: acontece por meio do desenvolvimento das habilidades escritas da língua - leitura (*reading*) e escrita (*writing*). Destarte, se os MD e EstEn não permitirem esse desenvolvimento, eles não são favoráveis ao ensino de LE a alunos surdos, i.e., se a língua inglesa não é apresentada graficamente durante a utilização desses materiais, essas aulas para os surdos são como todas as outras aulas de outras disciplinas, ainda que recursos visuais sejam utilizados.

Para que ele se efetive, então, defende-se aqui que todos os recursos visuais utilizados tragam, de alguma forma, a escrita da LI em seu interior. A visualidade é importante na educação em LE de surdos, conforme apontou a seção anterior, mas ainda mais essencial é o uso dessa visualidade **na língua, na língua inglesa**. Em relação a isso, aluna surda e a intérprete atuante apontam:

Excerto 12

- [para aprender melhor] Preciso do livro, professor e intérprete. Também livros coloca a imagem com o inglês. (Érica – Aluna Surda – Questionário)

Excerto 13

- O que tem que ter [em uma atividade para que os alunos surdos gostem e aprendam melhor]? Bom, é imagem no inglês. [...] quando você apresenta a

*palavra, por exemplo, “food”, **você apresenta a palavra e apresenta a imagem do que aquilo representa, certamente aquilo vai ficar internalizado.** Eles vão compreender, tem uma compreensão do que é aquilo, porque você apresenta a imagem e apresenta a palavra, então uma coisa tá ligada a outra, conectada a outra. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos)*

Érica indica que precisa de imagens relacionadas ao inglês. Mariana, por sua vez, frisa a necessidade de que haja imagens aliadas ao inglês nos MD e EstEn, pois, se isso ocorrer, os alunos são capazes de reter melhor o conhecimento/conteúdo.

Assim, sob a perspectiva de que é preciso que haja a presença da LI em sua modalidade escrita nos MD e nas EstEn utilizados pelo professor ou pelo intérprete, principalmente para que eles se configurem como recursos de ensino de LE pertinentes, entende-se que o trabalho com a LI deve ser dosado de acordo com os níveis e as necessidades dos alunos surdos, não significando um bombardeio de registros escritos na língua-alvo e, muito menos, um bombardeio de imagens. É preciso que haja imagem e língua na medida, sempre em prol de um processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido, segundo assinala Mariana:

Excerto 14

*- O que atrapalha, o que dificulta a aprendizagem do aluno surdo é:: do material didático são aqueles que apresentam textos, o que são todos, eles apresentam **muito texto e pouca imagem**, então o aluno ele não tem a oportunidade aprender o conceito (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista; grifos nossos).*

3.3 Perspectiva comunicativa: uma necessidade

Por tudo o que foi exposto, compreende-se que é preciso cautela para que esse trabalho com a LI com alunos surdos seja feito por meio de uma perspectiva comunicativa, pois corre-se o risco, dada a quantidade de línguas a que os surdos são expostos, do ensino e da aprendizagem da LE se resumirem à mera transposição/tradução entre línguas. Nesse sentido, o estudo de Sousa (2008) é relevante, especialmente por apontar que o Ensino Comunicativo é bastante eficiente para a educação de surdos, muito mais que as abordagens tradicionais, como a gramatical por exemplo.

De acordo com as descrições e observações de sala de aula, há poucas oportunidades para que os alunos surdos (e também ouvintes) experienciem situações reais de comunicação e interação social na/e por meio da língua-alvo - característica essa que se relaciona ao Ensino Comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993) -, restando a eles oportunidades de trabalharem apenas com a gramática e com a tradução, ou seja, com a língua pela língua.

Excerto 16

- Uma coisa que o professor faz que eu acho bem legal, é:: ele apresenta o conceito e depois ele dá as frases para os alunos interpretarem em português, fazerem a tradução em português. Então isso é muito legal porque ele::/ além do

que ele escreve com giz colorido né para diferenciar as palavras pros alunos. E isso favorece demais, tanto os surdos como os ouvintes, é uma coisa que favorece muito. Sendo assim, é:: eles têm um aprendizado muito significativo nesse sentido né, porque, por exemplo, o professor ele apresenta o conceito pros alunos, ele explica aquele conceito e depois ele dá frases que tenham aquele conceito dentro né, por exemplo, dos tempos verbais né e tal. [...] os alunos têm que fazer uma retomada do que eles já aprenderam. (Mariana – Intérprete Atuante – Entrevista).

Mariana confirma o que vem sendo discutido até agora neste artigo ao defender o uso da lousa (visualidade), com a LI representada graficamente, e a comparação com o português, refletida na tradução das frases pelos alunos, como recursos bastante úteis ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, de modo que faz com que os alunos articulem seus conhecimentos para completarem a atividade. Entretanto, de acordo com a própria nomenclatura utilizada aqui, eles são recursos, não significando que o ensino deva se resumir a eles, nem a aprendizagem muito menos a aprender estruturas gramaticais, copiar resumos e traduzir frases.

Deve-se atentar à forma como a visualidade e a modalidade escrita da língua-alvo são trabalhadas durante as aulas de LI como LE, devendo ser sempre sob uma perspectiva comunicativa, que permite o trabalho com a gramática, como indica Almeida Filho (2011a). O autor salienta que o Ensino Comunicativo não prevê o abandono total de estruturas e vocabulários, i. e., da forma, e tampouco, a proibição da tradução, isso significa utilizá-las com propósitos facilitadores da aprendizagem e, sobretudo, sob um novo olhar. Retoma-se aqui que a língua, entendida como comunicação e interação nessa perspectiva, pode cumprir com essa função em quaisquer habilidades da língua, inclusive na escrita, ou seja, também há comunicação e interação por meio do texto escrito (RICHARDS e RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011), o que parece viável aos alunos surdos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou oferecer condições para que se compreenda e se reflita a respeito dos MD e EstEn pertinentes e favoráveis ao ensino e à aprendizagem de inglês como LE de alunos surdos, com vistas a contribuir concretamente com esse âmbito, amparando o trabalho do professor de inglês, bem como o do IE de Libras, principalmente em sala de aula mista (com alunos surdos e ouvintes dentre o total de alunos).

Com isso, pretendeu-se defender o ensino de LI a alunos surdos como um meio de inclusão social, primeiramente porque apenas inseri-los no espaço escolar dos ouvintes, mas não lhes permitir o acesso aos recursos que poderiam facilitar o seu aprendizado não significa uma inclusão adequada (ROSA, 2006; LACERDA, 2006). Em segundo lugar, porque não possibilitar aos surdos, minoria linguística, a aprendizagem significativa do inglês como LE é colaborar, ainda mais, para a perpetuação do caráter elitista desde sempre atribuído a essa língua, além de

fortalecer as barreiras educacionais que sempre foram impostas a eles. Assim, esta pesquisa pode quebrar paradigmas e contribuir para intensificar o compromisso do ensino de LI na escola com uma sociedade mais ética, sem preconceitos e mais igualitária, que favoreça o aprendizado de todos, independentemente de classe social, limitações físicas ou diferenças linguísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: LOPES, A.; GOTHEIM, L. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Gramática no Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Orgs.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 16 FEV. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURMARK, L. **Visual Literacy**: Learn to see, See to Learn. 2004.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). 2008.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

FALCAO, L. A. B. **Surdez, Cognição Visual e Libras**: estabelecendo novos diálogos. Recife: MEC/TEC-NET/IFET. 2010.

GARDNER, H. **Frames of Mind**. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. 1983.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar De Alunos Surdos: O Que Dizem Alunos, Professores E Intérpretes Sobre Esta Experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, V.; IRALA, V. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. 534 p.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, 10(2). 1994.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. XIX, p. 140-159, 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSA, A. S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto De Vista**. Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006.

SIMÕES et al. Menos Do Mesmo: A Pedagogia Visual Na Construção Da L2. **VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina**, Novembro, 2011.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)** Tese – Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

SOUSA, A. N. **Surdos Brasileiros Escrevendo Em Inglês: Uma Experiência Com O Ensino Comunicativo De Línguas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto. In: **Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, 2010. Maceió. V EPEAL.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.E E NUNAN, D. (Eds). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Doutoranda em Linguística pela UnB e Mestre em Educação Básica. Professora assistente A1 no Curso de Letras-Libras da Ufg.
andrea.cenaudio@gmail.com

Gilmar Garcia Marcelino

Mestre em Tradução pela Universidade de Brasília. Prof. Assistente A2 no Curso de Letras:Tradução e Interpretação na UFG.
gilmar70garcia@hotmail.com

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

Doutoranda em Linguística pela Unb e Mestre Em Ciências da Saúde e Professora assistente A no Curso de Letras-Libras da Ufg.
renata20garcia@hotmail.com

RESUMO: Este artigo discute Libras como instrumento de aprendizagem escolar e de empoderamento pela comunidade surda. Neste contexto, essas identidades são constituídas pela Libras resultando a cultura surda. O objetivo deste artigo visa refletir sobre a constituição da cultura e identidade de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e verificar ações socioculturais (dentro e fora da escola), pedagógicas e interdisciplinares. Goldfeld (1997), Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2012), Rojo (2001) e Perlin (1998) dentre outros autores, sustentam as discussões teóricas do artigo. A metodologia envolveu a investigação

dos Projetos políticos Pedagógicos das escolas, da Associação dos Surdos de Goiânia e propostas de ações de letramento envolvendo crianças surdas. Os resultados foram: a confirmação de de surdos com aquisição tardia da língua de sinais, a persistência de suas dificuldades nas escolas, mas, a verificação da construção de uma cultura singular e de uma consciência linguística da Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e identidade; Ensino de línguas e Letramento de surdos; Alunos surdos e propostas educacionais.

1 | INTRODUÇÃO

Reconhecida legalmente no Brasil pela Lei 10.436/02 como uma língua com estrutura linguística própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é usada por pessoas surdas para se comunicarem e interagirem na sociedade. Trata-se de uma língua com estrutura própria e cujos aspectos linguísticos constituintes se assemelham àqueles encontrados nas demais línguas, isto é, língua que possui aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos próprios, semelhante, por exemplo, a das línguas orais. Porém, as línguas orais são conhecidas como àquelas com modalidade oral-auditiva enquanto as de sinais possuem modalidade espaço-visual.

(QUADROS e KARNOPP, 2004)

Sabe-se que essas informações, sobre semelhanças e diferenças entre línguas, principalmente referente à estrutura linguística, trazem reflexões importantes quando ensinadas em contexto escolar. No caso de alunos surdos, que são expostos ao ensino da língua portuguesa por escrito (língua oficial e majoritária no Brasil) e por ser essa a língua de instrução usufruída na grande maioria das escolas públicas no Brasil, nota-se a persistente evidência de seus fracassos no processo de ensino-aprendizagem na escola, uma vez que é a Libras, e não a língua portuguesa, a língua natural deles.

Além disso, se levanta, também, a importância da mútua relação existente entre o ensino-aprendizagem de uma língua, construção de identidade e aspecto sociocultural envolvidos nesse ensino, pois, estão intrinsecamente articulados durante todo o processo escolar e, até mesmo, na formação/desenvolvimento de um indivíduo. (GESSER, 2012)

Nesse contexto, vários questionamentos são levantados sobre a eficácia da educação dos surdos nas escolas públicas na atualidade, ou seja, como promover um ensino escolar de qualidade em situações cujo aluno surdo não adquiriu, por completo, nesse percurso nenhuma língua desencadeando uma identidade ainda não definida? No caso da ausência da Libras, língua natural ou primeira língua (L1) dos surdos, porque a escola ainda persiste no ensino do português por escrito a esses alunos, uma vez que será a Libras, língua de referência para aprendizagem do português (L2), língua segunda para os surdos? Como os surdos podem aprender uma L2 na ausência de uma L1? Quais ações linguísticas e pedagógicas, nestes contextos, seriam efetivas para reverter ou amenizar os problemas acima questionados?

A partir das discussões acima, é possível descrever as várias barreiras encontradas nas escolas sobre a educação dos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural (Libras); sem uma identidade definida; dificuldades na compreensão normativa/funcional da estrutura linguística do português como L2 e outras.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa, que resultou na escrita desse artigo, o envolveu dois momentos: 1) o entendimento de como ocorre à constituição das culturas e identidades de surdos com aquisição tardia de Libras no contexto escolar e como a escola se organiza promovendo essa constituição, desencadeando, então a promoção do ensino-aprendizagem do aluno surdo; 2) propõe ações socioculturais (dentro e fora da escola) e pedagógicas, interdisciplinares, para superar e/ou amenizar as barreiras relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos surdos no contexto escolar e da falta de aquisição de sua língua natural e desenvolvimento de sua identidade surda.

2 | DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Nesse item serão discutidos aspectos teóricos envolvendo a articulação entre a surdez, o desenvolvimento e a importância da Libras em decorrência dessa surdez e como instrumento singular constituinte da identidade do sujeito surdo que o consolida como parte integrante ativa da sociedade e como elemento essencial para compreender e interagir com o mundo em sua volta.

2.1 Surdez, libras e o sujeito surdo

Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º, entende-se por pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

Segundo a Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002,

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Por décadas comunidades de pessoas surdas vêm lutando pelo reconhecimento legal da Libras e por um espaço em meio a sociedade majoritária ouvinte. Esse reconhecimento legal da língua desencadeou uma série de ações afirmativas na área da educação e da saúde, abrindo oportunidades tanto para a disseminação dessa língua no âmbito nacional como, também, uma nova visão sociocultural da surdez, sujeito surdo e novas reformulações teórico-práticas de língua na sociedade como um todo.

Essas lutas e conquistas demarcaram historicamente um olhar diferenciado sobre a comunidade surda, cuja busca pela “construção da identidade desses surdos na sociedade alavanca de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural.” (SILVA, 2003, p. 58).

Segundo, Perlin (1998, p. 20), “[...] ser surdo é, antes de tudo, uma experiência num mundo visual”. Logo, “[...] os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor” (STROBEL, 2013, p. 45).

Os estudos de Pereira (2011, p.55) corroboram essas colocações ao esclarecer que “a língua de sinais permitem aos surdos se identificarem como sujeitos capazes [...], cuja característica principal é ser visual.” (PEREIRA, 2011, p. 55)

Essa nova visão linguística e social, na qual o surdo está inserido, oportuniza a ele expor o seu “jeito visual de ser” com características que atendem suas necessidades, tal como: o uso de uma língua natural que norteia uma interação social, uma comunicação significativa e autonomia nas diferentes formas de adquirir conhecimentos e de serem ativos na sociedade.

Com isso, se reforça a ideia de que o surdo tem sua língua¹ natural, no caso do Brasil a Libras, que lhe permite desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e socioculturais² que constituem sua identidade e lhes tornam cidadãos participantes da sociedade.

Nesse segmento destaca-se a importância dessa língua que o conduz à construção de sua identidade. Em contra partida, questionamos quais seriam as consequências da falta desta língua para o sujeito surdo quando este se encontra no contexto escolar? Como desencadear processos de letramento sem uma base linguística mínima que o capacite a construir discursos significativos ou formar conceitos capazes de orientá-lo na interpretação dos fatos cotidianos que o circundam no seu dia-a-dia?

Tratam-se de questionamentos necessários para se repensar sobre propostas de letramento para surdos, de pensar sobre as propostas curriculares atuais e nas políticas educacionais e linguísticas envolvidas nesse processo, dentre outros.

2.2 Letramento de surdos no contexto escolar

O conceito de letramento pode ser entendido nesse artigo como

Conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológico. (SIGNORINI, 2001, p.8-9)

Esse conceito conduz a ver as práticas de letramento como formas plurais, determinadas socialmente, histórica e culturalmente e compreendidas como um processo contínuo entre práticas orais/sinalizadas e a escritas, extrapolando, assim, o universo da escrita (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001)

Essa concepção de letramento está vinculada à presença de “eventos de letramento”, descrita por Kleiman (1995) como situações em que a escrita se constitui fundamental na construção de sentidos no discurso oral da criança, antes mesmo de serem expostas à aprendizagem formal da escrita na escola.

Rojo (2001, p.56) salienta, ainda, que o reconhecimento de processos e práticas diferenciadas nos diversos ambientes à qual a criança vivencia como família, igreja, escola dentre outros, chamados de “agências de letramento”, devem ser levados em consideração nos processos de ensino-aprendizagem e isso demarca o fato do letramento estar vinculado a múltiplas práticas num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem, no qual oralidade/sinalização e escrita se imbricam nas interações verbais.

Assim sendo, ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais/sinalizadas e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social

1. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada pelos surdos como meio de comunicação e interação: social, política, pedagógica e cultural.

2. Entre a comunidade surda existem características específicas que envolvem a “cultura surda”, que são utilizadas por membros surdos ou ouvintes utentes da LIBRAS como meio de comunicação e interação social. Sobre esse assunto ler Strobel (2008) *As imagens do outro sobre a cultura surda*.

propiciados pelas “agências de letramento”.

Dessa forma, deve-se pensar nas estratégias de ensino-aprendizagem escolar articuladas às experiências socioculturais vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, dentro e, também, fora da unidade escolar, sendo essas experiências os recursos materiais e visuais que contemplarão os argumentos discursivos que darão sentido às suas criações orais e escritas.

Porém, o que se observa na escola, em geral, são as práticas de letramento limitadas ao ensino de regras gramaticais e delimitadas à concepção estrutural dos gêneros discursivos desvinculadas do contexto social e que em nada se assemelham aos gêneros em circulação nas práticas sociais do cotidiano dessas crianças. Principalmente em relação à criança surda, cujas vivências linguísticas, constituídas através da língua de sinais, no caso a Libras, se diferenciam daquelas que giram em torno das crianças ouvintes com foco na língua oral portuguesa.

Ainda sobre essa vivência linguística pelas crianças surdas nota-se que na escola essa vivência e uso da Libras não se estendem de forma equivalente a todas essas crianças, isto é, nas escolas com propostas inclusivas encontramos crianças surdas com diferentes níveis de domínios, uso e conhecimentos dessa língua o que agrava ainda mais as colocações sobre o desenvolvimento de língua(gem) e ensino-aprendizagem escolar desencadeando fracassos contínuos dessas crianças em ambientes institucionais.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu a investigação de sete escolas, sendo seis (6) escolas públicas inclusivas no município de Senador Canedo e uma escola estadual que funcionava na Associação de Surdos de Goiânia (ASG) contendo alunos surdos. No total foram dezenove (19) alunos surdos, nove (9) das escolas municipais de Senador Canedo e dez (10) da escola estadual da ASG, que continham entre sete (7) e dezesseis (16) anos de idade, matriculados em diferentes níveis escolares.

Dos nove (9) alunos surdos das escolas municipais, 3 usavam Aparelho de Amplificação Sonora (AASI) enquanto os demais não. Desses nove (9), somente dois (2) conseguiam, fluentemente, se comunicarem em Libras. O restante, tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Dos dez (10) alunos da ASG, nenhum usava AASI e seis (6) se comunicavam em Libras. O restante tentava se comunicar com os demais alunos ouvintes através da leitura labial e reprodução oral mal articulada.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: estudo e análise documental do Projeto político pedagógico e dos projetos de letramentos envolvendo, ou não,

os alunos surdos das escolas e a observação das aulas de alguns professores (de português e história) e, no caso das escolas municipais, alguns atendimentos do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa ocorreu durante seis (6) meses consecutivos, sendo descrita cronologicamente como:

1) no primeiro mês foram verificados e analisados os projetos políticos pedagógicos das escolas acima e projetos escolares propostos envolvendo ações pedagógicas de letramento. Também, foi observado o processo ensino-aprendizagem de professores, regentes de sala e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ambiente escolar como um todo (sala de aula, na sala de AEE e nos espaços de recreações e de dinâmicas coletivas) e nas programações socioculturais envolvendo a comunidade em torno da escola (fora da escola);

2) no segundo mês, a partir dos resultados obtidos, foram criadas e planejadas ações e estratégias socioculturais e pedagógicas interdisciplinares junto aos profissionais educacionais, envolvidos diretamente com os alunos surdos;

3) do 3º ao 6º mês as ações foram aplicadas nas escolas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das sete (7) escolas investigadas, seis (6) delas, alunos das escolas municipais de Senador Canedo, foi percebido um contexto de identidades de surdos com aquisição tardia da Libras como primeira língua (L1). Nessas escolas, foi confirmado o discurso de uma inclusão limitada aos surdos, tais como: crianças surdas sem uma língua natural, pois, a maioria dos pais, que eram ouvintes, não utilizava a Libras desde o nascimento de seus filhos surdos. Além disso, não reconheciam a cultura surda e, com isso, desencadearam um contexto de filhos surdos sem uma identidade definida.

Destaca-se nestas escolas o fato de cada aluno surdo ser único, isto é, não havia um outro colega na condição de surdez. A única referência de uso da Libras que alguns desses alunos tinham disponíveis, eram a Libras utilizada pelos intérpretes de Libras local.

Nessas escolas municipais, referente a aprendizagem desses alunos surdos frente aos conteúdos escolares ofertados, confirmaram-se suas dificuldades e os fracassos contínuos, principalmente, na compreensão da estrutura linguística da Língua Portuguesa (LP) como L2. Estas dificuldades se agravavam devido à falta específica da aquisição de uma primeira língua – Libras para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem desses alunos.

Goldfeld (1997, p. 44), afirma que “a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente terão sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos”.

Já o grupo de alunos surdos que frequentavam a ASG notou-se uma realidade distinta na qual era comum o uso e a frequência da Libras como língua de interação e comunicação entre os alunos que frequentavam esse mesmo ambiente, tanto no recreio como nos intervalos entre as aulas.

Esse uso pela maioria dos alunos permitia maior troca de experiências e aquisição natural para alunos surdos ‘iniciantes’, que ainda não dominavam a Libras. Esta experiência permitia à eles o sentimento de pertencimento e participação social intra e extra sala colaborando para a constituição de suas identidades.

Na ASG, apesar da maioria dos professores não utilizarem a Libras como língua de instrução e das limitações da escola frente aos recursos visuais, notou-se um esforço maior de alguns professores de área para o uso de metodologias visuais diferenciadas para atenderem às necessidades dos alunos surdos com o uso de recursos visuais, como tablets e desenhos/imagens em cartazes, mais frequentes nas salas de aula.

Já nas escolas municipais de Senador Canedo, todo e qualquer recurso se voltava para a presença do intérprete de Libras.

Cabe lembrar que na escola da ASG, de âmbito estadual, há tanto alunos surdos como ouvintes. Porém, quando comparada às escolas municipais de Senador Canedo, o número de alunos surdos é maior na ASG do que nas demais.

Sobre a existência de projetos de letramento e dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, não havia nada em especial envolvendo os alunos surdos e nem mesmo propostas de ações futuras.

A partir desses resultados, duas ações de intervenções foram planejadas e propostas junto aos professores (de português e história, únicos observados) de sala, professores do AEE e coordenadores pedagógicos das instituições:

a) um momento de encontro entre os alunos surdos (que ocorria uma vez na semana) e um professor surdo (com foco no ensino de Libras usando gêneros textuais e temas atuais passados em TV, facebook e instagran, todos discutidos em Libras com reforço de uma linguagem visual contextualizada por meio de uma abordagem discursiva)

b) aulas envolvendo temáticas atuais a partir dos gêneros textuais e que seriam trabalhados tanto em salas de aula como no AEE (com auxílio do intérprete de Libras e reforço de uma linguagem visual de imagens – filmes, figuras, livros ilustrados – contextualizadas, com foco na abordagem discursiva).

Logo de início, na execução conjunta dessas ações, percebeu-se um maior desenvolvimento desses alunos surdos, tanto na desenvoltura e uso adequado da Libras em contextos discursivos distintos (tanto dentro como fora da sala de aula), uma constituição de suas identidades surdas com noção de pertencimento à um grupo com características e valores similares como, também, avanço na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Sobre a construção de identidade é importante ressaltar sua relação com o

aspecto cultural, isto é, a verificação da construção de uma cultura singular que se dá, principalmente no caso dos alunos surdos, pelo uso da Libras, mediação e convivência com profissionais e/ou adultos surdos fluentes nessa língua.

Nesses encontros entre alunos surdos, o professor surdo procurava resgatar de cada aula o conteúdo significativo, tentando através de gravuras, ou desenhos do próprio aluno surdo, representá-los com propostas de produções discursivas, primeiramente em Libras e após em português por escrito, em que os alunos criavam e apresentavam aos demais, posteriormente. Aos poucos os alunos surdos identificavam as grafias de palavras e frases apontadas pelo professor surdo e iam fazendo associações com os discursos que foram anteriormente apresentados por eles em Libras, fazendo a relação entre palavras X frases X imagem X sinais. Isto promovia uma aprendizagem significativa e contextualizada aos alunos que, posteriormente, eram utilizadas em comunicações e discussões fora do ambiente escolar.

Com isso, notou-se que as propostas acima, usando uma abordagem discursiva em que os métodos didático-pedagógicos respeitaram às experiências visuais e linguísticas da pessoa surda amenizaram as dificuldades escolares desses alunos e os motivaram mais a participarem das aulas e dos encontros entre surdos para troca de experiências socioculturais. (SANTA CATARINA, 2009, p.29).

Pelas experiências adquiridas com essa pesquisa, acreditamos que o ensino bilíngue para surdos (a primeira língua – Libras e a segunda língua – Língua portuguesa escrita), onde se tem a opção pela sequência de aquisição da L1 (Libras) seguida pela aquisição da L2 (Língua Portuguesa por escrito), têm se mostrado vantajosa tanto no desenvolvimento global dos alunos surdos como em seus desenvolvimentos no âmbito linguístico e escolar. Principalmente, no caso de crianças surdas, em que devem ser alfabetizadas em ambas as línguas, isto é, alfabetizadas na L1 (Libras) e o quanto esta auxilia no processo mais rápido e significativo para suas aprendizagens na escrita do português por escrito e na aprendizagem dos conteúdos escolares e de experiências socioculturais, quando comparado à tentativa de alfabetização somente e diretamente através de uma L2 (português por escrito). Mas, sem deixar de levar em conta toda a experiência linguística dessas crianças trazidas de suas vidas cotidianas.

Salienta-se, também, a necessidade de desenvolver um trabalho com os familiares desses alunos quanto a importância de aprenderem a Libras para se comunicarem adequadamente com seus filhos no seio familiar, trazendo maior segurança na informação extra-classe e orientações essenciais de experiência de vida que a família, também podem lhes proporcionar como agência de formação social indo além dos muros da escola. Nesse ponto, a escola deve proporcionar um momento de formação continuada com a participação da família, desenvolvendo em conjunto discussões temáticas de suma importância para a família e para os alunos surdos junto com psicólogos, assistentes sociais, dentre outros que se fizerem

necessário para o sucesso da proposta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados encontrados nas propostas educacionais para surdos, foi possível observar que as crianças surdas têm dificuldades na comunicação em Libras com seus familiares ouvintes e apresentam atraso da aquisição dessa primeira língua dentro e fora do ambiente escolar. Algumas, inclusive, constataram-se atrasos no desenvolvimento de linguagem como habilidades de memória, capacidade de categorização, discriminação visual, dentre outras que são essenciais para o desenvolvimento global de uma criança. Isso ocorreu porque os alunos não tinham contato, no primeiro momento, com uma comunidade em que a Libras era uma língua comumente usada. Situação diferente identificada com os alunos surdos da ASG. (STROBEL, 2008, p.26).

Sendo assim o uso e ensino da Libras, e de um modelo adulto surdo associada aos aspectos que remetem à existência de uma cultura surda, naturalmente e socialmente circulada em um ambiente de aprendizagem, propícia ao aluno surdo o ensino e aprendizagem de uma língua, ofertada em seus diversos contextos e possibilidades (seja por simulações do cotidiano, uso de gêneros textuais distintos, dentre outros que atendam à necessidades comunicativas e de interação desses alunos surdos). Este ensino natural, por meio da Libras, mostrou vantagens no método de ensino-aprendizagem dos alunos surdos quando bem utilizada junto à outras ações interdisciplinares no ambiente educacional. As ações colaborativas de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos se faz necessária, tal como se mostrou na criação de aulas e atividades interdisciplinares envolvendo os gêneros textuais e melhores usos de recursos visuais para efetivar estas ações. (GESSER, 2012)

Cabe agora desencadear ações futuras que envolvam a comunidade escolar como um todo, incluindo a família e a comunidade em torno da instituição escolar de forma a dissipar não somente a Libras, mas, o sentimento de inclusão social onde as diferenças são experienciadas como promotoras do desenvolvimento global de todos os envolvidos reproduzindo o bem estar social a todos e o sentimento de sociedade equitativa.

Assim, ao se pensar no ensino escolar e letramento para alunos surdos, as ações, projetos e planejamentos escolares e de salas de aula devem ser repensadas e levadas em conta as condições e experiências linguísticas vividas e trazidas por esses alunos para a sala de aula e, a partir delas traçar novas perspectivas e práticas educativas e pedagógicas para proporcionarem um letramento significativo sem ignorar a formação de suas identidades e de pertencimento a uma sociedade que preza por uma equidade com foco na qualidade de vida em sociedade e, oportuniza

à todos, sua participação ativa como parte integrante nessa mesma sociedade que é para todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (DF). *Lei Federal n.10.436 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 10 de Março de 2017.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200 p.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexos, 1997.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNADES, E. (Org.), *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- PERLIN, G.T.T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Publicada em 1998. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf>. Acesso em 12 de Março de 2017.
- PEREIRA, M.C.C. *Libras. Conhecimento além dos sinais*. In: CHOI, D.; VIEIRA M.I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. (Org.). São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I.(org.). *Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- SANTA CATARINA (Estado). *Política de educação Especial do Estado de Santa Catarina: Programa Pedagógico*. Secretaria de Estado da Educação. São José, SC: FCEE, 2006.
- SIGNORINI, I. *Investigando a relação entre oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.
- SILVA, I.R. *Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades*. In: KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Org.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. Ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

OS DESAFIOS DAS IES NA ADEÇÃO DOS PROFESSORES À INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Gama Cunha Carvalho

Centro Universitário Redentor; Itaperuna - Rio de Janeiro.

Jaylla Fernanda Ferreira de Oliveira Raeli

Faculdade de Medicina São Carlos; Bom Jesus do Itabapoana - Rio de Janeiro.

Vanessa do Amaral Tinoco

Centro Universitário São José de Itaperuna e Universidade Nova Iguazu Campus V; Itaperuna - Rio de Janeiro

RESUMO: Este estudo teve como objetivo compreender a história da inclusão escolar de alunos da educação especial, que chegam às universidades, e que necessitam de suporte, destacar a importância da adesão dos docentes, para eficácia deste processo, assegurando que todas as etapas do ensino aprendizagem sejam efetivadas e concluídas, respeitando os limites de cada discente analisando também os desafios encontrados pelas IES (Instituições do ensino superior), no apoio a adesão dos docentes, para implementação do processo de inclusão das pessoas com deficiência. As organizações que assistem pessoas portadoras de necessidades especiais, têm o papel de minimizar, mediar e tornar mais ameno os impactos que as desigualdades, as fragilidades possam causar. Favorecendo um ambiente igualitário, onde as possibilidades para inclusão

se tornem reais e palpáveis, melhorando a autoestima, tornando possível a interação, fomentando conhecimento, abrindo caminhos que permitam uma forma mais autônoma para um futuro ativo dos atores que enfrentam grandes desafios não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também acolhido.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, adesão docente, desafios, IES.

THE CHALLENGES OF HEALTH IN TEACHERS 'ACCESSION TO SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: This study aimed to understand the history of school inclusion of special education students, who arrive at the universities, and who need support, to highlight the importance of teachers' adherence to the effectiveness of this process, ensuring that all stages of teaching learning are completed and completed, respecting the limits of each student, also analyzing the challenges encountered by higher education institutions, in supporting the adherence of teachers, to implement the process of inclusion of people with disabilities. Organizations that assist people with special needs have the role of minimizing, mediating, and making the impacts that inequalities and fragilities cause. Favoring an egalitarian

environment, where the possibilities for inclusion become real and palpable, improving self-esteem, making interaction possible, fostering knowledge, opening paths that allow a more autonomous form for an active future of the actors who face great challenges, not only in the process teaching and learning, but also welcomed.

KEYWORDS: inclusion, teacher adherence, challenges, IES.

INTRODUÇÃO

História da inclusão escolar nas Universidades

(ALCOBA 2008) constata em sua tese de doutorado que algumas de nossas políticas governamentais no campo educacional têm contemplado a preocupação de aumentar a representação, no nível superior de ensino, de grupos dele excluídos na atualidade. Também ressalta que, nas últimas décadas, o responsável por distanciar a universidade das classes sociais mais pobres se dá pelo sucateamento da escola pública de nível básico. Aqueles que podem pagar uma escola particular e um cursinho acabam tendo, obviamente, melhores chances no vestibular.

As políticas de ação afirmativa, que nasceram nos Estados Unidos na década de 60, chegaram ao Brasil em 1990, com o artigo 5º da Lei 8.112 que, além de assegurar o direito de pessoas com deficiência física concorrerem a cargos públicos, introduziu a reserva de até 20% das vagas disponíveis para os candidatos com essas condições. No ano seguinte, o artigo 93 da Lei 8.213 fixou cotas obrigatórias para negros no âmbito privado das relações de trabalho, sendo este o primeiro sistema de cotas de caráter étnico-racial no país (LOPES apud ALCOBA, 2008).

A legislação específica para assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso e permanência na educação superior, surgiu com a Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Determinou que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, os requisitos de acessibilidade listados no mesmo documento. A Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, substituiu a anterior, sendo ainda mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.

Direitos à inclusão

Sabe-se que ingresso à universidade de pessoas com deficiência está inserido no discurso mais amplo do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nas diferentes esferas de ensino.

Segundo Camargo et al (2015) tendências hegemônicas e normativas, que afetam a participação e a legitimação social não só das pessoas com deficiência, mas

de todos aqueles que fogem de padrões pré-estabelecidos ligados à aparência, aos papéis de gênero, à orientação sexual, à etnia, à idade, precisam ser questionadas e abandonadas em diversos âmbitos, dentre eles as organizações educacionais e de trabalho.

É fato que paralelo a esse contexto, ações práticas, programas de inclusão e de promoção da convivência com valorização das diferenças são meios de gerar abertura nas políticas atuais que permeiam a desigualdade de muitas pessoas incoerentemente denominadas minorias.

Adesão do docente e responsabilidades da IES e docente

O Brasil contempla uma legislação bem desenvolvida, em contrapartida existe limitação entre a lei e seu exercício pleno, pois muito falta na construção de condições viáveis para sua efetivação.

Dentre as constatações Alcoba (2008) destaca a escassez de serviços e adaptações estruturais para receber pessoas com deficiência que estão surgindo em diversas IES do país; é possível perceber que, para que eles possam realmente estudar sem grandes desvantagens em relação aos demais estudantes necessitam percorrer um grande caminho.

No que se refere a inclusão e permanência de alunos com deficiência na universidade Guerra (2016) diz se tratar de uma batalha que vai além da expectativa de acesso arquitetônico, e cumprimento de leis.

De acordo com Bittencourt; Camargo (2010), o processo de inclusão deve-se fundamentar na igualdade, na participação e na construção do espaço social. Logo, uma universidade que tem como objetivo assegurar o direito dos indivíduos com necessidades especiais, dando-lhes a garantia de acesso, ingresso e permanência, deve trabalhar na eliminação de fronteiras que possam surgir no processo.

É notório a necessidade de implementação de iniciativas para tornar os espaços construídos mais acessíveis aos deficientes, garantindo-lhes a cidadania e o acesso ao meio acadêmico. Porém, visto a falta de pesquisas sobre este tema, pouco ainda se sabe sobre o impacto dessas ações na vida acadêmica dos estudantes e as percepções das pessoas com deficiência sobre a acessibilidade nos espaços das universidades (BITTENCOURT; CAMARGO, 2010).

Desafios/dificuldades para inclusão (da parte discente e docente)

No âmbito universitário divergentes opiniões corroboram a adoção de postura e ações inseguras na recepção das pessoas com deficiência decorrente da falta de informação dos profissionais envolvidos, além de inexperiência de suporte pelo centro educacional para alunos e professores.

É necessário vencer as resistências às diferenciações que os estudantes

demandam através da ampliação e aperfeiçoamento do suporte para configurar um centro de atendimento educacional especializado. É na universidade que os alunos em seu processo de ensino aprendizagem constroem condições favoráveis para sua capacidade e autonomia tornando o ambiente inclusivo e aberto às diferenças (ALCOBA, 2008).

É fato amplamente discutido em diferentes contextos (acadêmicos ou não) que o trabalho foi, ao longo do tempo, se tornando central na vida das pessoas e delineador de condições de qualidade para o existir e o conviver individual e coletivo, principalmente se considerarmos o período posterior à Revolução Industrial. Isso significa que estar trabalhando ou não – ou noutras palavras: estar “empregado” ou não – pode implicar, para o indivíduo, numa experiência de inclusão ou de exclusão social em maior ou menor grau de intensidade (ALCOBA, 2008).

A percepção que cada indivíduo tem e o modo pelo qual é capaz de vivenciar e relacionar-se com a inclusão é única e pessoal, sendo dependente de fatores como o perfil social, psicológico, familiar e condições ambientais. Dessa forma o enfrentamento do processo de discriminação por parte das pessoas com deficiência está diretamente relacionado as oportunidades de participação ativa. No contexto atual a maioria encontra-se inserida em situações de exclusão ou de marginalização social como enfatiza referência Camargo (2015).

Analisar a necessidade da inclusão escolar nas universidades, identificar os entraves que impedem a adesão docente no processo de inclusão, reconhecer as responsabilidades e desafios das IES para implementação do processo de inclusão escolar, é um bom começo para abrir caminhos que possibilitem a inclusão. Diante disso se faz relevante compreender como esse processo é operacionalizado, entendendo a essencialidade de todos para planejamento e execução dessas práticas.

METODOLOGIA

As buscas de conteúdo teórico para estruturação deste artigo foram realizadas através do Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), e do google acadêmico, seguindo de revisão sistemática da literatura, com os seguintes descritores: inclusão escolar, IES, pessoas com deficiência, educação inclusiva, com filtro no período de 2008 a 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As organizações voltadas para as pessoas com deficiência e o poder público surgem como mediadores para minimizar as desigualdades e fragilidades que estes atores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem. Através de forte

investimento por parte do governo e ONGs que as possibilidades de inclusão se tornam reais, e deste modo, melhoram suas condições de vida de forma autônoma e buscam no futuro viver sem recorrer de forma passiva e dependente do governo (GUERRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados no presente estudo demonstram que, apesar de haver uma legislação alinhada, existem muitas limitações para que seu funcionamento seja eficiente. Uma das dificuldades apontadas, refere-se a falta de condições para estabelecer condutas que possam favorecer a inclusão efetiva das pessoas com deficiência, além de apresentar falta de serviços que sejam apropriados e que tenham estruturas adaptadas para receberem esses alunos. Outra dificuldade levantada, nada tem haver com estrutura, mas com a necessidade de se ter de fato, a igualdade. Atuação que favoreça não só a entrada de pessoas portadoras de deficiência, numa instituição de ensino, mas, sobretudo que sua permanência seja assegurada, garantindo não só o processo de ensino aprendizagem, mas também a socialização, e o incremento de meios que possam tornar mais ameno os impactos da desigualdade.

Dentre as questões abordadas entende-se que ações práticas precisam ser implementadas. Além da fronteira do preconceito e discriminação há também barreiras por quem tem tentado incluir e ser incluído, que necessitam de melhor compreensão e de aplicação de recursos teóricos e práticos no âmbito das universidades.

REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 246 p. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251874>>

BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo. **Percepções do Estudante com necessidades educacionais especiais sobre a política de acessibilidade na universidade**. Serviço Social & Saúde. v.9 – n. 10 – p. 61-78. v.9- n 2. 2010.

CAMARGO, Mário Lázaro. **A pessoa com deficiência (PcD) e o Mercado de trabalho: desafios à inclusão**. 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142097/ISSN2176-9761-2015-01-07-camargo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

GUERRA, Fatima Aparecida Alves. **Educação ambiental e o empoderamento da pessoa com deficiência na universidade**, 2016. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Tecnologia, Limeira, SP. Disponível em:< <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305593>>

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MANUAL DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jane de Carlos Santana Capelli

Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Campus UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira, Macaé, Rio de Janeiro.

Nuccia Nicole Theodoro De Cicco

Laboratório Didático de Ciências para Surdos (LADICS)/PROJETO SURDOS-UFRJ/Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis/Centro de Ciências da Saúde/ Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Julia Barral Dodd Rumjanek

Laboratório Didático de Ciências para Surdos (LADICS)/PROJETO SURDOS-UFRJ/Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis/Centro de Ciências da Saúde/Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

Instituto de Bioquímica Médica/Centro de Ciências da Saúde/UFRJ. Coordenadora do PROJETO SURDOS-UFRJ/Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis/Centro de Ciências da Saúde/ Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO: O ensino superior apresenta lacunas no campo da educação inclusiva, o que inviabiliza a plena acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência, dentre eles o surdo. O presente estudo visa descrever o processo de construção e validação de um material educativo voltado a professores e educadores

do ensino superior como estratégia de inclusão de estudantes surdos na universidade. Realizou-se um estudo de abordagem metodológica, desenvolvido em quatro etapas: construção do manual, avaliação por especialistas do campo da surdez, validação do material educativo por graduandos e professores do ensino superior (considerados juízes) e revisão final. O processo de avaliação durante a construção foi realizado por 5 especialistas e, posteriormente, 13 professores do ensino superior e 13 graduandos de cursos de licenciatura, todos ouvintes e sem contato com graduandos surdos. Observou-se que as ilustrações e o layout foram os critérios que mais sofreram críticas dos juízes. Todas as sugestões foram acatadas e alteradas na versão final do manual. Conclui-se que o manual foi considerado um bom instrumento de difusão do conhecimento para educadores, professores e demais profissionais da educação superior que atuam ou atuarão no ensino de estudantes surdos. As ilustrações e o *layout* foram os critérios que apresentaram maiores percentuais de discordâncias pelos especialistas e juízes do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Educação Inclusiva. Educação Superior. Educação de Surdos.

CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A MANUAL FOR TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AS A STRATEGY FOR THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS

ABSTRACT: Higher education presents gaps in the field of inclusive education, which prevents the full accessibility and inclusion of students with disabilities, among them the deaf. This study aims to present the process of construction and validation of a manual aimed at the education of deaf students at the University. A methodological approach was carried out and was developed in four stages: construction of the manual, evaluation by specialists in the field of deafness, validation of educational material by undergraduates and teachers of higher education (judges) and final review. The evaluation process during construction of the manual was carried out by 5 specialists and, later, by 13 higher education teachers and 13 undergraduate students of undergraduate courses, all hearing and without contact with deaf graduates. It was observed that the illustrations and layout were the criteria that suffered the majority of the criticisms from the judges. All suggestions have been taken into account and modified in the final version of the manual. It was concluded that all the participants of the study considered the manual an important instrument for the diffusion of knowledge for teachers and other professionals of the University who work in the education of deaf students.

KEYWORDS: Deafness. Education. Higher Education. Deaf Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido tema de grandes debates e exigido crescente demanda de conhecimentos sobre as pessoas consideradas com deficiência (MOL; MELO, 2018; TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018; BRASIL, 2008). Isto porque, cada indivíduo possui particulares e histórias de vida diversas, sendo necessário ter um olhar específico para cada realidade (*apud* MOURA et al., 2017). O termo “inclusão” aponta para o compromisso assumido pela escola de educar cada estudante, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística (LACERDA, 2006).

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca apresentou como princípio orientador “que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, fazendo com que emergisse, no Brasil, ações em defesa da proposta da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, que passaria a integrar o projeto pedagógico da escola regular (BRASIL, 2008). No ensino superior, ainda é recente a discussão da educação inclusiva nos diferentes cursos de graduação, existindo lacunas que garantam a acessibilidade e inclusão de todo os estudantes com deficiência (ZAGANELLI; MAZIERO, 2018).

No campo da educação de surdos, inúmeros aspectos devem ser considerados, dentre eles, a sua condição linguística e cultural. Deve-se compreender que o surdo ou a pessoa com deficiência auditiva não se destaca na multidão, como por exemplo,

uma pessoa em uso de cadeira de rodas. A deficiência auditiva é considerada uma deficiência não aparente, e portanto, invisível, sendo extremamente negligenciada, tanto pela sociedade como pelo próprio indivíduo que está a ensurdecer (DE CICCIO, 2016).

A pessoa que não ouve, dependendo o grau, a idade da perda e diagnóstico, está impossibilitada de aprender a língua oral de forma espontânea, sendo necessário a utilização de uma via distinta que o possibilite obter experiências por meio da língua viso-espacial (SILVA et al., 2014; KELMAN et al., 2011).

No Brasil, o ouvinte utiliza a língua portuguesa (língua oral) e os surdos não oralizados utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é modalidade viso-espacial (BRASIL, 2002) que se difere das línguas orais, consideradas orais-auditivas; e trás consigo “uma cultura que dá significados e sentidos ao discurso” (NEIGRAMES; TIMBANE, 2018). Para que se possa estar em atendimento a educação inclusiva, no projeto político pedagógico de cada instituição de ensino, portanto, deve ser considerado um sistema bilíngue que possa atender às necessidades do estudante surdo, principalmente o não oralizado (TOFFOLO et al., 2017; BARRAL, 2011; BRASIL, 2005).

Dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, mostraram que, do total (n=12.744) de ingressantes no ensino superior por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados, 12,9% (n=1.685) eram pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2015), desconhecendo-se os números de formandos e evasões desse grupo (RELATÓRIO TÉCNICO, 2015). Com a criação da Lei nº 13.409/2016, conhecida como a “Lei de Cotas”, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016), espera-se um aumento do número de estudantes surdos ingressantes nas universidades, o que torna premente que exista um maior conhecimento sobre esse público.

A “Lei de Cotas” é uma realidade recente e, por isso, as políticas públicas educacionais atuais têm reforçado a importância das instituições de ensino se organizarem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e inclusivo, evitando-se que barreiras atitudinais, pedagógicas, sociais, linguísticas, dentre outras, impeçam o estudante de concluir o seu curso (BRASIL, 2015). Porém, mesmo com a ampliação das políticas educacionais vigentes voltadas as pessoas com deficiência, incentivando o respeito à diversidade e as deficiências ou limitações (BORGES et al., 2018), ainda são observados grandes hiatos nesse campo. Na educação do surdo, por exemplo, o processo de formação dos professores que não abarca o conhecimento de Libras, a falta de profissionais tradutores e intérpretes da Libras em número suficiente que atenda a demanda da instituição, ou a falta de glossários e livros em Libras que possam auxiliar o ensino do estudante surdo.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, no segundo semestre de 2017,

passou a receber, pela “Lei de Cotas”, estudantes surdos oralizados e não oralizados (usuários da Libras), em diferentes cursos dos campi que possui, e da mesma forma que outras instituições de ensino superior, apresenta a maioria dos seus professores sem formação considerável que possa atender cada especificidade do estudante surdo (SILVA JUNIOR et al., 2018).

Estudos referem que propostas de capacitação voltadas a esse público têm sido incentivadas, e devem ser elaboradas para que docentes possam conhecer, aprender, refletir e rever a sua prática pedagógica (TENOR; DELIBERATO, 2015; PADILHA, 2009). Para tal, a elaboração de materiais educativos no campo da surdez, direcionados aos docentes, torna-se imprescindível, uma vez que poderão ser utilizados em cursos de capacitação e de atualização, propiciando a ampla disseminação do conhecimento bem como elucidando questões de fundamental magnitude no ensino do estudante surdo.

Dada a relevância do tema, o presente estudo tem por objetivo descrever o processo de construção e validação de um material educativo voltado a professores e educadores do ensino superior como estratégia de inclusão de estudantes surdos na universidade.

2 | MÉTODOS

O presente estudo apresenta abordagem metodológica e foi desenvolvido em quatro etapas: construção do manual, avaliação por especialistas do campo da surdez, validação do material educativo por graduandos e professores do ensino superior (considerados juízes), e revisão final.

2.1 Processo de construção do manual

O manual foi construído conforme as recomendações para concepção e eficácia de materiais educativos, de acordo com as seguintes características: conteúdo, linguagem, ilustrações, *layout*, motivação e cultura, adaptadas de Hoffmann e Warrall (2004).

O processo de elaboração e desenvolvimento do conteúdo foram pautados nas experiências vivenciadas pela equipe do PROJETO SURDOS-UFRJ, no Laboratório Didático de Ciências para Surdos – Ladics/Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, do Centro de Ciências da Saúde/UFRJ que, desde 2005, vem desenvolvendo cursos, estudos e atividades voltadas ao público surdo. Realizou-se também o levantamento bibliográfico a partir das bases de dados eletrônicas da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS): *Medline* da *Virtual Health Library* (VHL), *Lilacs* (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e *SciELO* Brasil (*Scientific Electronic Library Online Brasil*); e do *PUBMed*. As buscas nas bases de dados eletrônicas foram conduzidas em agosto e setembro de 2018, utilizando-se

o conjunto de termos descritos a seguir: *Deafness, Education, Hearing loss*. Foram selecionados os artigos que abordavam o processo de construção de materiais educativos, bem como definições, conceitos, leis e decretos sobre surdez e pessoa com deficiência auditiva.

A linguagem, o *layout* e a ilustração do manual foram pensados para serem de fácil compreensão, mesmo sendo voltado a professores de ensino superior. As imagens foram obtidas do acervo do PROJETO SURDOS-UFRJ, bem como do acervo pessoal dos autores do estudo. Porém, algumas fotos foram tiradas por membros da equipe do projeto visando aproximar o leitor ao cotidiano do surdo, dos tradutores e intérpretes da Libras, dentre outros, cujas experiências foram e ainda são obtidas pelas ações da própria equipe. Nessa perspectiva, os critérios motivação e cultura estariam contemplados. Apenas uma imagem foi cedida por uma fonoaudióloga, externa ao projeto.

Inicialmente, o manual foi elaborado em *slides*, no qual o *design* e a diagramação das imagens foram feitos por um dos autores, com apreciação e aprovação de todos os autores.

2.2 Processo de validação do manual

A primeira versão do manual foi enviada, por e-mail, a cinco pessoas consideradas especialistas no tema surdez para a sua avaliação. Duas especialistas são surdas, e todos têm formação universitária. Os especialistas retornaram, por e-mail, suas sugestões e contribuições que foram incorporadas pelas pesquisadoras no material educativo. O manual passava por alterações de acordo com o envio das contribuições de cada especialista. Ao final dessa etapa, fechou-se uma versão final do manual para envio aos juízes.

Em paralelo, elaborou-se um formulário para avaliação do conteúdo e apresentação do manual pelos juízes, adaptada de Sousa e Turrini (2012), contendo um quadro com critérios detalhados que buscavam validar o manual, considerando-se as características supracitadas. Para cada critério estabelecido, havia as alternativas SIM e NÃO, que deveriam ser assinaladas pelos juízes. Em caso de resposta negativa, o convidado tinha um campo em aberto para descrever suas considerações.

A fim de que o manual fosse avaliado aleatoriamente, foram convidados como juízes, por conveniência, 13 professores do ensino superior (cursos de: Educação, Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Exatas) e 13 graduandos de cursos de licenciatura (inscritos na disciplina eletiva da Biomedicina) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, todos ouvintes sem contato com graduandos surdos, que responderam o formulário nesta etapa do estudo. Todos receberam, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Da mesma forma que na etapa dos especialistas, realizaram-se as alterações no corpo do manual conforme os formulários eram entregues.

2.3 Análises dos dados

Os dados foram digitados e analisados utilizando-se o software *Excel for Windows* 2016. As variáveis foram expostas por meio de estatísticas descritivas, frequências absolutas e relativas, e apresentadas por meio de gráficos e tabelas. As sugestões descritas pelos juízes foram analisadas e agrupadas segundo os critérios de maior predominância, como por exemplo, *layout* e ilustrações.

O estudo é parte do projeto matriz aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Campos dos Goytacazes/RJ, em 2014, sob CAAE nº 79564717.9.0000.5244.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O manual passou pela avaliação de 5 especialistas e 26 juízes, totalizando 14 versões até a versão final para ser encaminhado à editora para a diagramação.

3.1 Contribuições e sugestões dos especialistas

Primeiramente, todos os especialistas enumeraram, a partir dos *slides*, as alterações pertinentes para adequar o material educativo ao objetivo proposto. Foram solicitadas alterações quanto: aos títulos, subtítulos, conteúdo, organização do conteúdo, inclusão de parâmetros técnicos em alguns *slides* e alteração da ordem de apresentação de alguns títulos (temas) no manual, de modo a dar uma sequência lógica, de compreensão de conteúdo e propiciar uma leitura dinâmica e agradável.

De acordo com a avaliação dos especialistas, o manual foi considerado um material útil para o ensino superior e deveria se restringir a oferecer informações sobre o estudante com surdez. Isto porque, inicialmente, as informações eram mais amplas, apresentando dois tópicos com abordagem para outras deficiências. Também foi sugerido focar mais na identidade surda e na Libras, visto que ainda é uma área pouco conhecida por aqueles que não trabalham diretamente com surdos.

No início, buscando cobrir diferentes aspectos do possível alunato surdo, não ficava clara a importância e as diferenças da cultura surda. As pesquisadoras receberam também um importante retorno sobre o papel do tradutor e intérprete da Libras e a dificuldade da atuação deste profissional em áreas técnicas específicas. Muitos aspectos visuais também foram modificados. Essa versão, já incorporando todas as mudanças, foi entregue aos juízes.

3.2 Contribuições e sugestões dos juízes

Finalizada as contribuições e sugestões dos especialistas no manual, foram impressos 26 exemplares e entregues pessoalmente aos juízes, juntamente com o TCLE e o formulário de avaliação.

A figura 1 apresenta distribuição percentual da caracterização dos juízes

segundo sua Instituição de origem.

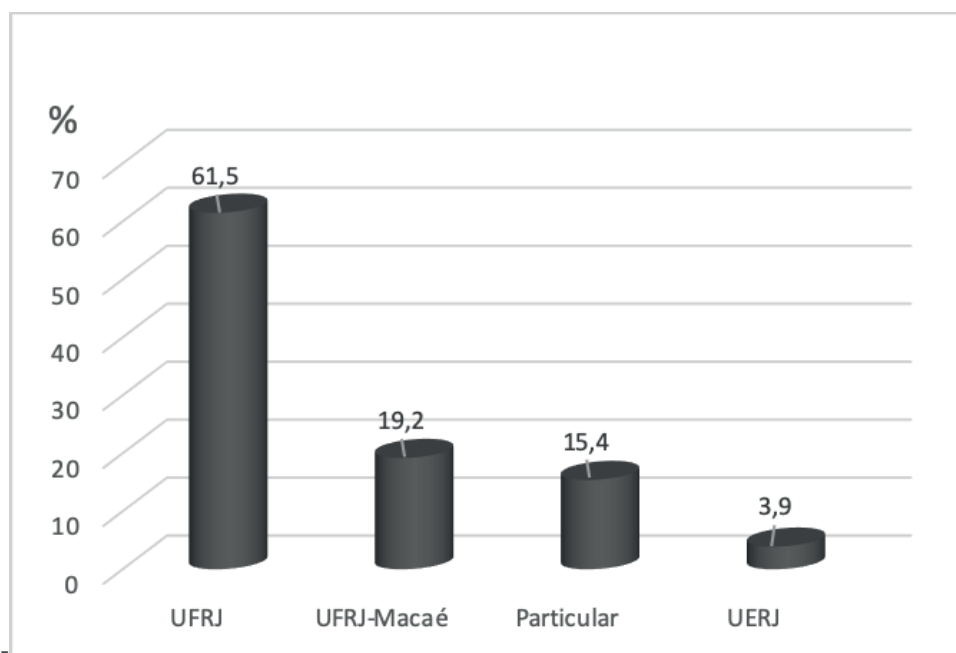


Figura 1. Caracterização dos juizes segundo a Instituição de origem. Set/Out, 2018. (n=26).

Legenda: UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ-Macaé: Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Campus UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira. Particulares: Faculdades Particularidades. UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Pode-se observar que 61,5% (n=16) foram da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Campus Fundão; 19,2% (n=5) da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Campus UFRJ-Macaé Professor Aloisio Teixeira; 15,4% (n=4) de Faculdades particulares; e 3,9% (n=1) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Figura 1).

De uma forma geral, todos os juizes concordaram com a proposta do manual, considerando-o um bom instrumento de difusão do conhecimento para educadores, professores e demais profissionais da educação superior que atuam ou irão atuar no ensino de surdos. Os juizes indicaram a alteração da ordem de apresentação dos tópicos e da mudança de 4 subtítulos. Comentaram também sobre: (a) introduzir mais imagens ilustrativas, pois estavam em número insuficiente; (b) diminuir o conteúdo abordado; e, por fim, (c) inserir números de páginas, que realmente faltaram no corpo do manual.

A Tabela 1 apresenta a frequência percentual dos critérios estabelecidos para avaliação do manual educativo, observando-se maior proporção de respostas positivas acima de 90,0%. Os critérios “O número de páginas e o tamanho do material é coerente” (30,81%); “O conteúdo atende necessidades do público alvo” (19,2%); “As ilustrações condizem com o conteúdo” (19,2%); “Existe lógica na sequência do texto” (15,4%); e, “O número de imagens é suficiente para abordar o conteúdo” (15,4%) foram aqueles que apresentaram maiores proporções de respostas negativas, ou seja, foram as que mais tiveram considerações e sugestões feitas pelos juizes

(Tabela 1).

Tabela 1. Frequência percentual dos critérios estabelecidos para avaliação do manual educativo pelos juízes participantes do estudo. Set/Out, 2018. (n=26)

Crítérios	Sim (%)	Não (%)
Conteúdo		
O conteúdo atende uma possível situação de atuação do professor.	100,0	0,0
Os títulos/ subtítulos são divididos de forma coerente.	96,2	3,8
Os trechos em destaque realmente merecem ser destacados.	96,2	3,8
O conteúdo atende necessidades do público alvo.	80,8	19,2
Existe lógica na sequência do texto.	84,6	15,4
O conteúdo é relevante para ser informado a professores.	100,0	0,0
O conteúdo está correto do ponto de vista científico.	92,3	7,7
Linguagem		
A redação é compatível com o público alvo.	100,0	0,0
As frases são atrativas e não cansativas.	100,0	0,0
Existem clareza e objetividade no texto.	96,2	3,8
Ilustrações		
As ilustrações condizem com o conteúdo.	80,8	19,2
As ilustrações são compreensíveis.	100,0	0,0
As caixas "BOX" ajudam o leitor a compreender o tema abordado.	100,0	0,0
O número de imagens é suficiente para abordar o conteúdo.	84,6	15,4
Layout		
O tamanho e fonte da letra favorece a leitura.	92,3	7,7
As cores utilizadas no texto viabilizam a leitura.	100,0	0,0
A disposição dos itens na página é organizada.	92,3	7,7
O número de páginas e o tamanho do material é coerente.	69,2	30,8
Motivação		
O leitor é incentivado a prosseguir a leitura pelo conteúdo.	96,2	3,8
O manual é esclarecedor.	100,0	0,0
Cultura		
O manual atende os vários perfis de professores.	92,3	7,7

Os juízes deram sugestões, principalmente quanto a *layout*, como podemos observar nos comentários abaixo:

[...] poderia ser feito em um formato diferente, como um livro, o que economizaria o número de páginas e ainda se torna mais prático. (Juiz 1)

Diminuir a quantidade de texto por página, pois torna-se muito cansativo. (Juiz 2)

Manual muito informativo, (...) acredito que poderiam ter mais imagens informativas [...] (Juiz 6)

Todas as sugestões e contribuições dadas pelos juízes foram acatadas e alteradas pelas pesquisadoras, observando-se que a maioria delas foi direcionada ao *layout*, imagens e conteúdo (quanto à sequência lógica do texto). A sugestão sobre o número de páginas não foi considerada, pois o manual entregue aos juízes não havia sido numerado, mas a versão final, devido as considerações feitas, apresentou numeração.

Mesmo sendo um texto voltado, principalmente, para professores e educadores ouvintes do ensino superior, teve-se todo o cuidado com o *layout* e as imagens, uma vez que, sendo de distribuição gratuita e *online*, diferentes públicos poderão ter acesso ao conteúdo do manual, como por exemplo, os surdos. E, neste sentido, o nível de compreensão do que está sendo abordado se dará, muitas vezes, pelas imagens apresentadas no corpo do texto. A avaliação do manual pelos especialistas, dentre eles, dois surdos, e pelos juízes permitiram a sinalização de detalhes que até

então não foram percebidos.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio das experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Libras. Apesar de enfatizar a diferença cultural, histórica, social e linguística, o mesmo decreto define a deficiência auditiva como sendo a perda bilateral, parcial ou total de 41dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências 500Hz, 1000Hz, 2000Hz, 3000Hz (BRASIL, 2005). Todavia, no universo da pessoa com deficiência auditiva, podemos encontrar aquela oralizada, cuja primeira língua é a portuguesa; e a não oralizada, cuja primeira língua é a Libras, e que do ponto de vista cultural, pertence a uma minoria, se identificando como Surdo.

No decorrer das experiências e vivências da vida humana, a informação é recebida informalmente, a partir da audição. No mundo dos surdos, a informação ainda é restrita devido a predominância da língua portuguesa, quando comparada à Libras.

No âmbito da educação do surdo, a ilustração e a imagem artística desempenham papéis importantes na comunicação eficaz (ALMEIDA PERES, 2012). A imagem no universo do surdo oralizado, e principalmente, do surdo não oralizado e usuário da Libras, é vista como ilustração e tida como informação, sendo contextualizada dentro da temática do texto (BARRAL et al., 2017). Desta forma, a escolha das imagens que correspondam ao conteúdo que se quer transmitir, portanto, é de fundamental importância para os surdos, como também para os ouvintes (BARRAL et al., 2017).

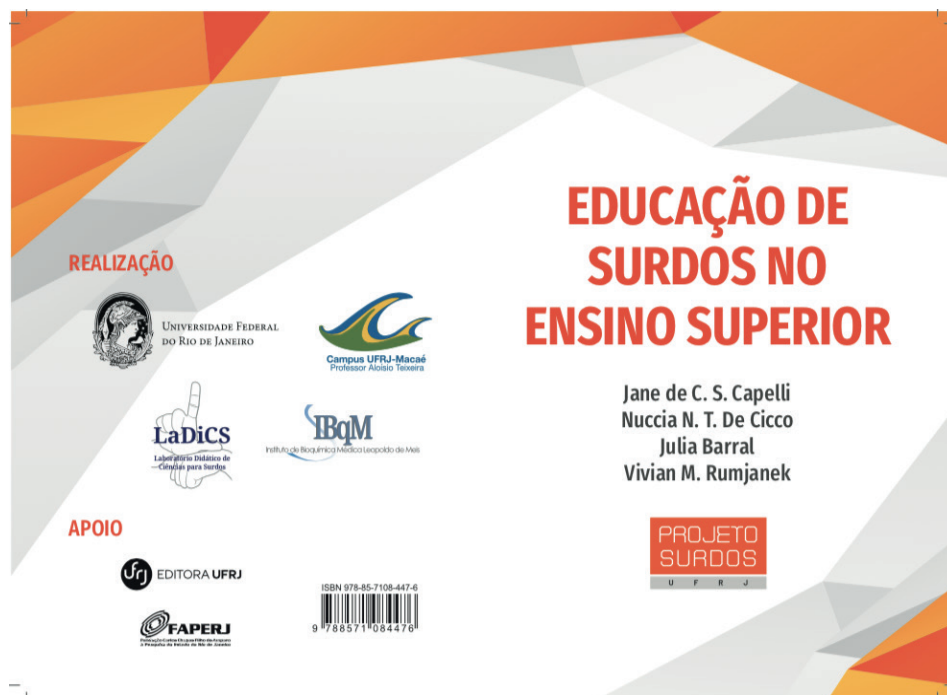
A partir das considerações e sugestões feitas pelos juízes, o manual passou por um minucioso processo de revisão, no qual se realizou a reorganização e a reformulação de alguns textos presentes no conteúdo, títulos e subtítulos, com introdução e alteração de imagens. A aprovação final foi feita por um dos especialistas, definido aleatoriamente, que aceitou fazer uma nova avaliação do material educativo. Dessa forma, a versão final do manual apresentou os seguintes tópicos principais (desconsiderando a capa, a folha de rosto, o sumário e sobre os autores):

Apresentação; Introdução; Você sabia?; Língua Brasileira de Sinais – Libras; Conhecendo alguns mitos e apresentando as verdades; Abordagens educacionais para os surdos; Atuação do Tradutor e Intérprete da Libras (TIL) no ensino; Acessibilidade no ensino de surdos; Acessibilidade no ensino de surdos: aspectos arquitetônicos; Aplicativos úteis; Principais dispositivos eletrônicos; Surdez: apoio legal; Direitos do surdo na educação: apoio legal; Referências.

A versão no formato *word* foi encaminhada à editora da UFRJ que fez a diagramação tanto no formato impresso e em *E-book*; obteve o ISBN para as duas versões e as fichas catalográficas, uma vez que a divulgação e a distribuição de ambos formatos serão gratuitas de modo a atender os diferentes públicos.

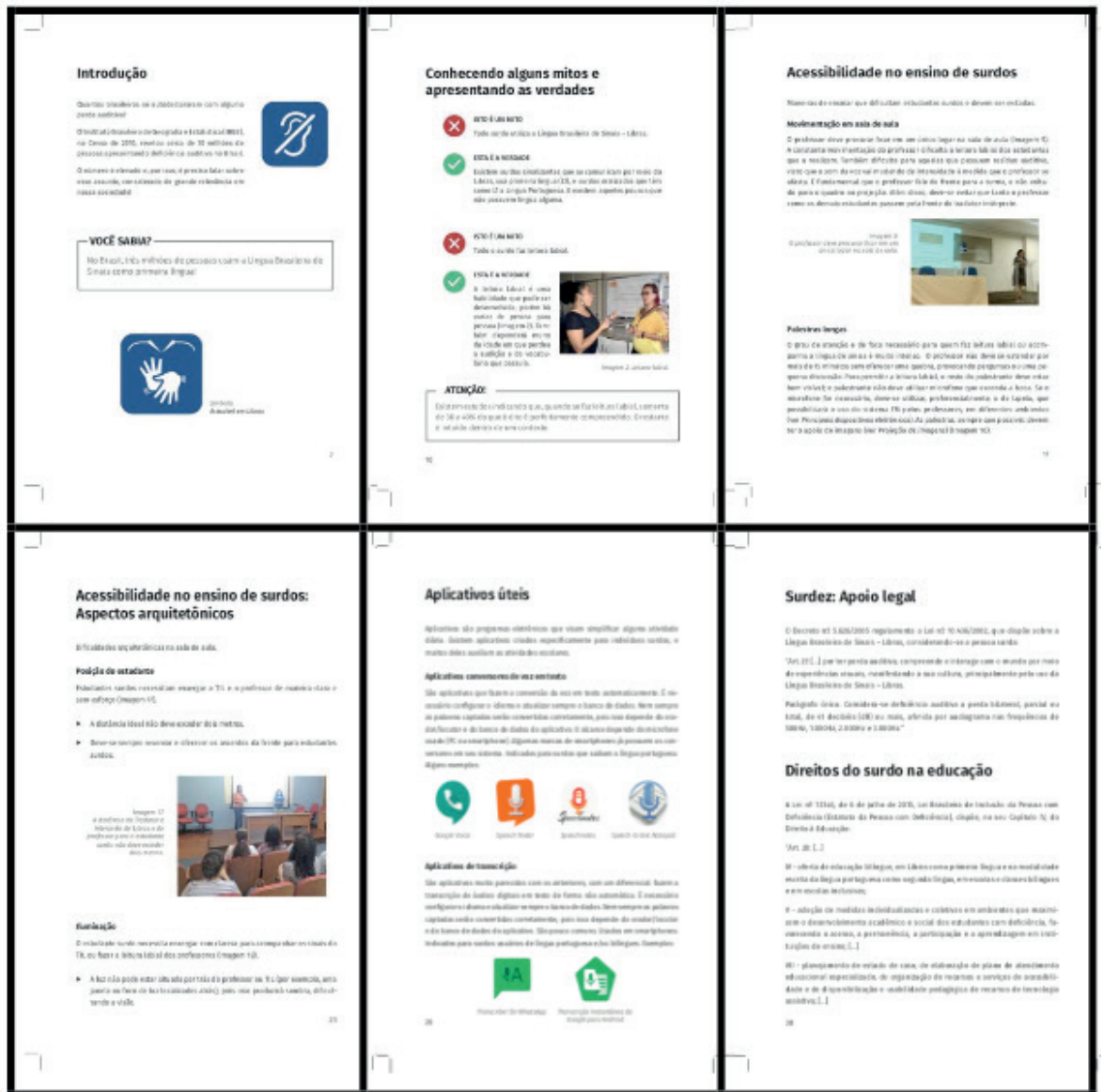
O manual apresenta o ISBN no formato *E-book* (PDF) de nº. 978.85.7108.446-9; e no formato impresso de nº. 978.85.7108.447-6, ambos com 36p. Abaixo, é

apresentada a imagem da capa do manual no formato impresso:



O manual será utilizado em cursos de capacitação e atualização que serão oferecidos pela equipe do PROJETO SURDOS-UFRJ, e o E-book será disponibilizado em seu site oficial. Será disponibilizado também aos professores bem como aos profissionais de áreas afins que atuam no ensino superior pelo site da Universidade Federal do Rio de Janeiro: <https://acessibilidade.ufrj.br/>.

As imagens, selecionadas a seguir, são de alguns tópicos abordados no manual (páginas 7, 10, 17, 23, 26, 30):



Considera-se o manual como sendo uma importante ferramenta a ser utilizada pelos docentes, educadores, dentre outros profissionais do ensino superior, que atuam ou atuarão no campo da educação voltada para os estudantes surdos.

Cabe ressaltar que a maioria de materiais produzidos e disponibilizados para a compreensão do universo da pessoa com surdez no ensino está voltada para a educação básica, sendo escassos os materiais explicativos sobre a educação superior de pessoas com deficiência. Todavia, cabe ressaltar que o século XXI está sendo marcado pelo aumento ascendente de estudos e publicações nesse campo da educação, propiciando maior visibilidade as ações afirmativas, desafios e dificuldades (MOL; MELO, 2018).

Observa-se também maior disponibilidade e acesso aos meios de comunicação de massa, tecnologias e informações, permitindo a ampliação da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Somando-se a esse quadro, há a elaboração de novas políticas públicas voltadas para tornar esse acesso ainda maior, garantindo, assim, os direitos desses cidadãos (BRASIL, 2015; BRASIL, 2000).

Devido ao desconhecimento de todas as representações da surdez, ainda são

encontradas situações adversas à inclusão de estudantes surdos em classes com pessoas ouvintes, que as identificam como uma pessoa incapaz. Na prática, o que pode ser observada, na maioria das vezes, é a incapacidade pedagógica de quebrar paradigmas que apresentem novas propostas de ensino. Deve-se considerar, portanto, as diversidades linguísticas em função dos diferentes tipos de pessoas com surdez.

Existem correntes na Educação Inclusiva versando que a multiplicidade de cultura da Comunidade Surda deve ser respeitada, pois ocorrem diferenças consideráveis na forma como se precisa ensinar, educar e lidar com os indivíduos com surdez, porém deve-se tomar certos cuidados para que essa diferença não segregue (PIERUCCI, 1999).

Neste sentido, é importante que se promovam situações pedagógico, educacionais e profissionais que capacitem e preparem tanto o professor como o estudante surdo para o mundo com suas diversidades e dificuldades reais. Isto porque, o ensino voltado a pessoa com deficiência auditiva, principalmente a não oralizada e em uso da Libras, ainda está em processo de consolidação no país e envolve ações que ultrapassam o ensino tradicional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manual foi considerado um bom instrumento de difusão do conhecimento para educadores, professores e demais profissionais da educação superior que atuam ou atuarão no ensino de estudantes surdos. As ilustrações e o *layout* foram os critérios que apresentaram maiores percentuais de discordâncias pelos especialistas e juízes do estudo.

A elaboração do manual permitiu a concretização de um instrumento que viabiliza o acesso ao conhecimento do docente no ensino superior da pessoa surda ou com deficiência auditiva. Esse instrumento permitirá que, principalmente, barreiras atitudinais sejam transpostas, de modo a colaborar que se garanta o ensino de qualidade que todo cidadão, independente de sua condição, merece receber.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo a Pesquisa do Estado de Rio de Janeiro – FAPERJ pela bolsa concedida de professor visitante da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e cientista do PROJETO SURDOS-UFRJ a uma das autoras do estudo; e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pela bolsa de pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro concedida a uma das autoras do estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA PERES, D. L. **A utilização de ilustração e da imagem artística na divulgação científica para surdos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Química Biológica. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2012.

BARRAL RUMJANEK, J. **Novos sinais para a ciência em LIBRAS**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Química Biológica. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2011.

BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F. E.; RUMJANEK, V. M. Vendo e aprendendo. In: **Letramento visual e surdez**. LEBEDEFF, T. B. et al. (Org.) Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017. p. 95-107.

BORGES, D. S. L.; SANGLARD, S. S.; SANT'ANNA, N. F. Desafios e conquistas de pessoas com deficiência: uma análise da trajetória de acesso ao ensino superior e de permanência. In: MOL, G. S.; MELO D. C. F. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 130-147. (Coleção Inclusão e Interdisciplinaridade; v. 2).

BRASIL. Decreto nº 186/2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 29 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Em alteração à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm> Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Portaria nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: **Ministério da Educação**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 21 fev. 2019.

DE CICCO, N. **Pérolas da minha surdez**. 1ª Edição. Porto Alegre: Editora Metamorfose. 2016. 122p.

HOFFMANN, T.; WARRALL, L. Designing effective written health education materials: considerations for health professionals. **Disability and Rehabilitation**, v. 26, n. 9, p. 1166-73, 2004.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 349-365, 2011.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MOL, G. S.; MELO, D. C. F. **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 176p. (Coleção Inclusão e Interdisciplinaridade; v. 2).

MOURA, A. F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, 2017.

NEIGRAMES, W. P.; TIMBANE, A. A. Discutindo metodologias de ensino de libras como segunda língua no ensino superior. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. v. 11, n. 1, 2018. Editora UNEMAT.

PADILHA, A. M. L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 114-126.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014.

SILVA JUNIOR, H.; CAPELLI, J. C. S.; CORRÊA, V. O. S. Um marco inicial para a inclusão de estudantes com deficiência auditiva no curso de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: MOL, G. S.; MELO D. C. F. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 160-170. (Coleção Inclusão e Interdisciplinaridade; v. 2).

SOUSA, C. S.; TURRINI, R. N. T. Validação de constructo de tecnologia educativa para pacientes mediante aplicação da técnica Delphi. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 6, p. 990-6, 2012.

RELATÓRIO TÉCNICO. **Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2018; 90 p.: il.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. Sistematização de um Programa de capacitação ao professor do aluno Surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 409-422, 2015.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230076, 2018.

TOFFOLO, A. C. R. et al. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. e227165, 2017.

ZAGANELLI, M. V.; MAZIERO, S. G. A pessoa com deficiência e o acesso às instituições federais de educação superior: desafios e possibilidades. In: MOL, G. S., MELO D. C. F. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 148-159. (Coleção Inclusão e Interdisciplinaridade; v. 2).

DESAFIOS PARA A (RE) INCLUSÃO DISCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Karla Rona da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

Shirlei Moreira da Costa Faria

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

Jhonatan Gomes Vieira Frois

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

Sara Moura Martins

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

Elizabeth Cristina Pereira Morbeck

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

Sônia Maria Nunes Viana

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,
Escola de Enfermagem.
Belo Horizonte - Minas Gerais.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é descrever os desafios e experiências das autoras para (re)inclusão de um aluno tetraplégico em uma Instituição de Ensino Superior Pública. Trata-se de estudo descritivo, tipo relato de experiência,

produzido a partir da vivência das autoras que iniciou no ano de 2016 e na atualidade, encontra-se em desenvolvimento. A coleta de dados foi realizada com base nas observações das autoras sobre a realidade vivenciada e descrita em um caderno de registro, sendo esse o objeto de estudo alvo. O relato da experiência consiste na descrição da história de um aluno que ficou tetraplégico durante o curso de graduação e seu processo de re(inclusão) na instituição de ensino. Várias ações para (re) inclusão deste estudante foram implementadas: planos de estudos adaptados, professor tutor, monitoria, atividades curriculares modulares, aulas domiciliares e sensibilização da turma. Muitos são os desafios, como fragilidade na garantia de acessibilidade ao estudante deficiente, dificuldade para a mudança da cultura organizacional e acesso dificultado aos recursos tecnológicos assistidos. Nossos resultados retratam uma construção coletiva adaptada aos diferentes atores envolvidos com impacto potencial para legitimação de um ambiente receptivo, inclusivo e legítimo, mas ainda em processo de construção.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão em educação. Cultura organizacional. Deficiência física.

CHALLENGES FOR (RE) DISCIPLE
INCLUSION IN A HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this work is to describe the challenges and experiences of the authors for (re) inclusion of a tetraplegic student in a Public Higher Education Institution. It is a descriptive study, a type of experience report, produced from the experience of the authors that began in 2016 and is currently under development. Data collection was performed based on the observations of the authors about the reality experienced and described in a logbook, which is the target study object. The experience report consists of the description of the history of a student who was quadriplegic during the undergraduate course and his process of re (inclusion) in the educational institution. Several actions for (re) inclusion of this student were implemented: adapted study plans, tutor teacher, monitoring, modular curricular activities, classroom classes and class awareness. There are many challenges, such as fragility in guaranteeing the accessibility of the disabled student, difficulty in changing the organizational culture and difficult access to the technological resources. Our results portray a collective construction adapted to the different actors involved with potential impact to legitimize a receptive, inclusive and legitimate environment, but still in the process of construction.

KEYWORDS: Inclusion in education. Organizational culture. Physical disability.

1 | INTRODUÇÃO

A necessidade de efetivar um ensino inclusivo tem ampliado a discussão desta temática frente ao direito do discente em ter uma educação pautada na equidade. Garantir esse direito consiste na associação de diversos fatores desde a identificação da deficiência, da necessidade individualizada de um projeto pedagógico, da disponibilização de tecnologias, espaços, até a adaptação de recursos pedagógicos para inserção e manutenção do estudante (FÁVERO *et al.*, 2009).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a temática educação inclusiva foi conceituada como uma demanda da sociedade ao Estado, em que este deveria atender essas necessidades básicas e expandir o enfoque por meio da universalidade de acesso, da equidade e por meio de políticas que respaldam as ações. Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial enfatizou a educação inclusiva por meio da Declaração de Salamanca, na qual a diversidade e a descentralização do plano pedagógico deveriam oportunizar aprendizado por meio de controle social e do planejamento das ações desde a formação dos educadores (UNESCO, 1994; UNICEF, 1990).

Sabe-se que o acesso ao ensino público de pessoas com algum tipo de deficiência é menor nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se comparado às IES particulares. Contudo, de modo geral, a cada ano mais alunos com algum tipo de deficiência têm chegado às IES. O número de matrículas em 2011 nas IES públicas era de 6.531 alunos, enquanto que no ensino superior privado o total de matriculados com alguma deficiência foi de 16.719 alunos (BRASIL, 2013).

É necessária a capacitação dos recursos humanos para trabalhar a educação com equidade, identificar a necessidade de mudança nos paradigmas da cultura organizacional e, não menos desafiadores, a reestruturação dos espaços físicos para inserção. Nesse contexto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão (FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016).

Pesquisas sobre inclusão no Ensino Superior ainda são incipientes e se fazem cada vez mais necessárias, articulando teoria e prática com o envolvimento de todas as pessoas que compõem o espaço universitário, a fim de concretizar a inclusão na sua totalidade (FERRARI; SEKKEL, 2007; TOMELIN *et al.*, 2018).

Nesse caminho de buscas, este relato de experiência faz-se relevante e é fruto da vivência das autoras no processo de promover o acolhimento e, principalmente, fornecer subsídios para que um aluno que se tornou deficiente pudesse ser (re) incluído efetivamente, atendido nas suas individualidades e novas necessidades no espaço universitário. A experiência apresentada trata-se de um estudo descritivo, que apresenta resultados significativos, os quais reforçam sua importância no cenário científico e social.

Dessa forma, este estudo tem por objetivo descrever os desafios e experiências das autoras para (re)inclusão de um aluno Deficiente Físico em uma Instituição de Ensino Superior Pública. Procurou-se preservar a identidade social e cultural dos envolvidos no processo de inclusão neste relato.

A fim de buscar subsídios para esta discussão, apresentaremos o relato da experiência - história do aluno e seu processo de re(inclusão) de modo a explanarmos sobre a realidade. Em seguida, descreveremos os resultados que foram alcançados, e, para finalizar, levantaremos os desafios vivenciados pelas autoras na busca pela educação inclusiva efetiva no ensino superior.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, produzido a partir da vivência das autoras, que iniciou no ano de 2016 e na atualidade encontra-se em execução em uma IES pública.

O estudo descritivo consiste na descrição de uma determinada realidade, fato ou fenômeno. Podendo em alguns estudos não somente identificar as relações estabelecidas entre as variáveis, mas também determinar a origem causa ou natureza dessa relação (GIL, 2008; TRIVIÑOS, 1987).

A coleta de dados foi realizada com base nas observações das autoras sobre a realidade vivenciada. Dentre os métodos de coleta de dados, a observação revela-

se como um privilegiado modo de contato com o real, uma vez que é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos e compreendemos a realidade no qual estamos emergindo (LAVILLE; DIONE, 1999).

Apresenta como vantagem a possibilidade de o pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados. Portanto, ela permite captar fenômenos que não podem ser registrados por meio de perguntas ou documentos quantitativos, mas que devem ser observados *in loco*, na situação concreta em que acontecem (DESLANDES, 2007).

Para registro das observações e impressões frente às atividades vivenciadas, as autoras contaram com a utilização de um caderno de registro adaptado aos preceitos do diário de campo. Esse teve por objetivo documentar todas as experiências vivenciadas diariamente, de forma a minimizar perdas de informações importantes e assegurar o arquivamento para posteriormente serem utilizadas com fidedignidade para a transcrição e descrição do relato de experiência. Logo, tomam-se como objetos deste estudo as observações expressas no caderno de registro das autoras.

3 | RELATO DA EXPERIÊNCIA

As atividades foram propostas para um aluno que iniciou sua vida acadêmica sem limitação física, ou seja, em estado hígido de saúde. Contudo, após três semestres cursados de forma regular, foi vitimizado por um agravo acidental que o deixou tetraplégico, passando por um longo processo de internação/tratamento. Não há expectativas de alterações motoras e sensitivas dos membros inferiores e superiores ao longo da sua vida, salvo com o advento de evolução científica no âmbito das pesquisas de célula tronco.

Após adaptação das atividades de vida diária e estabilização do quadro hemodinâmico, o aluno, apoiado por seus familiares e cuidador, manifestou desejo de regressar à vida acadêmica no ano de 2016, como estratégia de fortalecimento psicológico, cultural, científico e de reinserção social.

O processo inicial foi tímido, pois era preciso planejar o retorno do discente e desenhar um plano de estudos que atendesse as necessidades do mesmo, alinhado com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) em exercício, passando neste momento a ser acompanhado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da IES.

Assim, o discente retornou efetivamente aos estudos no ano de 2017-1, matriculado em quatro disciplinas e aprovado em duas. Todo conteúdo foi ministrado e disponibilizado via sistema acadêmico e troca de e-mails. As questões eram respondidas pelo aluno através de áudio ou por meio de um aplicativo para os professores das disciplinas, buscando otimizar a inclusão educacional, mas ainda de maneira frágil e superficial.

Frente esse cenário, os professores, membros do colegiado deste curso, apoiados pelos profissionais do NAI, fizeram uma segunda tentativa matriculando o aluno em duas disciplinas no semestre subsequente (2017-2). Foi inserido nesse momento atividades em grupo e uma visita técnica, que foi realizada pelo aluno com êxito, sendo este aprovado nas duas disciplinas.

Foi elaborado um Plano de Estudos para a Integralização do Curso de Graduação (PEICG) objetivando organizar uma proposta estratégica na ótica dos temas centrais que compõem o PPC. Para isso era necessário ter um professor tutor estratégico, que operacionalizasse esse planejamento de forma a potencializar as estratégias de flexibilização da estrutura curricular, normas acadêmicas e metodologias de ensino, de tal maneira a atender as especificidades da demanda do aluno.

Assim, no primeiro semestre de 2018, uma professora se voluntariou a assumir esta ação, tornando-se referência para o acadêmico e demais professores do Curso. Seu processo de trabalho foi otimizado pela inclusão de uma monitora, com o objetivo de melhor planejar, acompanhar e avaliar semestralmente o cumprimento do PEICG por parte do aluno e dos docentes.

Foi estabelecido o primeiro módulo de ensino, contemplando quatro disciplinas de professores diferentes, com atividades na modalidade semipresencial. Os conteúdos das disciplinas foram reorganizados atendendo a necessidade específica nesse processo de reinserção acadêmica, buscando a integração dos conteúdos por temática e significados para a formação discente.

Em busca de metodologias de ensino inclusivas, a docente e a monitora propuseram o uso de metodologias alternativas de ensino, como será melhor descrito em nossos resultados. Para Tomelin *et al.* (2018) a inclusão deve integrar seis eixos: monitorias, cursos, orientação, acessibilidade, contato e clínica escola.

Foi, ainda, implementado a ministração de aulas domiciliares quinzenais, com a presença de outros alunos da turma, essa estratégia favoreceu o estabelecimento de um vínculo de confiança com a professora tutora, sendo o estudante encorajado a retornar ao ambiente acadêmico, uma vez que sua autoimagem corporal era um fator dificultador para essa ação.

A docente também preparou a turma para esse momento com atividades em sala de aula, trabalhando em seus conteúdos questões sobre inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência. Entendemos que nas situações escolas, o trabalho em grupo contribuiu para o desenvolvimento de competências como liderança, tomada de decisão, senso de equipe e argumentação.

Após dois meses intensos de preparação mútua e o importante suporte do NAI, chegou o dia do retorno à atividade acadêmica presencial em companhia de seu cuidador. Para o aluno deficiente era hora de quebrar uma barreira de cinco semestres de ausência ao ambiente acadêmico, e mais que isso, momento de rever os colegas, mas agora em uma nova condição física.

Seu retorno foi marcado por muita emoção, solidariedade e acolhida por parte

de todos. O aluno participou da aula durante duas horas, apresentou o seminário e liderou todo o processo de discussão do grupo. Apesar de todos os desafios, o graduando foi aprovado nas quatro disciplinas com rendimento satisfatório.

Em um relato de experiência publicado por Tomelin *et al.* (2018) estes afirmaram que políticas, informações e orientações isoladas são insuficientes para provocar mudanças de professores e estudantes sobre as minorias. Por isso, a multiplicidade de ações, de forma contínua e ascendente, são estratégias que podem potencializar a inclusão efetiva.

4 | RESULTADOS

As ações descritas a seguir são importantes resultados que permitiram a realização das atividades acadêmicas por parte do aluno deficiente e a integração de toda comunidade institucional. Essas foram implementadas de forma conjunta e para melhor entendimento serão descritas separadamente. Cabe destacar que a experiência permanece em execução, sendo avaliada e adaptada a cada semestre.

- Elaboração de um Plano de Estudos para a Integralização do Curso de Graduação (PEICG): elaborado por professores do colegiado do curso frequentado pelo aluno deficiente, com o objetivo de destacar e integrar temas centrais que compõem o PPC e assim garantir a oferta de disciplinas essenciais para a formação do aluno. Essa estratégia corrobora com a flexibilização da estrutura curricular proposta legalmente para que alunos deficientes possam construir seu saber de acordo com sua capacidade física e psíquica. Este plano foi estruturado em parceria com os profissionais do NAI da IES, e propõe a integralização dos créditos disciplinares e consequente conclusão do curso no segundo semestre de 2022.

- Disponibilização de um Professor Tutor: essa estratégia visa otimizar o vínculo do aluno deficiente a toda comunidade da IES. Além de ser referência para a retirada de dúvidas sobre metodologia de ensino, processos de avaliação, integração dos módulos de ensino e procedimentos diários da conduta docente com o estudante e do aluno para com os professores.

- Monitoria: monitorias ligadas às disciplinas que serão cursadas em cada semestre. Por meio de encontros semanais, a monitoria é realizada por alunos do Programa de Monitoria da Graduação da IES. É organizada por um estudante do curso do aluno deficiente que recebe supervisão do professor tutor. Este monitor também realiza atividades com os demais alunos do Curso, conforme demanda.

- Atividades curriculares construídas por módulos: cada módulo de ensino contempla quatro disciplinas de professores diferentes, com atividades na modalidade semipresencial. Os conteúdos das disciplinas são reorganizados atendendo a necessidade específica nesse processo de reinserção acadêmica, buscando a integração dos conteúdos por temática e significados para a formação discente.

- Criação e aplicação do Plano de Estudos Camaleão - PEC (Figura 1): esse foi elaborado pela monitora em parceria com o professor tutor e possui layout de mapa mental. Tem por objetivo estabelecer integração entre os conteúdos disciplinares estudados pelo aluno, com potencial para dinamizar e facilitar o aprendizado. A implementação do PEC tem como apoio a introdução de tecnologias, entretanto o desafio concentra-se na busca por tecnologias financeiramente acessíveis. Dessa forma o acompanhamento das atividades desenvolvidas acontece à distância por videoconferência, videochamadas, transmissão ao vivo, aplicativo de mensagens e redatores de textos online, além de presencialmente em visitas domiciliares mensais e formação de grupos de estudos para socialização dos conteúdos das disciplinas. Em uma avaliação preliminar é possível afirmar que a implementação do PEC apoiado por tecnologias digitais potencializou a independência acadêmica e permitiu ao aluno deficiente o desenvolvimento de visão ampliada sobre os conteúdos estudados.

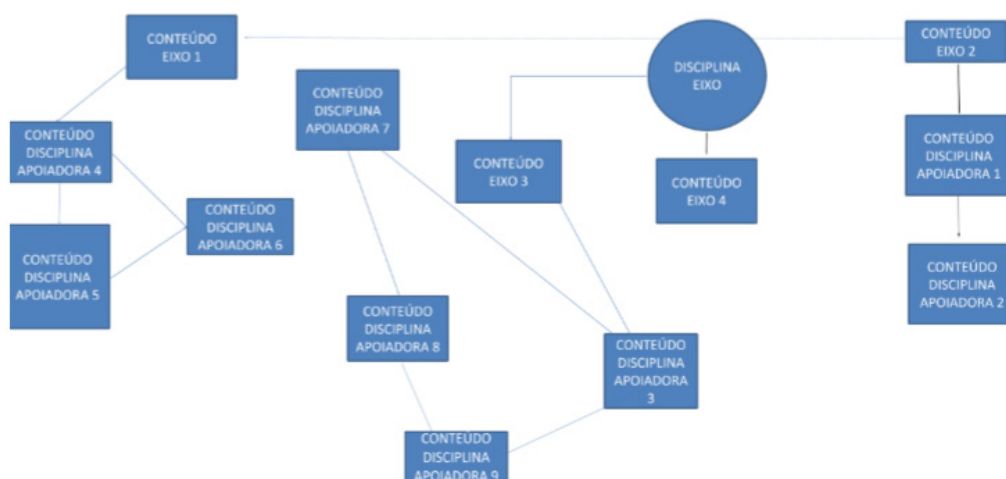


FIGURA 1 - Plano de Estudos Camaleão

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

- Oferta de aulas domiciliares mensais: estratégia utilizada para aprofundar os estudos em determinada área, esclarecer dúvidas e estimular o aluno deficiente para o alcance da aprendizagem significativa. Também é um momento oportuno para resgatar o empoderamento do aluno deficiente explicitando suas potencialidades e capacidades.

- Sensibilização da turma: objetivou-se orientar a turma sobre como interagir com o colega para que possa participar ativamente das atividades em sala de aula, com a intenção de minimizar possíveis constrangimentos.

5 | PRINCIPAIS DESAFIOS VIVENCIADOS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por se tratar de um aluno tetraplégico as complicações para execução de tarefas, que são básicas, repercutem diretamente como obstáculo para execução dessas atividades em sua vida diária (LIMA et al., 2017). A acessibilidade é uma delas, sendo obrigatória de as universidades públicas federais implementá-la e garanti-la por meio dos núcleos de acessibilidade, cuja função é atender as demandas de cada discente nesta condição de forma individualizada (BRASIL, 2011).

A garantia da acessibilidade tem sido um dificultador para a reinserção do aluno as aulas presenciais. Das diversas salas disponíveis na IES, em nenhuma o aluno consegue entrar, pois as portas são estreitas e não permitem a passagem dele em sua cadeira de rodas. Dos três auditórios existentes, apenas um permite que o aluno adentre, pelo mesmo motivo mencionado. Vale ressaltar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina a adequação dos ambientes, a fim de atender as especificidades do cidadão com deficiência (BRASIL, 2015).

Outras barreiras arquitetônicas de acessibilidade também dificultam a efetividade da educação inclusiva, como por exemplo, a inexistência de rampas internas de acesso, contrariando o preconizado em lei como garantia de Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado. A legislação preconiza a adequação estrutural da arquitetura dos prédios de instituições de ensino, objetivando prover condições de acesso e garantir à transversalidade das ações as pessoas deficientes (BRASIL, 2015).

Mais um desafio é a resistência à mudança da cultura organizacional e para abordar essa temática se faz necessário explicitar sua definição: a cultura organizacional é um sistema de significado público e coletivamente aceito por um dado grupo, em certo período de tempo, que pode remeter as suas próprias situações (PETTIGREW, 1979).

Nesse aspecto consiste um grande desafio, pois as estratégias de inclusão não são abordadas por todos os docentes como uma demanda da IES para com o aluno e a sociedade. Logo, as tentativas de consolidação e efetivação do PEICG proposto para o aluno se torna frágil, necessitando de grande esforço da docente tutora e da monitora para sua potencialização e operacionalização.

As estruturas pedagógicas que poderiam ser ampliadas ficam então inviabilizadas nesse contexto, devido à resistência de alguns profissionais em aceitar o novo, o diferente e aquilo que não é rotina institucional, o que pode caracterizar-se como uma identidade organizacional adquirida ao longo de seu trajeto histórico no meio educacional (ZAGO, 2013).

Em decorrência da limitação física total, a grafia com o uso motriz dos membros superiores não é possível a este aluno, assim as realizações das atividades constituem-se em um grande desafio. Esse fato reforça um direito regulamentado que determina

que essa especificidade seja atendida mediante mecanismos tecnológicos assistidos e técnicos, que envolvam a disponibilização de equipamentos como ferramentas para garantia de inclusão (BRASIL, 2000). Entretanto, tais ferramentas ainda não se apresentam acessíveis ao aluno nesta IES, o que fragiliza o processo de Inclusão Educacional.

Entendemos que os desafios para efetivar a educação inclusiva nas diversas modalidades de ensino exigem intervenções diferenciadas e constantes. Contudo, este relato demonstra que práticas inclusivas positivas são possíveis de serem implementadas em todo o espaço universitário, sendo grande diferencial para a acolhida e integração do deficiente. Além de ser estrategicamente um elemento singular para superação dos obstáculos que emergem diariamente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência e desenvolvimento acadêmico de alunos deficientes e a participação efetiva do professor neste processo ainda são desafiadores para IES públicas e privadas. Todavia, nossos resultados têm demonstrado que é possível efetivar a Educação Especial em todo espaço acadêmico de forma a contemplar todos os alunos deficientes. Nessa perspectiva, entendemos que esta experiência pode ser referência para inclusão de alunos deficientes no ensino superior nas diversas instituições públicas e privadas.

Vale destacar a necessidade de tecnologia assistida para os alunos deficientes e a inclusão da família neste contexto de adaptações e novas experimentações. A família pode ser uma importante aliada para efetivar a permanência do estudante deficiente na IES, mas precisa ser orientada sobre as ações pedagógicas institucionais e os aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado. Como nossa experiência está em desenvolvimento ainda não possuímos elementos conclusivos para discorrer sobre a família neste relato, sendo esta uma limitação do estudo.

Enfim, esta experiência retrata uma construção coletiva adaptada aos diferentes atores envolvidos com impacto na formação humana, na prática inclusiva e nos direitos humanos e de cidadania, que devem ser praticados todos os dias com toda a sociedade. É notório que uma significativa evolução no que tange às práticas inclusivas vem se desenhando nesta IES pública, com grande potencial exitoso, mas que ainda se encontra em transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir- Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu-2013.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 08 set. 2018.

DESLANDES; S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed, **Revista e atualizada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 274 p.

FÁVERO; O. et al. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: ANPED, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 08 de set. 2018.

FERRARI, M. A. L; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília. v. 27, n.4, p. 636- 647. dez. 2007.

FERNANDES, A. C. R; OLIVEIRA, M. C. S. L; ALMEIDA, L.S. Inclusão de estudantes com deficiências na Universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492, set./dez. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 103 p.

LAVILLE; C, DIONNE; J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri, Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 227 p.

LIMA, N. B. A. et al. Importância da mobilidade para tetraplégicos e paraplégicos: implementação dos conhecimentos de enfermagem no cuidar multidimensional. **Revista de Pesquisa: cuidado é fundamental on line.** Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 289-296, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/4291/pdf_1> . Acesso em: 10 de set. 2018.

PETTIGREW, A. M. On studying organizational cultures. **Magazine Administrative Science Quarterly.** New York, v. 24, n. 4, p. 570-581, dec. 1979. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/7c7e/937b7c02a4c3d29f3ef2620519fe8277d70c.pdf>> . Acesso em: 06 de set. 2018.

TOMELI, K. N et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n.106, p. 94-103, abr. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 258 p.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais** in Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO. Disponível em: < http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2018.

Fundo das Nações Unidas para Infância- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** in Conferência de Jomtien. 1990. Tailândia. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> . Acesso em: 08 de set. 2018.

ZAGO, C. C. Cultura Organizacional: formação, conceito e constituição. **Sistemas & Gestão: Revista Eletrônica**. Niterói, v. 8, n. 2, p. 106-117. 2013. Disponível em: <<http://www.revistasg.uff.br/index.php/sg/article/view/V8N2A1/V8N2A1>>. Acesso em: 09 de set. 2018.

TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A ARTICULAÇÃO DO GESTOR

Elizete Varusa Seneda
Eladio Sebastián-Heredero

RESUMO: Este estudo tem por objetivo identificar as características deste profissional como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva. A presente pesquisa parte do pressuposto de que o gestor escolar se configura como o profissional responsável pelo processo de articulação entre as ações que perpassam o desenvolvimento do fazer pedagógico na escola. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa com um enfoque interpretativo a partir de um estudo de caso, realizado com gestores, professores e outros profissionais de uma escola municipal em Rio Claro-SP. Os instrumentos de coleta de dados consistem em análise Documental de Fontes Primárias da própria Escola e questionários. A análise dos dados foi realizada a partir de uma categorização dos aspectos mais relevantes com o objeto de pesquisa dos documentos da escola e das respostas oferecidas pelos educadores envolvidos. Os resultados indicaram que a escola inclusiva está em processo de construção, os participantes demonstram ter um conhecimento do que é escola inclusiva e seus fundamentos legais, mais um desconhecimento da forma de operacionalização da mesma,

que se transforma em um trabalho extra para o gestor que deve ser dinamizador, motivador, formador, avaliador e gestor dos processos que envolvem uma escola inclusiva e em especial o trabalho colaborativo que nem sempre é visível na escola estudada. Espera-se que este estudo possa contribuir com o aprimoramento do gestor sobre as práticas educativas individuais e coletivas voltadas para a inclusão, pressupondo oportunidades para um ensino colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Escola inclusiva. Trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A percepção de Rodrigues (2006, p. 304) é a de que a proposição relativa a uma Educação Inclusiva é contrária a da “escola tradicional”, ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos, incluindo os diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular. Assim, podemos afirmar que a Educação Inclusiva tem a tarefa de tratar a diversidade como elemento principal para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O objetivo do fazer pedagógico inclusivo consiste na busca pelo sucesso escolar, de forma a adequar a escola para os alunos e não

à inversa.

Por escola inclusiva compreende-se aquela que é receptiva e dá respostas, dependendo de gestores e educadores e também das políticas públicas educacionais que garantam a construção de uma escola para todos e todas independente das suas condições e a permanência dos alunos em condições de qualidade.

Sebastián-Heredero (2016) diz que, na prática, existem muitas estratégias organizativas, metodológicas e curriculares à disposição da escola e do professor para reconstruir o ensino e garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Quando se fala na educação numa Escola Inclusiva faz-se necessário discorrer sobre a temática pensando no gestor escolar, o qual assume importante papel no contexto escolar, tendo em vista a especificidade de sua função, que consiste em articular os aspectos administrativos aos de gestão e, conseqüentemente, ao pedagógico para promover o câmbio e a transformação. É nesta parte que foca nosso trabalho, daí que pensemos como Sage (1999):

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores. (p. 138).

Destarte, o gestor escolar deve se colocar à disposição para atuar por meio de uma prática inclusiva, devendo, necessariamente, se envolver na prática colaborativa e das ações voltadas para o atendimento à acessibilidade universal à educação.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola. (SANT'ANA, 2005, p. 228).

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho de colaboração em equipe, Mendes (2004) destaca que a coletividade consiste em um elemento de suma importância para promover a troca de experiência e de aprendizagem, de forma a possibilitar, além do crescimento das pessoas envolvidas, também o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar e buscar resolução para os problemas identificados. Na escola, o diretor é a pessoa responsável pela gestão da unidade e de todos os que nela convivem. Assim:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006, p. 43).

Toda ação de coletividade no desenvolvimento da gestão, que tenha como objetivo a inclusão, se apresenta como uma oportunidade para o exercício da autonomia das pessoas envolvidas. A escola precisa ter um projeto pedagógico que

lhe dê identidade própria. Nesse contexto, promover a gestão colaborativa onde todos participam com voz, aumenta o processo democrático em uma perspectiva ampla:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1998, p. 46).

Este estudo tem por objetivo identificar as características deste profissional como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva

METODOLOGIA

O caminho metodológico pretendeu buscar a coerência científica, associada à necessidade em compreender os elementos que constituem a percepção quanto ao papel do gestor como articulador da prática pedagógica no contexto de uma escola inclusiva, na perspectiva do trabalho colaborativo, se dá pela análise que procura evidenciar as características do gestor como articulador do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.

A partir do objeto central proposto, optamos pela pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso. A investigação partiu da discussão sobre a produção científica e bibliografia pertinente à temática em questão, sendo a análise documental das fontes primárias da escola e os questionários instrumentos de coleta de dados. Foi realizada numa escola pública do município de Rio Claro e foram preservadas todas as condições marcadas pelo comitê de ética. Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado.

PROCEDIMENTO

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa exploratória, de cunho documental, com foco na análise da legislação pertinente à educação, na perspectiva inclusiva, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, das atas, do horário de trabalho pedagógico do plano de trabalho da escola investigada, com o objetivo de aumentar a compreensão quanto aos objetos da pesquisa. Na sequência fizemos a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados junto aos sujeitos, considerando a relevância e potencial, foram os questionários apresentados por meio do programa <https://pt.surveymonkey.com>, e dirigidos a gestores, professores e pessoal da escola. A última etapa foi o tratamento e análise dos dados coletados. Para tanto, a pesquisadora recorreu à triangulação metodológica, objetivando garantir fidedignidade ao resultado das análises, para apresentar de forma precisa as características do gestor como articulador do trabalho

colaborativo no contexto de uma escola inclusiva, assim como suas práticas na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos questionários, referentes as categorias estudadas e suas respectivas subcategorias, identificou-se que, quando a equipe gestora aponta para o PPP como um respaldo para o trabalho colaborativo e em suas práticas profissionais são desenvolvidas ações para facilitar o trabalho colaborativo entre os professores permeando a atualização permanente, se produz a construção coletiva e o diálogo. A seguir pontua-se uma das falas, demonstrando o esforço articulador que engloba desde as esferas interpessoais, aos recursos e reflexões sobre o cotidiano:

Dialogo com todos que trabalham na unidade educacional para um trabalho em conjunto, uma vez que somos todos educadores, conversa e reflexão sobre a pratica pedagógica, Na medida do possível favorecer recursos pedagógicos para a pratica docente que facilite a aprendizagem da criança. (CO1).

A equipe gestora aponta como seu desafio as relações interpessoais, visto que como articulador do trabalho colaborativo, os conflitos e a motivação são elementos do cotidiano que é dinâmico e os profissionais nele inseridos entendem a escola inclusiva por perspectivas diferentes:

O gestor, na minha opinião, precisa ter a sensibilidade de conciliar seu trabalho com todos de forma que atenda as necessidades e a realidade da escola onde todos trabalhem com o mesmo objetivo, o que nem sempre é fácil. (VD1).

No Regimento Escolar (2012) da unidade educacional pesquisada, em seus artigos 8º, 9º. e 10º, traz uma perspectiva sobre a gestão democrática e participativa.

Outro aspecto abordado na pesquisa pelos profissionais não docentes é de que há uma articulação da equipe gestora dentro da unidade escolar, com vistas ao trabalho colaborativo, caracterizando-se por uma gestão atenta em ouvir a equipe de trabalho, oportunizando o diálogo, propostas e opiniões, valorizando a integração do grupo que se sente, desta forma, incluído nos trabalhos, apontando propostas para além do atendimento às crianças com de deficiência: uma escola inclusiva entende-se como um todo de todos e para todos. Assim sendo, a colaboração atrela-se à contribuição consolidada no intercâmbio entre os profissionais em busca de um objetivo comum, onde, a maioria dos professores apontou a possibilidade de realizar planejamentos abertos e flexíveis e que possam atender a todos os alunos através do trabalho colaborativo, para que ocorra um ensino inclusivo.

Mesmo com as dificuldades existentes na construção de um trabalho colaborativo em escola inclusiva, a maioria do grupo pesquisado avaliou a equipe gestora como realizando um claro trabalho colaborativo na concretização de um ensino inclusivo, e que o Projeto Político Pedagógico existente contempla o trabalho colaborativo voltado para o sucesso da aprendizagem e critérios de avaliação para todos os

alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a organização e gestão do trabalho colaborativo na Escola Inclusiva, foi possível observar a articulação realizada entre gestão escolar, família e comunidade, onde a equipe gestora procura fortalecer os vínculos entre ambos, aproximando-os das atividades realizadas, orientando sobre a inclusão e incentivando a formação de uma cultura colaborativa onde se valoriza o diálogo. Nessa medida, a escola deve estar de “portas abertas” para recebê-los e construir parcerias, ação que reflete na melhoria da qualidade do ensino.

Faceta também abordada, de acordo com os apontamentos dos professores e profissional não docente, foi a realização, pela equipe gestora, da integração entre os diversos segmentos de trabalho dentro da escola, promovendo o diálogo, a cooperação, a troca de experiências e a integração entre os profissionais na realização do trabalho colaborativo no contexto de uma escola inclusiva.

Fica evidente com a pesquisa que, mesmo diante das dificuldades existentes na construção de um trabalho colaborativo na perspectiva de uma escola inclusiva, os sujeitos da pesquisa percebem que a equipe gestora realiza um trabalho na construção colaborativa de um ensino inclusivo, e que o Projeto Político Pedagógico existente contempla o trabalho colaborativo voltado para o sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006, vol. III. (Série Cadernos de Gestão).

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

PARO, **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

RIO CLARO. **Regimento Escolar da E. M.**. Rio Claro, SP, 2012.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação**: dozes olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANT’ANA, I. M. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI. Escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J. L.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. e RIBEIRO, P. R. M. **Inclusão e aprendizagem**. São Paulo: Cultura, 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant’Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas habilidades 39, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136, 146, 151, 154, 155, 207

Autismo 1, 3, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41

B

Biblioteca inclusiva 61, 62, 63, 64, 66, 67, 113, 116

Biscuit 93, 94, 95, 97

C

Crianças autistas 14, 16, 21, 24, 29, 31, 38

Cultura Popular 1, 4, 5, 7, 8, 12

D

Deficiência visual 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 166, 175

Deficientes auditivos 61, 62

Democratização 143, 144

Desenvolvimento Infantil 1, 23

Design 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 209

Design Universal para a Aprendizagem 163, 164, 165, 166, 167

Dinâmica pedagógica 163

E

Educação básica 12, 22, 26, 32, 47, 57, 127, 134, 137, 155, 174, 188, 215

Educação de Surdos 42, 44, 49, 53, 58, 59, 60, 129, 132, 176, 177, 179, 180, 182, 185, 187, 188, 199, 205, 206

Educação Especial 1, 12, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 33, 36, 41, 42, 44, 51, 52, 62, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 109, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 155, 156, 162, 169, 174, 188, 200, 206, 217, 218, 221, 227, 228, 235

Educação Inclusiva 1, 4, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 57, 62, 70, 75, 78, 80, 83, 90, 92, 94, 113, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 171, 174, 175, 203, 205, 206, 207, 216, 217, 221, 222, 227, 228, 229, 231, 232, 235

Educação Infantil 21, 25, 51, 52, 54, 79, 106, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141

Ensino 1, 4, 5, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236

Ensino alternativo 93

Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE 176

Ensino de línguas 182, 187, 188, 190

Estratégias de Ensino 16, 151, 176, 178, 179, 187, 194

H

Habilidades intelectuais 14, 16

História 5, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 29, 53, 54, 56, 59, 60, 74, 82, 113, 114, 115, 124, 125, 126, 132, 146, 147, 161, 162, 178, 195, 196, 200, 201, 220, 222

I

Inclusão escolar 12, 14, 16, 22, 32, 33, 39, 60, 70, 75, 123, 125, 126, 129, 131, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 151, 155, 157, 162, 189, 200, 201, 203, 218, 235

Inclusão social 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 118, 128, 153, 186, 198

L

Letramento de surdos 190, 193

LIBRAS 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 183, 187, 188, 190, 192, 193, 217, 218

M

Material Didático 95, 96, 97, 98, 102, 176, 185, 187

N

Norbert Elias 42, 43, 45

P

Prática docente 17, 32, 34, 35, 40, 78

Produção de materiais 93, 98

Professor especializado 14, 16, 21, 156

Psicologia Educacional 1

Psicólogo Escolar Educacional 69, 70

R

Relato de Experiência 3, 11, 99, 134, 220, 222, 223, 225

S

Sociedade 2, 5, 6, 12, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 68, 72, 74, 82, 83, 88, 94, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 136, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 156, 161, 162, 164, 171, 172, 187, 190, 192, 193, 198, 199, 207, 215, 221, 227, 228

Soroban 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Superdotação 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136

Surdos 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

T

Trabalho Colaborativo 134, 136, 139, 231, 233, 234, 235

Tradutor Intérprete de Libras 42

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-724-6



9 788572 477246