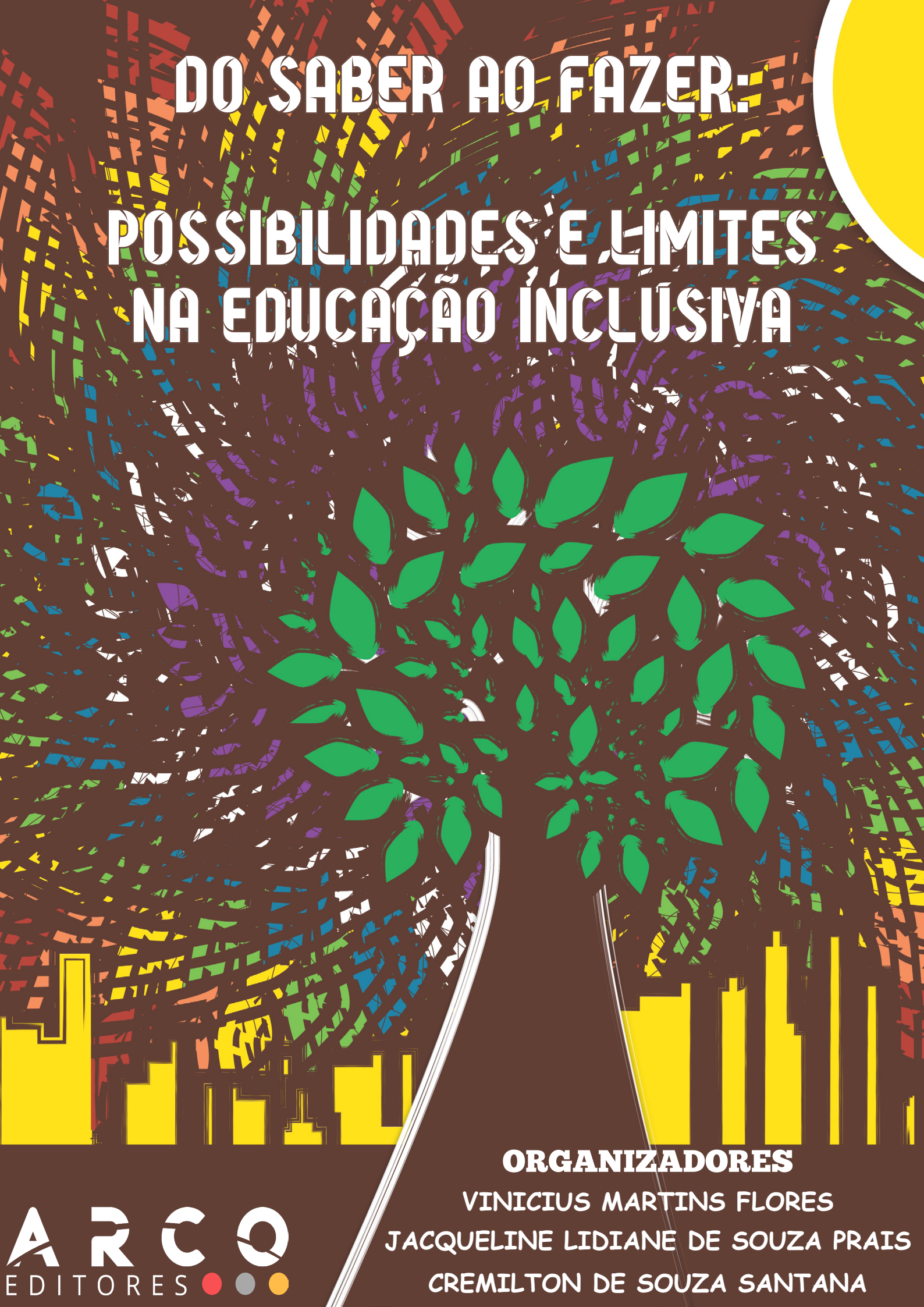
DO SABER AO FAZER:

POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ORGANIZADORES

VINICIUS MARTINS FLORES

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

CREMILTON DE SOUZA SANTANA

ARCO EDITORES

ARCO EDITORES

DO SABER AO FAZER: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vinicius Martins Flores
Jacqueline Lidiane de Souza Prais
Cremilton de Souza Santana
[Organizadores]

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Do saber ao fazer [livro eletrônico] : possibilidades e limites na educação inclusiva / Vinicius Martins Flores, Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Cremilton de Souza Santana. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.
PDF

ISBN 978-65-994894-3-3

1. Educação 2. Educação especial 3. Inclusão social I. Flores, Vinicius Martins. II. Prais, Jacqueline Lidiane de Souza. III. Santana, Cremilton de Souza.

21-66179 CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial inclusiva 371.9

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

10.48209/978-65-994894-3-3

1ªEdição - Copyright© 2021 do/as autores/as.

CAPA

Arco Editores.

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Arco Editores.

REVISÃO

Dos/as Autores/as.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva – UNIDAVI/SC
http://lattes.cnpq.br/8318350738705473

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán -UFCE- Colômbia
http://lattes.cnpq.br/0048679279914457

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos - UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/0003382878348789

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito -
UAL - Lisboa- Portugal.
http://lattes.cnpq.br/1347367542944960

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani -
UFFS- Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/7956662371295912

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins - UFFS - Chapecó/SC
http://lattes.cnpq.br/9818548065077031

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa - UFN- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/2363988112549627

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs - UFES - Vitória/ES
http://lattes.cnpq.br/3913436849859138

Prof. Dr.Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
http://lattes.cnpq.br/3377502960363268

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/5754140057757003

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/1486004582806497

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
http://lattes.cnpq.br/4407126331414

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS - Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/7823646075456872

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM- Palmeira das Missões/RS
http://lattes.cnpq.br/0639803965762459

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos -UFU– Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/4649031713685124

Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFJF- Juiz de Fora/MG
http://lattes.cnpq.br/9761786872182217

Profa. Dra. Angelita Zimmermann - UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/7548796037921237

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch –
UFN- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/4400702817251869

APRESENTAÇÂO

A presente obra “Do saber ao fazer: possibilidades e limites na Educação Inclusiva” reúne 25 estudos, oriundos de diferentes metodologias de pesquisa como: estudos de casos, revisões sistemáticas, relatos de experiência, estudos quase-experimentais e bibliográficos. Assim, ela busca diversificar o olhar para as questões da formação docente, gestão educacional, prática escolar, relacionadas com a temática da Educação Inclusiva, da Educação Básica ao Ensino Superior.

As pesquisas em Educação Inclusiva têm possibilitado reflexões e diálogos sobre suas particularidades, bem como, colocam em relevo discussões em relação às possibilidades pedagógicas que estabeleçam interação com diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, as pesquisas que compõem esta obra reúne elementos que possam dar um panorama da sala de aula quando o assunto se refere à temática inclusão.

Atualmente, após a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), os desafios, possibilidades e limites permanecem em nossas discussões na formação inicial ou continuada de professores que geram pesquisas que podem fomentar uma formação de docentes, elaboração de projeto de escolas inclusivas, e em especial, promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas com uma visão mais ampla e que atenda a docência que tanto almejamos em uma educação com equidade.

Esta obra contempla estudos sobre os aspectos que favorecem a inclusão desde a estrutura física, aos recursos humanos, aos recursos didáticos e/ou a prática pedagógica. Assim, você leitor, encontrará aqui pesquisas que abordam desde o direito à inclusão até sobre a educação bilíngue para surdos, obviamente não estamos estabelecendo uma única verdade, mas fomentando a reflexão a partir da leitura para planejar, pensar e implementar uma prática inclusiva com direcionamentos apontados com base em estudos.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO DE SURDOS: PLANEJAMENTO, PROFISSIONAIS, BILINGUISMO E OS DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE.....11

Vinicius Martins Flores

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL COMO CONTEÚDO FORMATIVO E DIRETRIZ PARA O PLANEJAMENTO INCLUSIVO.....24

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Vanderley da Flor Rosa

REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....42

Cremilton de Souza Santana

EXPERIÊNCIAS, ANÁLISES E VISÕES A RESPEITO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....57

Vera Conrad de Menezes

Lucian Armindo da Silva Brinco

LITERATURA SURDA: UM ESTUDO INICIAL SOBRE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA PARA SURDOS.....74

Ivana Nilza Pigozzo de Oliveira

Vinicius Martins Flores

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PROCESSO, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO PERNAMBUCO.....93

Roberto da Silva

CONTRIBUIÇÕES DO USO DAS MEMÓRIAS SENSORIAIS NO TRATO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UM ESTUDO DE CASO.....109

Rosineide Costa Brito dos Santos

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA.....126

Walace de Souza Almeida

Rafaele Habib Souza Aquime

Irisneia Brito e Silva

Walber Gonçalves de Abreu

Marcelo Spitzner

Jefferson Luis da Silva Cardoso

PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM CONSONÂNCIA COM OS RECURSOS DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA 141

Rosana Nascimento de Sousa

ACESSIBILIDADE EM FOCO: ELABORAÇÃO DE UNIDADE TEMÁTICA PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G).....154

Julio Marques
Camilla Soto Nater

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....182

Lucimar de Cássia Fonseca Silva

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO IDOSO: PRÁTICAS INCLUSIVAS.....191

Denise Regina Stacheski

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....201

Ailton Barcelos da Costa
Nassim Chamel Elias
Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

AS REPRESENTAÇÕES DE PESSOAS SURDAS EM PERIÓDICOS ONLINE DA FONOAUDIOLOGIA.....213

Vanize Martins Flores

O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO GRADUADO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....229

Miriam Maia de Araújo Pereira
Edna M. B. Pasini das Chagas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIREITO DE TODOS.....247

Rafaela Santos Cardoso

EXPERIMENTOS COM A LINGUAGEM MUSICAL NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA.....257

Samuel Campos de Pontes
Marcela Fontão Nogueira

DISCREPÂNCIA ENTRE A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....275

Marisa Santos Rosa Morais
Lucimar de Cássia Fonseca Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....287

Luísa Leôncio Monti

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS GESTORES DOS NAPNES DO IFRS.....303

Magali Inês Pessini

O BILINGUISMO COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL, SOCIAL E CULTURAL DOS SURDOS.....312

Preslei Andrade de Souza
David Kaique Rodrigues dos Santos

REALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR VERSUS AS ESPECIFICIDADES EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO: DISCALCULIA.....337

Matheus Nascimento de Albuquerque
Willian Nascimento de Castro

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO MÃE-FILHO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....351

Thais Aparecida Santos

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: TEORIA E PRÁTICA 375

Matheus Batista Barboza Coimbra

SOBRE OS ORGANIZADORES

Vinicius Martins Flores.....389

Jacqueline Lidiane de Souza Prais.....390

Cremilton de Souza Santana.....391

10.48209/978-01-SABER4-3-3

EDUCAÇÃO DE SURDOS: PLANEJAMENTO, PROFISSIONAIS, BILINGUISMO E OS DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE

Vinicius Martins Flores[1]

1 Doutor em Letras – Psicolinguística (UFRGS); Mestre em Letras – Linguística Aplicada (UFRGS); Especialista em Aquisição da Linguagem e Alfabetização (FEEVALE); graduado em Letras Libras – Bacharelado (UFSC) e em Pedagogia – Licenciatura (ULBRA); participa do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS – Litoral Norte e do Grupo de Pesquisa – Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO) da Letras/UFRGS; atua como docente do curso de Letras Bacharelado na ênfase de Tradução e Interpretação de Libras e atualmente é coordenador do curso de Letras Licenciatura e Bacharelado da UFRGS. Contato: viniciusmartinsf@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão na perspectiva da educação especial necessita sempre estar em pauta, proporcionando que os envolvidos estejam tendo seu lugar de fala respeitado. Pensar a educação sem olhar as práticas educacionais da escola não pode ocorrer. Deve-se considerar todos os personagens pode ser mais uma tentativa de fomentar uma escola inclusiva que não alcance a todos. Observa-se que mesmo com um movimento plural, com os avanços e aprimoramentos do Atendimento Educacional Especializado a Educação de Surdos ainda é discutida em muitas vertentes com um olhar clínico, não vendo o sujeito surdo como um estudante que possui uma cultura e língua diferente dos demais. Consequentemente, ele recebe um atendimento monolíngue em busca do ensino regulador para ajustar e padronizar o aluno em nossa cultura ouvinte.

Compreender que o sujeito surdo possui outras características além do não ouvir já é uma visão significativa, ou seja, estabelecer que o estudante surdo é aquele que utiliza a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de instrução e/ou sua primeira língua, faz-se necessário. Um ponto importante é não buscar transformar o estudante, não padronizar com os ouvintes, independente de se o sujeito surdo utilizar ou não um aparelho auditivo, implante coclear ou ainda realizar a leitura orofacial como apoio de sua comunicação com pessoas ouvintes. Hoje, no Brasil, a legislação garante o atendimento da população surda no âmbito escolar e não-escolar, a partir das exigências criadas pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Estabelecer que o surdo é uma pessoa bilíngue e o tratá-lo dessa forma é uma atitude de equidade, por proporcionar acessibilidade comunicacional e respeitá-lo como sujeito bilíngue.

ATITUDES NO ESPAÇO ESCOLAR

No primeiro momento quando há um aviso sobre a chegada de um aluno com deficiência na escola, busca-se modificar o espaço físico (arquitetônico) com rampas, portas com largura (abertura) para a passagem de cadeira de rodas, chão com piso tátil, sinais sonoros, sinais luminosos e muitas outras providências são realizadas.

Contudo, esquece-se de que o espaço escolar é ocupado pelo ser humano e que se faz necessário compreender o outro, e isto, no entanto, deve ser trabalhado ao mesmo tempo e de forma contínua.

Após mudanças na grande estrutura da escola, o próximo passo é possibilitar que o aluno com deficiência possa fazer parte do todo sem receber rótulos. Assim como entender que o sujeito se constitui das suas eficiências (das potencialidades) e não da limitação de sua deficiência. Desconhecer o diferente ainda se mostra recorrente, seja por falta de formação por parte do corpo docente e/ou da equipe gestora, ou pelo fato de que a escola pode reproduzir as atitudes que circulam nos espaços sociais. Portanto, na atualidade a formação inicial e continuada de professores deve oportunizar uma discussão sobre o tema. Assim podemos repensar a forma de conceitualizar o aluno com deficiência e de como agir nessas situações.

E o aluno surdo? A inclusão do sujeito surdo usuário de Libras urge um suporte comunicacional e não uma organização arquitetônica. Na inclusão de surdos, por exemplo, teremos que providenciar professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras. Além disso, é importante criar um espaço linguístico que oportunize que a Libras possa ser a segunda língua de todos os sujeitos da escola, e a primeira desse sujeito surdo e a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser a segunda dele.

RECONHECER O AMBIENTE ESCOLAR COMO PRÁTICA DE ENSINO

O ato de ensino, que é um objetivo que a escola busca realizar em seu cotidiano, poderá ser realizado através de diversas metodologias. Cada professor deverá desempenhar uma parte importante desse processo o que acarreta em, conhecer estratégias de ensino adequadas para contemplar os conteúdos que leciona. Cabe destacar, ainda, que em uma sala de aula inclusiva que possui, um ou mais, aluno surdo, precisa ser também bilíngue. Para tanto, não é o aluno que deve moldar a sala de aula, mas sim o professor oportunizar o acesso do aluno para com os conteúdos e discussões.

Como aborda Consenza (2011) o ambiente pode ser um espaço importante para compor o sujeito. Isso vale para o aluno com deficiência que por sua vez recebe um tratamento infantilizado, ou não adequado para idade. Dessa forma começará a

agir de forma inadequada. A família poderá fazer parte, já que a comunidade escolar não é limitada a alunos e professores.

> Quando os pais perguntam ao filho sobre seu dia na escola e valorizam as atividades vivenciadas pelo aluno, ele ficará mais motivado para se envolver com aquelas atividades. O contrário também ocorre: pais que não leem ou que não incentivam os filhos a ler podem contribuir para o desinteresse deles pela leitura. (RAMON, p.130, 2011)

Investir em formação continuada para os docentes da escola, assim como a gestão escolar e comunidade escolar em geral, poderá render bons resultados, pois assim os educadores estarão aprofundando o seu conhecimento sobre a deficiência estudada e quebrando barreiras sobre o que lhes era desconhecido.

> Deve-se lembrar, mais uma vez, que nem todo o fracasso escolar está relacionado a um problema na saúde do aprendiz. É preciso ter cuidado para não “medicalizar” toda a dificuldade para a aprendizagem, transferindo da esfera da educação para a saúde a origem dos maus resultados obtidos por determinado aluno. (CONSENZA, p. 130 -131, 2011)

A necessidade de sempre compreender a deficiência não deve ser usada para rotular o aluno como incapaz de realizar determinadas tarefas. Ao invés disso, servirá para conhecer o sujeito e oportunizar acesso para transformar a situação acessível, possibilitando ferramentas para a realização das tarefas que menos tem habilidade ou limitações.

O espaço de ensino deve ser gerenciado por uma equipe composta de professores, especialistas, gestores, supervisores e orientadores para que se possa tentarem conjunto proporcionar uma qualidade de aprendizagem. O professor, em um primeiro momento, precisa ter consciência que não pode assumir a responsabilidade de ser o único profissional destinado ao ensino, pois a escola como um todo é responsável pelo ensino de todos.

A SALA DE RECURSOS E O AEE

Segundo Beyer (2006)

> O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar,

> porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (2006, p.88).

É inviável pensar na inclusão de um discente preparando aulas que separam os sujeitos, transformando a sala de aula em situações individuais. O que precisa ser compreendido é que o processo e o tempo de aprendizagem são diferenciados, mas a aula e o o espaço são os mesmos. Claro que devemos considerar o serviço do AEE e a sala de recursos que compõe esse novo espaço escolar que oferta:

- Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento.
- Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.
- Livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor, livros de histórias virtuais, livros falados, livros de história adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilíngue: Libras/Português/Inglês e outros.
- Recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livros, tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento da linguagem e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional.
- Mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas, tapetes antiderrapante para o não descolamento das cadeiras (BRASIL,2006, p. 20).

Sala de recursos? Sim, a sala de recursos poderá ser um espaço além da sala de aula para apoio docente, potencializando o aprendizado do aluno com deficiência. Transformando, assim, o que um conteúdo em sala de aula seria uma dificuldade, em um conteúdo para que o aluno busque pesquisar com recursos e adaptações direcionadas para sua especificidade na aprendizagem.

> As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, por

> meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13).

A sala de recursos na sua totalidade terá que atender as especificidades de cada aluno incluso, possibilitando uma parceria entre professor regente de turma e o professor do AEE. Uma dúvida fica quando pensamos em quem define quais alunos poderão frequentar a sala de recursos, já que é para ser um apoio para aprendizagem. Com relação ao atendimento especializado que a sala de recursos deverá dispor e às especificidades ou dificuldades apresentadas pelos alunos assistidos nesse espaço, a legislação define:

> Serão atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares; aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; alunos que evidenciam altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande dificuldade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (BRASIL, 2006, p. 16).

Para atender alunos surdos usuários de Libras, deve-se contar com profissionais fluentes em Libras e com materiais bilíngues, considerando que o aluno surdo é usuário de um par linguístico, havendo assim a primeira e segunda língua. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve-se dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado, como manuseio de reglete, escrita em Braile e lupas (em caso de baixa visão). A sala de recursos é multifuncional em virtude de sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (BRASIL, p.14).

O atendimento educacional especializado não é limitado apenas às Salas de Recursos ou Salas Multifuncionais, pois algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria sala de aula do aluno, como, por exemplo, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias

assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

O trabalho de uma escola inclusiva deve ser realizado em parceria, entre professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e professores regentes das turmas com apoio da equipe gestora e da comunidade escolar. Assim o pensamento que o aluno com deficiência é problema somente do professor especialista é um equívoco em dois sentidos. O primeiro sentido é que o aluno não é problema, mas sim que possui uma forma diferenciada para estar aprendendo. O segundo é que o professor especialista responsável pelo AEE é um agente que apoia o professor regente para proporcionar autonomia ao aluno durante as intervenções pedagógicas. E por fim, mas não menos importante é que a equipe gestora realiza a condução de todos possibilitando o diálogo entre os envolvidos e estimulando a comunidade escolar a fazer parte do processo inclusivo.

PLANEJAMENTO DO PROCESSO INCLUSIVO

O processo inclusivo é o conjunto de ações projetadas por uma equipe multidisciplinar composta por diversos profissionais da área educacional e podendo ter também alguns da área da saúde. Dessa forma o AEE é um elemento de grande valia, pois pode ser um espaço onde une os diferentes profissionais para dar suporte ao docente e estudante que se encontra em sala de aula. Mas a grande questão quando estamos focando no estudante surdo diz respeito sobre como comunicar, como fazer um espaço bilíngue que envolva a Libras e a Língua Portuguesa. Para muitos, a solução parece ser ter a presença de um TILS (Tradutor e Intérprete de Libras) na sala de aula.

> Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo. (LACERDA, p. 65, 2009)

Além do TILS como mais um profissional para compor a equipe multiprofissional, o docente necessita buscar conexão com o estudante surdo e não somente deixar que essa inteiração entre sujeitos ocorre de forma intermediada. Comumente observa-se dentro das práticas de ensino a ideia de que o docente pode comunicar-se através da escrita com o aluno surdo, mas será que uma comunicação em segunda língua de forma escrita atinge uma comunicação plausível e eficaz entre docentes e alunos? Para responder essa questão apresento uma reflexão dividida em dois momentos sem a intenção de afirmar, mas de incentivar um pensamento sobre o que é uma escola bilíngue.

Primeiramente é interessante pensar nas práticas em sala de aula entre professor e alunos que utilizam mesma língua, ou seja, a Língua Portuguesa. Podemos utilizar recursos didáticos/paradidáticos, como por exemplo, o livro didático, o caderno (de anotações de sala de aula), os pequenos momentos em que o professor escreve na lousa ou usa recursos tecnológicos como Slides ou ainda projeta apresentações, enfim, momentos nos quais a Língua Portuguesa é utilizada e necessita de uma compreensão leitora. Isto é, a compreensão leitora possui uma importância significativa, e embora seja inegável que a proficiência de leitura seja necessária, outrossim o processo educativo não se realiza apenas através da escrita, mas da interação comunicativa verbal.

Com a finalidade de interações conversacionais diretas com o aluno, a priori as aulas no geral são no formato de diálogos, trocas de experiências e esclarecimentos de dúvidas. Por outro lado, pensando na sala de aula que tenha um aluno surdo e um TILS na mediação da comunicação, como seria esse processo? Quais seriam as interações diretas com o professor ouvinte? Como é esse espaço bilíngue escolar? Como fica a relação entre as línguas nesse espaço?

Estamos aqui pensando a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, buscando entender como oportunizar um ensino bilíngue que torne tanto o estudante surdo quanto o professor ouvinte, sujeitos participativos do processo.

> Na educação bilíngue para surdos, diante de línguas com histórias diferentes em que a língua portuguesa apresenta vasta tradição escrita, prestígio social, modalidade oral-auditiva, obrigatoriedade de uso nas escolas, sendo privilegiada e ensinada durante a vida escolar dos alunos. Em contrapartida,

> a Libras, língua de modalidade visual-gestual, tradicionalmente ágrafa, com recente uso da escrita na comunidade surda e também na escolarização de surdos, apresenta uma história de proibição e intolerância. Parece-me que historicamente assistimos a movimentos de omissão da língua de sinais na educação de surdos e também de redução da mesma a uma perspectiva tecnicista, de apoio, de subsídio, de transição para o desenvolvimento da língua falada ou da língua portuguesa. (KARNOPP, p.15, 2012)

Conforme os estudos de Karnopp (2012), deve-se valorizar o status linguístico da Libras, colocar em mesma proporção com o Português Brasileiro, e novamente estamos com a inquietação de como é a interação comunicativa entre discentes surdos e os diversos personagens que compõem a comunidade escolar. Para ilustrar esse ponto de discussão do status linguístico, reportaremos as discussões de políticas linguísticas, área de estudo que é relativamente nova, e que contribui com discussões significativas sobre o "poder" que as línguas exercem uma sobre a outra e com as discussões sobre direitos linguísticos (CALVET, 2007).

As políticas educacionais e linguísticas deveriam conversar entre si, buscar um espaço consistente para criar ambientes sólidos para uma inclusão de qualidade. Observo que o termo qualidade é complexo, então refiro-me à qualidade como o ato comunicativo onde a acessibilidade comunicacional esteja presente e o status linguístico da Libras seja o mesmo da Língua Portuguesa.

O professor precisa desacomodar o ambiente que foi construído e constituído ao longo do tempo. Também é importante olhar para a sala de aula como um novo espaço, com nova forma e novas possibilidades onde o saber pode estar apresentado em uma posição diferente e que aprender poder ser um processo lento ou um exercício contínuo.

A inclusão não é definida pela condição, deficiência ou necessidade da pessoa, mas pelo direito à educação em seu sentido amplo. Uma das maiores barreiras da inclusão é que a diversidade escolar não é aceita.

A formação docente deve ser ampliada para conhecer o espaço escolar e o ambiente onde estará sendo exercida à docência é diversificado, não tendo somente um aluno, mas uma pluralidade de alunos.

> [...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos

> específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (MEC/SEESP, 2008).

A pedagogia já oferece, nas formações atuais, esse leque de formação, possibilitando um conhecimento sobre as deficiências e outros tipos de situações de atendimento educacional especializado. A formação continuada sempre se fará necessária para o aprimoramento e para atender as demandas que surgem durante os atendimentos educacionais. E para além disso, a formação linguística também deve ser valorizada quando o assunto são estudantes surdos, pois atuar na docência de uma sala bilíngue, mesmo havendo a presença de TILS, deve haver um suporte para o docente conseguir estabelecer comunicação com o discente.

A ESCOLA OUVINTE BILÍNGUE: OS DESAFIOS

As discussões necessitam avançar para além dos espaços físicos e das classificações das escolas como comum ou inclusiva, e assim adentrar um campo de práticas bilíngues onde os sujeitos possam interagir e comunicar-se em Libras, sem barreiras e limitações. Os docentes carecem de um suporte para o aprendizado de Libras, os discentes almejam um espaço bilíngue, e as políticas de formação não levam em consideração as necessidades escolares de capacitar novos professores bilíngues para o ensino de surdos.

Com os estudos de educação bilíngue, percebe-se que nas escolas nasce uma necessidade de eleger uma língua como a principal e norteadora, ou até mesmo como uma língua que anula a outra. É essencial ressignificar conceitos e mitos em torno da questão da dita língua materna, que aqui no capítulo é colocada como primeira língua, por concordar que

> [...] descrever língua materna como um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes que engloba, em uma situação normal, válida para um determinado momento da vida do falante, a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções especificas, d) apresentando-se porém geralmente como língua dominante, e) fortemente identificada

> com a língua da mãe e do pai, e, por isso, f) provida de um fator afetivo próprio. Em relação ao bilinguismo precoce e simultâneo, é pertinente admitir a possibilidade de falantes com duas línguas maternas, contendo os traços mencionados acima. (ALTENHOFEN, 2002, p.159)

A complexidade de definir o conceito de língua materna é grande, mas necessária para compor uma escola que respeita as línguas e contribua para os processos comunicacionais nos atos de ensino e aprendizagem. A posse desse conhecimento auxilia o professor na sua organização pedagógica e nas escolhas dos procedimentos metodológicos que serão adotados, como nas aplicações de tarefas e nas avaliações.

> Em função desta distorção conceitual acerca do bilinguismo, vem se observando, nos últimos anos, um movimento, envolvendo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) / atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com o Ministério de Educação, em direção ao fechamento das escolas de surdos, pois se acredita que sejam escolas segregadoras e que não atendem aos princípios básicos de uma escola inclusiva, conforme Programa de Educação Inclusiva (MEC, 2006). Assim, surdos e ouvintes militantes da causa continuam lutando em defesa, até os dias de hoje, da importância e permanência das escolas bilíngues para surdos que são espaços próprios que valorizam a língua do surdo, sua constituição, pois estas viabilizam a compreensão de mundo, são instrumento para interpretação dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida, instrumento de acesso ao conhecimento e de comunicação com os pares surdos por meio da língua de sinais. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 29)

A desinformação sobre as especificidades em torno do bilinguismo e das peculiaridades da cultura surda gera a precariedade na formação do professor bilíngue no quesito conhecimento e fluência na Libras. Surge uma distorção dos conceitos, que se reflete nos relatos de práticas. Essa distorção gera inúmeros casos de percepção errônea da Libras no espaço escolar, proporcionando um pensar que, em função de as línguas serem diferentes, resultará em problemas escolares.

> O silenciamento do bilinguismo, muitas vezes eleito “bode expiatório” do “fracasso escolar”, leva a um ensino que joga na vala comum monolíngues e bilíngues e ignora qualquer adequação metodológica do ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. Nem mesmo uma medida relativamente simples, como a que designa professores falantes da língua minoritária, a L1 do aluno, para as séries iniciais, tem sido devidamente levada em conta. O português é, em consequência, ensinado como se fosse a língua materna do aluno bilíngue, sendo tomado quase como sinônimo dessa denominação. (ALTENHOFEN, 2002, p. 158)

No embate sobre os conceitos de bilinguismo e de práticas bilíngues, surge outro conceito, que é o da inclusão. Ressalta-se que esse termo é inócuo nas discussões no campo da educação bilíngue, já que o propósito dessa concepção é justamente unir indivíduos diferentes num mesmo espaço, retirando barreiras e proporcionando maior acesso, pois para que a inclusão possa existir, a comunicação deve realizar-se de forma satisfatória.

CONCLUSÃO

Não é possível findar um tema complexo referente a educação de surdos em contexto da educação inclusiva, que envolve a sala de recursos, AEE, professores, equipe gestora e principalmente estudantes surdos. Teríamos muitos temas como os instrumentos de adaptação de ensino, medidas avaliadoras e outros ainda para abordar. Mas nesse momento pode-se afirmar que a educação inclusiva para o discente surdo inicia quando optamos por valorizar a língua dele. A formação continuada dos docentes deve ser direcionada as questões para além de pedagógicas, devem ser linguísticas também. As práticas em sala de aula com os estudos iniciais aqui apresentados dimensionam que os diferentes profissionais que atendem em sala de aula e no AEE necessitam estar unidos na busca de um cenário acolhedor na língua do aluno.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. **O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português**). Martius-Staden-Jahrbuch, 2002. 141-161

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva***.* Brasília, MEC/SEE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEE, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculare***s.* Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CONSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, F.; CAMPOS, M.L.I.L. **Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão.** In: Libras em estudo: política educacional. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2013.

10.48209/978-02-SABER4-3-3

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL COMO CONTEÚDO FORMATIVO E DIRETRIZ PARA O PLANEJAMENTO INCLUSIVO

Jacqueline Lidiane de Souza Prais[2]
Vanderley da Flor Rosa[3]

2 Doutora em Educação. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com
3 Doutor em Educação. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: vanderley@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

A estrutura física, formação docente, recursos didáticos e práticas pedagógicas são considerados aspectos primordiais para promover uma educação inclusiva (OMOTE, 2003). De tal, a formação docente para a organização e implementação de práticas pedagógicas, que satisfazem as necessidades de aprendizagem dos alunos, vem ganhando cada vez mais destaque como primordial neste processo de construção de escolas inclusivas (RODRIGUES, 2006; VITALIANO, 2010).

De acordo com Rodrigues (2006, p. 302), a educação inclusiva valoriza as políticas, as culturas e as práticas que contribuem para a formação ativa do aluno e "[...] pressupõe uma participação plena em uma estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo".

Vitaliano (2010) afirma que a educação inclusiva não é uma possibilidade, mas consiste em um direito de todos os alunos. Nesse sentido, a inclusão escolar exige que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegura recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos (SARTORETTO, 2011).

Um dos pontos que dificultam assegurar o direito de todos à educação é o modo em que a formação de professores para a prática pedagógica inclusiva vem sido ou não desenvolvida (PRAIS, 2016). Nesse contexto, a necessidade de uma formação docente adequada existe para a organização do ensino e para revelar as intenções inclusivas em práticas e em atividades inclusivas, que assegurem tais pressupostos e direitos dos alunos à educação. Portanto, enfatizamos ser urgente uma formação pedagógica aos professores pensada na e para a inclusão escolar.

Cabe ressaltar que corroboramos com a ideia de Rodrigues (2006), de que a inclusão pressupõe uma reforma educativa. Esta, por sua vez, deve permitir a convergência entre as intenções inclusivas com os procedimentos e os recursos que possam potencializar as diferentes capacidades de aprendizagem dos alunos, com vista ao aprender em conjunto (PRAIS, 2017).

Ao mesmo tempo, corroboramos com Rodrigues (2006), de que essa formação, além de ser para todos os profissionais que atuam na educação, deve começar na

formação inicial, que possa delinear e desenvolver intervenções apropriadas e, ao longo da formação continuada em serviço, aprimorada e contextualizada.

Para tanto, admitimos como abordagem curricular o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para atender a necessidade de formação para inclusão, de aprofundamento em conteúdos específicos e de propostas condizentes com a prática pedagógica inclusiva.

O DUA é uma proposta de abordagem curricular na perspectiva da educação inclusiva que incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam a acessibilidade para a aprendizagem dos alunos (CAST, 2011).

O DUA assume como diretrizes orientadoras: a) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno e, também, b) proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, c) promover a participação, o interesse o e engajamento na realização das atividades pedagógicas, como apontam Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014).

Desse modo, o conceito acessibilidade relacionado a um local/espaço foi redimensionado para o processo de ensino, em que haja acesso à aprendizagem. Esse conceito assume que, mais do que intenções, são necessárias práticas inclusivas que efetivem os princípios de um ensino para assegurar a aprendizagem dos alunos, bem como satisfaça as necessidades educacionais dos alunos (PRAIS, 2016).

Os princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula (PRAIS, 2017; PRAIS; ROSA, 2021).

Interpretamos que, a partir dos princípios do DUA, o professor com sua autonomia de planejamento de suas aulas, tem consigo um rol de possibilidades imbuídas de critérios relevantes a serem considerados. Por sua vez, “esses elementos componentes da elaboração e da organização do ensino para a inclusão não engessam a atuação docente, mas ampliam e aprofundam o estudo de sua própria prática pedagógica” (PRAIS, 2016, p. 22).

Desse modo, defendemos que se os subsídios teóricos e práticos do DUA estiverem pontuados como componentes curriculares e/ou articulados com a prática

dos docentes da Educação Superior, durante a formação inicial de professores, esses contribuirão com a consolidação da inclusão na Educação Básica por meio do planejamento e a execução de atividades pedagógicas mais adequadas a esse contexto.

Cabe ressaltar que desenvolvemos um curso de extensão direcionado àqueles que se encontram durante a formação inicial a fim de implementar uma proposta de formativa (Unidade Didática) tendo como conteúdo formativo o DUA e implementando durante essa formação as diretrizes DUA.

Percebemos a importância de formar futuros Pedagogos preocupados com a perspectiva de uma educação inclusiva. Entendemos que a formação docente e a preocupação com a organização do ensino são prioridades no contexto atual de educação brasileira, devido à complexidade de promover a aprendizagem de um maior número de alunos, com ou sem deficiência, em sala de aula.

Pautados nessas questões, apresentamos neste capítulo um recorte destes resultados diante dos planos de aulas elaborados por 40 licenciandas em Pedagogia que participaram desta proposta formativa que teve como conteúdo formativo o DUA, bem como, abordagem curricular utilizada como diretriz na elaboração destes planejamentos inclusivos.

MÉTODO

Escolhemos a pesquisa caráter colaborativa, segundo Moura (2004). Neste tipo de pesquisa os participantes e o pesquisador são entendidos como atuantes durante a investigação, isto é, ambos são aprendizes nesse movimento.

> As ações dos sujeitos, e em particular as do professor, são o que qualificam estes em relação às suas atividades profissionais e que se revelam ao realizar o seu trabalho no qual se incluem: conteúdos, modos de ação educativa, uso de ferramentas didáticas e organização dos espaços de aprendizagem (MOURA, 2004, p. 254).

Portanto, o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem devem ser incluídos no trabalho docente, os quais foram estabelecidos, prioritariamente, na organização da nossa ação didática formativa, bem como, consideramos estes aspectos para os

procedimentos de coleta, de apresentação e de análise dos dados.

Elaboramos um produto educacional, denominado de Unidade Didática, conforme a proposta indicada por Damis (2006), na qual materializamos um processo didático formativo como um modo de minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades no planejamento docente para a inclusão.

A Unidade Didática é um instrumento técnico-pedagógico diante do ato de ensino, que visa a desenvolver uma educação escolar por unidades de forma sistematizada, articulada, privilegiando a relação entre o aluno e o professor para promover aprendizagens significativas (DAMIS, 2006).

Objetivamos dar significado à ação formadora de professores, para com a atividade educativa, na inclusão educacional, observando o futuro “professor no movimento de criação de seu objeto” (MOURA, 2004, p. 261), ou seja, no ensino, logo o planejamento de atividades inclusivas.

Por isso, foi necessário tomar como pressupostos a identificação das necessidades formativas anunciadas por licenciandos em Pedagogia de uma universidade localizada no norte do Paraná, suas singularidades individuais e o reconhecimento do objetivo coletivo em produzir atividades pedagógicas inclusivas, elaborar a proposta formativa, implementar e avaliar esta ação didática formativa.

Ao considerar a complexidade do processo de formação e autoformação em uma pesquisa colaborativa, consideramos este referencial metodológico para como forma de coletar, apresentar e analisar em episódios. Segundo Moura (2004, p.267), os episódios se caracterizam por: “[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora .

No Quadro 1 visualizamos a organização da ação didática formativa planificada no Unidade Didática (produto educacional), bem como, uma investigação de atividades e de recursos tecnológicos que contribuíssem com o processo formativo a ser desencadeado com os participantes.

Quadro 1 - Apresentação geral da proposta formativa - Unidade Didática

Aulas	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Ação didática formativa (conteúdo, modos de ação educativa, ferramentas didáticas, organização do espaço de aprendizagem)
Aula 1 e 2: Educação inclusiva	- Aspectos legais da educação inclusiva; - Conceitos e definições de inclusão educacional.	- Apresentar conceitos de inclusão educacional; - Identificar a legislação e os documentos oficiais que subsidiam a educação inclusiva no Brasil; - Propor uma definição de inclusão educacional, considerando os aspectos legais e conceituais.	Conhecendo os participantes	Questionário inicial – perfil dos participantes Cronograma do curso Teste seu poder de inclusão
			Atividade 1 – Confecção de crachá	Papel cartão, cartolina
			Atividade 2 - Diálogos sucessivos e tempestade de ideias/ nuvens de palavras	Vídeo “Um outro Olhar - Diversidade e Inclusão” (PUCHALSKI, 2008) Wordle®, cartolina e canetas coloridas
			Atividade 3 – Roda de discussão	Vídeo “Inclusão” (WEIKERSHEIMER, 2010) e perguntas problematizadoras
			Atividade 4 – Estudo dos pressupostos da educação inclusiva	Aula expositiva dialogada Slides e questões norteadoras Estudo orientado em equipes com suporte de textos Phillips 66 e mapa conceitual (Cmaptools® e Word®) Roda de discussão com uso de slides vídeo “A Política Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios” (HUNO, 2013) Vídeo “Qual a diferença” (Globo, Programa Fantástico, 2015)

			Atividade 5 – Mitos e verdades sobre inclusão, pergunta circular	Questionário (Duarte, 2011) no Google Forms® Pergunta circular no grupo fechado do Facebook® e no WhatsApp®
Aula 3 e 4: Organização da atividade de ensino para inclusão	- Planejamento - Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: das intenções à elaboração de atividades	- Explicar os subsídios da organização da atividade de ensino expostos no planejamento docente; - Discutir sobre os aspectos do planejamento e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem; - Avaliar as intenções inclusivas com práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem	Atividade 1 – Círculo de estudos e simpósio	Esclarecimentos e reflexões das atividades desenvolvidas Perguntas para discussão entre os grupos
			Atividade 2 – Estudo dirigido	Texto “Organização da atividade de ensino para inclusão - Planejamento e Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem” Slides, imagens e vídeo “O Porquinho e o Biscoito” (SILVESTRI, 2010) “Teste de poder de inclusão”, elaborada por Maria Teresa Eglér Mantoan

			Atividade 3 – WebQuest e Podcast	WebQuest com Google Sites® (Apêndice M) Podcast com Power Point® ou Prezi®
Aula 5 e 6: Atividades subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem	- Procedimentos pedagógicos para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial - Planejamento de atividades pedagógicas inclusivas a partir do Desenho Universal para a aprendizagem.	- Analisar procedimentos pedagógicos para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial; - Selecionar um conteúdo a ser ensinado na Educação Básica; - Propor e elaborar uma atividade pedagógica que leve em conta os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem;	Atividade 1 – Estudo de caso	Estudos de caso Pesquisa do conteúdo, seleção de materiais e recursos a serem utilizados
			Atividade 2 – elaboração de atividades pedagógicas	Elaboração de um plano de aula com a(s) atividade(s) elaborada(s) com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem
Encontro final: Apresentação dos planos de aula	- Apresentação dos planos de aula	- Apreciar as propostas elaboradas pelos participantes; - Identificar as contribuições e considerações sobre o curso de extensão	Apresentação dos planos de aula Apreciação dos planos de aula Avaliação do curso	Computador, projetor multimídia Ficha de avaliação para atividades Questionário final - avaliação do curso de extensão

Observação: para conhecer cada instrumento leia Prais (2016).
Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os 158 graduandos matriculados no curso de Pedagogia desta universidade participante da pesquisa, houve 81 inscrições. Destes interessados, participaram desta oportunidade formativa 44 licenciandas, devido às limitações do espaço físico, da aplicação do projeto – uma sala de aula nas dependências da Universidade para o acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas pelos participantes. Esclarecemos que os demais interessas e a comunidade externa também foi atendida gratuitamente em novas ofertas deste curso de extensão.

Após, o desenvolvimento da pesquisa e coleta dos dados, organizamos quatro episódios: Episódio 1: Unidade Didática – análise do processo formativo; Episódio 2: a *WebQuest* e o *Podcast* como recursos pedagógicos; Episódio 3: análise dos planos de aula e; Episódio 4: análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e do formando/formador, e cada um deles analisados por meio das categorias: (i) o conteúdo, (ii) os modos de ação educativa, (iii) o uso de ferramentas didáticas e, (iii) a organização dos espaços de aprendizagem.

Para este capítulo, selecionamos o Episódio 3: Análise dos planos de aula para apresentação e análise dos dados, conforme visualizamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Organizamos do Episódio 3: Análise dos planos de aula

APRESENTAÇÃO DOS DADOS	ANÁLISE DOS DADOS	UNIDADE DIDÁTICA – PRODUTO EDUCACIONAL	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS
Episódios	**Unidades de análise**	**Ações didáticas formativas**	**Atividades e recursos didáticos**
Episódio 3: Análise dos planos de aula	(i) o conteúdo (ii) os modos de ação educativa (iii) o uso de ferramentas didáticas (iii) a organização dos espaços de aprendizagem	Período: Planejamento e pesquisa entre os dias 05/03/2016 a 19/03/2016, os 8 planos de aula elaborados pelas participantes e a apresentação no último dia do curso (19/03/2016).	Pesquisa do conteúdo, seleção de materiais e recursos a serem utilizados Elaboração de um plano de aula com a(s) atividade(s) elaborada(s) com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem Computador, projetor multimídia Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio

Fonte: Elaborado pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA

Neste episódio, apresentamos uma análise dos planos de aula elaborados pelas participantes[4], organizadas em oito grupos, a partir da escolha de um conteúdo da Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As participantes são identificadas com L de licenciandas seguida da numeração aleatória a fim de assegurar o sigilo da identidade.

(I) O conteúdo

A escolha dos conteúdos pelas integrantes de cada grupo foi de maneira autônoma e de comum acordo entre elas, diante do interesse pessoal pelo conteúdo e/ou pela aplicabilidade em sua sala de aula, visto que algumas delas atuam como estagiárias ou professoras da Educação Básica.

Desse modo, a primeira atividade de organização do grupo, quanto ao planejamento das atividades, foi escolher a etapa da Educação Básica, a turma, a área do conhecimento/conteúdo e o(s) objetivo(s) específico(s) (ver Quadro 3). Em posse desses elementos, essenciais em um plano de aula, as participantes se organizaram quanto às pesquisas necessárias para conduzir a elaboração do encaminhamento metodológico.

A esse respeito, as licenciandas problematizaram sobre “o que ensinar?” (conteúdo) e “para quê ensinar?” (objetivo). Diante destes aspectos, percebemos a dinâmica e a interação entre os grupos nas discussões *online* e nas trocas de experiências em sala de aula, que puderam agregar as percepções do conteúdo e do objetivo a ser trabalhado para analisarem “como ensinar?” (procedimento metodológico e recursos) determinado conteúdo para dada turma, ao aprimorar esse processo com os Princípios do DUA.

4 Ver os planos de aula em Prais (2016).

Quadro 3 – Caracterização dos planos de aula elaborados pelas licenciandas

Grupo	Etapa da Educação Básica	Turma	Área do conhecimento/ Conteúdo	Objetivo(s) específico(s)
1) L8, L22, L24, L27 e L40	Educação Infantil	3-4 anos (Pré-escola I)	Ciências / Animais	- Identificar diferenças e semelhanças dos animais; - Classificar os animais em terrestres, aquáticos e aéreos
2) L13, L14 e L15	Ensino fundamental	1° ano	Matemática / Sequência numérica - Antecessor e Sucessor	- Perceber o numeral que vem antes (antecessor), o numeral que vem depois (sucessor); - Fazer a relação número e quantidade.
3) L1, L30, L31, L36 e L37	Ensino Fundamental	5° ano	Língua Portuguesa / Gênero textual - Poesia	- Reconhecer a diferença entre poema e poesia; - Sensibilizar-se para o fazer poético por meio de audição, leitura e declamação de poemas.
4) L2, L3, L16, L26, L41 e L42	Educação Infantil	Pré-escolar II (4 e 5 anos)	Matemática / Classificação	- Classificar os produtos de acordo com um ou mais atributos relacionando situações problemas a práticas sociais.
5) L32, L33, L34 e L35.	Educação Infantil	Pré-escolar II (4 e 5 anos)	Matemática/Arte - Formas Geométricas	- Identificar e representar as formas de círculo, triângulo, quadrado e retângulo.
6) L4, L5, L18, L20 e L29	Educação Infantil	Pré-escolar II (4 e 5 anos)	Língua Portuguesa / Literatura Infantil/ Contação de História	- Estimular as crianças a ouvir uma história e ter o gosto por ela; - Fazer com que tenham o hábito de escutá-las e venha e recontá-las
7) L7, L9, L10 e L11	Educação Infantil	Pré-escolar II (4 e 5 anos)	Geografia / Os Tipos de Moradia	- Conhecer três tipos de moradia (alvenaria, palha e madeira) por meio da história “Os Três Porquinhos”.
8) L6, L21, L23, L25, L26, L28, L39 e L44	Ensino fundamental	3º ano	Geografia / Calendário e estações do ano	- Reconhecer o calendário como recurso para identificação das estações do ano; - Identificar as características e diferenças entre as estações do ano.

Fonte: Elaborado pelos autores

Evidenciamos, no quadro 3, a diversidade de conteúdos e objetivos escolhidos pelas participantes, nos quais são cinco voltados para a Educação Infantil e três para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos a importância do estudo e da pesquisa por parte dos formandos e por nós, formadores, para que pudéssemos orientá-las de maneira adequada na elaboração de um plano de aula e que ele pudesse refletir no emprego dos Princípios do DUA.

Portanto, salientamos que foi necessário dedicar tempo e pesquisa para a atividade ser cumprida e apresentada no último dia do curso, visto que planejar é um ato de pesquisa e investigação da prática docente (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

(II) Os modos de ação educativa

Quanto à apropriação do conteúdo, refletimos sobre os planos de aula pelo modo em que conduzimos o trabalho nos encontros e nas discussões. Percebemos que o planejamento inicial esboçado pelas estudantes, foi tomado pela amplitude e pelo aprofundamento, ao modo em que a pesquisa e a investigação eram realizadas.

A partir disso, os 8 planos de aula que foram elaborados neste curso de extensão evidenciaram a busca pela apresentação do conteúdo de várias formas, permitindo vários modos de participação do aluno durante a realização da atividade e prevendo possibilidades de despertar o interesse dos estudantes no desenvolvimento das atividades evidenciando os princípios do DUA (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A fim de exemplificar essa constatação, apresentemos neste capítulo análise mais detalhado do Plano de aula 1 (PRAIS; ROSA, 2021).

Inicialmente, no primeiro encontro do grupo 1 definiram no Plano de aula o conteúdo “animais”: *“Roda de conversa com os alunos sobre o que sabem sobre os animais”.*

A partir das orientações e dos estudos, a atividade mencionada anteriormente, ao empregar os Princípios do DUA, foi enriquecida com as descrições de novos recursos e de ações didáticas das participantes L8, L22, L24, L27 e L40. As licenciandas previram e organizaram para esta atividade no encaminhamento metodológico do plano de aula:

a) a organização do espaço de aprendizagem: *"[...] uma roda de conversa, de modo informal, com todos sentados no chão em forma de círculo";*

b) o conteúdo *"contando a respeito do que sabem sobre animais";*

c) o modo de ação educativa para prever a aprendizagem dos alunos na articulação entre o conteúdo e a metodologia empregada: *"[...] proporcionando a interação do aluno [...]. Durante a conversa a professora estará colhendo dados sobre as aprendizagens que os alunos já possuem para que depois possam ampliar esse conhecimento [...]";*

d) o uso de ferramentas didáticas: *"caixa com diversos animais representados de forma tátil"* (indicados com imagens - representações "ursinhos"), roda de conversa com questões norteadoras, manuseio de materiais manipuláveis, explicações e indicação tátil, visual e auditiva dos aspectos no materiais/ animais representados *"[...] que animal é este, alguém tem ou conhece quem tenha este animal, este animal é doméstico ou selvagem, diga e/ou indique um animal que voe e um que seja terrestre".*

Percebemos que a ação didática, no plano de aula, passou a ser valorizada em um modo de ação educativa inclusivo, que planifica a intencionalidade de que um maior número de alunos aprenda a partir das atividades que são propostas, bem como pelos recursos pedagógicos empregados (PRAIS, 2016).

Para análise do encaminhamento metodológico do plano de aula a partir dos princípios do DUA, apresentamos no Quadro 4 as indicações feitas pelas licenciandas no Plano de aula 1.

Quadro 4 - Análise dos princípios do DUA no Plano de aula 1

PRINCÍPIO	INDICAÇÃO NO PLANO DE AULA
i) Múltiplas formas de representação do conteúdo que está sendo ensinado	Roda de conversa com Questões norteadoras Caixa com materiais palpáveis (bichos de pelúcia) Vídeo com a descrição e o som emitido pelos animais Leitura de livro infantil Adivinhação tátil dos personagens em materiais palpáveis Perguntas problematizadoras para classificação dos aninais Quadro com figuras de animais em alto relevo Musicalização

ii) Múltiplas formas de ação e representação do que o aluno está aprendendo	Expressão oral/Língua de sinais/gestual identificando as características dos aninais Anunciação e descrição do animal e o respectivo som emitido Representação de um animal Realização de uma síntese oral Atividade interativa de adivinhação com vídeo Classificação dos aninais por meio de quadro e figuras Imitação dos animais com apoio da musicalização Ilustração por meio de desenho sobre os aninais e as classificações feitas
iii) Múltiplas formas de engajamento que favoreçam a participação efetiva dos alunos nas atividades propostas	Manipulação de recursos palpáveis que representam aninais Questionamentos para que os alunos indiquem as características dos animais Observação para envolver todos os alunos nas atividades Contato visual com os alunos e atividades em que todos os alunos participam ativamente

Fonte: Prais e Rosa (2021).

A análise do plano de aula nos possibilita perceber que as licenciandas apresentam o conteúdo de diferentes formas ao explorar as estratégias de roda de conversa com questões norteadoras, uso de caixa com materiais palpáveis (bichos de pelúcia), utilização de vídeo com a descrição e o som emitido pelos animais, leitura de livro infantil, adivinhação tátil dos personagens em materiais palpáveis, perguntas problematizadoras para classificação dos aninais, quadro com figuras de animais em alto relevo e a musicalização.

Assim, reconhecemos que as licenciandas planificaram a intenção inclusiva ao organizar atividades em que todos os alunos manipulam os materiais visando uma apresentação mais acessível do conteúdo de estudo. Admitimos que “na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148).

Identificamos nos planos, a valorização dada pela descrição do uso dos recursos pedagógicos (qual, onde e como), para enfatizar as percepções da metodologia a ser empregada com base nos Princípios do DUA.

(III) O uso de ferramentas didáticas

Quanto ao uso de ferramentas didáticas na elaboração do plano de aula, destacamos que as orientações e os esclarecimentos foram dados de diferentes formas, a partir da utilização de recursos que pudessem ampliar os momentos de partilhas e de estudos.

Durante os encontros, foram organizados momentos pedagógicos com exposição oral e escrita das ideias, pelo grupo fechado no *Facebook*®, de postagens e *chat* contendo *links* de sugestões de atividades pedagógicas para cada grupo e comentários nessas indicações, grupos no *WhatsApp*®, cada grupo para discussões específicas e dúvidas na elaboração do plano de aula, bem como os e-mails, caso fosse de interesse dos grupos.

Ressaltamos que o *Facebook*® foi a ferramenta mais utilizada pelas participantes, por articular as ferramentas de anexar o arquivo que estava sendo elaborado, pelas conversas instantâneas em grupo, além do compartilhamento de outras páginas sugestivas sobre o conteúdo e atividades que estavam organizando.

Avaliamos que os oito planos de aula representaram em seu encaminhamento metodológico o "como ensinar" determinado, enriquecidos com a descrição dos recursos que utilizariam, onde aconteceria e de que forma os alunos e a professora estariam dispostos durante a realização da atividade (PRAIS, 2016).

Chamou-nos a atenção a forma com que os grupos se apropriaram do uso de diferentes ferramentas didáticas no curso de extensão e planificaram, em seus planos, a utilização destes, como podemos sinalizar na menção a seguir que a estratégia de simpósio usada no curso, o grupo inseriu como proposta em seu plano de aula.

> *Grupo 5: Plano de aula – Contação de história: "Sobre o hábito de leitura, faremos um* ***simpósio****, no qual será dividida a sala em grupos, para que respondam uma pergunta cada grupo" (grifo nosso).*

O uso dessa ferramenta didática no curso foi destacado pelas integrantes do grupo 5 como potencializadora, quando se trabalha com propostas em grupo com os alunos. Julgaram como muito válido trabalhar nessa aula proposta no plano de aula com as crianças.

(IV) A organização dos espaços de aprendizagem

Quanto às ferramentas didáticas que utilizamos para a organização dos espaços de aprendizagem durante todo o curso e no momento de orientação para elaboração dos planos de aula, refletimos sobre a qualidade dos planos de aula apresentados.

Precisamos levar em conta que essas alunas estão em processo de formação inicial, e consideramos que em nível de planejamento de atividades pedagógicas inclusivas, subsidiadas pelos Princípios do DUA (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Identificamos nos planos de aulas a implementação dos planos de aula e uma preocupação com a descrição dos recursos didáticos e de modos de ação educativa em sua previsão e estruturação da aula, a fim de satisfazer às necessidades básicas de todos os alunos e àqueles que apresentavam alguma deficiência ou dificuldade na aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o modo com o qual as alunas se apropriaram do conteúdo do curso planificaram em um plano de aula mais coerente com estes princípios (PRAIS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na necessidade de organizar ações didáticas que professores/futuros professores se mobilizam para enfrentar uma necessidade em comum. Do mesmo modo, aquele responsável pela ação (o professor), dedica-se a produzir, coletivamente, instrumentos que agreguem a esse movimento de formação e criação de atividades pedagógicas.

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa denota a valorização da singularidade de suas participantes da pesquisa e enfatiza o referencial coletivo para sua formação pessoal e profissional. Essa percepção ficou evidente na apresentação dos planos de aula porque houve a valorização das ações coletivas e individuais para a realização da atividade. Assim, como foi destacada por elas, na avaliação da ação didática formativa, a importância do trabalho em grupo reflete o entendimento de que o interesse pelo curso era pessoal e individual e que, ao longo dele, percebemos que esses interesses se unem aos das demais colegas da turma, pelos pressupostos

legais e pedagógicos relacionados à inclusão educacional na formação docente.

O planejamento de atividades pedagógicas, realizado pelo professor, tem como pressuposto sua intenção de ensinar e objetivo de aprender pelo aluno. O planejamento faz parte da ação educativa e, além de prever, guia as ações pedagógicas. Isso é, a prática pedagógica inclusiva depende de um planejamento de atividades adequadas. Diante disso, percebemos que as licenciandas se apropriaram desses elementos essenciais para a elaboração de seu plano de aula, para adequar e redigir uma previsão de maneira coerente com esses elementos.

Em seguida, apreendemos que os Princípios do DUA estão articulados com os objetivos e com as estratégias para uma prática pedagógica inclusiva. Assim, sua utilização pelos docentes, na planificação de suas aulas e atividades, contribui no respeito à diversidade, à eficácia do ensino, ao ampliar o acesso e a participação de todos os alunos, diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional.

Entendemos que pensar, estudar e pesquisar o DUA para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas toma como o primeiro elemento para que o professor se aproprie desses aspectos. Assim, os docentes poderão planificar o conhecimento científico, para que haja aprendizagem efetiva dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Ténicas de ensino:** novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. ***Desenho universal para a aprendizagem:*** *Teoria e* Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R.

L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).**

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia:** ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN). Londrina, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão:** Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. (Re)construindo um plano de aula de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. In: PRAIS, J. L. S.; SCHÜTZ, J. A.; AMARAL, M. A. F. **Educação na contemporaneidade:** entre desafios e possibilidades outras. Santo Ângelo: Metrics, 2021.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (p.77-82)

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos,** v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018.

10.48209/978-03-SABER4-3-3

REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Cremilton de Souza Santana[5]

5 Professor de Língua Inglesa na Escola Municipal Miguel Mirante, Brumado, Bahia. Doutorando em Linguísca e Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail:niltoncte@hotmail.com.

PALAVRAS INICIAIS

Os processos históricos da cidadania e da educação pública no Brasil estão interligados e quase se confundem, uma vez que, segundo Darcy Ribeiro, mentor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – nº 9394/96 – (LDB) já costumava postular que o nosso país é capaz de construir e fabricar carros, submarinos, computadores, televisores, aviões e até mesmo satélites, no entanto, tem historicamente, fracassado na tarefa de formar cidadãos.

Para ele, o principal motivo desse fracasso está no fato de que "a fábrica de cidadãos", que é a escola pública, não está funcionando adequadamente, pois os atores escolares –interno e externo – estão cada vez mais distantes um do outro, quando, na verdade, deveriam caminhar lado a lado. A primeira, inclui professores, gestores, alunos e todos os demais corpo de funcionário da escola. A segunda, engloba a comunidade local que faz uso da instituição de ensino, o que incluem os pais, membros de diversos conselhos escolares, dentre outros.

Todos os membros elencados acima são produtores dessa escola e é dentro deste quadro que devemos pensar a nossa cidadania e a inclusão escolar, que são e estão nos princípios da Gestão Democrática e Participativa – dos quais falaremos a seguir – no ambiente escolar, bem como o papel que cada integrante desempenha na escola e no contexto social mais amplo.

No que tange à Educação Especial e Inclusiva no Brasil, ao longo da História da Educação tem-se discutido sobre o processo de inclusão das pessoas com necessidades específicas, assim, ao fazer um retorno ao histórico educacional brasileiro, Martins (2012) destaca que o processo de expansão da escolaridade no país se deu de maneira tardia, pois só começou a ganhar formas mais significativas a partir das décadas de 70 e 80 do século passado, tendo em vista que, devido ao processo de privilégios educacionais nos quais só a elite tinha acesso à educação de qualidade no Brasil, já que não existiam políticas públicas de ensino inclusivo para a população com menor poder aquisitivo.

No que diz respeito à Educação Inclusiva, para as pessoas com necessidades específicas, era oferecida em locais de atendimentos específicos para esse público,

ou seja, o aluno com algum tipo de deficiência não era posto em socialização com alunados considerados sem deficiência, nesse sentido, essa atitude por parte do Estado deixava os estudantes com dificuldades sejam elas de locomoção ou de aprendizagens excluídas do convívio social com outros estudantes, bem como da sociedade. Em seu texto, Martins (2012) deixa claro que na década de 70, o quantitativo de pessoas com deficiências que tinha acesso ao processo educacional era baixíssimo.

Dado o exposto, busca-se colocar em relevo reflexões sobre os desafios e perspectivas encontrados no percurso educacional para que ocorra a gestão democrática, participativa e inclusiva no ambiente escolar, bem como destacar a importância das práticas adotadas pela escola na promoção de um ensino equitativo, inclusivo e satisfatório, uma vez que tais nuances são postulados no Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visam assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo segundo:

> considera-se 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.

Nessa perspectiva, percebe-se que foram por intermédio de leis e de políticas públicas que o público da Educação Especial e Inclusiva vem adquirindo o direito de participação e inclusão em várias instâncias sociais, inclusive ao direito de acesso à educação de qualidade.

Diante disso, este estudo é direcionado a partir de alguns questionamentos, a saber: qual a importância da gestão democrática, participativa e inclusiva no recinto escolar? Que espaços a direção da escola dá para essa atuação? Qual o perfil do gestor/líder ideal para que a gestão democrática e inclusiva aconteça na prática?

Para responder às questões supracitadas, percorre-se e mapeia-se enunciados que evidenciam as relações inerentes ao processo de gestão democrática e participativa, bem como os estilos de lideranças e a complexidade dos seus paradigmas, assim, tem-se como objetivos principais identificar e descrever alguns estilos de lideranças que permeiam o sistema educacional do Brasil, bem como analisar e refletir sobre a importância da gestão democrática, participativa e inclusiva no contexto escolar, buscando entender quais espaços a escola pode oferecer para que aconteça a gestão democrática na prática no ambiente educacional.

Desse modo, após colocar em relevo os objetivos propostos neste trabalho guiados pela produção de conhecimentos produzidos na história sobre o tema em estudo, assim, elege-se um conjunto de procedimentos a serem observados: abarca-se um número infinito e a dispersão fragmentada dos discursos materializados nos enunciados sobre a gestão democrática, participativa e inclusiva.

Esse estudo foi dividido em cinco pequenas seções, sendo elas:

1- Palavras Iniciais;

2- Gestão Democrática e suas relações dialógicas e inclusivas;

3- Aparatos Metodológicos;

4- Resultados e discussões com foco no papel do gestor democrático e inclusivo;

5- Palavras Finais.

Uma vez expostas as reflexões iniciais, passa-se, a seguir, para a seção seguinte, a fim de apresentar os aparatos teóricos da pesquisa.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: RELAÇÕES DIALÓGICAS E INCLUSIVAS

Para que a inclusão escolar aconteça na prática é imprescindível que a escola esteja preparada para receber os alunos nas suas mais variadas especificidades, pois isso é uma questão de justiça social, uma vez que ela está imbricada com os valores, por exemplo, da igualdade de direitos, como já elencados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Desse modo, um ambiente escolar inclusivo, em que se estabelece a relação com a justiça social:

> [...] se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (PACHECO; EGGETSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 15)

Nesse aspecto, a inclusão social dos alunos com deficiência acontece quando eles são protagonistas de suas próprias histórias e vivências, ao passo que transforma-os em agentes sociais atuantes na sociedade de forma ativa, seja no meio político, social e econômico, dentre outros, tais como estão estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi aprovada, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Diante disso, a inclusão do aluno com deficiência no contexto escolar e social está imbricada com os direitos essenciais dele como sujeito de direito enquanto cidadão. Portanto, o processo inclusivo deve ser pautado na afetividade, no respeito às diferenças. Dessa forma, a educação inclusiva deve ser evidenciada no processo democrático, participativo com socialização dos alunos com deficiência com os sem necessidades específicas. Assim sendo, para que isso possa acontecer é necessária a formação continuada dos professores, bem como da equipe gestora e de todos que fazem parte do quadro profissional da escola, pois o processo formativo desses profissionais deve ser contínuo, nunca estático, ao passo que é necessário o apoio do Estado com escolas estruturadas de forma adequada para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação ser satisfatório.

Assim, entende-se que para que haja a realização de fato a gestão democrática, participativa e inclusiva no ambiente escolar são necessários que os membros das equipes que compõem a instituição de ensino estejam abertos ao dialogismo com todos, uma vez que a gestão democrática, participativa e inclusiva reverberam em uma ação dialógica por natureza, pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 293), “viver significa participar de um diálogo”, tendo em vista que a vida, bem como o ambiente escolar são repletos de diálogos que se imbricam nas práticas discursivas sociais como enunciados que atravessam os sujeitos participantes na sua historicidade social

que representa “[...] a troca entre sujeitos-mundos diferentes” (MENDES, 2008, p. 71).

Cabe, aqui, explicar o conceito de relações dialógicas, que, na visão de Bakhtin (2002, p. 184):

> são possíveis não apenas entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialética é possível em relação a qualquer parte significante de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de um outro alguém, como um representante de um outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é se ouvimos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo no interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente.

Devido a isso, as relações dialógicas são possíveis a partir da interação entre diferentes vozes do discurso, tendo a linguagem como principal meio para consolidar o diálogo, pois, conforme argumenta Bakhtin (2002, p. 183, grifos do autor), “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem”.

Nesse sentindo, somos sujeitos moventes. Brait (1997, p. 98), retomando Bakhtin, esclarece que estas transformações são referentes “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”. Em outras palavras, entender a gestão democrática, participativa e inclusiva como lugar de diferentes discursos que não desvinculam dos aspectos sociais e ideológicos dos falantes, ou seja, é compreendê-la em sua integridade viva e concreta (BAKHTIN, 2010).

Nesse quadro, só haverá semeadura e construção de uma gestão democrática, participativa, justa e igualitária com diálogo, democracia e inclusão, sabe-se que não é fácil ter uma gestão democrática no recinto escolar, tendo em vista que a abertura para as relações dialógicas geram mais conflitos de ideias e nem toda instituição está disposta a enfrentar os conflitos e selecionar as melhores ideias para construção do bem comum, pois é mais fácil ter uma gestão vertical, ou seja, as deliberações são postas de cima para baixo, sendo autoritária e não estando abertas a encontrarem soluções em conjunto, assim, vai de encontro aos princípios constituições e da LDB,

lei máxima do sistema educacional do país.

De fato, o nosso país é regido por uma Constituição Federal (CF) de 1988, nela é abordada alguns aspectos direcionados ao campo educacional do Brasil. Entre eles estão contemplados um conjunto de premissas educacionais e agrupamentos políticos que servem de base para o gerenciamento do sistema de ensino no país. Dentre os quais, estão os da gestão democrática e das condições de permanência e acesso à escola nos sistemas de ensino público. Frente a isso, o ensino será ministrado a partir dos seguintes princípios apresentados no artigo 206 da CF/1988 brasileira, a saber:

> I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas;
>
> IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V- valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreiras para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;
>
> VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII- garantia de padrão de qualidade.

No entanto, mesmo estando documentada as diretrizes e princípios para a constituição da gestão democrática expressa – no inciso VI – nos documentos oficiais que regem a educação pública do país, ainda é uma realidade distante em muitas escolas, uma vez que para que haja democracia no sistema educacional, um dos primeiros passos seria o processo de escolha dos gestores escolares em estabelecimentos de ensino oficiais – escola pública – ser feito por intermédio de eleições ou concursos para definição da equipe gestora das escolas públicas brasileiras, mas sabe-se que, na maioria das vezes, não é isso que acontece na prática, haja vista que os gestores escolares ainda são escolhidos por meio de indicação em cargos comissionados por questões de aproximações políticas e, muitas vezes,

essas escolhas não levam em consideração a formação dos gestores para atuarem em cargos de direção e coordenação pedagógica.

Desse modo, a escolha desses profissionais por intermédio de eleições e/ou concursos é um dos principais desafios as serem superados no contexto educacional do Brasil, mas vale lembrar que as eleições somente não são garantias de gestão democrática, participativa e inclusiva, já que o simples fato dos gestores serem eleitos não garantem que a gestão estará aberta às relações dialógicas com os professores, pais, alunos e os demais componentes da equipe escolar, uma vez que o gestor pode se tornar ou ser autocrático no decorrer do mandato.

Para Luck (2009, p.1),

> O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, da participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Nesse quadro, para ter gestão democrática, participativa e inclusiva, o gestor necessita está aberto as mais variadas possibilidades do fazer pedagógico na escola, bem como reconhecer que ser líder significa orientar sua equipe, estar aberto ao diálogo e às mudanças históricas e sociais que acontecem na sociedade. É papel da liderança elogiar e chamar atenção dos liderados quando necessário – no entanto, isso jamais deverá acontecer em público e nem com o sentido de diminuir o liderado, mas sempre no sentido de melhorar as relações e o desenvolvimento dos trabalhos na comunidade escolar, porém jamais para oprimir os liderados.

No entanto, é desafiante para o gestor contar com a participação de 100% dos professores, dos alunos, dos pais, bem como da comunidade local para a efetivação da gestão democrática, participativa e inclusiva, sejam por motivos pessoais dos mais diversos ou por nem todos estarem dispostos a se envolverem com a construção de plano de ação, ou ainda, na construção do Projeto Político Pedagógico da escola que demanda participação de todos.

Nessa perspectiva, a gestão democrática é um elo entre o senso comum e o que se sabe a partir dos estudos científicos adquiridos ao longo da história da educação. Nesse contexto, o grande desafio da escola pública no Brasil está em:

> garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural. Portanto, o nosso desafio educacional continua sendo educar e ser educado. [...] Existe uma visão sistêmica, estreita que procura acentuar os aspectos estáticos - como o consenso, a adaptação, a ordem, a hierarquia - e uma dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito e a autonomia. [...] Num sistema fechado, os usuários - pais e alunos - e os prestadores de serviços - professores e funcionários - não se sentem responsáveis. Esta é uma das principais questões da não participação. Num sistema aberto, o *lócus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula. (GADOTTI, 1998, p. 28)

Dessa maneira, cabe ao gestor da escolar estimular a participação de professores, funcionários, pais, alunos e trazer possibilidades de chamar a comunidade para participar na realização de atividades diversas da escola e na escola, valorizando e reconhecendo todos como sujeitos ativos no contexto escolar para que desenvolvam projetos que estejam de acordo com a realidade local, conhecendo as particularidades locais e globais com o intuito de se adequar ao currículo base – universal –, bem como as partes diversificadas a ele.

Nesse contexto, a construção de um líder eficaz se dá quando ele é capaz de influenciar de forma positiva e impactante seus liderados, uma vez que ser líder também é ser influenciador, assim, cabe ao gestor escolar, enquanto líder, impactar sua equipe de forma negativa ou positiva, pois ser líder é ser exemplo em palavras e práticas, haja vista que o processo de liderança cresce e se desenvolve nas relações interpessoais a partir das interações entre líder e liderados. Desse modo, cabe destaca o conceito de liderança, que é definido por Chiavenato (1999, p. 558),

> como uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. Os elementos que caracterizam a liderança são, portanto, quatro: a influência, a situação, o processo de comunicação e os objetivos a alcançar.

Dado o exposto, o processo de democratização do espaço escolar é um ponto positivo para a construção da gestão democrática, participativa e inclusiva no recinto educacional, em que abre um leque de opções para o envolvimento participativo dos pais e responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade local, movimentos populares, professores e toda a equipe escolar para o processo de tomada de

decisões dentro do ambiente escolar.

Sabe-se que a liderança não pode ser entendida como uma simples habilidade pessoal, porém precisa ser compreendida como um processo de construção de identidades interpessoais dentro de um espaço complexo. Nesse aspecto, Chiavenato (2005) apresenta três estilos diferentes de liderança, as quais podem ser resumidas da seguinte forma: as decisões na liderança autocrática são centralizadas apenas no comando do líder, sem nenhuma participação do grupo. Já o processo de tomada de decisão na liderança liberal é pontuado nas resoluções em grupos ou individuais, mas com uma parcela mínima de participação do líder. Por fim, na liderança democrática o processo de decisão é descentralizado e as deliberações são debatidas e decididas em grupo, mas com o apoio e estímulo do líder.

APARATOS METODOLÓGICOS

Quando um objeto de estudo é selecionado, faz-se pertinente extrair fragmentos, como sugere Fernandes (2008), trata-se da seleção de partes do tema escolhido para análise. A fim de compreender o processo da gestão democrática, participativa e inclusiva toma-se o conjunto de enunciados sobre o que já foram produzidos sobre o tema em estudo.

Inicialmente, considera-se que o constructo histórico da gestão democrática no sistema de ensino brasileiro ainda é bem recente, pois data-se a partir da CF de 1988, assim, esse processo na história da democratização da gestão educacional está articulado nas práticas discursivas e sociais, de modo que o enunciado permite mapear a exterioridade discursiva da gestão democrática. Trata-se de identificar a relação entre os estilos de liderança, ao mesmo tempo, analisar os exercícios de gestão articulados com a circulação de saberes, num trabalho sistemático de identificar as relações entre as práticas democráticas no contexto escolar, além de evidenciar para a produção da subjetividade entre líderes e liderados.

Dado o exposto, considera aqui os “traços e pistas” das produções de conhecimentos sobre a gestão democrática, participativa e inclusiva, pois, como esclarece Ginzburg (1989, p. 152), estaremos nos baseando, portanto, “[...] a partir da experiência da decifração das pistas”. Seguindo essas pistas é que chegamos

à interpretação dos saberes sobre a democratização do ensino brasileiro que são materializados na superfície dos conhecimentos já produzidos por uma série de eventos materializados em artigos, teses, dissertações, dentre outros, materiais já produzidos sobre a temática.

Para elaborar essa análise, aceita-se o risco de refletir sobre um conjunto heterogêneo, instável e em processo de construção materializado no presente. Dentro dos vários objetos produzidos, seleciona-se discussões já produzidas sobre o tema, como lugar que permite visualizar saberes e poderes atuando sobre a gestão democrática, participativa e inclusiva, haja vista que saberes e poderes que perpassam as relações sociais, produzem e atualizam conhecimentos sobre o processo democratização do ensino no Brasil, bem como os estilos de lideranças presente no contexto escolar.

Nessas questões, esta pesquisa tem caráter qualitativo, exploratório e de procedimento bibliográfico. Para Gil (2002, p. 45) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como um processo de levantar e analisar um determinado tema a partir do que já foi publicado por outros autores, a escolha em relação ao tipo de investigação elegido se deu por permitir um levantamento teórico de cunho qualitativo em sintonia com os estudos relacionados à gestão democrática, participativa e inclusiva no contexto educacional.

Uma vez expostos os aparatos metodológicos, passa-se, a seguir, para a seção o gestor e sua função como mediador de conflitos, a fim de apresentar algumas impressões sobre o papel da gestão democrática no contexto da escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O GESTOR E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A sociedade contemporânea está cada vez mais globalizada, interconectada pela tecnologia, o que acarreta mudanças sociais, econômicas, bem como o aparecimento e reconhecimento de múltiplas culturas, dentre outros aspectos expandidos a partir das inovações tecnológicas, mudando, de certo modo, a visão histórica sobre o

reconhecimento da importância da gestão democrática, participativa e inclusiva no sistema público de ensino brasileiro.

De fato, a sociedade atual está em constantes transformações históricas, tendo as tecnologias digitais como um dos principais motivos destas mudanças sociais. Assim, a escola é diretamente subjetivada a preparar os indivíduos para acompanhar esse processo de modificações. Por esse motivo, há a necessidade dela se adaptar às novas formas de interação, tanto escolares quanto não escolares, visto que, conforme pontuam Libâneo e Santos (2005, p. 15):

> A realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos.

Percebe-se que todas essas mudanças na sociedade estão presentes dentro do contexto escolar. Por essa razão, a educação contemporânea tem se preocupado em trabalhar com a diversidade, para tentar facilitar e melhorar a dinâmica da gestão educacional inclusiva, assim, é crucial que a postura do gestor escolar seja voltada para uma liderança democrática e participativa, bem como a implementação de recursos que tragam a comunidade local para fazer parte das tomadas de decisões nas escolas.

Conforme Libâneo e Santos (2005, p. 28), “o mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino”. Desse modo, um desses profissionais é o gestor educacional que precisa acompanhar, também, estas transformações históricas se especializando e buscando sempre melhorias para o desenvolvimento da gestão democrática, participativa e inclusiva na escola.

Porém, fazer com que a comunidade, pais, alunos, professores e toda equipe escolar participem das decisões da escola se tornam grandes desafios, pois nem todos estão dispostos a acompanharem e interagirem no processo de construção da gestão democrática, participativa e inclusiva no recinto escolar, pois por ser relativamente nova – a gestão democrática – ainda está se construindo aos poucos e o desafio maior

é superar as barreiras culturais de falta de participação, principalmente de pais e responsáveis de alunos na construção conjuntas de melhorias para o desenvolvimento educacional. No entanto, a escola também precisa abrir mais espaços para que as famílias e as comunidades participem de forma mais ativas nas decisões da escola.

PALAVRAS FINAIS

Partiu-se do pressuposto bakhtiniano de que as relações dialógicas são cruciais para a consolidação da gestão democrática, participativa e inclusiva dentro do contexto escolar, pois a construção de uma gestão educacional participativa é atravessada por diálogos, saberes e poderes, tramados na História da Educação Brasileira para buscar entender as práticas de lideranças democráticas no ambiente escolar, bem como suas instâncias e suas delimitações, fez-se a análise de revisão de literatura, em que evidenciam as produções que colocam em relevo a temática da gestão democrática e participativa, além de pontuar seus percalços e desafios para colocar em evidência esse tipo de gestão em estudo.

Dessa maneira, a gestão democrática, participativa e inclusiva se constituem devido à sua inserção em uma rede de poderes e saberes, que se atravessam, se cruzam e se deslocam em consonância com determinações históricas, pois com as mudanças históricas sobre a democratização instituídas no sistema de ensino público a partir dos pressupostos da Constituição Federal e da LDB que orientam as escolas abrirem espaços para a participação da comunidade local, grupos sociais, alunos, professores, pais e responsáveis, bem como de todos membros que compõem a organização escolar.

Portanto, observa-se que o contexto escolar está atravessado por poderes e saberes que produzem lugares de existência para o contexto social mais amplo, ou seja, a sociedade de forma geral. Desse modo, o modelo de gestão atual ainda não está realmente descentralizado, pois não há participação efetiva dos membros que compõem o público, que faz parte da escola, assim, é papel do gestor como líder elaborar mecanismos para fazer com que a maioria participe como atores sociais e ativos para o desenvolvimento do bem comum em uma série de reflexões contínuas, haja vista que a escola como uma empresa tem em seu contexto membros com

culturas diversificadas e com maneiras diferenciadas de pensarem e de agirem e o gestor é o elo entre a escola e as aspirações da comunidade escolar.

Por fim, cabe destacar que o perfil esperado de gestor/líder é aquele que está disposto a dialogar e a dar espaços para apresentação de ideias tanto da equipe escolar interna quanto da externa, assim, infere-se que o papel da gestão democrática, participativa e inclusiva emerge e demonstra a prevalência das práticas da descentralização do poder, embora isso ainda está um pouco distante na prática, porém as mudanças históricas acontecem de forma lenta e gradual e com a situação da democratização da liderança escolar não seria diferente. Dentre essas informações, percebe-se que ainda há lacunas entre o que é determinado nos documentos oficiais e o contexto prático da gestão democrática, participativa e inclusiva.

Desse modo, finaliza-se este texto com a certeza de que este estudo não terminará por aqui, mas poderá produzir novos questionamentos sobre a gestão democrática, participativa e inclusiva, bem como sobre o perfil do gestor/líder e, consequentemente, surgirão novas pesquisas com maior aprofundamento relacionado ao tema proposto neste estudo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CHIAVENATO, I. **Adminstração dos novos tempos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

FERNANDES, C. A. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: MEC. **Salto para o futuro:** construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998, p. 22-29.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em Português**: ensino e formação docente. Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. (Orgs.) MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. Salvador, Edufba, 2012. p. 25 – 38.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Gerenciando com as pessoas**: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier - Ed. Campus, 2005.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

10.48209/978-04-SABER4-3-3

EXPERIÊNCIAS, ANÁLISES E VISÕES A RESPEITO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vera Conrad de Menezes[6]
Lucian Armindo da Silva Brinco[7]

6 Participação nos programas Pibid e Residência Pedagógica; Graduada em Geografia licenciatura plena – UFSM; mestranda em Geografia UFSM/2021; e-mail: veraconradmenezes@hotmail.com

7 Participação no programa Residência Pedagógica; Graduado em Geografia licenciatura plena - UFSM; mestrando em Geografia UFSM/2021; e-mail: lucianarmindo@outlook.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretendetrazer experiências vividas em instituições estaduais de ensino do Rio Grande do Sul, precisamente no município de Santa Maria, e tem por metodologia a descrição de casos observados nos estágios da graduação em geografia licenciatura, e juntamente com a participação no programa federal Residência Pedagógica desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria junto à algumas instituições de ensino do município no ano de 2018 e 2019. Os objetivos desse programa não foram observar os educandos com necessidades educativas especiais, entretanto eram educandos presentes nessas instituições e deveriam participar da programação estabelecida, enquanto educandos e indivíduos das instituições de ensino.

Foi observado, percebido e entendido, que alguns desses educandos, eram inseridos, mas não necessariamente inclusos nas aulas de geografia. Não cabendo aqui julgar os métodos adotados pelos educadores da disciplina, pois cada um deles busca trabalhar na forma como melhor se adapta. No entanto, cabe dizer que não foram todos os educandos com suas necessidades educacionais especiais observados, pois eles, os educandos, nem sempre pertenciam a mesma classe ou ano. Aqui serão relatadas apenas algumas situações observadas, mas que chamaram a atenção, na forma como eram tratados e diferenciados dos demais, o que levou ao questionamento da real inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais em instituições estaduais do Rio Grande do Sul. Seria essa uma regra ou uma exceção?

A INCLUSÃO E O ESPAÇO ESCOLAR

A inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais foi definida a partir da criação da Lei Federal Nº 13.146, publicada em 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), levando aos governos estaduais e municipais a criarem vagas nas instituições de ensino para esses educandos. Esta política de inclusão nas redes estaduais de ensino no Rio Grande do Sul não consiste apenas em suas permanências físicas no espaço escolar junto aos demais educandos das instituições

de ensino, mas desenvolver a confiança em acrescentar novos conceitos e padrões aos ensinos nas escolas, em que o potencial desses educandos sejam despertados, respeitando e atendendo suas necessidades especiais, bem como suas diferenças.

Esta inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais nas instituições estaduais do Rio grande do Sul, foi pensada de forma a não ser segregadora, ou seja, de não separar esses alunos como necessidades educacionais especiais dos demais educandos da escola, não os colocar em salas diferenciadas e sim integrá-los às turmas, mesmo que estes apresentem dificuldades em aprender e/ou de conviver com outros educandos, pois tem como objetivos enriquecer a formação individual dos que têm e dos não tem necessidades educativas especiais. Assim sendo, estes educandos em suas necessidades, podem se desenvolver mais ao manter contato com os outros educandos sem as mesmas necessidades educacionais, enquanto o não especial ao conviver com o outro, irá desenvolver a empatia e cuidados para com o próximo, gestos importantes para evitar situações em que as violências ocorrem, por exemplo.

São propostas como estas de educação inclusiva que visão modificar as estruturas das instituições de ensino, reconhecendo as diferenças e oferecendo condições para a formação desses educandos com necessidades educativas especiais. Modificando as formas de ensinar e avaliar esses educandos, através de métodos mais distintos, tais como: linguagem em braile, linguagem dos sinais, e/ou modificando a forma de falar e agir com aqueles que tem dificuldades no aprendizado, oferecendo materiais didáticos condizente com suas necessidades, mas que sejam relacionados com os conteúdos ensinados aos demais.

Quando essas modificações não são realizadas pelas instituições de ensino, fica muito difícil se dar a inclusão, pois não viabiliza a real inclusão e aprendizagem do educando em suas necessidades educacionais especiais, levando seus responsáveis a buscar por instituições de ensino especiais e específicas para esse tipo de educação, o que em muitos casos não são oferecidas ou encontradas no município residente, resultando em uma total segregação do educando com necessidades educacionais especiais em relação a sociedade a que pertence.

A escola, como lugar de encontro de diferentes indivíduos, como lugar de troca de cultura e saberes, não é um lugar apenas da informação, mas sim da busca e da organização dessas informações, para então se construir o conhecimento, pois é na escola, enquanto instituição de ensino, que se encontram diferentes vivências e culturas, bem como uma cultura que é dela própria, a cultura escolar. É importante que toda instituição de ensino desenvolva a educação inclusiva, que não desconheça as diferenças entre seus educandos e sim proporcione recursos para o desenvolvimento educacional de cada um, indistintamente. Portanto, lembra-se que é através do desenvolvimento de um pensamento crítico, do surgimento de uma consciência cidadã e do reconhecimento, da valorização e do respeito das diferenças que a escola assume um papel de extrema importância para a promoção de uma inclusão mais efetiva, no qual se propaga para todos os âmbitos da sociedade (ROCHA; SANTOS, 2018).

São em lugares formados por diferentes culturas e estruturas familiares, como a escola, que as diferenças são identificadas, composta por diferentes indivíduos integrantes do mesmo espaço escolar, sejam eles, educadores, educandos, funcionários e/ou comunidade participativa de uma instituição de ensino. Cada um leva consigo sua individualidade, experiências e costumes, estes vividos fora da instituição e em diferentes meios sociais, para dentro do espaço escolar, influenciando e sendo influenciado. O educando com necessidades educacionais especiais é muitas vezes ‘jogado” nesse lugar, para ser inserido na sociedade.

Quanto à cultura de cada escola, trata dos sistemas adotados por elas, seu ritmo, suas regularidades formadoras de sua produção e gestão, são normas as quais toda comunidade escolar está inserida e sujeita. Enquanto a cultura escolar trata dos conteúdos escolares, currículos, e como serão ministrados pelos professores em ação, cabendo à instituição de ensino, estipular os melhores métodos a serem utilizados para trabalhar as disciplinas em sala de aula e seu modo de funcionamento, determinando o que tem importância na formação dos indivíduos enquanto educandos. A escola atual foi projetada para atender um dado perfil de aluno. Porém, a demanda escolar hoje é totalmente diferente. Finalmente, alunos cegos, surdos, com baixa visão, autistas, com Síndrome de Down, usuários de cadeira de rodas, por exemplo,

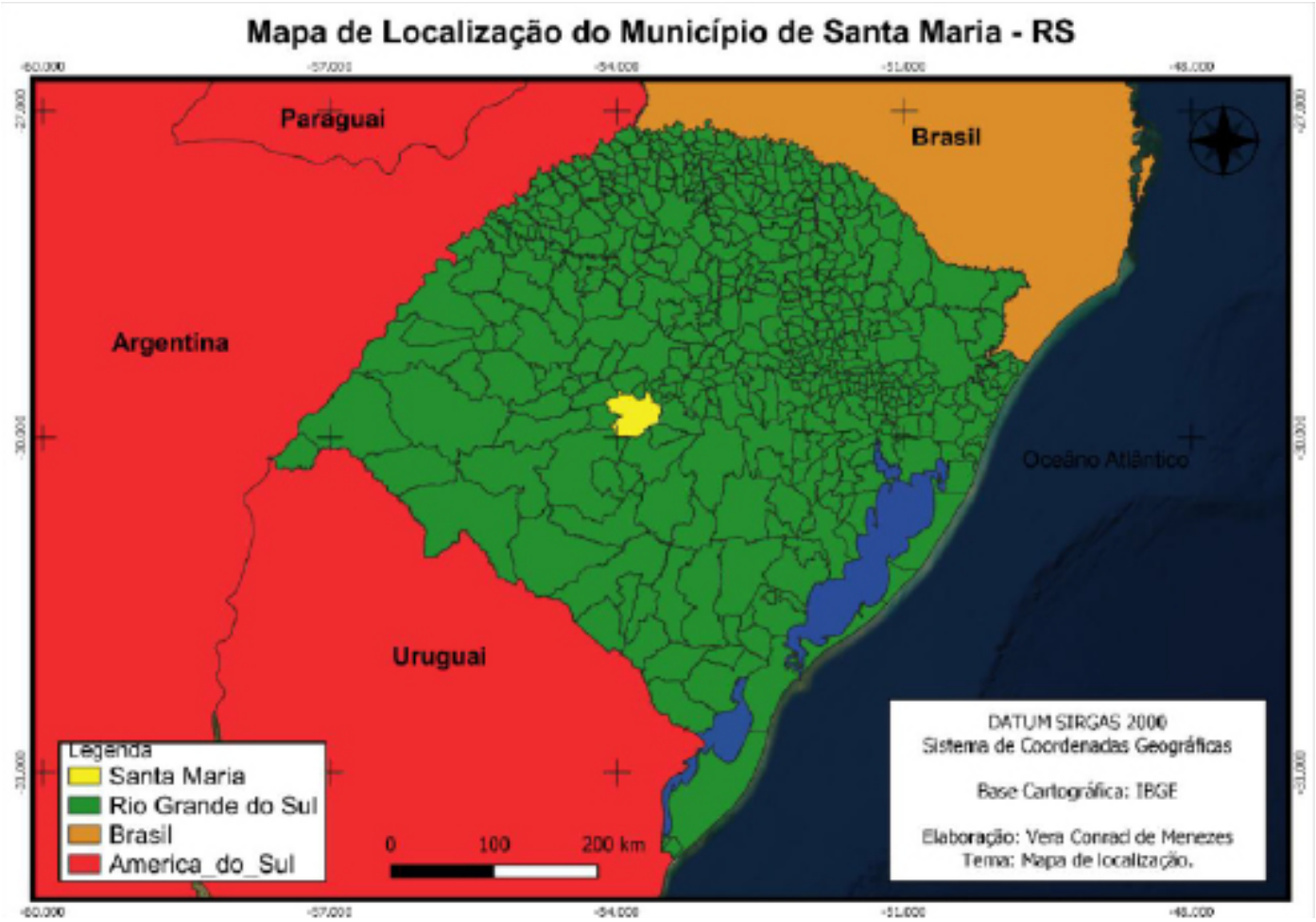
hoje estão presentes no ambiente escolar; espaços que por muito tempo lhes haviam sido negados (BRINCO, 2021; SILVA NETO et al, 2018). Por outro lado, é importante refletir a respeito do fato de que “Tal demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos.” (SILVA NETO et al, 2018, p. 82).

O espaço escolar é onde os educandos adquirem noções espaciais tanto na dimensão da prática social, como na sua individualidade, pois a educação sempre fez parte do cotidiano da vida humana, mesmo quando ainda não era considerada como tal. Cabe ao educador fazer com que o educando, enquanto aluno, assim a perceba. Logo, também cabe às instituições de ensino oferecerem estruturas condizentes com as necessidades educacionais desses educandos especiais, visto que eles também precisam alcançar essa percepção de espaço e de individualidade, como integrantes do espaço social e educacional a que pertencem. Desse modo, as escolas precisam dar destaque à pessoa e não à sua deficiência, desenvolvendo suas potencialidades e, principalmente, fazendo com ela se sinta, de fato, incluída no ambiente escolar no qual está inserida (BRINCO, 2021).

ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO

Santa Maria, por ser uma metrópole regional, localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, conforme mostra a figura 1, reconhecida regionalmente como um polo educacional, uma cidade universitária, possui um grande número de instituições de ensino, entre elas federais, estaduais, municipais e particulares. Entretanto, aqui o nosso objeto de estudo são as instituições estaduais, ambiente dessa experiência, visão e análise. São em um total de 41 (quarenta e uma) instituições estaduais, envolvidas na produção do conhecimento a partir da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA (Educação para Jovens e Adultos), atividades complementares/AEE, e educação profissional, no que todas elas, vivenciam cotidianos se não iguais no mínimo semelhantes.

Figura 1: Localização do município de Santa Maria no Rio Grande do Sul.



Fonte: Adaptado do IBGE (2010).

Até o ano de 2014, conforme destacados em negrito na tabela 1, eram computados 40 (quarenta) educandos com necessidades educacionais especiais (ENEE), em apenas 2 (duas) desse total de escolas estaduais, entre elas o Colégio Coronel Pilar, no bairro Nossa Senhora das Dores, com o número de 13 (treze) educandos com necessidades educacionais especiais, e o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac no bairro Centro do município, com um número total de 27 (vinte e sete) educandos. Além dessas duas escolas estaduais, temos apenas uma outra escola no regime particular que oferece vagas a educandos com necessidades educacionais especiais em Santa Maria, a escola Antônio Francisco Lisboa, no bairro Nossa senhora de Lourdes, com atendimento exclusivo à 119 (cento e dezenove) educandos com necessidades educacionais especiais.

Tabela 1 – Educandos de Instituições Estaduais e particular em atividade no município de Santa Maria/RS – 2014

Instituição de Ensino	Col. Est. Coronel Pilar	I.E.E. Olavo Bilac	Total de ENEE escolas estaduais	Escola Antônio Francisco Lisboa
Educação Infantil	-	84		-
Ensino Fundamental	427	1.094		-
Ensino Médio	536	222		-
Educação Especial	**13**	**27**	**40**	**119**
EJA	11	159		-
Atividades Complementares/AEE	15	161		-
Educação Profissional	-	-		-
Total de alunos em cada Instituição	987	1.586		119

Fonte:https://santamariaemdados.com.br/6-educacao/6-1-instituicoes-de-ensino-inicial-fundamental-e-medio/

Cabe ainda ressaltar que conforme a fonte da tabela 1, a Secretaria de educação municipal, Santa Maria mesmo possuindo um total de 175 instituições que oferecem educação de ensino básico, entre elas instituições federais, estaduais, municipais e particulares, é muito pequeno o número de instituições que recebem educandos com necessidades educacionais especiais, em torno de menos de 3% desse total de instituições, em relação à população de indivíduos em idade escolar no município. Na fonte por exemplo, não consta na tabela das instituições municipais nenhuma escola que ofereça esse tipo de atendimento a educandos que necessitem educação especial, isso seria dizer que o município não atende a esse grupo de indivíduos, delegando apenas ao estado esse tipo de atendimento. Fato este que nos levaria a outro tipo de investigação e pesquisa.

Nas situações aqui relatadas, não será identificada a instituição, tão pouco os educandos com necessidades educacionais especiais, com fins de preservar suas

integridades, tanto pessoal quanto de instituição de ensino, apenas serão citados os anos escolares a que eles, os educandos, pertencem. O primeiro caso, é de um aluno inserido como educando em uma turma de 6º ano, uma turma com educandos com idades superiores à sua, e reincidentes na repetência, o que já é um primeiro indício de erro, pois um aluno com necessidades educacionais especiais não poderia estar inserido e próximo à alunos com outros tipos de problemáticas educacionais que não exigisse a mesma atenção.

No caso desse aluno, ele estava de certa forma incluído na turma, pois interagia com outros alunos na sua faixa etária, contudo não reagia da mesma forma às brincadeiras de sala de aula e demais dependências da escola, muitas vezes não compreendia seus colegas e apenas sorria, levando esses colegas a lhes darem um apelido, era o “risadinha” da turma, o que os educadores solicitaram que não mais o fizessem, mas era algo difícil de ser controlado em uma escola como a qual ele pertencia. Os demais educandos talvez não compreendessem a extensão dessa brincadeira, pois cometiam o bullying com ele (prática de atos violentos ou não, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas) e o mesmo não o compreendia como tal, apenas sorria.

Quanto ao aprendizado desse educando especial, ele apresentava dificuldades em acompanhar o desenvolvimento da turma, não conseguia passar para seu caderno todo conteúdo, estava sempre atrasado, pois não havia diferenciação na forma de conduzir o mesmo em sala de aula. Esse educando, com necessidade educacional especial, não adotava uma ordem de disciplinas, não as separava, escrevia com letras sobrepostas, sequencialmente, uma após a outra em um mesmo caderno, deixando muitas páginas em branco e os conteúdos soltos.

As avaliações trimestrais eram cobradas na forma igual a de seus colegas, com as mesmas questões e problemáticas, não havia uma forma especial ou distinta para com ele, tão pouco havia orientações a respeito disso, o que obviamente resultava em sua reprovação pois deixava questões em branco e ou com respostas erradas. Recebia sempre uma nota com valor normalmente muito baixo, entretanto sua avaliação final era conceitual e qualitativa, o que não condizia com sua produção em sala de aula, sendo aprovado no final do ano, como uma forma de leva-lo a conclusão do ensino fundamental.

Outro caso, também no 6º ano do ensino fundamental, se deu com um adolescente, nesse caso com necessidades educativas especiais mais específicas, não definida aqui, mas em que se percebia nitidamente suas necessidades educativas especiais. A ele eram aplicadas atividades exclusivas e distintas, tinha o acompanhamento de uma orientadora e monitora especial, contudo não continuamente em todas as aulas. Esse aluno adolescente e especial estava em uma turma com educandos bem mais novos que ele, com uma diferença de até 5 (cinco) anos, o que não seria problema se o mesmo não "cismasse" com seus colegas menores, no que eram orientados a não reagir pois o mesmo poderia agredi-los fisicamente, visto que era maior e se tornava violento.

Além disso, vale colocar que cada alunos com necessidade educacional especial apresenta um grau diferente em termos de aspectos intelectuais, sensoriais, físicos ou múltiplos. Assim, observa-se que este educando, embora sem um diagnóstico, demonstrava ser bastante agressivo, no que requer uma maior noção do educador para tentar acalmá-lo e desenvolver as suas habilidades, logo a maneira como vai conduzir o restante da turma torna-se de suma importância.

Esse aluno com necessidades educacionais especiais estava presente em sala de aula, porém não era incluso, sentava-se em uma classe, totalmente isolado dos demais, no fundo da sala de aula, devido as possíveis cismas, ele não interagia com os colegas e tão pouco nas atividades aplicadas, quando lhes davam material para fazer algum trabalho ele ficava com o mesmo à sua frente e não demonstrava interesse.

Entretanto, em uma atividade desenvolvida durante o projeto Residência Pedagógica, ocorreu um momento de exceção, o que talvez leve a perceber a necessidade de buscar diferentes formas de ensino e aprendizagem para com esses educandos portadores de necessidades educacionais especiais. Essa exceção se deu na realização de uma atividade pedagógica, uma oficina, em que ele fez uso do material entregue e concluiu a atividade, não exatamente como deveria ser feita, mas do seu jeito, na sua forma de assimilar os recursos a seu alcance, participando e realizando a atividade, conforme mostra a figura 2, porém de forma separada e excluída dos demais, pois estes estavam realizando a atividade reunidos em grupos, conforme figura 3.

Figura 2: Atividade executada por um aluno com necessidades educacionais especiais

Fonte: Autora, 2019.

Figura 3: Atividade lúdica realizada com uma turma de 6º ano do ensino fundamental em uma instituição de ensino estadual de Santa Maria.

Fonte: Autora, 2019.

Enfim, em uma outra experiência de observação, temos em uma mesma sala de aula do 8º ano, três meninas, educandas com necessidades educacionais especiais, duas delas muito introspectiva, que mal direcionavam o olhar para as pessoas, e a terceira, muito ativa, falante, uma criança alegre, que gostava de sair da sala de aula e correr pelos corredores, muitas vezes de pés descalços, parecia estar na pré-escola. Com essas meninas também não foi percebido alguma inclusão, inseridas talvez, incluídas não, pois como o educando especial, anteriormente citado, também não interagiam com os demais colegas, estes não falavam com elas.

Elas ficavam sentadas próximas umas das outras, e pelo menos nas aulas de geografia, quando começava a aula, a educadora da turma, dava-lhes material para pintar, colorir, imagens que muitas vezes nada tinham a ver com os conteúdos ministrados em sala de aula. Essa era a ocupação delas, pintar e colorir desenhos, inclusive nos dias de avaliação, e sim, nesses dias o tema da imagem poderia ser relacionado ao conteúdo. Nesses dias também deveriam colocar seus nomes nos materiais entregues, e estes eram escritos em letras garrafais, grandes e distorcidas, contudo para elas era apenas mais uma imagem para colorir, e assim eram avaliadas e aprovadas.

Através do projeto Residência Pedagógica também foi possível ter o contato com a realidade de outro educando, nesse caso com deficiência visual. Durante as observações realizadas nas aulas de geografia, percebeu-se que o educando com esta necessidade educacional especial raramente estava presentes nas aulas da disciplina. Além disso, notava-se que a turma no qual ele estava presente, também do 8° ano do ensino fundamental era bastante agitada, o que dificultava bastante o processo de ensino e aprendizagem do mesmo, pois ele ficava isolado de seus colegas. Quando questionada a respeito das suas práticas pedagógicas, a educadora regente da turma parecia bastante distante das propostas da educação inclusiva, pois seu despreparo (atrelado também ao seu contexto de formação) somado ao grande número de alunos na sala de aula, tornava a aula, de certo modo, muito mais excludente do que inclusiva.

O que vale destacar era que o Atendimento Educacional Especial (AEE) cumpria um papel fundamental no aprendizado deste aluno, pois auxiliava nos materiais

necessários, com a tradução em braile, por exemplo, dos conteúdos de Geografia e com acompanhamento da educadora especial nas aulas. No entanto, notou-se que não havia uma interação entre educadora regente da disciplina e educadora especial, o que é lamentável, uma vez que as trocas de experiências, as reflexões a respeito do que é, de fato, a construção de espaços mais inclusivos, o desenvolvimento de metodologias em conjunto que corroboram para o entendimento e interiorização dos conteúdos por parte da educação acabavam não acontecendo.

O EDUCADOR EA INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

A respeito desses quatros relatos seria importante salientar o preparo ou a falta dele, aos professores, enquanto educadores, das instituições educacionais estaduais do Rio Grande do Sul. A lei foi criada, mas esqueceram-se que muitos educadores, de qualquer lugar ou estado do Brasil, não tiveram em suas formações preparo para enfrentar situações como estas, de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, pois muitos e na sua grande maioria, vêm da boa e velha escola tradicional, conteudista e desinteressada do educando como indivíduo integrante e participante do espaço institucional de ensino.

Os educadores enquanto agentes capazes de mudar a forma de ensino sofrem exigências quanto à qualidade em seus trabalhos, onde devem intervir efetivamente na direção dos processos formadores dos educandos. Dentre esses processos está a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais, enquanto educando da instituição em que ele, o professor, exerce a função de educador, tornando-os capazes de se inserirem no mundo social e cultural, assim como ingressá-los, talvez, no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo devem ficar atentos às diferentes diversidades de seus educandos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não, como também às suas diferentes culturas, condições especiais, estruturais e sociais, pois estão juntos frente ao mundo da tecnologia, à rapidez dos conhecimentos científicos, à diferenciação de paradigmas, aos padrões espaciais globais e ainda aos problemas sociais e globais.

Todo educador que não conseguir se enquadrar nesses padrões, terá dificuldades em suas práticas escolares do dia a dia, pois segundo Gauthier (1998

apud CAVALCANTI, 2012) “O ofício do professor é pleno de saberes e que a atividade profissional de ensinar é a mobilização deste repertório de saberes docentes em contextos específicos”. Justificando assim a necessidade da constante manutenção da aprendizagem do educador moderno, principalmente no que diz respeito a inserção e inclusão de educandos com necessidades educativas especiais.

Por isso, ressalta-se que

> [...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetadas, estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação. (LUCKESI, 1987, pg.28-29)

Um educador nunca está pronto, é um profissional em constante formação, que pratica atividades intelectuais, deve estar sempre aprendendo, sempre ensinando, trabalhando como um sujeito de aprendizagem, e é fundamental que a construção de sua identidade profissional seja formada a partir de sua graduação, porém continuamente, pois não poderá se basear apenas nos conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinadas.

> A cada dia o professor se depara como novos desafios e, ao mesmo tempo, possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Essa constante evolução enquanto ser humano também não permite que se diga que ele esteja totalmente preparado enquanto educador. No entanto, [...] é possível perceber que existem muitas incertezas desses sujeitos acerca da inclusão dos alunos com NEEs. Pensar, desse modo, sobre o suporte que se é dado aos docentes também é algo de suma importância na esfera da inclusão e para o desenvolvimento do sistema educacional em sua totalidade.” (BRINCO, 2021, p. 7-8).

Sob tal entendimento, Almeida, Rocha e Peixoto colocam que “São muitos os desafios encontrados por professores que lecionam em classes comuns que têm alunos com necessidades especiais, uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores ajudaria a resolver certos impasses.” (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013, p. 109). Sem dúvida, o profissional da educação “com uma formação de qualidade é capaz de lidar com as diferenças encontradas em sala de aula e

gerar através de suas práticas, um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos.” (p. 110), e que supere as várias barreiras no atual modelo de educação inclusiva.

Entretanto, observa-se que os cursos de licenciatura das disciplinas regulares oferecem uma formação, de certa forma, precária para que o futuro educador trabalha na perspectiva da educação inclusiva. Observa-se que os cursos de licenciatura, em geral, contam com uma ou duas disciplinas que discutem mais especificamente a respeito dos aspectos da educação especial em um contexto de educação inclusiva, sendo que as modificações curriculares das mesmas ocorreram recentemente (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013; BRINCO, 2021).

> Observa-se a necessidade de adequar a escola para lidar com a deficiência e de capacitar os professores, principalmente os professores da rede pública, pela responsabilidade que têm em relação ao trabalho desenvolvido com a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Assim, é possível que a inclusão não fique somente no papel, mas se desenvolva de forma eficaz dentro e fora da escola (ANDRADE, 2016, p. 148).”

Para isso, acredita-se que as apresentações dos conteúdos poderiam ser apresentadas de forma menos formal, menos classificatório e sem exageros na quantidade de conteúdo, pois estes são os caminhos para se chegar aos objetivos, mas não o objetivo, o que não quer dizer que não se deva dar conteúdo algum, sim, eles são importantes, pois auxiliam na construção do conhecimento, no entanto o exagero cobrado com decorações de conteúdo, com suas classificações e formalidade que são encontrados nos livros didáticos acabam por minar o interesse do educando comum, o que dizer daquele que tem necessidade educacional especial.

> “... o aprendizado do lugar permite contatos ou convívios envolvendo sujeitos sociais que se encontram num espaço conhecido, ou pelo menos aproximado, e oportuniza possibilidade de intervenção no lugar. Assim, professor e aluno estarão envolvidos em situação de aprendizagem que consideram o empírico, o reconhecimento do que existe no lugar, os conhecimentos que o aluno traz consigo a partir de suas vivências, e as buscas de teorização destas verdades. Contextualizando-as, os alunos fazem as abstrações necessárias, trabalhando com os conceitos científicos, e desencadeando a compreensão que permite ir cada vez mais além no sentido de generalizar experiências particulares e entender a realidade de forma mais ampla. Ao entender a dinâmica da formação da territorialidade vivida no cotidiano, pode-se fazer

> as abstrações necessárias para compreender a realidade como um todo, no sentido da globalização". (CASTROGIOVANI (Org.), 2000, p. 105).

O ensinar pode se apresentar de muitas formas e variedades, depende do estilo de cada educador, da linha que ele segue, e ensinar é mais do que transmitir informação ao educando, assim como também aprender é mais que absorver o conteúdo apresentado pelo educador. Por isso e para isso, o educador sabedor da larga variedade de educandos que lhe são apresentados, deve buscar adequar-se a essas diferenças, procurando compreender seus diferentes estilos e atitudes, pois muitos podem se apresentar inseguros, autoconfiantes, ansiosos, medrosos, sem motivação ou mesmo sofredores de algum preconceito.

Assim, cabe ao bom educador saber interpretar essas "entre linhas" dentro de sua sala de aula e dos demais espaços escolares, buscando fazer com que todos os educandos, especiais ou não, alcancem a mesma compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, sempre e na medida do possível. Quando isso não ocorrer deve buscar ajuda externa sempre que se fizer necessário, pois é dever do educador, da instituição e dos órgãos governamentais educacionais garantir o ensino adequado e igualitário a todos em idade escolar.

CONCLUSÕES

Conforme CAVALCANTI (2012) o educando apresenta "forte relação com os meios de comunicação e informação; fascínio por imagens e movimento; adesão à sociedade e consumo; valorização do prazer individual e imediato; individualismo; valorização da liberdade, em todos os aspectos; insegurança quanto ao futuro", principalmente os educandos com necessidades especiais, em relação ao fascínio por imagens e movimento.

Esses serão os adultos do futuro, e o educador precisará se relacionar com esses educandos de forma diferente do modo como foi tratado quando o era, compreendendo suas diversidades, dificuldades, contradições e complexidades, coisa que não teve quando foi ele o educando, pois todos os sujeitos sociais com suas práticas sociais estão produzindo seus espaços sociais, e cabe ao educador fazer com seus alunos, enquanto educandos compreendam essa capacidade que lhes é

própria, e assim possam modificar suas vidas, seus lugares e seus espaços, pois a partir dessa compreensão de mundo e de seus lugares no mundo, os educandos irão compreender que eles não são meros sujeitos figurantes no espaço social ao qual estão inseridos, mas parte deles, assim como aqueles com necessidades educacionais especiais fazem parte desse todo enquanto sujeitos sociais que são.

As situações aqui relatadas poderão ser exceções ou uma regra à inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, ou ainda exclusivamente de Santa Maria. Desse modo, questiona-se: De que forma está "inclusão" corrobora para a vida destes educandos com necessidades educacionais especiais? Apenas uma pesquisa mais aprofundada poderia dizê-la.

Por fim, cabe ressaltar e agradecer a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por financiar a pesquisa e pelas oportunidades de desenvolver atividades pedagógicas durante os programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica, e assim conhecer a realidade das inclusões nas instituições estaduais de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia:** Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013.

ANDRADE, S. Práticas pedagógicas para incluir alunos com deficiência nas aulas de geografia. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar:** Teoria e Práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BRINCO, L. A. S. Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v. 4, n° 1, p. 1-15, 2021.

CASTROGIOVANNI. Antonio C. (Org.); CALLAI. Helena C.; KAERCHER. Nestor A. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**, Campinas (SP): Papirus, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. In: **A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS E DESAFIOS** - Hélio Mangueira de Almeida. **Revista. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015.**

Relação das escolas estaduais de Santa Maria. Disponível em: <https:// santamariaemdados.com.br/6-educacao/6-1-instituicoes-de-ensino-inicial-fundamental-e-medio/ >. Com acesso em março de 2021.

ROCHA, Í, S.; SANTOS, D. P. Geografia escolar e educação inclusiva: contextualização em uma escola pública de Montes Claros – MG. **Revista Ciranda:** Montes Claros, v. 1, n. 2, p. 66-76, jan./dez., 2018.

SILVA NETO, A. O. *et al*. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial:** Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018.

10.48209/978-05-SABER4-3-3

LITERATURA SURDA: UM ESTUDO INICIAL SOBRE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA ESCRITA PARA SURDOS

Ivana Nilza Pigozzo de Oliveira [8]
Vinicius Martins Flores[9]

8 Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UERGS); Graduada em Letras: Português/ Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Regional Integrada(URI) , atua como auxiliar de turma na Escola municipal de educação infantil Rainha do Mar em Xangrilá. Contato: Ivananilza@hotmail.com

9 Doutor em Letras – Psicolinguística (UFRGS); Mestre em Letras – Linguística Aplicada (UFRGS); Especialista em Aquisição da Linguagem e Alfabetização (FEEVALE); graduado em Letras Libras – Bacharelado (UFSC) e em Pedagogia – Licenciatura (ULBRA); participa do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS – Litoral Norte e do Grupo de Pesquisa – Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO) da Letras/UFRGS; atua como docente do curso de Letras Bacharelado na ênfase de Tradução e Interpretação de Libras e atualmente é coordenador do curso de Letras Licenciatura e Bacharelado da UFRGS. Contato: viniciusmartinsf@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma realidade cada vez mais inclusiva, e a cada dia que passa, mais e mais pessoas com deficiência passam a frequentar as escolas comuns em busca do conhecimento igualitário e participarem como cidadãos ativos na sociedade em que vivem. Afinal, a legislação vigente proporciona um novo direcionamento, tanto na esfera educacional, como no âmbito social.

O Decreto 7.611/11 em seu Artigo 1, inciso primeiro, estabelece que o estado deve garantir o acesso à educação a todos sem discriminação com igualdade de oportunidades. Nessa mesma direção de direitos, a Resolução 04/2009 traz a implementação da sala de recursos, estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado (doravante, AEE). Nesse sentido, o AEE é um espaço de atendimento complementar ou suplementar. No caso da surdez, o Decreto 7.611/11 estabelece que a educação de surdos deve ter como orientação o Decreto Lei 5.626/05, e dessa forma a sala de AEE divide-se no ensino em Libras, e no ensino do Português Brasileiro (DAMÁZIO & FERREIRA, 2010).

O presente artigo tem como objetivo principal mostrar o papel da literatura surda no processo de aquisição do vocabulário em Libras e em Português Brasileiro na modalidade escrita, tendo como objetivos específicos: (I) verificar a influência da Literatura Surda no processo de registro escrito da língua portuguesa; (II) identificar qual a relação das modalidades de registro das línguas que podem interferir no reconhecimento da palavra escrita.

Para que a pesquisa fosse aplicada, elaborou-se um instrumento que consiste em avaliar de forma psicométrica (PASQUALI, 2009) o vocabulário em Português Brasileiro escrito. Assim o trabalho se caracteriza como um estudo piloto, do tipo quase experimental com controle de variáveis linguísticas, de cunho exploratório, utilizando dados quantitativos para analisar o processo de retenção de vocabulário na modalidade escrita em Língua Portuguesa.

Oportunizando um olhar sobre a prática de ensino na sala comum e a relação do AEE na continuidade das aprendizagens, sendo os participantes discentes matriculados e com frequência regular entre o terceiro e quinto ano do ensino

fundamental, em escola que possui classe especial de surdos com AEE no turno inverso, localizado na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Para pensar aquisição da linguagem para surdos, vamos primeiramente pensar o que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A diferença entre o Português Brasileiro e a Libras começa pela modalidade, sendo essa última de modalidade visuoespacial, e possui uma estrutura gramatical própria usada para a comunicação de pessoas surdas.

Segundo Ferreira Brito (1990) a Libras assim como outras línguas orais ou gestuais, é uma língua natural, ou seja, surgiu espontaneamente entre um grupo de pessoas e pode-se expressar qualquer sentido através dela. Ao contrário do Português Brasileiro, a Libras não é constituída por sons, mas sim por parâmetros fonológicos visuais. Os parâmetros são denominados como: (a) ponto de articulação ou locação: local onde o sinal é feito, pode ser no corpo ou em espaço neutro. (b) Configuração de mão: formato da mão quando produz o sinal, movimento: se o sinal tem algum tipo de movimento podendo ou não alterar seu sentido, e expressões não manuais: expressão facial, posição do corpo.

Segundo Quadros (1995) a aquisição da linguagem em bebês surdos é muito parecida com a de crianças ouvintes, eles passam pelas mesmas fases. O que diferencia é a língua, onde uma criança ouvinte vai desenvolver sua língua oral, enquanto a surda irá desenvolver-se na sua língua visuoespacial. A autora ainda destaca alguns estágios como a fase pré-linguística, onde pode-se notar o chamado balbucio de mãos, quando a criança começa a fazer alguns sinais, mas sem usar a língua convencionada.

O estudo citado (QUADROS, 1995) foi realizado com crianças surdas, filhas de pais surdos, que obtiveram o ensino da Libras desde o nascimento. Pode-se perceber, por exemplo, que as primeiras combinações de sinais, para elaborar as primeiras frases com sentido, e de múltiplas combinações onde a criança expressa-se melhor com frases mais elaboradas ocorrem em mesmo período que uma criança ouvinte falante de uma língua oral- auditiva.

Muitos pais não tem o conhecimento da Libras e acabam muitas vezes utilizando sinais caseiros para se comunicar com os filhos, com isso, o seu desempenho escolar é seriamente prejudicado. O professor precisa começar a ensinar primeiro a Língua de Sinais, para depois partir para a segunda língua, no caso o Português Brasileiro e então inserir os conteúdos. Assim a escola passa a ter um papel imenso no desenvolvimento linguístico do discente surdo, assumindo uma responsabilidade além do comum. As crianças ouvintes já chegam na escola com sua primeira língua estabelecida.

Mesmo hoje a Lei de Libras estando em vigor há dezenove anos, as crianças surdas ainda chegam nas escolas desconhecendo a Libras. Mas afinal, o que é a Libras? É uma língua brasileira, reconhecida a primeira língua da comunidade surda brasileira, pela Lei Federal 10.436/02. De acordo com Felipe (1997), a Libras não é uma língua universal, cada país tem sua própria Língua de Sinais, assim como tem sua língua oral. Não são gestos aleatórios que compõem a língua, a Libras tem sua própria estrutura gramatical e, portanto, por ser uma língua, possui outras características pertinentes as línguas em geral, como por exemplo, a variação linguística.

Para Bagno (2006) na língua de modalidade oral-auditiva a variação linguística pode ocorrer conforme a posição geográfica, por gênero, por idade, por posição social e entre outros fatores. Por exemplo, podemos citar algo comum para nossos falantes gaúchos, que é uma variação regional: cacetinho - no Rio Grande do Sul, sendo que em São Paulo o mesmo pão é denominado de - pão francês.

Segundo Gesser (2009) essa variação ocorre da mesma maneira que ocorre na língua falada, e tanto os adultos surdos quanto os adolescentes surdos utilizam uma variedade linguística diferente de sinais. A autora também demonstra em seus estudos que a Libras vai sendo passada adiante, na interação entre pessoas surdas e também com as ouvintes ela vai ganhando novos “sotaques”, mesclando a outras línguas, se modificando como uma língua viva faz. Todos esses fatores relatados desde família até o espaço escolar vão influenciar na aquisição da linguagem para a criança surda.

AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

A Lei Federal 10.436/02 e o Decreto Lei 5.626/05 apresenta os direitos da criança surda, que além de ter garantia da escola bilíngue, o acesso a Língua de Sinais, também tem a sua alfabetização no Português Brasileiro na modalidade escrita. As discussões sobre a aquisição da escrita para a criança surda são amplas, um parâmetro em comum é que sem a Libras, essa alfabetização na segunda língua se torna muito deficitária.

Segundo Goldfeld (2002) uma das dificuldades encontradas para o ensino de surdos, é a tendência que alguns pais e profissionais da saúde tem em relação a oralização. Não aceitam a Libras, acreditam que a Língua de Sinais pode prejudicar o processo de desenvolvimento da criança, principalmente o fato da “normalização” dela. O que vai em desencontro com os estudos atuais, pois a Libras sim é uma língua, e a criança que tem acesso a uma língua poderá ter acesso a outras.

Na área de aquisição de escrita e leitura do Português Brasileiro, apresento a pesquisa de Stampa (2009) sobre a aquisição da escrita, que diz que no caso da criança ouvinte, a fala tem uma relação direta com a oralidade pois a criança faz relação do som aos fonemas. No caso da criança surda (BOTELHO, 2005) é necessário que haja a associação visual, ou seja, a criança surda associa o sinal ao objeto ou figura e assim a palavra por isso a importância da língua de sinais para o seu aprendizado pois sem ela o mesmo se torna precário, lento e muito defasado.

A importância do acesso a Libras o mais cedo possível para a criança surda, pode ser um diferencial para que o processo de aquisição de segunda língua ocorra de forma mais rápida poisa criança pode chegar na escola associando o sinal ao objeto, e essa associação com a palavra escrita deverá facilitar o processo de aprendizagem.

A ESCOLA E OS PROFESSORES

A escola é o lugar onde muitas crianças surdas, filhas de pais ouvintes vão ter o primeiro contato com a Libras, onde ela descobrirá seu mundo, sua língua, sua cultura. A criança surda na escola passa a ter contato com outras crianças surdas como ela,

e a partir dali ela começa a ter conhecimento da existência de uma comunidade e ter acesso a outro tipo de realidade, muitas vezes diferente da que ela vive.

De acordo com a Lei Federal 10.436/02 as instituições de ensino devem assegurar que o aluno surdo tenha acesso ao aprendizado em sua primeira língua, e ter como segunda língua o Português Brasileiro na modalidade de registro escrito. Portanto, a escola passa a ser bilíngue, o que nos mostra a importância da desconstrução da ideia da escola como espaço monolíngue, já que a surdez provoca o uso de uma outra língua e cultura.

Aquela ideia de escola "tradicional" no sentido do que vivenciamos enquanto discentes e depois como docentes, modifica-se quando recebemos um aluno surdo. Padilha (2009) também fala que tudo que sai do parâmetro esperado causa medo e dúvida, pois tira o professor e todos os profissionais envolvidos do seu comodismo da prática usual na educação. No caso do aluno surdo, a língua e cultura podem ser barreiras ou acesso a um novo mundo.

Em virtude dos fatos mencionados sobre a língua e cultura surda serem diferentes do que estamos habituados, Padilha (2009) destaca que os surdos precisam de um aprendizado diferente dos ouvintes e para isso é necessário que os professores tenham conhecimentos específicos para que o mesmo possa desenvolver todo o seu conhecimento, e no caso, também a sua língua. Em vista dos argumentos apresentados, Padilha (2009) relata que o fato dos professores assumirem alunos surdos em suas classes e terem apoio de pesquisadores e outros profissionais, não quer dizer que os alunos estejam aprendendo. As dificuldades existem e sempre existirão, por isso a tão necessária formação continuada para assumir o compromisso de educar unida a superação de desafiar o novo.

Por tudo isso, o professor tem um papel importante no aprendizado da criança surda, e para que isso ocorra de forma positiva é importante lembrar do Decreto 5.626/05 que estabelece a formação do professor de Libras, sendo essa por meio de graduação em Letras: Libras ou Letras: Libras/ Português como segunda língua. Ressalto a importância de discutir de forma mais ampla sobre a formação do pedagogo e do profissional que dará suporte ao ensino no AEE. Visto que as leis e decretos ainda não estabelecem como o professor bilíngue é formado ou constituído, apenas

apresenta a formação de professores de Libras e tradutores.

A pesquisa apresentada por Flores (2015) fala sobre a importância do professor ouvinte bilíngue na educação de surdos, pois ele vai ser o intermediador do conhecimento para que o aluno surdo tenha o seu desenvolvimento educacional. Para tanto, faz-se necessário salientar que o professor ouvinte precisa de um nível de proficiência na Libras, para que possa estabelecer uma comunicação e interação adequada ao longo do processo de aprendizado do aluno, assim não irá comprometer o ensino-aprendizagem do aluno surdo. Em face dos dados apresentados anteriormente, muitas crianças surdas possuem seu primeiro contato com a Libras na escola, responsabilizando ainda mais esse docente em ter um domínio de uso da Língua de Sinais com maior proficiência.

LITERATURA SURDA

Sabemos da importância da literatura para o desenvolvimento do intelecto da criança (CARVALHO, 1985), e portanto, com a criança surda não é diferente piostodo o estímulo que a criança recebe faz com que seu desenvolvimento emocional, intelectual e social seja bem- sucedido. Para que a criança tenha benefícios no campo da aprendizagem, há necessidade de ter contato com sua primeira língua o mais cedo possível e sua literatura, dessa forma os resultados positivos poderão ser vistos (QUADROS, 2011).

A necessidade de a criança surda ter acesso a uma literatura que represente sua própria cultura é a mesma de uma criança ouvinte ter acesso aos livros que as represente. Nesse sentido, façamos uma retomada da importância da literatura infantil (CUNHA, 1999).A mesma surge junto com a percepção de que a criança não é simplesmente a miniatura de um adulto, e sim um ser com pensamentos e cuidados totalmente diferentes. Consequentemente uma literatura própria para crianças surge, mesmo acreditando que nenhum autor escreve especificamente para a criança.

Para Carvalho (1985), os primeiros contos aparecem com Charles Perrault no século XV, com os denominados contos de fadas, que ao contrário das Fábulas de Esopo, não traziam nenhuma moral. Aos poucos outros autores foram surgindo, outros estilos de literatura para crianças foram se formando até chegarmos nos dias

de hoje e na literatura disponível para essa faixa etária. Uma literatura específica para sua idade faz com que a criança se desenvolva em seu próprio ritmo, com a vantagem de aprimorar o seu conhecimento, assim como auxilia no enfrentamento de obstáculos com a ajuda do personagem principal.

A autoidentificação é necessária, pois a criança precisa criar um vínculo com o personagem principal (CARVALHO, 1985), e essa identificação pode gerar uma sensação de liberdade e segurança para conseguir enfrentar as tarefas do seu dia a dia. A criança que tem contato com a literatura infantil, tem sua imaginação mais aberta, é mais criativa, tem um vocabulário maior, apresenta melhores resultados na escola assim como também consegue ter um melhor relacionamento social (CARVALHO, 1985).

É extremamente importante para o seu desenvolvimento cultural e linguístico, junto também com algo que lhe seja atrativo e condizente com o seu mundo. Através tanto do brincar quanto da leitura, ela cria um mundo próprio onde se refugia para poder assimilar quando é contrariada por um adulto fazendo que consiga entender o que está acontecendo e superar o que lhe foi negado. Mas para que tudo isso aconteça é necessário que a criança tenha acesso a esse mundo do faz de conta no início, e antes da aquisição da leitura, os pais é que devem dar esse acesso, contando histórias para a criança (CARVALHO, 1985).

A literatura surda começa a ganhar espaço recentemente, principalmente com o reconhecimento da Língua de Sinais em nosso país em 2002, inicia-se então uma ampla divulgação da mesma. Os estudos de Karnopp, Klein e Lazzarin (2011) demonstra que a literatura surda pode ser dividida em três categorias: (I) as traduções, onde a obra é simplesmente traduzida para a língua de sinais, seja ela contada ou escrita. As (II) adaptações, onde a história tem algumas alterações para que tenha mais identificação com quem está lendo, e (III) as criações, onde histórias inéditas são feitas.

O destaque fica para as obras literárias adaptadas e nas criações, pois carregam uma característica de serem voltadas para a realidade do surdo, onde geralmente o personagem é surdo e passa por diversas situações na qual a criança ou adulto se identifica. A literatura surda tem suas obras direcionadas para o público infantil, como

por exemplo, adaptações de contos de fadas e histórias inéditas. Na maioria dos casos os livros vêm acompanhados de DVDs, para que a criança possa acompanhar a história em sua primeira língua, geralmente contada por um adulto surdo, além de alguns livros proporcionarem a versão na escrita de sinais.

Com a criança surda é importante que os pais participem também contando as histórias em Libras e auxiliando na leitura em português, pois nesse ponto a literatura ajuda muito visto que ela tende a acrescentar vocabulário para que a criança possa utilizar, tanto como sinais, como em palavras escritas.

METODOLOGIA: DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E PARTICIPANTES

A pesquisa constitui-se em um estudo do tipo quase experimental de cunho exploratório, utilizando dados quantitativos para analisar o processo de retenção de vocabulário na modalidade escrita em Português Brasileiro. Para Lakatos (2003) um estudo piloto é essencial para que o instrumento seja testado e analisado, para que todos as variáveis sejam vistas e ajustadas, conforme o instrumento, para que depois a aplicação tenha um melhor rendimento.

Este estudo piloto foi aplicado em duas escolas estaduais no Litoral Norte no Rio Grande do Sul. Ambas ofertam a classe especial, devido à pouca quantidade de alunos surdos, as salas são multisseriadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é composto por professores ouvintes com conhecimento em Libras.

Para a aplicação da pesquisa, foram recrutados somente alunos surdos estudantes do 3° e 5° ano do ensino fundamental, todos alfabetizados, filhos de pais ouvintes e que são usuários da Libras na escola. Sendo um total de 4 alunos, conforme a tabela 1 de descrição de participantes.

Tabela 1: Descrição dos participantes

Participante	A1	A2	A3	A4
Sexo:	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Oralidade:	Não	Não	Não	Sim
Libras:	Fluente	Fluente	Fluente	Fluente

Outra deficiência:	Não	Sim (laudo de esquizofrenia)	Não	Não
Idade que aprendeu Libras:	6 anos	6 anos	2 anos	6 anos
Idade atual:	9 anos	9 anos	9 anos	14 anos
Série/ano:	4º ano	4º ano	3º ano	5º ano

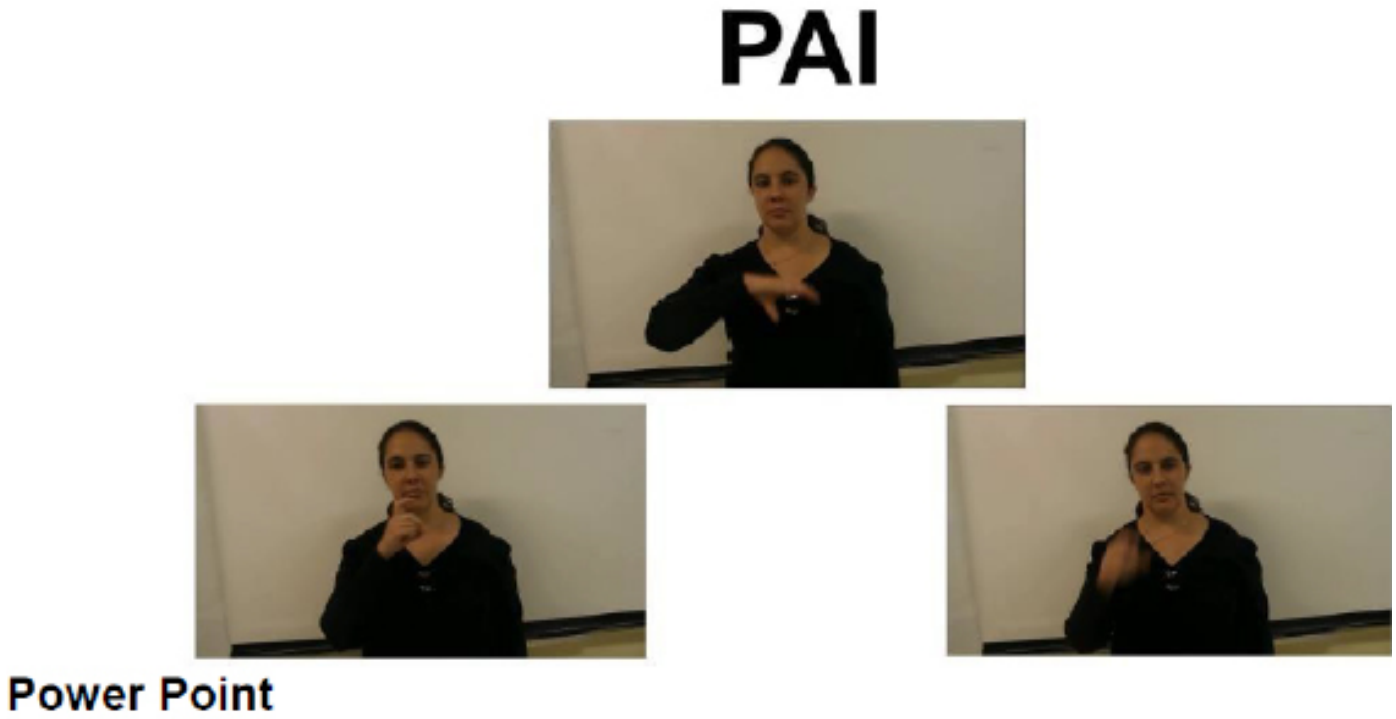
Fonte: Elaborado pelos autores(2021).

O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para elaboração do instrumento de pesquisa, iniciou-se pela escolha de um livro de Literatura Surda que tivesse a versão escrita em Português Brasileiro e a versão em Libras (DVD). Dessa forma, foi escolhido o livro: “O feijãozinho surdo”, da autora Liège Gemelli Kuchenbecker, publicado em 2009, com 32 páginas. É valido destacar que o livro apresenta a versão em Escrita de Sinais e a versão em Libras (DVD) cuja a história é narrada em Libras por uma professora surda, Erika Vanessa de Lima Silva, que utiliza a variação linguística da Libras do Rio Grande do Sul.

Para a elaboração do instrumento, optou-se por elaborar um jogo no PowerPoint (versão 2010 da Microsoft), sendo um instrumento com interface de jogo, o participante deve ler a palavra escrita em Português Brasileiro e após escolhe o sinal correto que é apresentado através de vídeos em formato de *gifs*. A imagem 1 apresenta o slide com 3 sinais e a palavra PAI em Português Brasileiro, sendo que o participante deve clicar no sinal correspondente.

IMAGEM 1: ilustração da tela do instrumento de pesquisa – Jogo de Power Point



Fonte: Elaborado pelos autores(2021).

Para a elaboração do jogo/instrumento de coleta, foi necessário realizar uma seleção de palavras e sinais, primeiramente sendo realizado uma escolha de sinais do livro Feijãozinho Surdo, em DVD em Libras. Assim selecionando sinais que reconhecíamos como variação regional do nosso estado.

Além disso, foi criada uma primeira tabela de 22 sinais (palavra alvo), e para estabelecer a variável confundidora, organizou-se uma segunda lista com 22 sinais (palavra semelhante) que obtivesse semelhança em um parâmetro fonológico da Língua de Sinais, podendo ser tanto a configuração de mão ou locação. E por fim, foram selecionadas 22 palavras que tenham semelhança no fonema em Português Brasileiro com a palavra alvo.

Totalizando 66 sinais/palavras (Tabela 2), sendo um jogo bilíngue Português Brasileiro/Libras, com cuidado de não repetir palavras/sinais. Com duas versões do jogo/instrumento garantiu-se que o mesmo ficasse randomizando na sua apresentação/aplicação, evitando-se que a ordem de apresentação prejudique o resultado do instrumento. E por fim, para garantir que os sinais fossem utilizados na

região da aplicação da pesquisa, eles foram previamente apresentados para surdos usuários de Libras, assim evitando uma apresentação errônea ou não utilizada na região.

TABELA 2: Lista de palavras utilizadas no jogo de Libras.

N°	PALAVRA ALVO	PALAVRA SEMELHANTE	PALAVRA DISTRATORA
1	PAI	VERDE	PORTUGUÊS
2	MÃE	AMARELO	MESA
3	FEIJÃO	LENTILHA	CADEIRA
4	FILHO	NÃO GOSTAR	COMPUTADOR
5	ESCOLA	IGREJA	COPO
6	PROFESSOR	PADRE	LINDO
7	INTERPRETE	PEDIR	CARRO
8	CASAR	CANTAR	ABACATE
9	CONVERSAR	CADERNO	BRANCO
10	DIFERENTE	ESPERANÇA	CAIXA
11	TCHAU	MAIS	CHIMARRÃO
12	OBRIGADO	ACREDITAR	CASA
13	APRENDER	SÁBADO	AZUL
14	SURDO	TODO O DIA	VASSOURA
15	FIM	FELIZ	LIVRO
16	OUVINTE	LEITE	BLUSA
17	LÍNGUA	TRABALHAR	BEBER
18	SOZINHO	EU	ESCREVER
19	VER	DOIS	DORMIR
20	ADMIRAR	CONHECER	COMER
21	VERDADE	VER	LOJA
22	NAMORAR	CONTATO	CINZA

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Para a próxima fase de elaboração do jogo/instrumento foi realizado um teste para verificar a funcionalidade do instrumento e se as versões randomizadas estavam com mesma dinâmica e alinhadas.

PROTOCOLO DE APLICAÇÃO

Para a aplicação da pesquisa necessitou-se da união entre docentes e os pesquisadores. A primeira combinação é com a docente titular da turma, que apresentou e utilizou em sua aula o livro Feijãozinho Surdo (2009) da autora Liége Gemelli Kuchenbecker; utilizando como recurso o DVD com a versão traduzida para Libras pela surda Erika Vanessa de Lima Silva e o livro. Enquanto isso foi enviado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação da criança surda na pesquisa.

Dessa forma, no turno inverso, no horário de atendimento ao discente foi aplicado o jogo/instrumento na sala de informática, seguindo um protocolo de aplicação padrão, que seguiu: (I) o discente chega na sala e entrega o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais; (II) responde ao questionário aplicado em Libras pelos pesquisadores referente a informações sobre o acesso dos alunos aos livros como se os pais liam junto as histórias para as crianças em casa. Destaca-se que cada discente era identificado com um número aleatório e a série que pertencia; (III) aplicou-se o jogo/instrumento de forma individual na própria sala de AEE, sendo que a escola nos disponibilizou computador com o aplicativo PowerPoint para que o jogo fosse executado.

Na aplicação do jogo/instrumento foi feita a orientação de como funcionava o jogo em Libras, sinalizado pelos pesquisadores. Nesse momento também poderia-se ser tirada duvidas antes de iniciar, sendo que o discente faz um treino com a primeira palavra, para verificar a compreensão e dinâmica do jogo. Enquanto o aluno jogava, as anotações eram manuais, dessa forma registrando os resultados na planilha, na finalização era apresentado a lista de sinais em Libras, verificando se todos os sinais utilizados eram de seu vocabulário, se conheciam o sinal, para garantir que a variação linguística tinha sido controlada de fato.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para chegar aos resultados deste estudo piloto, os participantes foram apresentados a um jogo de tradução, ou seja, essa dinâmica buscou criar uma

atividade lúdica para conseguir obter dados linguísticos através da leitura do Português Brasileiro na modalidade escrita. Novamente, destacamos que por ser um estudo piloto, as informações são iniciais, portanto o objetivo principal é mostrar o papel da literatura surda no processo de aquisição do vocabulário em Libras e em Português brasileiro na modalidade escrita, tendo como objetivos específicos: (I) verificar a influência da Literatura Surda no processo de registro escrito da língua portuguesa; (II) identificar qual a relação das modalidades de registro das línguas que podem interferir no reconhecimento da palavra escrita em Português Brasileiro.

DISCUTINDO OS RESULTADOS

Ao iniciar a análise dos resultados de forma global, destaco que a aplicação do instrumento considerou a variação linguística, sendo realizado após cada aplicação um *briefing*, portanto, localizando a familiaridade do participante com o vocabulário apresentado. Além do procedimento citado, o instrumento era randomizado, evitando o efeito de ordem, ou seja, que a mesma lista de palavras fosse apresentada em mesma ordem.

TABELA 3: Dados coletados com o Jogo/Instrumento

Informações Participantes	Série/ ano Atual	Idade Atual	Idade inicial de contato com a Libras	Tempo de contato com a Libras	Tentativa 1	Tentativa 2	Tentativa 3
A1	4º ano	9	6 anos	3 anos	13 erros	2 erros	0 erros
A2	4º ano	9	6 anos	3 anos	14 erros	3 erros	0 erros
A3	3º ano	9	2 anos	7 anos	5 erros	3 erros	0 erros
A4	5º ano	14	6 anos	8 anos	3 erros	0 erros	0 erros

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Numa primeira análise, os participantes A1 e A2, obtiveram um menor desempenho relacionando com os participantes A3 e A4. Não por desconhecerem os sinais, sendo erros motivados pelo compartilhamento de um parâmetro fonológico da Libras entre dois sinais. Em outras palavras, quando um sinal compartilhava, por exemplo, a mesma configuração de mão, causou um efeito confundidor, ou seja, os alunos ainda estão em processo de aquisição da língua de sinais.

Outro ponto dessa análise geral é a idade inicial de contato com a Libras e o tempo de uso, que resultou uma diferença significativa entre o participante A1 com 59% (*n*=13) de erros e o A4 com 13% (*n*=3) de erros. Cabe destacar que os estudantes A1 e A4 são de idades diferentes, escolas/cidades distintas, série/ano escolar dispares, mas que evidência a importância do uso da Língua de Sinais. E se olharmos para o estudante A3 que teve 22% (*n*=5) de erros e comparamos com o A4, reforça a importância da criança surda ter acesso a Libras na primeira infância.

Vejamos, A3 e A4 são de mesma escola, mesma sala de aula multisseriada, usam Língua de Sinais (A3 utiliza Libras há 7 anos e o A4 utiliza Libras há 8 anos), mesmo o A4 tendo a oralidade como recurso de apoio comunicacional, o A3 teve contato com a Libras antes do período escolar (pais são ouvintes e optaram por aprender e ensinar Libras ao filho com dois anos), ou seja, acumulou conhecimento de língua para o período escolar. Diferente do A4 que em seu uso de Libras foi somente no período escolar, aprendendo Língua de Sinais tardiamente. Portanto, o A3 estando no 3º ano, apresenta um menor número de erros, comparado com o A4 que encontra-se no 5ª ano, que demonstra a importância da Libras na primeira infância.

QUANTIDADE DE ERROS

Para a análise, optou-se por verificar os erros visto que os mesmos podem fomentar discussões a partir de um índice a melhorar ou que deva ter uma atenção maior sobre as línguas do sujeito bilíngue.

TABELA 4: Motivos de erros

Palavras/Sinais	Tentativa 1	Tentativa 2	Tentativa 3	Libras	Português Brasileiro
Admirar	4 ERROS	2 ERROS	0 ERROS	Configuração de mãos	
Intérprete	3 ERROS	2 ERROS	0 ERROS	Configuração de mãos	
Língua	3 ERROS	1 ERRO		Configuração de mãos	
Fim	3 ERROS			Configuração de mãos	

Fonte: Elaborado pelos autores(2021).

Por ser um experimento piloto, acreditou-se que o motivador de erros poderia ser tanto vindo de questões de fonemas em Português Brasileiro, por exemplo, a primeira letra da palavra escrita com a primeira letra da palavra distratora (que foi apresentada em Libras). Mas no entanto, percebe-se que os erros foram sempre com a primeira língua da criança, ou seja, é a língua que mais se identifcia e a que usa para resolver as questões de leitura.

As quatros palavras alvos mais erradas entre todos os participantes foram: ADMIRAR, INTÉRPRETE, LÍNGUA E FIM. Todas sendo de erros propiciados pelo parâmetro fonológico: Configuração de Mãos. Ou seja, quando o participante lia a palavra escrita em Português Brasileiro, buscou o significado em Libras, por consequência ativando mais a Libras do que a segunda língua. Assim o erro ficou em Libras, sendo a configuração de mão o item do léxico que proporcionou erro na escolha da alternativa tradutória da palavra alvo. Para ilustrar as análises e questões de fonologia do instrumento, segue a Tabela 5.

TABELA 5: Exemplo de sinais a partir da Tabela 2.

PALAVRA ALVO	PALAVRA SEMELHANTE	PALAVRA DISTRATORA	EM LIBRAS COMPARTILHA:	EM PORTUGUÊS COMPARTILHA:
(FADERS, 2010, p.72) **PAI**	(FADERS, 2010, p.101) **VERDE**	(FADERS, 2010, p.75) **PORTUGUÊS**	Configuração de mão	Fonema: **P**
(FADERS, 2010, p.60) **MÃE**	(FADERS, 2010, p.10) **AMARELO**	(FADERS, 2010, p.63) **MESA**	Configuração de mão e Locação	Fonema: **M**

Fonte: Elaborado pelos autores(2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo piloto oportunizou discutir a importância da Língua Brasileira de Sinais na vida escolar da pessoa surda, seja no ensino comum, no AEE ou fora do espaço formal de educação. Mesmo sendo uma amostra não significativa para fins estatísticos, o instrumento demonstrou ser eficaz para coletar dados linguísticos, sendo um instrumento que relaciona a Literatura Surda com a aquisição da escrita e verifica a retenção de palavras através da percepção de leitura.

Os dados iniciais desse estudo apontam para a relevância do processo de aquisição da primeira língua ocorrer na primeira infância, demonstrando que usar Língua de Sinais antes de ingressar no espaço escolar pode ser um fator marcante

para o procedimento de ensino- aprendizagem.

O estudo apresentou limitações em virtude do tamanho da amostra, dessa forma os dados indicam algumas possibilidades sem ser significativo em nível estatístico. E para os desdobramentos de pesquisas sugere-se a construção de uma versão que inverta o sentido, posi na atual usou-se da leitura e tradução da palavra, da segunda língua para a primeira língua. A proposta pode ser da primeira língua para a segunda, sendo assim o participante verá o sinal e terá que escrever, sendo avaliado por produção e não percepção.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos. Ideologias e práticas pedagógicas,** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providencias.**

BRASIL. Decreto nº. 5626. **Regulamenta a Lei nº. 10436, de 24 de abril de2002, e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília: SEESP/MEC, 2005.

BRASIL. Resolução n°4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

BRASIL. Decreto nº. 7611. **Educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em 17 de julho de 2016

CARVALHO, B.V. de. **A Literatura Infantil. Visão histórica e critica.** São Paulo: Global, 1985.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes, **Literatura Infantil, Teoria e prática.** São Paulo Atica 1999

DAMÁZIO, Mirlene F. M., ALVES, Carla B. e FERREIRA, Josimário de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : abordagem bilíngue na**

escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FADERS, Fundação De Articulação E Desenvolvimento De Políticas Públicas Para Pessoas Com Deficiência E Altas Habilidades No Rio Grande Do Sul . **Mini Dicionário**. Serviço de Assistências Técnicas: Porto Alegre, 2010.

FELIPE, T. A. **Introdução à Gramática de Libras.** Rio de Janeiro, 1997

FERREIRA BRITO. L. **Classificadores em LSCB. Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**, Recife, pp 640-654, 1989.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crença e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda.** São Paulo: Pexus, 1997

KARNOPP L., KLEIN M., LAZZARIN M.L.L., **Produção, circulação e consumo da cultura surda** IN KARNOPP L., KLEIN M., LAZZARIN M.L.L **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrencias e provocações.** Porto Alegre, editora Ulbra 2011

LAKATOS, Eva Maria MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia cientifica.** 5° ed São Paulo 2003

PADILHA, Anna Maria Lunardi, **Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?** IN LODI, Ana Claudia Baliero, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre, Mediação 2009.

PASQUALI, Luiz. **Psicometría. Rev. esc. enferm. USP vol.43. São Paulo Dec. 2009**. Acessado em: 14/02/2021 - http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado**. PUCRS. Porto Alegre. (1995)

10.48209/978-07-SABER4-3-3

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: PROCESSO, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO DOS EDUCANDOS DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO PERNAMBUCO

Roberto da Silva[10]

10 Lattes:http://lattes.cnpq.br/7196538730934531
Licenciatura Plena em Ciências -Habilitação Biologia - UPE/PE; Especialista em Psicopedagogia--UPE/PE Especialista em Coordenação Pedagógica - FAVENI-ES. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (cursando) - FAVENI-ES E-mail.roberto.secd@gmail.com

RESUMO: O artigo “Educação Especial Inclusiva: Processos, Desafios, Perspectivas de Inclusão dos Educandos da Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, São João-PE”, tem como finalidade apresentar um estudo sobre um breve relato histórico, processual, desafios e perspectivas da educação especial inclusiva perpassando desde o passado até os dias atuais, mostrando a evolução dessa modalidade de ensino, suas visões e formas de interpretações. Trata-se também de verificar a parte legal que acolhe os estudantes com necessidades educacionais especiais, tanto na questão quanto na perspectiva da inclusão; social, o respeito a dessemelhanças e o que nos remete a respeito do assunto são os documentos que direciona nosso sistema de ensino. Dessa maneira com a intenção de sugerir uma educação de qualidade para todos, é extremamente necessária uma reconstrução de ideias e construísse melhorias no processo educativo que faça uma revisão nos conceitos e paradigmas com o intuito de reorganização no sistema de ensino do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Ensino Regular; Necessidades Educacionais Especiais.

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: PROCESS, CHALLENGES, PERSPECTIVES FOR THE INCLUSION OF EDUCATES FROM THE MUNICIPAL SCHOOL OF EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO PERNAMBUCO

ABSTRACT: The article “Special Inclusive Education: Processes, Challenges, Perspectives for Inclusion of Students of the Municipal School Emídio Correia de Oliveira, São João-PE”, aims to present a study on a brief historical, procedural, challenges and perspectives of the inclusive special education spanning from the past to the present day, showing the evolution of this teaching modality, its visions and forms of interpretations. It is also about verifying the legal part that welcomes students with special educational needs, both in terms of the issue and in terms of inclusion; social, respect for dissimilarities and what brings us to the subject are the documents that guide our education system. Thus, with the intention of suggesting quality education for all, it is extremely necessary to rebuild ideas and build improvements in the educational process that revise concepts and paradigms in order to reorganize the education system in Brazil.

KEYWORDS: School; Regular education; Special Educational Needs

INTRODUÇÃO

O tema surgiu a partir da demanda de alunos com necessidades especiais matriculado na escola como também a importância de se discutir sobre um melhor entendimento envolvendo a Educação Inclusiva, cujo objetivo principal é evidenciar que a Educação Inclusiva não é apenas um paradigma ou um aspecto ideológico no âmbito da educação do nosso país, mas sim uma realidade contemporânea no Brasil e que está compreendendo aspectos positivos com muitas formações, pesquisa e acima de tudo dedicação.

À frente desse contexto, abordar a problemática da educação inclusiva nos processos de ensino-aprendizagem da instituição escolar.

Diante de tudo isso, a presente pesquisa explica-se pelo fato de levantar questões sobre a inclusão de educandos com deficiência, o compromisso do gestor escolar, o papel do educador nessa etapa de inclusão. Sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem dessemelhante no que se propõe na legislação em vigor no Brasil e necessita ainda de várias discussões acerca do assunto, diante dos desafios da igualdade de direito a uma educação de qualidade para todos os educandos com deficiência.

O objetivo desse estudo é assessorar os envolvidos com a educação a pensar sobre os pontos positivos e negativos. Determinar a educação e os processos de ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo do ensino fundamental fazendo análise de forma crítica do mesmo e suas funções.

Não se pode omitir que os sistemas educacionais têm de se transformar pra poder responder as carências. As atividades da educação inclusiva não serão iguais para uma educação dita normal, esse aprendizado e eficaz condiciona o maior poder de comunicação, integração, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Fazer constar, portanto, não quer dizer integralizar, mas, ao contrário dar espaço para a expressão das dessemelhanças. Uma distinção que aparece não como desigualdade, mas como comprovação terminante do principio de que todos são idênticos nos direitos humanos universal, da liberdade de se expressar, de sobreviver de forma digna e das oportunidades. Este é o principio sob o mesmo a escola deve

orientar-se, este é o caminho a ser seguido buscado e desejado. Não está se falando de uma questão secundária.

Mas, o grande desafio está em como por em prática este principio, pois não há grandes discordâncias quanto ao desejo de que o fazer pedagógico seja inclusivo. Pode até parecer um tanto habitual, como se educação e inclusão fossem partes naturais de um único conjunto inseparável.

DESENVOLVIMENTO

A unidade escolar é o meio pelo o qual surge às mudanças, por isso a inclusão de crianças com diversas necessidades especiais na rede regular de ensino pode ser um inicio para outras transformações não apenas de reflexões mais também de atitudes. A palavra “inserir” significa abarca, compreender, somar e é nisso que deve se refletir quando se expressa em inclusão de indivíduos com deficiência, é conduzir para perto, dar ao mesmo o direito de ter as mesmas experiências, é abraçar o dessemelhante e também aprender com o mesmo.

É interessante se discutir esse assunto, de fato a inclusão é um direito que é de graça de acordo com a lei para todas as pessoas com algum tipo de necessidade especial e incluir crianças deficientes é mais do que executar uma dada lei é possibilitar que ela se insira na sociedade em que posteriormente precisará ter uma vida em comum, é não deixa-la tresloucada e abandonada para uma realidade que também é sua.

O intuito dessa pesquisa é oferecer a discussão um assunto que é de interesse de todos já que é uma parcela passível da sociedade sofre com alguns tipos de deficiência e ninguém está totalmente inseto de passar por esse problema.

O acesso ao Ensino Fundamental Regular a todas as crianças e adolescentes está garantida na Constituição Brasileira de 1988, sem exceção, além disso, devem receber atendimento especializado complementar de preferência dentro da escola.

A inclusão adquiriu intensidade com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. Dessa forma, manter crianças com algum tipo de deficiência fora do ensino regular é acatar a exclusão, é uma ação criminosa.

A importância e o motivo das crianças irem para escola, é que vão se deparar um espaço democrático, onde poderão partilhar o conhecimento e a experiência com o dessemelhante.

A inclusão está incluída em um grande movimento para melhoria do ensino, e o primeiro passo pra que isso de fato ocorra é vendo a educação com outros olhares.

É necessário compreender que a inclusão não é somente para crianças com deficiência, mas para todos os rejeitados ou que sofrem descriminação, para a maioria. A contemplação educacional especializado deve ser observada somente com um complemento da escolarização e não um outrem.

Quando se reflete que tipo de privilégio à inclusão pode acarretar, aparece sempre aquele pensamento de que os indivíduos com deficiência têm mais possibilidades de se desenvolver, mas na verdade todos são beneficiados com a inclusão, pois aprendemos no nosso dia a dia a tolerar e a respeitar ao próximo sem olhar a quem.

Existem vários motivos para que uma criança com necessidades educacionais especiais tenham oportunidades de frequentarem uma escola de ensino regular. Trabalhos publicados têm evidenciado sobre o conhecimento e as capacidades dessas crianças com necessidades educacionais especiais e o potencial de serem inseridas com êxito tem crescido. Além do mais a inclusão traz prerrogativas tanto acadêmico quanto sociais.

A sucessão da inclusão não acontece automaticamente, a atitude da escola como um todo é um fator expressivo nesse processo.

Muitos educadores vão achar a ideia de inserir educandos com necessidades educacionais especiais em suas salas preocupantes, e vão ficar apreensivos no inicio, todavia trabalhos demonstram que boa parte dos educadores tem mecanismos necessários para entender as necessidades específicas dessas crianças e são capazes de lhes transmitir conhecimentos com sensibilidade.

Werneck (1993 p.56) fala que “evoluir é proceder que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”.

Embora contemporaneamente alguns aspectos relacionados às necessidades educativas especiais sejam mais conhecidos e eles tenham melhores chances de

vida e desenvolvimento um dos maiores empecilho para a inclusão social desses indivíduos ainda persiste no preconceito.

De modo geral, o preconceito é constituído na maioria das vezes por falta de informação, e até mesmo por insegurança por partes das pessoas, todo ser humano tende a temer aquilo que esta fora do seu conhecimento.

É por essa razão que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular é tão relevante, pois serão inseridas de forma mais natural possível esses indivíduos se relacionado com crianças tidas como “normais”, e assim criará um pensamento em nossos educandos.

É necessário confiar que a educação é algo que deve ser reconstituído a cada dia. Assim como o planeta vem se evoluindo, os educadores precisam fazer com que seus conhecimentos sejam transmitidos de forma criativa e que gere prazer, não ter receio de novos desafios e dessa forma estar preparado pra receber crianças com deficiência, é saber enfrentar situações adversas, o que elevará não apenas um crescimento pessoal mais também de caráter profissional.

A inclusão pode ser misturada com interação, mais existem distinções entre elas. Na interação, a criança precisasse adequar à realidade da unidade escolar, já na inclusão a escola é que tem que se adequar a criança, acolhê-la da forma que ela é seja a mesma com deficiência ou não.

> Na inclusão o vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (WERNECK, 1997,p.52).

Uma das vontades mais comuns de professores é de ensinar em uma turma homogênea, mais isso é algo bem complicado de acontecer devido que todos nós possuímos dessemelhanças.

Acolher um educando com deficiência pode dar impressão de ser muito complicado, mais na realidade ter um estudante com deficiência em sala de aula, é acatar que todos de alguma maneira são distintos uns dos outros e devem-se ter direitos e oportunidades análogas.

Há limitações que os deficientes precisam encarar; mais essas limitações se

tornam mais simples pra se ter uma vida em comum quando as pessoas que convivem ao lado deles acolhem a sua deficiência como algo distinto mais natural.

A criança com deficiência inclusa na escola de ensino regular tem maiores oportunidades de se desenvolver da melhor forma possível porque esse ambiente para a mesma certamente será mais incitador, do que para os outros educandos se deficiência, e é que vai servir de incentivo para que ela se desenvolva.

É normal ser individualista, principalmente quando se trata de deficiência, normalmente as pessoas só percebem de que estão direta ou indiretamente afastando o aluno deficiente da sua convivência quando se esbarra com o problema dentro de sua residência ou família.

Vários genitores se desaminam ao serem informados que seu filho tem algum tipo de deficiência, principalmente por não ter conhecimento de como se aguentar em uma situação atípica, mas esse problema poderia ser suavizado se vivêssemos em uma federação mais consciente e preocupada com o ser humano, pois uma das preocupações mais cotidianas de pais de crianças com deficiência é as discriminações e exclusões que seu filho poderá ser alvo por causa da sua deficiência.

A criança com deficiência aprende num ritmo diferente das demais crianças mais isso não quer dizer que ele não vai aprender, e sim de que ele precisa de mais incentivo do que as demais crianças para alcançar a aprendizagem.

É normal e possível que uma pessoa com deficiência chegue a cursar uma faculdade, participar de cursos profissionalizantes e se tornar um profissional tudo dependerá do nível de deficiência e também dos incentivos e oportunidades que serão ofertadas a esse indivíduo.

Conversar sobre inclusão nos dias de hoje é normal mais é necessário que exista mais do que discursos sem importância, é preciso antes de tudo uma transformação de reflexão da sociedade em relação a esse problema, as instituições de ensino necessitam mudar seu posicionamento de querer lançar toda a responsabilidade para as instituições escolares de educação especial, os professores devem se planejar mesmo que não exista nenhum educando com deficiência em sua sala de aula, os genitores devem ensinar aos seus filhos o respeito ao próximo seja ele quem for, e a sociedade deve exigir dos órgãos competentes ações que oportunizem a inclusão.

A ideia de ter uma sociedade mais consciente e com direitos iguais para todos pareça ideia irrealizável estamos caminhando, a passos lentos, mas aos poucos se pode ir atingindo os objetivos.

Embora esteja se passando por um período de conscientização, e isso exige tempo, mudar a ordem da natural das coisas requer comprometimentos e esse comprometimento deve ser de toda sociedade no intuito de que todos se beneficiem de forma igualitária.

A inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino terá benefícios a esse modesto cidadão que aprenderá desde cedo a ser autônomo, independente e saber viver em sociedade e esse direito não deve ser de forma alguma negado ao mesmo.

Em se tratando dos professores a maior conquista na inclusão está em conseguir garantir a todos o direito à educação.

Se a escola prepara seus estudantes para o futuro, ela pode ficar parada no tempo? A resposta seria não. Tem que evoluir junto com eles e dar a todos o mesmo preparo, acolher a diversidade afasta a inclusão e contribui para o êxito dos estudantes.

> A filosofia da inclusão, por sua vez, precisa ser interpretada, divulgada e planejada corretamente, a fim de produzir resultados adequados. Neste sentido, campanha de esclarecimento sobre a educação inclusiva, levada a efeito pelos setores público e privados junto á sociedade, muito contribuirá para torná-la realidade. (SCHWARTZMAN, 1999, p.262).

Fazer com que crianças com deficiência sejam inseridas não é um trabalho fácil, levando-se em consideração que se vive em uma sociedade onde o estereotipo fala mais alto do que os direitos humanos estabelecidos.

VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este trabalho de pesquisa torna-se relevante discorrer as dessemelhantes concepções de indivíduos com deficiência no transcorrer da história da humanidade. Os deficientes, os considerados “dessemelhantes” da antiguidade até nossa contemporaneidade, sempre foram marcados pela exclusão e traz junto à marca da

rejeição.

O ser humano com deficiência, sempre foi considerado como alguém fora dos padrões ditos normais pela visão histórica e cultural, que sempre pronuncia para a sociedade, regras para a normalidade. Vários termos foram utilizados para verificar pessoas com deficiência e percorrem décadas procurando assumir um sentido de inovação na procura pela superação de preconceitos.

Até 1800 aproximadamente, a grande maioria dos estudantes nos Estados Unidos com deficiência não eram considerados merecedor da educação formal, embora esses fossem enxergados como irmãos participantes da comunidade. Para a maior parte dos estudantes considerados pobres dos Estados Unidos deficientes ou não, a primeira dificuldade nada mais era ter acesso à educação.

> No final da guerra Americana da Independência, em 1783, grupos e cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginalizados não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Os motivos da assistência social e do controle eram interligados no funcionamento dessas instituições. Alguns líderes, da educação especial da época fizeram notáveis esforços para promover a ideia de que todas as crianças, incluindo as deficientes, deveriam ter direito ao ensino (STAINBACK, 1999, p. 37).

Benjamim Rush foi um dos representantes desse movimento exercia a medicina no final da década de 1700, que foi um dos primeiros estadunidense a introduzir o conceito de pessoas com deficiência.

> As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em número e tamanho durante o final do século XIX até a década de 1950, ao mesmo tempo em que surgia uma nova tendência de escola conhecida como “escolas comuns”, nas quais a maioria das crianças eram educadas, embora vários grupos de crianças fossem excluídas das escolas públicas regulares. Entre 1842 e 1918, todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas públicas atraíram enorme quantidade de recursos para seu desenvolvimento (RURY, 1985; U. S. BUREAU OF THE CENSUS, 1975; U. S. DEPARTAMENTO EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS,1991).

Dentre diversos grupos de crianças eliminadas das escolas públicas regular estão os afro-estadunidense e os indígenas americanos que eram em grande parte estudantes em sistemas escolares apartados. Da mesma maneira, os estudantes

com deficiência mental visível em sua grande parte permaneceram sendo isolados. Instituições residências e as escolas especiais continuaram sendo as indicadas para inserir estudantes educandos cegos, surdos ou com deficiência física. Os educandos com deficiência de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de atividade educacional disponível e permaneciam quase sempre nos lugares do fundo das grandes instituições do Estado.

O termo “retardo mental”, foi utilizado durante vários séculos atualmente ainda presente nos mais relevantes códigos de classificação de doenças. Nos anos de 1960 a pessoa deficiente ou com retardo era reconhecida como “indivíduo excepcional” significando que se falava de alguém especial com talento, em uma busca de atribuir um sentido positivo aos indivíduos, vencendo assim as atitudes de preconceitos em que eram manifestadas. Em um curto tempo novas expressões passaram a circular, como por exemplo, pessoas ou somente especial, na tentativa de eliminar o sentido de deficiência.

No final dos anos 80, aparece o movimento de inclusão que estimula qualquer situação de exclusão, tendo como ponto de partida o principio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais incluindo a escola. Esse movimento mundial tem como regulamento o direito de todos os educandos fazerem visitas frequentes a escola regular e a valorização da diversidade, de maneira que as dessemelhanças passam a ser parte do estatuto da instituição de todas as formas de construção de ensino-aprendizagem sejam consideradas no espaço da escola.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A nossa Constituição Federal (1988) Assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).

Aliás, a Constituição Federal assegura em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Logo em seguida no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na constituição Federal (artigo 208, inciso III).

Desse modo, a Constituição Federal garante a todos os estudantes a frequência no ensino regular, baseando-se no principio de igualdade. Dessa forma, todo estudante tem direito de estar devidamente matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os estudantes, não devendo distinguir qualquer pessoa em razão de sua deficiência ou sob qualquer tipo de pretexto.

A Lei nº 7853/89 prevê a destinação obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, considerando crime a não aceitação de estudantes com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

Já declaração mundial de Educação para todos (1990) foi aprovada em Jomitien, Tailândia, em 1990. Essa declaração tem como intuito assegurar o atendimento às exigências básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º a Declaração discorre da universalização do acesso à educação e do principio de equidade. Especificamente em relação à educação dos educandos com deficiência, o documento menciona:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo (p.4).

Desse modo, essa Declaração estabelece o direito de todas as pessoas à educação, garantindo a igualdade do acesso às pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, mostra que a educação de individuo com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo uma obrigação do Estado e da família elevá-la. O intuito da escola, de acordo com a lei, é promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

É relevante destacar que a LBBEN assegura em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A ESCOLA E O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Na maioria das vezes não sabemos nos comportar quando nos deparamos com alguém com algum tipo de deficiência. Talvez a falta de formação necessária nos empregue em determinada situação desconfortáveis no nosso cotidiano e no nosso exercício tem como intuito apresentar o desenvolvimento do educador dentro da sala de aula pra educandos com deficiências. Conduzindo para nossa realidade a questão da inclusão dentro da escola fazendo levantamento de quais são as nossas expectativas como educador e quais são as expectativas dos educandos com deficiência e da comunidade como expectadores do trabalho desenvolvidos.

Diversos educadores tem o curso de graduação e não se preocupa em fazer uma formação continuada desse trabalho, o educador tem que gostar e se responsabilizar pelo seu exercício, para que venha desenvolvê-lo com boa qualidade.

A unidade escolar junto com os professores necessita refletir nas suas estratégias de ensino para não ficar atrelado ao espaço demarcado da sala de aula, faz-se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão

da classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se conversa em demarcação de espaço. É de grande relevância pensar não só no ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo seja na escola como estrutura física ou até mesmo nas carteiras, sempre usando os meios disponibilizados pela instituição, todos os materiais devem ficar na responsabilidade somente dos educadores e não ao alcance das crianças e a maneira como o espaço físico é organizado também é definido por ele, pois é o educador que irá tomar decisão da situação, seja ela de qualquer nível, pois o espaço realmente é de fundamental importância sendo um dos ícones essenciais na abordagem educacional. Talvez ainda seja necessário pensar na acessibilidade em relação ao espaço tanto na cidade como na escola; espaço apropriado para distintas necessidades e diferentes idades, espaço ordenado e adaptado.

O educador como mediador deverá promover um ensino de igualdade e sem desigualdade, já que quando se trata de inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da instituição escolar também, onde a dessemelhança de destacar por sua excentricidade, constituindo cidadãos pra a sociedade.

Desde a segunda metade do século XX, inicia a viver, não sem divergências e conflitos, um momento de maior consolidação de algumas exigências dos movimentos sociais e de sua luta pelo direito a dessemelhança.

É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos (INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, P. 27).

Nos últimos dez anos houve diversos avanços nas políticas da inclusão. Propostas de educação inclusiva começam a acontecer nas interligações de educação e nas escolas.

A educação inclusiva tem como objetivo entender as dessemelhanças, assegurando-as viva, estimulando o seu surgimento e expressão, enfim tornando-se presente e manuseáveis para o processo educativo de todos os educandos.

Inserir uma criança na escola regular sugere proporcionar a todos os educandos o aprendizado de conviver com a heterogeneidade, sem eliminá-la. Apesar de que todos sabem que a inclusão como pensamos e idealizamos não é a mesma que enxergamos na prática.

Incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009, p. 203).

Aderir uma filosofia inclusiva consiste em compreender para si e para os outros os direitos democráticos e de igualdades da inclusão.

A inclusão não é finalizada, pois a mesma representa, em sua essência, mais um desempenho do que um destino. A inclusão retrata uma modificação de conceito e nos valores culturais para as escolas e para a sociedade na sua totalidade.

Portanto, que a escola seja de fato um lugar onde não são notadas dessemelhanças, tais como, cor, credo, raça, potencialidades, limites, outros, é necessário que realmente a escola seja um espaço de aprendizagem da cidadania como um todo.

CONCLUSÃO

Conclui-se até o presente momento que o tema inclusão é de uma relevante importância para nossa sociedade, mas ao mesmo tempo muito complicado de ser exposto, pois requer modificação de atitude. Abraçar a inclusão é antes de tudo aceitar que vivemos em uma sociedade onde a dessemelhanças são reais e deve ser acima de tudo respeitadas.

A educação juntamente com outras áreas da sociedade é a grande responsável por essa mudança de comportamento, e uma das suas missões é de transmitir informações, que é uma das maneiras mais simples de se censurar o preconceito.

A inclusão é um elo de aproximação entre as pessoas e tragam para perto de si pessoas antes tida como atípicas, e incapazes e essa aproximação faz muita distinção não apenas na vida daquele que foi inserido, mas também na vida daquele que aceitou a inclusão do dessemelhante em sua vida.

A inclusão só deixará de ser sonhada, quando todos os indivíduos com algum

tipo de deficiência tiverem verdadeiramente as mesmas chances, seja na educação ou no labutar, em todos os campos em que a sociedade nos consente estar.

A inclusão precisa amadurecer nas mentes de pais professores, governantes e toda sociedade, antes de tudo é necessário deixar de ignorar a existência do problema e torna-lo parte de nossas vidas de forma bem natural.

Aderir ao que é dessemelhante causa medo, desconfiança, mas quando observamos tudo novamente é interessante que podemos aprender e transmitir para o outro conseguimos ver que não estamos fazendo caridade, mas oferecendo e recebendo na mesma medida.

Portanto, todas as transformações de comportamento e de reflexões carecidas para que a inclusão seja ideal em nossa sociedade só virão quando as pessoas descobrirem o quanto as nossas dessemelhanças podem ser compartilhadas, e de grande utilidade para outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: **Sindicato das Escolas Particulares** de Santa Catarina, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, out. 2005; jan. /Jul. 2010.

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA,1997.

____.**Muito prazer eu existo**. Rio de janeiro: WVA, 1993. SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

10.48209/978-08-SABER4-3-3

CONTRIBUIÇÕES DO USO DAS MEMÓRIAS SENSORIAIS NO TRATO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UM ESTUDO DE CASO

Rosineide Costa Brito dos Santos[11]

11 Graduada em História – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Especialista em História Social do Brasil – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Mestre em História Regional e Local – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e estudante do curso de Neuropsicopedagogia pelo – Centro Universitário UNINTER.

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir as contribuições das memórias sensoriais no trato das Dificuldades de Aprendizagens - DA's - de um aluno da rede regular de ensino, na 1ª série / 2º ano, atendido pelo Centro Estadual de Educação Especial de Caetité – CEEEC, a partir do Atendimento Educacional Especializado – AEE - com dificuldades na decodificação das cores. Metodologicamente este trabalho guiou-se pela pesquisa-ação por ajustar o processo interventivo à investigação através de uma observação direta dos indivíduos envolvidos no processo do AEE: aluno, mãe e escola. De outra forma, tomou alguns aportes teóricos como base conceitual para melhor compreender a problemática levantada. Seus resultados mostraram fluentes contribuições das memórias sensoriais no trato das DA's. Entre outras, oportunizou a conquista do equilíbrio cognoscente, a vontade para aprender e, sobretudo, a compreensão da sua aprendizagem enquanto processo arrolado pela experiência.

Palavras chave: Dificuldades de Aprendizagem. Memórias Sensoriais. Atendimento Educacional Especializado - AEE.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte das inquietações promovidas durante o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional através das aulas de Neuropsicologia, aliadas a tantas outras inquietações recorrentes durante o Atendimento Educacional Especializado – AEE, no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, na cidade de Caetité - Bahia, pela pesquisadora, no núcleo de Estratégias para os Processos Mentais dos alunos com dificuldades de aprendizagens - DA's.

Metodologicamente procurou guiar-se pela pesquisa-ação – intervenção seguida de investigação - através da observação direta de um determinado aluno desse mesmo centro com DA's, nas diversas áreas do conhecimento, e, em especial, na decodificação das cores. Além disso, o estudo também contou com as informações sobre o percurso educativo do aluno durante reuniões com sua mãe e a escola, conforme a estratégia existente do próprio atendimento especializado. Tomou alguns aportes teóricos como base conceitual para melhor compreender a problemática

levantada.

Frente ao quadro apresentado, pensou-se no estudo sobre as memórias sensoriais. Ele objetiva compreender como estas memórias, através de uma estimulação positiva cortical e, consequentemente, sináptica, pode contribuir para que o processo ensino – aprendizagem dos alunos com DA's seja mais promissor. Especialistas ligados à área educacional e neural, afirmam ser impossível pensar o processo ensino - aprendizagem, na atualidade, sem ter uma noção da atividade mental dos alunos, haja vista a peculiaridade dos diversos mecanismos cerebrais utilizados pelo ser humano para aprender.

A proposta de uma compreensão das memórias sensoriais como sua aquisição, conservação e evocação pelo discente, certamente contribuirá para que os mecanismos cerebrais dos alunos com DA's sejam estimulados positivamente, previna possíveis entraves na sua aprendizagem e, sobretudo, lhes ajude a sanar os obstáculos de aprendizagens existentes.

2. UM PASSEIO PELO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS - CONCEITOS E CARACTERIZAÇÕES

Até o final do século XIX e início do século XX, o ato de aprender era explicado apenas por médicos e psicólogos dentro de uma visão inatista do conhecimento. O não aprender era sempre diagnosticado como sendo de causa genética ou hereditária e tratado com os mesmos pressupostos teóricos – metodológicos usados para as doenças mentais vigentes na época. (GRASSI, 2009, p.31).

Mas, o termo dificuldades de aprendizagens – DA's, enquanto instancia desse não aprender, segundo (CORREIA e MARTINS, 2014, p.6) só foi empregado, pela primeira vez, pelo Prof. de Educação Samuel Kirk há 42 anos atrás. Segundo ele, Kirk foi o primeiro a ressaltar a disparidade existente entre as DA's, as deficiências, a privação sensorial, social entre outras, desmistificando um pouco os conceitos implantados no século anterior.

A partir do segundo quartel do século XX, as dificuldades de aprendizagens desposaram de inúmeros conceitos dentre os quais estão alguns: problema de

aprendizagem, distúrbio, transtorno e fracasso escolar. Mas, entre outros autores (LEAL, NOGUEIRA, 2011, p.51-54), ajudaram a rever estes conceitos, analisando-os, consecutivamente, em suas especificidades: um sintoma sem configuração permanente; difere-se das doenças mentais e não tem a ver com privações no âmbito social ou cultural; ligado a um comprometimento na linguagem, lecto-escrita e raciocínio matemático; não consegue atender os anseios ideológicos institucionais.

Especificamente, para (SERRA, 2009, p. 38) as dificuldades de aprendizagens são consideradas como uma desvantagem para aprender, seja uma desvantagem cognitiva ou social. Ela traz a Dislexia - dificuldades de um sujeito para lidar com a lecto-escrita, como exemplo mais corriqueiro dentro das DA's a fim de chamar a atenção de como outras tantas dificuldades também podem ser produzidas no próprio âmbito pedagógico. A linha tênue existente entre diagnósticos equivocados, sobretudo desse tipo de DA em alunos do ensino básico e à disparidade existente entre o universo econômico e social do aluno e do professor, bem como das diversas estratégias pedagógicas inibidoras do processo ensino – aprendizagem vem se constituindo em alguns exemplos clássicos desta produção silenciosa de dificuldades de aprendizagem nos próprios âmbitos escolares.

Por outro lado, (CORREIA e MARTINS, 2014, p.6) trazem a compreensão das dificuldades de aprendizagens a partir das perspectivas orgânica e educacional. Na primeira, as DA's aparecem como o resultado de "desordens neurológicas" interferindo "na recepção, integração ou expressão de informação" acentuando a distância entre "o potencial estimado do aluno e sua realização escolar". Na segunda, as dificuldades de aprendizagens aparecem como uma "incapacidade ou impedimento da leitura, escrita ou do cálculo ou para aquisição de aptidões sociais". E, ao contrário do que se pode talvez pensar, estas perspectivas de aprendizagem não caminham no sentido de "jogar" o indivíduo com DA's no ostracismo pedagógico e social. Para além das suas dificuldades ele também é convidado a desfrutar do sucesso em outras disciplinas ou em outros momentos de suas vidas.

Dentro da questão em análise, (GÓMEZ & TERÁM, 2009, p.98.) ratificam a questão orgânica ou como também chama - neurobiótica, apresentada pelos autores acima, como fatores intervenientes no processo das dificuldades de aprendizagem.

Chama a atenção para sua diversidade e inter – relação tomando como referência o sistema nervoso central – SNC – em que o que está em jogo é: “com o que se aprende”; os aspectos psíquicos – “quem aprende” e as condições externas - “como se aprende” e ao “ambiente”.

Jorge Visca, principal mentor da reinvenção Psicopedagógica Clinica e Institucional no século XX no Brasil, através de seus escritos sobre as DA’s, fez uma reflexão sobre a construção negativa do processo ensino – aprendizagem a partir de alguns obstáculos: epistêmico, epistemofílico, epistemológico e funcional (LEAL, NOGUEIRA, 2011, p. 56). Seguindo esta mesma linha, (WEISS, 2008, p. 24 - 25) diz que as dificuldades de aprendizagem devem ser consideradas a partir de diversos aspectos: orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Estes aspectos estariam relacionados ao sujeito que aprende, consecutivamente: primeiro a partir da sua “construção biofisiológica” – acarretando limites em suas experiências físicas e sociais; segundo, a partir da sua ligação na “interação entre o organismo e o meio”. Se estas ligações fossem positivas ou negativas teriam consequentemente, superávits ou déficits de aprendizagem; terceiro, a partir dos reflexos da sua relação afetiva familiar e escolar na “construção do conhecimento”; quarto, a partir da “perspectiva da sociedade” em que vivem - das ideologias implantadas por ela, não tendo a chance de construir suas próprias bases ideológicas; sexto, a partir de uma má condução dos instrumentos curriculares para acessar a aprendizagem como a “metodologia do ensino”, o sistema de “avaliação” e “estruturação das turmas”.

(FONSECA, 2007, p. 4) defende o conceito de que as Da’s são:

> “um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo”.

Por outro lado, este autor vai ao encontro dos demais autores estudados até aqui excluindo as deficiências e privações sócio-emocionais como causadoras das DA’s. Com efeito, inclui o processamento da informação na interação entre o “ser aprendente” e a “tarefa” como fatores também preponderantes da sua causa.

(FONSECA, 2007, p.9)

Ainda de acordo com (FONSECA, 2007, p. 4) as dificuldades de aprendizagens se caracterizam basicamente como verbais e não verbais. As DA's verbais (DAV) seriam as dificuldades mais concentradas "na leitura e na escrita, do que na matemática". As (DANV) revelariam dificuldades de aprendizagem em matemática junto "as dificuldades de comportamento adaptativo e psicossocial." Com efeito, elas estariam ligadas ao hemisfério direito – responsável pelas habilidades não - verbais e psicossociais e ao esquerdo – pelas verbais e psicolinguísticas.

Ainda que haja discussão sobre o conceito das DA's, a terminologia disposta para as dificuldades de aprendizagens pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve ser Transtornos Funcionais Específicos. De acordo com (FONSECA, 2007, p.12), estes transtornos são caracterizados como: (disfasias, disgnosias, dispraxias, dislexias, disgrafias e discalculias). São formados por um comprometimento cerebral, causado por uma lesão mínima e, por isso, entendidos como uma dificuldade possível de ser vencida nos âmbitos pedagógico, familiar, social, etc. Ao contrário deles, as afasias, agnosias e agrafias, são fundadas a partir de uma lesão cerebral grave, geradora não de dificuldades, mas, da incapacidade de aprendizagem.

Talvez este último conceito de incapacidade de aprendizagem apresentado por Fonseca mereça ser também discutido à luz de outro conceito recorrente na bibliografia psicoeducacional: o de plasticidade cerebral. De acordo com este conceito um sujeito pode através de estímulos, recompor a sua estrutura cerebral e dar nova funcionalidade a ele. Voltarei a este assunto no próximo tópico deste artigo.

Voltando a conceituação das DA's, o Manual Diagnóstico e Estatístistico de Transtornos Mentais – (DSMIV, 2014) diz:

> "os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência".

Em síntese, ainda que para os autores trabalhados até aqui apresentem unidade ou discrepância em seus conceitos e o DSMIV aponte um caminho para se caracterizar as DA's, vale ressaltar a necessidade de se falar sempre mais em aprendizagem do que dificuldades de aprendizagens. Por outro lado, pela necessidade de buscar através daquilo que toca estes sujeitos, o enigma da aprendizagem. A seguir, tratarei um pouco dessa estratégia de aprendizagem a partir da reflexão sobre as memórias sensoriais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE MEMÓRIAS SENSORIAIS

O uso das memórias sensoriais vem sendo apontado por alguns estudiosos da Neuropsicologia – ciência que estuda o comportamento através das bases cerebrais - como uma estratégia pedagógica positiva no tratamento das Dificuldades de Aprendizagens. Isso porque, segundo esta ciência, é a recepção do material produzido pelos sentidos - sons, imagens, paladar, cheiros e tatos enviados por seus órgãos externos aos internos e codificados por neurônios especializados, denominados de córtices, os responsáveis por marcar, com precisão, uma experiência de aprendizagem no cérebro de um indivíduo. (COQUEREL, 2011, p.16-17).

Em tese é o cérebro, junto às suas vias nervosas, os responsáveis por todas as sensações produzidas pelo nosso corpo. A percepção, enquanto etapa seguinte deste processo liga a sensação a uma memória. (COQUEREL, 2011, p.115). Ela "é uma operação ativa e complexa que implica a criação de categorias perceptivas; juntamente com a aprendizagem e o pensamento constituem os processos cognitivos". Com efeito, a percepção é vista como um dos fatores que "atrapalham" a aprendizagem dos sujeitos com dificuldades de aprendizagens. Pois, para (COBO, RODRIGUÉZ, BUENO, 2003, p.99) "A percepção não é simples captação de dados sensoriais, requer organização ativa por parte do indivíduo que é determinada pela inteligência".

No processo perceptivo, primeiro - o indivíduo aprende a selecionar os estímulos – filtrar as informações e se limitar a ver o que quer perceber – participação e compromisso na experiência. Pois, "a pessoa tem que decidir a que prestar a atenção", algo difícil para estes sujeitos, na atualidade, haja vista a agressividade no chamamento da atenção humana para coisas variadas e, consequentemente,

dispersantes. (COBO, RODRIGUÉZ e BUENO, 2003, p.99). Segundo, traz para si o estado de consciência ativa - planeja, inicia ou verifica em contraposição a consciência receptiva representativa dos estados emocionais, sensações e imagens. Terceiro, constrói a sua memória a partir do "preparo das informações a serem armazenadas", do seu armazenamento e recuperação das informações a partir de determinados códigos. (COBO, RODRIGUÉZ e BUENO, 2003, p.100).

É consenso entre os estudiosos que as memórias sensoriais devam ser trabalhadas desde o início da infância e se prolongar por toda vida. Pois, "quanto maiores forem, as memórias sensoriais, maiores serão também as possibilidades de associações corticais, afinal existem córtices especializados para o processamento das distintas informações sensoriais". (COQUEREL, 2011, p.20).

Para explicar um pouco a funcionalidade desses córtices, (COQUEREL, 2011, p.102-103) utiliza os Blocos funcionais de Lúria:

> "A primeira parte refere-se ao sentir [...] medula, tronco cerebral e cerebelo". Este tem "como funções as coordenações psicomotoras e o equilíbrio corporal. A segunda parte é relativa ao pensar mais elaborado e ao agir, constituindo a parte mais nobre do sistema nervoso: o lobo frontal [...] junção do pensamento com o movimento. Também chamado de área psicomotora, possibilita a realização de aprendizagem de novas informações por intermédio de planos de ação."

Voltando sobre a importância dos sentidos para o processo de aprendizagem de um indivíduo, pode-se afirmar que eles são tidos como "A primeira fonte de conhecimentos" da vida humana. (COBO, RODRIGUÉZ e BUENO, 2003, p.100). Com efeito, é consenso que a visão para os videntes é o principal sentido para a aprendizagem. Mas é fato também que os demais sentidos não devem ser desprezados. E, quando falamos em sentidos falamos em sistemas sensoriais, tradicionalmente conhecido como cinco sistemas perceptivos: visual, auditivo, gustativo, olfativo e tátil. Cada um deles sugerindo, segundo (COBO, RODRIGUÉZ e BUENO, 2003, p.102 – 110) uma característica que lhe é, consecutivamente, peculiar:

> Olfato – [...] "transducir os estímulos de natureza química em corrente nervosa"; [...] Paladar – " transmitir a informação ao SNC por meio dos nervos de Wrisberg; [...] Tato – "não reside de modo exclusivo nas mãos, está distribuído de maneira ampla por toda a superfície da pele e seus receptores coexistem

> tanto na derme quanto na epiderme; [...] Audição – “permite a recepção das experiências sonoras; [...] Visão – “proporciona a maioria das informações que recebemos do meio”.

Estes sentidos, caracterizados acima, têm “como missão coletar informações para planejar e controlar o comportamento [do homem]”. E, basicamente apresentam três funções: “detecção, transdução e transmissão”. A primeira diz respeito à capacidade de responder a determinados estímulos que originam um determinado comportamento; a segunda, “capacidade de transformar as informações físicas em determinados códigos para que o sistema nervoso possa utilizá-los; a terceira, a capacidade de transmitir a informação ao sistema de resposta, realizar um processo de seleção, reorganizar e modificar a informação recebida. (COBO, RODRIGUÉZ e BUENO, 2003, p.101).

Mas, como então utilizar essas memórias sensoriais no tratamento das Dificuldades de Aprendizagens? Os escritos de (COQUEREL, 2011, p.97) dizem que esta utilização deva passar, primeiramente, pelo conhecimento da divisão anatômica e funcional do sistema nervoso humano: central e periférico para depois se tornar uma prática efetiva. Em segundo lugar, a utilização das memórias sensoriais no trato das DA’s, deve partir do bom uso dos sentidos através da estimulação de todos os blocos funcionais do sistema nervoso central, devendo “primar por estímulos que aumentem o grau de complexidade de processamento das informações promovendo maior uso cortical, sobretudo do lobo frontal” onde se pode achar o pensamento e o movimento. (COQUEREL, 2011, p 113). Aliás, esta experiência no seu sentido mais prático será problematizada no tópico sobre a análise e discussão do assunto regido neste artigo.

A partir do conhecimento, apontado pelas reflexões feitas acima, o professor certamente poderá ter uma medida das limitações e possibilidades do seu aluno procurando olhá-lo como um sujeito reflexo da sua estrutura cerebral. Se esquivar de vê-lo apenas como alguém que possui um corpo e uma cabeça enquanto elementos díspares para ações pedagógicas, como queria o modelo cartesiano pensado séculos atrás por René Descartes.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – justifica-se pelos anseios de uma camada social militante pela garantia dos princípios básicos que regem a Constituição Federal: “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p.25). Por outro lado, está inserido nas discussões sobre a Educação Especial feitas num âmbito nacional, pensada enquanto política pública pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial do Brasil / 2011, devendo, portanto: “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Decreto 7.611) Art. 2º.

Mas, o que na prática significa o AEE? Este mesmo Decreto no seu Art. 2º, parágrafo 1º o define como:

> “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na freqüência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou centros; II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (Decreto 7.611. Art. 2º).

Analisando a funcionalidade do AEE, (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p. 28), ressaltam, a necessidade de se entender bem o seu caráter complementar e suplementar assinalado no Decreto acima. Isso porque uma conclusão errada desse processo, como a substituição do ensino regular pelo especial, entra em confronto com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN / artigo 4º, inciso 122 e artigo 6º e com a Constituição Federal, ambos coerentes de que o acesso ao Ensino Fundamental deva ser obrigatório para todos. Esta nomenclatura – AEE - segundo ainda estas autoras, significou um ganho para as pessoas com deficiência. O conceito de Educação Especial trazida pela Constituição anterior afastava as possibilidades do aluno especial ser educado em ambiente escolar regular, segregando-o por suas diferenças físicas, cognitivas ou de conduta. Ainda assim

o colocava dentro de um conceito amplo e, portanto, fácil de perder-se enquanto sujeito identitário.

Dentro desse aspecto, o Decreto 7.611, Art.3º, traz como objetivo do AEE:

> "I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino." (Decreto 7.611. Art. 3º).

Dentro destas proposições, o AEE não significa um ponto de vista isolado das realidades pedagógicas e sociais de uma pessoa com deficiência, devendo para isso: "integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família [...], atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas." (Decreto 7.611. Art. 3º).

De acordo com o Art.13 da Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009, citado por MATTOS, MENEZES, SOUZA, 2011, p. 85) são atribuições do professor do AEE:

> I – elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais especificas dos alunos; II – programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; III - produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais especificas dos alunos; IV – estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; VI – desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos"

Certamente, todas estas funções, calçadas pelo que foi dito anteriormente sobre o apoio familiar, participação da escola regular, etc., irão ajudar o professor do AEE a compor um quadro positivo para este atendimento. Ver as bases que compõem o processo ensino-aprendizagem de seu aluno; tecer, junto a ele, um modelo de aprendizagem que respeite, sobretudo, seus tempos, espaços e territórios de

aprendizagem. Buscar práticas que melhor se alinhem a uma política de igualdade ajudando o aluno a reconhecer-se enquanto construtor e por isso sujeito de sua história. Ou como diz (MORIN, 2005, p. 20) utilizar “de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”.

2.1 METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado através da observação direta, através do método da pesquisa-ação. E segundo (THIOLLENT citado por MATTOS, MENEZES, SOUZA, 2011, p. 87) significa:

> “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos [...] do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Ele foi desenvolvido no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité – CEEEC - responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE na região do Alto Sertão da Bahia pela própria pesquisadora no momento do atendimento a este sujeito – duas vezes por semana num período de três semanas consecutivas e com duração de cem minutos cada sessão. O sujeito escolhido para este estudo foi um garoto de 09 anos de idade, que cursava a 1ª série do 2º ano por três anos consecutivos, com, entre outras, DA’s, uma dificuldade na decodificação das cores primárias e secundárias. A única coisa em que parecia apresentar sucesso era com jogos, pulos e, sobretudo, com algo que pudesse ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar.

Neste sentido, inicialmente buscou-se os aportes teóricos que ajudassem a compor o cenário em que o sujeito pesquisado se encontrava e apontasse diretivas para um andamento mais coerente da pesquisa acerca das DA’s, memórias sensoriais e o AEE. Em seguida realizou-se a observação direta do aluno via avaliação pedagógica e atendimento especializado. Num intuito de focar melhor os pontos de suas dificuldades, a pesquisadora buscou restringir o campo de pesquisa através da intervenção sobre o uso das cores. Pois, como diz (COSTA, CRUZ, 2011, p.45), citando Eco, “Quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha”.

Dentro desse quadro foram usados como instrumentos interventivos os seguintes materiais: imagens, sons, aromas e paladares – guloseimas, frutas, sucos, tinta, caixa surpresa, objetos pessoais do próprio aluno, monumentos mais importantes da cidade, contato com a natureza e uso das funções psicomotoras do aluno – pulos, gritos, acenos entre outros. Estes materiais foram selecionados de acordo com a cor a ser trabalhada em cada sessão e, dirigidos mediante os estímulos sensoriais do aluno. Tratarei melhor deste processo na análise dos resultados. E para o reconhecimento do azul, o aluno foi convidado a experimentar um chiclete que ficava com a língua azul, marcar todos os objetos azuis da sala de atendimento, tornar a água azul, pintar macarrões de azul e fazer uma tela artística, apontar a bola azul toda vez que aparecesse na tela da TV, jogar balões para o alto e, pulando, tocá-lo incessantemente gritando: azul!; para o vermelho - comeu tomate com sal, maçã, melancia, fez suco de morango, reconheceu o colar da professora de atendimento, o gorro do Papai Noel e fez um coração num papel com batom vermelho para sua mãe; para o verde – obteve contato com a natureza e pode sentir de perto o verde das árvores e das mangas - esta, em abundância na época pela cidade; conheceu um campo de futebol, pisou, achou objetos escondidos e rolou na grama; misturou, junto a um pintor em trabalho, numa casa do bairro do CEEEC, uma tinta verde; brincou de falar junto a professora do AEE, a mesma palavra e ver quem “ficou com o verde”, ou seja: com a sorte; colheu as folhas dos chás que toma quando fica doente; fechou os olhos para: abrir um guaraná de embalagem verde da sua preferência – Antártica, cheirou o perfume Alfazema, usado sempre por ele. A cor amarela não foi trabalhada porque intrigantemente ele sempre a reconhecia.

Em meio a todos os procedimentos ditos acima é preciso que se diga: no final de cada intervenção o aluno era convidado a pegar uma folha em branco e preenchê-la com tinta, a cor estudada. Na sessão seguinte o aluno deveria relembrar os passos e a cor trabalhada na sessão anterior.

No mais como diz (MATTOS, MENEZES, SOUZA, 2011, p. 88), “a modalidade de pesquisa adotada tem como peculiaridade não estar voltada apenas para as necessidades teóricas, mas também para a resolução de problemas que enfrentamos nos centros”.

2.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

As observações feitas através do plano metodológico apresentado ainda pouco, apontaram dados surpreendentes no que tange ao bom uso das memórias sensoriais no trato das DA's, em especial, das dificuldades para conceituar cores.

Em primeiro lugar o uso dessa estratégia pedagógica parecia possibilitar ao aluno uma visão não coerciva do percurso em planejamento para uma possível aprendizagem daquilo que, segundo relatos da mãe em reuniões de pais no CEEEC, depoimentos da escola regular em momento de vista pedagógica pela pesquisadora para acompanhamento da evolução estudantil do aluno, lhe era motivo de inquietação e exclusão social. Ele se apresentou afetivamente equilibrado para enfrentar as suas dificuldades. Em suas palavras, - "isso tudo é para mim?" – parecia traduzir o quanto estava sendo cuidado através daquela intervenção talvez de visão menos "aérea" do que estava acostumado a experimentar para o seu ato de aprender. O quanto necessitava ser compreendido no seu desenvolvimento de forma peculiar sem ser estigmatizado. A energia dispensada através de suas perguntas, indicações com o dedo e a vontade de ver a cor além dos elementos apresentados, mostraram o quanto as suas sinapses -"impulso nervoso entre uma célula nervosa e outra" – (COQUEREL, 2011, P.44) estavam sendo trabalhadas. Consequentemente, como os córtices, sobretudo o frontal, responsável pelo pensamento e pelo movimento estava se dando em maior uso.

De outra forma, o uso das memórias sensoriais como estratégia pedagógica de aprendizagem sinalizou para que a educação fosse vista como uma "operação" em que cada um: "ensinante" e "aprendiz" são chamados a resolver os desafios que lhes são apresentados no cotidiano educacional de forma profunda e urgente. A seleção de um foco e o cuidado pedagógico com eles, sobretudo, através de uma pedagogia que contemple o movimento, certamente serviriam como uma grande estratégia desse processo.

A carência de uma estimulação sensorial no início da primeira infância do aluno foi sentida através do diálogo com sua mãe no ato de sua entrada no CEEEC. Segundo ela, devido este aluno se apresentar frequentemente com baixa imunidade

pouco foi ao chão e foi informado do mundo à sua volta. Foi preciso que ele tivesse um contato mais direto com seus sentidos para que eles se tornassem memórias e se refletissem na sua aprendizagem.

Mas é preciso que se diga: o resultado superavitário do aluno no reconhecimento efetivo das cores trabalhadas após as sessões interventivas com as memórias sensoriais, se constituiu numa amostragem da soma de uma ativação sináptica e fortalecimento do uso cortical resultante na plasticidade cerebral do aluno. Esta nada mais se constituindo como “a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos”. Uma fundamentação neurocientífica de que “o cérebro humano muda durante a vida” de forma benéfica. RELVAS citado por (CARNEIRO, BORGES, GOMES, 2011, p. 66).

Numa escrita bastante prática da análise dos dados apresentados até aqui, pode-se ratificar que o aluno aprendeu as cores trabalhadas de modo surpreendente respondendo a atividades desafiadoras do seu cotidiano após os momentos interventivos com as memórias sensoriais. Significou o seu modelo de aprendizagem e, consequentemente, integrou-os à sua estrutura mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o tema proposto não foi tarefa fácil. Por mais que se reclame por uma relação mais afinada entre cérebro e aprendizagem, ela ainda não é discutida com fluência pelos autores da área educacional. Isso faz com que tenhamos que usar ao máximo as nossas vias corticais para transformar estudos, sobretudo da área da saúde, num pré-requisito para discutir a aprendizagem. Positividades a parte, isso gera uma dificuldade, sobretudo, para também tecer um diálogo com os pares e avaliar o seu devir.

Dentro desse contexto, as abordagens propostas tiveram a intenção de amadurecer as inquietações da pesquisadora no âmbito em que a pesquisa está inserida. Ajudar a desvelar, no campo acadêmico, métodos, teorias e conceitos acerca da funcionalidade cerebral e sua parceria com o processo ensino-aprendizagem. Sobretudo, afirmar o seguinte pensamento: “de fato, o cérebro sensorial e o cérebro

motor desenvolvem-se (e se transformam) com a experiência (aprendizagem e memória) ao longo de toda a vida, particularmente durante o desenvolvimento inicial do individuo". (MORA, 2002, p.23).

Se o grande *Boom* da educação é compreender que cada indivíduo tem um tempo, ritmo e estilo próprio de aprendizagem, é urgente que o estudo das memórias sensoriais e todo o caminho que faça acender as bases sinápticas cerebrais de um indivíduo, possa ajudar o atual educador a compreender os caminhos e descaminhos da aprendizagem desse indivíduo e evocá-la a partir das suas experiências com o meio. Pois, "as formas, as cores e o movimento são construídos nas redes neurais do nosso cérebro, com base no pré-programa fundamental que herdamos e nas informações que recebemos do meio ambiente" (MORA, 2004, p.21.)

Dentro de todo o quadro apresentado talvez seja importante que se diga: é preciso encontrar um jeito de educar, respeitando, sobretudo, o estado cognoscente do sujeito: aquilo que aprendeu, sabe fazer e pode fazer. Isso certamente equivale a uma proposta para todos os educadores: quanto mais dúvida sobre os seus saberes, mais pesquisa; quanto mais pesquisa mais inquietação sobre ela.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Trad. Cláudia Dornelles. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COQUEREL. Patrick Ramon Stafin. **Neuropsicologia.** Curitiba: IBPEX, 2011.

CORREIA, MARTINS, Luís de Miranda; Ana Paula. **Dificuldade de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las? Disponível em http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade_de_aprendizagem/DificuldadedeAprendizagem.pdf. Acesso em 6 de janeiro de 2014.**

CARNEIRO, BORGES, GOMES. Denise da Silva; Rosemary T. de M; Alzira de Castro. A ação do especialista da sala multifuncional sobre as expectativas dos professores do ensino comum da sala regular. **Artigo científico.** Revista Pesquisa e Formação em Educação Especial. Salvador: CIAN, 2011.

COBO, RODRÍGUEZ, BUENO. Ana Delgado; Manuel Gtierréz; Salvador Toro Bueno. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência visual. In. MARTÍN, M.B; BUENO, S.T (Org.) **Deficiência visual. Aspectos psicoevolutivos e educativos.** São Paulo:

Santos, 2003.p. 97-114.

COSTA, CRUZ, 2011. Odália Dias dos Santos; Cátia. M. Paim da. Inclusão Escolar: desafios enfrentados pelo aluno com deficiência visual. **Artigo científico.** Revista Pesquisa e Formação em Educação Especial. Salvador: CIAN, 2011.

FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN. 2007. Eugênia Augusta Gonzaga; Luisa de Marillac P.; Maria Tereza Eglér. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais. Artigo científico. Revista Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília:MEC / SEESP, 2007

FONSECA, Vítor. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas.** Artigo especial. Revista Psicopedagogia, vol. 24, nº. 74, versão ISSN - 0103-8486, São Paulo, 2007.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado & TERÁM, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda.** 1 ed. São Paulo: Grupo Cultural - S.A., 2009.

GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta.** Curitiba: IBPEX, 2009.

LEAL, NOGUEIRA. Daniela; Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de Aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Curitiba: IBPEX, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MATTOS, MENEZES, SOUZA. Ana Cláudia Henrique; Maria Aparecida Alves; Sidenise Estrelado. Contribuição da interação entre família e o professor do Atendimento Especializado (AEE) no processo de aprendizagem do educando com transtorno global de desenvolvimento (TGD): um estudo de caso. **Artigo científico.** Revista Pesquisa e Formação em Educação Especial. Salvador: CIAN, 2011.

MORA, Francisco. **Continuum: Como funciona o cérebro?** Trad.Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artemed, 2004.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 13ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

10.48209/978-09-SABER4-3-3

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA

Walace de Souza Almeida[12] & Rafaele Habib Souza Aquime[13]
Irisneia Brito e Silva[14] & Walber Gonçalves de Abreu[15]
Marcelo Spitzner[16] & Jefferson Luis da Silva Cardoso[17]

12 Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Tomé-açu e Sócio da Associação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais do Pará – ASTILP. senhorwalace@gmail.com

13 Psicóloga – Universidade da Amazônia – UNAMA, Mestra e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Tomé-Açu. rafaele.habib@gmail.com

14 Especialista em Educação Especial na perspectiva Inclusiva pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. irisdebrito@yahoo.com

15 Mestre em Letras – estudos linguísticos pelo programa de pós-graduação em Letras (PPGL/UFPA), especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, certificação de tradutor e interprete de Libras/Português (MEC/PROLIBRAS), graduado em Letras – Libras e Português como L2 para surdos pela Universidade Federal do Pará – UFPA, docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Tomé-Açu e Vice-presidente da Associação de Tradutores e Interpretes de Línguas de Sinais do Pará – ASTILP. walberabreu30@gmail.com

16 Mestre e doutorando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com habilitação em Português – Francês. Coordenador e docente do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus de Tomé-Açu, membro do Fórum das Licenciaturas e do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade na Amazônia. marcelospitzner@gmail.com

17 Doutorando em Comunicação, Linguagem e Cultura pela UNAMA, Mestre em Educação pela Universidade do Estado Pará – UEPA, especialista em Docência Superior pela Centro Universitário Internacional – UNINTER, graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Graduado em Gestão Empresarial pela Universidade da Amazônia – UNAMA e docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Tomé-Açu. jerffersonluiz@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, foi apontada nos estudos de Baptista (2015), como uma ação que trabalha com atividades regulares diferenciadas no processo de ensino, a fim de contemplar as especificidades de cada aluno. Esta perspectiva, de acordo com Libâneo (2013), buscou adequar o planejamento, o método, a avaliação, o ambiente e outas particularidades necessárias durante as atividades escolares para o êxito de suas aprendizagens.

Os alunos surdos fazem parte do público da Educação Especial, que se apresenta como uma modalidade de ensino regular que necessita adequar: sua estrutura quanto ao ambiente, à prática pedagógica do professor, o material didático-pedagógico para cada aluno, respeitando sua singularidade, bem como realizar acompanhamento no contra turno na sala de atividades multidisciplinares junto ao professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2001).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar quais práticas são utilizadas por professores de Sala Regular e do Atendimento Educacional Especializado no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. E também, como objetivos específicos: refletir sobre a relação formação docente e educação inclusiva; identificar práticas de educação especial e inclusiva no ensino de língua portuguesa para alunos surdos e por fim, apontar aspectos do bilinguismo no ensino de língua portuguesa.

Realizamos uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo; uma vez que “A abordagem quantitativa para o estudo de um evento qualitativo só deixa de ser alternativa concreta à abordagem qualitativa numa situação específica, bastante rara nos dias de hoje (...)” (PERREIRA, 2004, p. 22). Logo, identificamos a possibilidade de manusear as abordagens para responder a problemática apresentada nesse estudo.

A pesquisa também se caracterizou como exploratória, de campo, na ótica de Piovesan; Temporini (1995), pois visou aprofundar conhecimentos em relação ao fenômeno estudado. Logo, ampliamos nossos conhecimentos e hipóteses sobre a problemática estudada e o contexto educacional em que estávamos inseridos.

O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada, com base nos estudos de Duarte (2004), porque acreditávamos que assim seria possível coletar

dados relevantes para discutir a problemática que este estudo buscou responder. O público-alvo desse trabalho foram os professores de Língua Portuguesa e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes na rede de ensino fundamental.

O trabalho[18] abordou questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos a partir dos temas: Formação docente no contexto da inclusão; O ensino da Língua Portuguesa na Educação Especial e Inclusiva e, por fim o Bilinguismo no contexto educacional da pessoa com surdez.

A técnica de análise adotada foi a dialética que segundo Modesto (2020), já que é uma técnica utilizada para refletir sobre questões teóricas durante e para a aplicação na prática. As análises dos dados foram divididas em três tópicos para discussão dos dados mais relevantes para a temática desenvolvida ao decorrer do trabalho, procurando refletir sobre as práticas relatadas pelos participantes.

Para a realização dessa pesquisa, foram escolhidas duas escolas de ensino fundamental do município de Tomé-Açu/PA. Assim, esta pesquisa compreendeu a importância de conhecer e contribuir para a formação educacional básica e social do aluno surdo, visando o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Essas escolas foram escolhidas pelo fato de todas serem de nível fundamental, estando voltado para as práticas utilizadas em sala durante o processo de alfabetização ou letramento da Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – Libras para o aluno surdo; Também, as instituições de ensino já são conhecidas por um dos pesquisadores por conta de sua atuação voluntária em projetos escolares, possibilitando o acesso às informações por parte dos gestores e, principalmente, a convivência com alunos surdos matriculados nessas instituições.

Dessa maneira, foram definidos com os colaboradores da pesquisa o local e hora para a realização de cada entrevista, durante o período correspondente aos meses de outubro à dezembro do ano de 2020. O estudo foi explicado os processos metodológicos e objetivos da pesquisa. Usou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos entrevistados e seguimos as orientações do protocolo de

18 A presente pesquisa é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso do Autor defendido no ano de 2021.

biossegurança da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) por conta da pandemia da COVID-19[19], como uso de álcool em gel, distanciamento seguro e sem a ocorrência de aglomerações.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A formação por parte do professor é um ponto fundamental para o processo de ensino. Percebemos que no decorrer dos estudos de Lodi; Lacerda (2014), fica evidente que para a inclusão dos educandos é necessário estabelecer formações a estes profissionais, visando as particularidades de cada estudante.

Na prática docente, um de seus pilares recai sobre a formaçaõ continuada por meio de especializações, cursos, minicursos e oficinas, que são trabalhadas para diminuir as dificuldades que os professores possuem. Então, "(...) será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida (...)" (SAVIANI, 2009, p. 153). Com este pensamento, identificamos a relevância das formações continuadas para que os professores possam conhecer e refletir sobre as próprias práticas utilizadas em sala de aula, possibilitando uma visão maior dos objetivos definidos durante o processo de ensino.

Em meio a obtenção de uma preparação adequada. Acreditamos que o docente será capaz de realizar seu trabalho de forma efetiva. Inspirado em Sassaki (1997), essas práticas precisam aderir ou desenvolver propostas inclusivas, que serão o ponto inicial para desenvolver formações verdadeiramente inclusivas e eficientes. A metodologia do professor é importante, como atribuída nos estudos de Baú; Kubo (2009), notadamente que a formação é um indicativo para um bom método de ensino. Essa reflexão é necessária, pois acreditamos que ao está em contato com muitos conhecimentos; nos tornaremos professores melhores.

Assim, "intermediando esse processo, os métodos de ensino são ações, passos e procedimentos vinculados ao método de reflexão, compreensão e transformação

19 O SARS-Cov-2 (ou Covid-19) é uma doença que surgiu na China e se alastrou por vários países ao ponto de ser considerado como uma pandemia. Assim, a Organização Mundial de Saúde – OMS, juntamente com a Organização Mundial das Nações Unidas – ONU, tornaram público medidas de segurança para a contenção da doença. Na educação, foi suspenso as atividades presenciais e adaptado para o modelo remoto, afim de evitar novos casos.

da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática" (LIBÂNEO, 2013, p. 167). Sabendo disso, a experiência educacional e profissional adquirida foi vista como um ponto importante para melhorar a didática e atuação do professor.

Ao adquirir novos conhecimentos e experiências com outros colegas da área, ele pôde traçar metas mais adequadas, visando seu sucesso por meio de métodos que possam contribuir com o processo de ensino e com base em conhecimentos que "se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de acontecimentos sistematizados" (LIBÂNEO, 2013, p. 22). Assim, a prática pedagógica do professor durante a aula poderá ser melhor, pois o docente teve uma preparação e planejamento adequados.

O aluno ao ser envolvido ativamente nas atividades propostas pelo professor, poderá ter bons resultados e aquisição de muitos conhecimentos. Já defendem Quadros; Schmiedt (2006), quando discutem o papel do professor como um sujeito participativo na construção do saber do aluno. Portanto, sendo muito relevante o professor fazer a diferença no percurso escolar do aluno.

O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

No contexto educacional o ato de incluir consiste em tornar as condições de aprendizagem acessíveis a todos. Diante da diversidade os espaços escolares inclusivos necessitam estar atentos para as múltiplas formas de ensino de modo a contemplar a individualidade de cada educando. "(...) a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência" (MOSQUERA; STOBUAS, 2006, p. 27). Sobretudo, no que se refere à educação de surdos o ambiente educacional inclusivo encontra-se diretamente relacionado ao desenvolvimento de práticas que favoreçam a comunicação por meio da Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, pois:

> A noção de "educação inclusiva" adotada pela SEESP tem como ênfase os serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo as diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (BRASIL, 2001), "serviços educacionais especializados" podem ser pensados como apoio, como complementares e/ou suplementares, ou ainda como substituto

os “serviços educacionais comuns”. (BAPTISTA, 2015. p, 19).

A educação especial é uma modalidade transversal a todos níveis de ensino, propondo metodologias diferenciadas para a valorização da aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais especializadas – NEE. Tem como objetivo garantir igualdade de acesso ao ensino de qualidade para o referido público, instruindo o aluno a aprender por meio de atividades práticas, planejadas e executadas coletivamente.

E, partindo dos estudos de Baptista (2015), sobre práticas inclusivas e procedimentos necessários para a educação especial, e de metodologias de ensino de Língua; e por meio dos achados de Quadros (2019) e Quadros; Schmiedt (2006), podemos perceber que o ensino de Português para alunos surdos foi teorizado no bilinguismo e colocado na prática por professores bilíngues e pelo uso outras estratégias de ensino durante o percurso.

Pensando nisso, uma escola que tem em sua organização estratégias de ensino adaptadas, atividades atrativas de leitura/escrita e profissionais capacitados para atuar obtêm mais possibilidades de alcançar bons resultados. Vale ressaltar que o “professor precisa preparar as atividades de leitura visando um e/ou outro nível de acordo com as razões que levaram os alunos a terem interesse a ler um determinado texto” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41). Assim, o ensino da Língua Portuguesa precisa partir da avaliação diagnóstica, do planejamento e principalmente da comunicação com o aluno, observando quais abordagens na escrita e leitura funcionam durante a prática cotidiana.

O BILINGUISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA PESSOA COM SURDEZ

Apresentamos o conhecimento da surdez como uma perda total ou parcial da capacidade de audição, na medida em que “A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons” (LIMA, 2006, p. 19). Logo, qualquer pessoa pode chegar a desenvolver surdez ou nascer surdo, os estudos de Santana (2007) apontam que a surdez pode ser adquirida por uma doença, infecção ou simplesmente nascer surdo.

As línguas de sinais ganham o reconhecimento linguístico graças as pesquisas do linguista norte americano William Stokoe (1996). Assim, muitos estudos sobre a comunidade e a língua utilizada por surdos foram foco a partir dessa década, mas antes disso, a discriminação era bastante forte, quando observamos que “a filosofia oralista, fortemente disseminada no brasil em torno de 1911 por uma forte influência das decisões do famoso congresso internacional de Milão em 1980 (...)” (GESSER, 2012, p. 85). Nesse período, muitas discussões aconteceram entre oralistas e defensores das línguas de sinais. Dessa forma, foi possível compreender tais discussões e o objetivo de ambos grupos.

E uma das metodologias utilizadas para planejamento de práticas/materiais adequados para alunos surdos é o bilinguismo. Com base nos estudos de Quadros (1997; 2019), esta é uma das estratégias que se propõem ao aluno, mais especificamente para pessoas surdas, meios de utilizar dois sistemas gramaticais, pois “(...) o bilinguismo se caracteriza pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos” (FERNANDES, 2015, p. 22). Portanto, este exercício tem a meta de instruir a pessoa surda a utilizar duas línguas, no caso do Português na modalidade escrita, durante seu convívio em sociedade.

No que se refere à Língua Portuguesa, a compreensão do texto por parte do aluno é muito importante durante o processo. “(...) na medida que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos. A escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades (...)” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43). E por fim, práticas que favoreçam o interesse do aluno pelo texto ou que despertaram curiosidades sobre, demonstram ser mais efetivas durante o processo de aquisição do Português na modalidade escrita.

ANÁLISE DOS DADOS

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A professora AE1[20] define que “nós temos a formação, as horas pedagógicas que está dentro da formação continuada. A orientação por parte da sala do AEE e o

20 Nomenclatura dada aos entrevistados no sentido de manter o anonimato de suas identidades.

acompanhamento diário, dia a dia com a criança" (SIC) (PESQUISA DE CAMPO, 2020) Dessa maneira, refletimos sobre as práticas necessárias que precisam ser utilizadas para trabalhar com alunos surdos, já que o professor precisou se preocupar em obter uma preparação específica para desenvolver atividades, visando esta situação.

Vejamos abaixo o quadro com o perfil dos participantes e suas respectivas formações, tempo de atuação, idade e sexo.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participante	formação	Formação continuada	Tempo de atuação	idade	sexo
LP1	Letras – Língua Portuguesa	Especializando-se em Linguagem, cultura e formação docente	2 anos	28	M
LP2	Letras – Língua Portuguesa	Mestrado em Estudos literários	3 anos	32	F
AE1	Pedagogia	Especialização em neuropsicopedagogia	7 anos	42	F
AE2	Pedagogia	Pós-graduação em Tradução/ interpretação de Libras	8 anos	34	F

Fonte: Autores (2021).

Em se tratando de formação inicial constatamos que os docentes de Sala de Recurso Multifuncional responsáveis pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado possuem formação adequada. Levando em consideração que também é papel deste último realizar formação continuada no espaço escolar, quanto a práticas inclusivas, compreende-se que o cenário atual da pesquisa possibilita a realização de um bom trabalho.

Ficou nítido que a formação docente assume caráter importante diante de situações adversas as práticas de inclusão tais como a ausência de materiais adaptados, necessários para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse momento o professor do AEE precisa fazer uso da criatividade e desenvolver novas

ideias para auxiliar o professor de sala regular, como relata a professora AE2. “a gente vai, como posso dizer? A gente vai criar, a gente vai construir jogos pedagógicos que levem... que seja pra essa deficiência dele” (SIC). Assim, aluno e professor ficarão mais próximos e consequentemente a relação professor-aluno será mais favorável para o ensino e para a aprendizagem.

Notamos ainda que as contribuições das professoras AE1 e AE2 foram ao encontro das ideias de Vygotsky (1984; 1998), ressaltando também o momento lúdico como uma metodologia favorável para o processo de ensino, tendo em vista, que tais práticas permitiram que o aluno surdo não se distancie do professor e dos demais colegas de sala.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NA ESCOLA

De acordo com que os professores LP1, LP2 e AE1, é dificultoso trabalhar os conteúdos da disciplina quando não há o mínimo de diálogo entre ambos e que uma formação em Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos foi descrito como mais do que fundamental. A relação professor e aluno foi algo entendido como de suma importância para o desenvolvimento satisfatório da atuação do (a) educador (a).

Tais reflexões apontaram que cada aluno na verdade necessitou que o professor reinventasse sua abordagem, pois foi possível observar que a atuação docente é planejada de acordo com cada particularidade encontrada. De acordo com a professora LP2. “as práticas pedagógicas utilizadas dependem muito das necessidades educacionais especiais de cada aluno” (SIC). Dessa forma, afirmamos que os professores compartilham da informação de que é preciso selecionar estratégias de acordo com o contexto do aluno.

Ainda nesse pensamento, Lodi; Lacerda (2014) entram em consonância com a informação acima e afirmaram que tal abordagem permitiu que o aluno surdo ganhe espaço na sociedade e possa ser o protagonista do próprio processo de ensino, quebrando as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, em especial dentro da escola.

Uma outra prática comum identificada entre os professores foi da realização de um diagnóstico dos alunos. Com base na fala da professora LP2, o professor precisa ser participativo e estimular a interação em sala por parte do aluno. Ao conhecer a situação do educando, foi possível desenvolver uma didática de ensino adequada. Complementando essa afirmação, Quadros; Schmiedt (2006), mostraram que o docente precisa prestar atenção aos interesses dos alunos em sala e direcioná-los para o conteúdo da disciplina, estimulando a curiosidade e motivando o aluno.

Portanto, foi possível perceber que o diálogo precisa ser efetivado durante o ensino, pois este público utiliza a Libras; um idioma diferente. Nesse momento, a necessidade de formações para professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos foram percebidas de forma relevante e emergencialmente necessário, visando promover uma aprendizagem efetiva para o aluno.

Observamos que os professores LP1, LP2, AE1 e AE2 buscaram em suas abordagens práticas que possibilitaram a contextualização do aluno surdo em sala e concordaram que as atividades precisam atentar-se para a modalidade visual. Também, a necessidade de adaptação dos textos utilizados e conforme ao nível de fluência do aluno na Língua Portuguesa. Logo, com base nas explicações dos professores LP1 e LP2 e nos estudos de Quadros; Schmiedt (2006), percebemos que os textos utilizados em sala não são um problema para o aluno surdo, mas precisam estar acessíveis e de acordo com a proficiência em leitura e escrita. Nesse momento o docente precisará manusear sabiamente a didática e sua prática.

E pensando nessas práticas, os autores Lodi; Lacerda (2014) e, do mesmo modo Fernandes (2015), apontaram como é essencial essa parceria entre os professores durante o planejamento pedagógico, possibilitando que o educando veja o professor como alguém próximo ou amigo.

E com base nas respostas dos professores LP1 e LP2, notamos que o trabalho desenvolvido pela gestão da escola em conjunto com os demais professores foi fundamental para garantir a permanência do aluno no processo de ensino. A professora LP2 ressaltou que: “essa relação interpessoal do professor com o aluno surdo, ela esbarra em um ponto principal pelo menos na maioria das vezes, na maioria dos casos que é a questão da comunicação” (SIC). Partindo desta fala; em diálogo com

Libâneo (2013), a prática educativa e a interação social são elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

ASPECTOS DO BILINGUISMO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sobre o uso do bilinguismo no processo educativo de pessoas surdas, foi possível notar a partir das respostas dos participantes que: segundo o professor LP1. “(...) essas práticas pedagógicas, elas perpassam por atividades adaptadas que visam fazer com que o aluno conheça as imagens, os símbolos a partir da segunda língua que ele irá se comunicar” (SIC). Logo, de acordo com Quadros (1997; 2019), o bilinguismo tem o objetivo de instruir o aluno surdo a utilizar de dois sistemas gramaticais para a comunicação, e consequentemente, reforça que a aquisição dos símbolos/conceitos em Língua Portuguesa, é o ponto de partida da Libras.

De acordo com os professores LP1 e LP2, uma prática muito efetiva para os processos avaliativos, de ensino e demais atividades curriculares é a contribuição que o curso de Libras trás para os docentes que ministram aulas para alunos surdos, pois percebem a necessidade da comunicação com o educando para acompanhá-lo em sua trajetória escolar. Segundo o professor LP1 a formação básica em Libras é fundamental:

> Então, o curso de Libras, ele é essencial, ele é primordial pra que nós façamos um acompanhamento melhor desse aluno. Então, é imprescindível que nós tenhamos esse curso de Libras. Todos os professores, porque nem todas as escolas que nós formos e que nós pertencermos terá um intérprete que fará esse trabalho, que fará essa função. Então é importante que nós tenhamos o curso de Libras no mínimo pra nós mesmo fazermos o acompanhamento dos nossos alunos e ensinarmos um pouco do que nós sabemos a estas pessoas que não tem essa segunda língua fluente, nem mesmo a língua Portuguesa. (SIC).

As afirmações dos professores LP1 e LP2 vão ao encontro dos estudos de Sassaki (1997), compartilhando de uma visão que valoriza a inclusão dos alunos surdos, assim como a própria formação como primeiro passo para efetivar a inclusão. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa tem a opção de aprender Libras e utilizá-la para se comunicar com o aluno surdo. E, estimulando o interesse do educando pela disciplina. Para este empoderamento da educação bilingue para

surdos é fundamental que o docente seja um sujeito participativo e protagonista na vida de seus alunos.

E pensando nisso, cursos, minicursos e oficinas que tem suprido a demanda educacional são problematizados pelos professores de Língua Portuguesa LP1 e LP2 como uma estratégia importante para alcançar o ensino e a comunicação. Com base na fala da professora LP2, uma dificuldade encontrada é justamente essa comunicação, ou melhor, a ausência de uma comunicação efetiva entre professor e aluno; prejudica muito a aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno.

Ainda nessa linha de pensamento, foi possível perceber por meio das contribuições dos professores, as dificuldades principalmente ocorrem quando não se há o mínimo de conhecimento em Libras ou da ausência de práticas que permitam a instrução do aluno surdo durante as atividades. Também, o conteúdo da disciplina é prejudicado, pois identificamos que nem sempre contamos com a presença de um intérprete de Libras para mediar a comunicação. Por fim, os professores de Língua Portuguesa LP1 e LP2 entendem que há a necessidade do aprimoramento tecnológico, metodológico e formações continuadas na área de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, a educação de surdos foi abordada a partir de uma perspectiva de caráter oralista com uma metodologia que tratava as pessoas com surdez de forma inadequada e ineficaz, mas devido as muitas lutas e reinvindicações pelo direito ao uso e reconhecimento da língua de sinais, da educação bilíngue, acessibilidade e entre outros. Fomos capazes de compreender que a instrução de alunos surdos no ensino da Língua Portuguesa se construiu principalmente pelo uso da Libras em conjunto com a disciplina.

O sujeito surdo, no bojo desse estudo, foi compreendido como a pessoa que, de fato, nasceu surdo ou adquiriu a surdez logo depois. Também, em nossa pesquisa identificamos que a Libras constitui a identidade e cultura dessa comunidade - o que pôde auxiliar a construção de novos conhecimentos no campo educacional.

A formação de professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos foi percebida como um dos desafios que devem ser superados em relação ao

planejamento, didática e ensino do educando, possibilitando uma melhor qualidade na atuação do profissional em sala e sua prática docente. Mostrou que eles buscam compreender a situação do aluno e tentam utilizar novas ferramentas para o ensino, por meio de acessibilidades de atividades e outras metodologias mais adequadas ao ensino dos alunos surdos.

Essa formação relacionada à Libras é um ponto importante e, como percebido, segundo as informações coletadas dos participantes, as abordagens dos professores se desenvolveram de forma mais efetiva quando eles estabeleciam a comunicação por meio da língua de sinais, possibilitando o "feedback" do aluno. Foi possível identificar que os professores participantes se preocuparam com suas práticas durante o ensino de Língua Portuguesa para surdos, bem como com sua formação para assegurar que desenvolvam melhor seu trabalho pedagógico e interação com o aluno.

Em meio a isso, o bilinguismo foi observado como uma das práticas mais adequadas e frequentes na educação de surdos, pois podemos perceber que esta abordagem estimula a aprendizagem, contribui com a disciplina de Língua Portuguesa, incentiva o aluno e auxilia o professor durante a regência em sala.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA. C. R; CAIADO. K. R. M; JESUS. D. M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidades, (organizadores). -. 3. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

BAÚ. J; KUBO. O. M. **Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino**. – Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2011.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em 18 de mar de 2021.

DALFOVO. M. S; LANA. R. A; SILVEIRA. A. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. Revista interdisciplinar aplicada, Blumenau, v.2, n4, p. 01 – 13, sem II. 2008. Disponível em https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/168069/mod_forum/attachment/271244/MONOGRAFIAS%20M%C3%89TODOS%20QUANTITATIVOS%20E%20QUALITATIVOS.pdf. Acesso em 18 de mar de 2021.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo**

de Ensino e de Aprendizagem. Cuiabá, Uniciências, v3: 9-21. 1999. Disponível em https://revista.pgsskroton.com/index.php/uniciencias/article/view/1396. Acesso em 18 de mar de 2021.

DIEHL. A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo Prentice Hall, 2004.

DUARTE. R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. – Editora UFPR, Curitiba, 2004.

FERNANDES. E; SILVA. A. C. da. **Surdez e bilinguismo** [et al.]. -7. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

GESSER. A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a libras. – São Paulo: Parábola Editora, 2012.

LIBÂNEO. J. C. **Didática**. – 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA. D. M. C. de A. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4ª. Ed. Secretaria do Estado do Distrito Federal. [et. Al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LODI. A. C. B; LACERDA. C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização, (organizadoras). – 4. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

PERLIN. G; STROBEL. K. **Fundamentos da educação dos surdos**. Material didático desenvolvido para o curso Letras-Libras Ead. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERREIRA. J. C. R**. Análise de Dados Qualitativos**: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. – 3. Ed. 1. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIOVESAN. A; TEMPORINI. E. R. **Pesquisa exploratória**: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campos da saúde pública. – Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, Brasil, 1995.

MODESTO. S. L. **Dialética como concepção metodológica e as histórias em quadrinhos como método para o ensino de filosofia**. ETD – Educação temática digital. – Periódicos. Sbu. Unicamp.br, 2020. Disponível em https://desafioonline.ufms.br/index.php/reveleu/article/download/12196/8809. Acesso em 22 de abr de 2021.

MOSQUERA. J. J. M; STOBAUS.D. C. D. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. – 3. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PIOVESAN. A; TEMPORINI. E. R. **Pesquisa exploratória**: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos nos campos da saúde pública. – Departamento de Prática de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública – Universidade de São Paulo, Brasil, 1995.

QUADROS. R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. – Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. R. M. **Libras**. Editores científicos Tommaso raso, Celso Ferrarezi Jr. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019. p. 192.

QUADROS. R. M; SCHMIEDT. M. L. P. **Ideias para ensinar Português para surdos**. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA. A. P. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas - São Paulo: Plexus, 2007.

SASSAKI. R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14 n.40, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12. Acesso em 18 de mar de 2021.

STOKOE. W. C. **Sing language structure**: Na Outline of the visual communication systems of the Americam deaf. New York: University of Buffalo Press, 1960.

VYGOTSKY. L. S. A. **A formação social da mente** (ensaio psicológico). México: Hispanicas, 1987.

_____. L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

10.48209/978-10-SABER4-3-3

PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA EM CONSONÂNCIA COM OS RECURSOS DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

Rosana Nascimento de Sousa[21]

21 Licenciada em Pedagogia- (UNIABC) ; Mestranda em Educação no PPG Programa de Pós--graduação- (UNIB); Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual -(PUC-SP); participa do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – (IP/FEUSP) ; atua como docente de Atendimento Educacional Especializado -PMSP Contatos: https://orcid.org/0000- 0001-9321-1680 rosana.sousa@sme.prefeitura.sp.gov.br

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar dos estudantes com entraves estruturais (EE) e a contribuição da tecnologia assistiva na modalidade Comunicação Alternativa no Brasil vêm sendo, nos últimos anos, discutidas nas obras especializadas em educação, Manzini e Deliberato (2004) e Schirmer (2012) apresentam essas informações. As contribuições da psicanálise para educação especial discutida pelas autoras Kupfer (1997, 2000, 2020), Bernadino (2007, 2020) e Pesaro *et al.* (2020).

São muitos os anseios em relação aos atendimentos de qualidade para estudantes com EE. Em relação a isso, os conceitos de aluno-sujeito e subjetividade da aprendizagem terapêutica podem auxiliar os educadores no processo de inclusão. Juridicamente, a discursão relacionada ao acesso dos estudantes com deficiência no Brasil, iniciou-se com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN Nº 9.394/1996), assegurando ao público o acesso às informações sobre o tema em questão. Em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) N° 13.146, para garantir e contribuir para as condições de igualdade, para o cumprimento dos direitos e das liberdades fundamentais do público-alvo da educação especial visando à inclusão assim como o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado preferencialmente oferecido na rede regular de ensino.

O desenvolvimento da psicanálise aplicada à educação, já há algumas décadas têm construído interessantes olhares e práticas sobre o processo educativo, principalmente para os estudantes com entraves estruturais e psicose. Os recursos da aprendizagem terapêutica e educação terapêutica estão baseados em princípios norteadores importantíssimos para o tratamento das crianças com EE em sua constituição, no qual o tratar e educar estão caminhando simultaneamente.

Tendo em vista as discussões para o processo de inclusão do público-alvo da educação especial, o presente artigo teve como objetivo, geral relatar com estudo bibliográfico, as contribuições da educação terapêutica e Comunicação Alternativa para escolarização os estudantes com EE.

Segundo Kupfer (1997), no final do século XVIII deu-se início as relações entre escolarização e psicose infantil, cujo os percursos entre o ponto de partida com a Psiquiatria Educativa e o ponto de chegada Educação Terapêutica são antagônicos. Correlacionando com os movimentos educativos no país de acordo com Bueno (2004), no Brasil, a escolarização das pessoas com deficiência, em relação aos países europeus, ocorre com atraso. Na Europa, foi iniciada após a Revolução Industrial e foi marcada por três momentos até o início dos anos 90, o primeiro é exclusão as pessoas com deficiência. No Brasil, até o período colonial, nenhum tipo de atendimento era oferecido. No final do século XVIII começaram a aparecer na Europa, algumas instituições como o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, fundado em 1784, em Paris. O inicio no país foi em 1856 como explana a autora:

> No Brasil, duas instituições surgiram no período imperial: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant ,fundado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos ,atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1856, ambas no Rio de Janeiro (MORENO, 2020, p. 05).

Historicamente, de acordo Kupfer (1997), Jean Itard, que foi discípulo de Pinel, especialista em educação de surdos que propôs tratar de uma criança chamada Victor, diagnostica como idiota, o médico aplicou o que nominava como tratamento moral. Nominava como moral, por levar em consideração as faculdades mentais e não sobre o corpo. No ano de 1800, idiota era o nome dado aos que provavelmente teriam o diagnóstico de psicótico.

Fazendo o regaste dos marcos históricos da educação especial no país, verificamos semelhanças com o percurso de Itard. Bueno (2004), salienta que a deficiência intelectual ganha atenção somente em 1904, ano em que foi aberta uma ala para atender crianças no Hospício Dom Pedro II (Pavilhão Escola Bourneville). Como descreve a autora:

> A primeira escola para esse público nasceu, portanto, em um ambiente médico, ou seja, a educação de pessoas com deficiência intelectual tem, desde o princípio, forte relação com atendimento médico. Acreditava-se que

> os sujeitos precisavam ser “reabilitados” para se aproximarem ao máximo do padrão considerado “normal’’ (MORENO, 2020, p. 05).

Vários questionamentos foram feitos por Kupfer (1997), de quais eram os interesses em educar as crianças ditas como inaptas para a vida social. Kupfer menciona Petel (1987), que respondia que estava em jogo à experiência cientifica, porém, a autora também explana o ideal educativo do século XIX, que consistia em atender às exigências político-sociais. Esse ideal foi firmado até pelo Psicanalista Guy Clastres (1997), que afirma que a significante educação faz surgir o significante criança, e em consequência a essa educação nova e discurso social é a segregação.

Bueno (2004), relata o segundo momento da Educação Especial e relacionando ao ideal educativo podemos relatar a segregação no país. Quando surgiram as escolas e institutos especiais no século 19, sendo um dos primeiros como explana a autora:

> [...] o Instituto Pestalozzi, fundado em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, criada em 1954, com a missão de oferecer atendimento nas áreas de saúde e educação para pessoas com deficiência intelectual. Na década de 1950, diversos centros de reabilitação também surgiram devido a um surto de poliomielite, reforçando o caráter clínico dos atendimentos. Tudo começou com iniciativas da sociedade civil, que, com o tempo, passaram a ser financiadas pelo Estado. Isso significa que os atendimentos ainda não eram vistos como algo a ser ofertado pelo Estado, como política pública, caracterizando a exclusão da escola pública comum como a única opção possível a esse público (MORENO, 2020, p. 06).

Itard em seus relatos sobre o processo de tratamento da criança estudada por Kupfer (1997), afirma que o tratamento fracassou, no entanto, o mesmo não deixou de fazer escola, após os médicos e pedagogos se dedicaram apenas a apologia do adestramento. Chocante o sentindo dessa palavra, e dois questionamentos foram levantados por Kupfer (1997, *apud* Postel; Quéstel, 1987), o primeiro conclui-se que algumas crianças respondiam a esse tratamento e o segundo que os esforços adestradores de Itard, cedeu na segunda metade do século XIX, qualidades intactas que propunha a não se dirigir aos alunos autistas, afirmando que isso poderia desembocar em desorganizações pontuais.

A autora do trabalho destacado explana o “lado humanizante” que resultou no decorrer do século XIX, em escolas que chamavam de asilares e depósitos humanos.

Em seguida, modelos que usavam como aporte pedagógico atividades musicais e passeios, a mesma relata que as iniciativas poderiam ter resultado em tratamento psicanalítico das crianças psicóticas.

Nos anos 70, a autora Maud Mannoini (1977), explana críticas aos centros de tratamento e ao fracasso da Pedagogia, principalmente de aprendizagens que seguiam os modelos médicos-pedagógicos. No entanto, elas apontam mais uma vez a junção de tratamento e educação, afirmando que o enfoque nesse momento, é cuidar dos fracassos escolares das crianças.

Porém nada foi muito realizado para as crianças psicóticas, com exceção da escola de Bonneuil que não estava ligada totalmente ao tratamento, mas havia um comprometimento com a Psicanálise.

Da década de 70 iniciaram-se os movimentos em relação à inclusão escolar, a luta antimanicomial e as escolas segregacionistas. Para Bueno (2004), os modelos excludentes das pessoas com deficiência na educação e sociedade entram em cheque nas décadas de 1960 e 1970, em que vimos crescer as lutas pela inserção social das pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas não só como pessoas “educáveis”, mas também como sujeitos de direitos inalienáveis. As práticas escolares totalmente excludentes passaram a ser questionadas, e nesse momento inicia-se a luta que passou a ser chamada de terceiro momento de integração. Este movimento, que se generalizou para as outras deficiências e outras diferenças que afetavam a aprendizagem e a adaptação à escola, ainda tinha como o ideal a adaptação dos estudantes para satisfazer os padrões aceitáveis pela escola comum.

O direito é humano é discutido partir da década de 1980, e mais fortemente nos anos 1990, em que ganhou força uma ideia inédita: o acesso incondicional de todas as pessoas às escolas comuns. Dessa luta por direitos surgiram documentos históricos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha a universalização do acesso à educação para grupos excluídos, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Entender o indivíduo como sujeito de direitos mudou o entendimento sobre o acesso à escola. Na década de 80, a Organização das Nações Unidas aprovou um documento histórico, que aqui no Brasil recebeu o *status* de Constituição Federal: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Posteriormente em meados de 1990, de acordo com Pesaro *et al.* (2020), foi marcado também pela contribuição da psicanálise à educação com o início das atividades do Lugar de Vida em São Paulo, no qual tem em seu fundamento principal o aluno-sujeito. O instituto inicialmente era um serviço de atendimento as crianças com problemas graves, serviço oferecido em parceria com o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com coordenação de Maria Cristina Kupfer, posteriormente em 2007 o instituto se desvinculou da Universidade no intuito de poder ampliar seus atendimentos e contribuições, no entanto manteve as parcerias de pesquisas e publicações.

Kupfer (1997), menciona a partir dos âmbitos das lutas pelos direitos conquistados e criticas aos modelos errôneos médicos-pedagógicos não se moldar somente nesses contextos, mas também nas discursões pautadas na permanência e acesso a escolarização desses sujeitos de modo que a educação e o professor sejam grandes aliados para o tratamento psicanalítico.

Partindo desse processo de aliança podemos perceber avanços no século XXI**,** quando foi publicado o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, são estabelecidas diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e no mesmo ano, o fechamento de grande maioria das classes especiais. Para a matrícula do atendimento é considerado como aporte o estudo de caso do aluno, realizando em conjunto com a comunidade escolar e famílias, pensando em relação a mais uma contribuição da psicanálise podemos salientar que essa produção é também a função do semelhante entre os educadores para produzir o que serve de instrumento para conhecer e descrever o contexto educacional e suas interações com a família e colegas, potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos e preferências. Um dos fundamentos do AEE é não generalizar o estudante reduzindo-se ao seu laudo.

No entanto, a publicação do Decreto nº 10.502/2020, de 30.09.2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, vem no contraponto de toda trajetória histórica e práxis produzida pela educação inclusiva, o documento em suas concepções, movimentos de interesses políticos, criação de centros que descaracterizam os estudantes, tratando os mesmos como objetos homogêneos que tem técnica e treinamento.

CONCEITOS DA APRENDIZAGEM TERAPÊUTICA

De acordo com Pesaro *et al.* (2020) e Kupfer (1997), a educação terapêutica, pode-se dizer, sustenta três eixos norteadores: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional. A educação terapêutica é a junção dos princípios teórico-clinico e segue um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais, no intuito de contribuir para restabelecer ou para construção da estruturação psíquica de estudantes que apresentam falhas em seu processo de subjetivação, esses conjuntos de procedimentos são multidisciplinares, nos quais são ofertados para as crianças, famílias e professores.

Ainda de acordo com Pesaro *et al.* (2020), a educação terapêutica vem se construindo a partir do fazer aparecer o aluno-sujeito, educar-tratar, com possibilidades, com propostas metodológicas que possam contribuir com as práticas com os estudantes com EE. Para a construção do aluno-sujeito é preciso incluir os pais, escola e demais profissionais onde o mesmo é paciente. As parcerias ajustam as lacunas entre cada uma para realinhar, fala linguagem e escuta. O aluno-sujeito é aquele que tem a dizer de si, não só falar de si. É importantíssimo ressaltar que o mesmo precisa ser escutado, ainda que algumas vezes seja complicada essa escuta, ele é também o sujeito que viveu e vive o processo de construção subjetiva, ainda que em sujeitos com EE, esse processo tenha sido permeado de alguns empasses e entraves.

Interessante ressaltar que quando o professor considera a subjetividade do estudante, o educador está permitindo de alguma maneira se encontrar com o estudante por inteiro, permitindo também que o mesmo se apresente e lhe mostre a melhor forma de ensiná-lo. Quando da chegada do aluno na escola, para que de fato seja considerado aluno-sujeito, o mesmo vai chegar não só para seu professor e colegas, mas para toda comunidade escolar antes do laudo e de toda a lista que ele não desenvolveu a contento, esse processo pode fazer bastante diferença contribuindo para a inclusão escolar verdadeiramente do estudante. Pois, caso contrário, infelizmente o estudante pode assumir a posição de problemático e possíveis outros rótulos inoportunos para acesso e permanência no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dossiê de Bernardino (2007), o sujeito precisa ser participante de seu contexto, com isso, a psicanálise poderá contribuir para identificar as barreiras das atividades escolares, levando em consideração as singularidades do sujeito. Kupfer (2010), aborda dentro desse contexto de aprendizagem em consonância à educação terapêutica seu fundamento principal de “sujeito do Inconsciente”, no contexto precisamos considerar as especificidades e entraves dos estudantes a partir da consideração, ajudá-lo em seu processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o ingresso de estudantes tem proporcionado as escolas a repensarem sobre as estruturas curriculares e ampliar os recursos pedagógicos, dentro desse viés o recurso da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) pode auxiliar. De acordo com Pesaro *et al.* (2020), a construção e uso dos recursos pedagógicos para aprendizagem terapêutica tem dois princípios: o direito do aluno em aprender e o ter acesso ao conhecimento.

No entanto, segundo Pesaro *et al.* (2020), a produção de um plano que considere as necessidades especificas do estudante, não pode ser confundido como plano individual, pois a consideração da singularidade não pode ser associada à individualidade quando está se referindo a singularidade e o discurso no que se diz a respeito as especificidades próprias de cada um. Partindo desse ponto podemos levantar a discussão dos que são impossibilitados de falar oralmente.

A fala é o meio de comunicação mais usual e por meio dela manifestamos sensações, sentimentos, trocamos informações, conhecemos o outro e nos deixamos conhecer. A comunicação, no entanto, transpõe este conceito, abrangendo recursos verbais e não verbais com objetivo de expressar-se em um determinado contexto.

De acordo com Schirmer (2012), a CAA é uma das modalidades da Tecnologia Assistiva que oferece suporte a pessoas sem fala ou escrita funcional, ou com desempenho em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e escrever. Anteriormente, temia-se que o uso da modalidade poderia interferir na aquisição da fala no futuro, visto que diminuiria as oportunidades. No entanto, hoje sabemos que isso não ocorre, pois os alunos que têm a oportunidade de usar a CAA e que tem condições intelectuais tornam-se falantes mais competentes.

Em consonância com Pesaro *et al.* (2020), antes tudo para o planejamento e ações que estejam de acordo com o aluno é preciso conhecê-lo e observá-lo, no intuito de saber suas particularidades como, por exemplo, como se comunica e suas preferências.

Os recursos são representados e descritos de acordo com Pesaro *et al.* (2020), em três grupos: O primeiro, os Recursos que flexibilizam a dicotomia entre o aluno com Entraves Estruturais e grupo-classe, o segundo, os Recursos que levam em consideração as dificuldades no laço social (no contato com os outros) do aluno com EE e por último o terceiro Recursos direcionados para o aluno com EE.

Segundo Pesaro *et al.* (2020), é importante salientar que primeiro recurso é levantado dois "falsos'' dilemas nos quais são imprevisíveis as discussões da equipe escolar para planejamento das práticas de CAA e demais atividades. O primeiro falso é que o foco do professor para os estudantes não caracteriza o trabalho individual. O segundo falso é que o trabalho que leva em consideração a singularidade do estudante com EE pode desviar o educador do trabalho coletivo.

Para melhor entendimento das relações entre singular e coletivo e para não caímos na ideia de serem diferentes, duas advertências importantes são discutidas. A primeira foi levantada por Freud, de acordo com Pesaro *et al.* (2020), os laços desviados de seu objetivo original permitem que o sujeito possa se retirar de sua zona de narcisismo abrindo oportunidades do sentimento de coletividade, pois os grupos são formados por meio de laços identificatórios entre os que fazem parte dele. Dessa forma o coletivo é formado pelas singularidades nas relações.

A segunda foi discutida por Voltolini (2004), levantando a questão de que não é possível existir grupos onde todos possam estar incluídos. Essas advertências podem auxiliar os educadores sobre as configurações de grupo-classe, e que o mesmo não se torna naturalmente ou de forma homogênea. Alguns recursos podem também auxiliar aos professores a lidar melhor em volta dessa tensão entre singularidade do estudante com EE e união com o grupo-classe.

De acordo com Shirmer (2018), CAA no espaço escolar é preciso levar em consideração a subjetividade de cada estudante, e no processo de comunicação é preciso uma variedade de recursos e estratégias, que chamamos de Sistema de Comunicação Alternativa (SCA), por esse motivo que cada usuário terá seu próprio

SCA, diante disso, não é possível encontrá-los prontos. Ele deverá ser desenvolvido com o estudante, professor de sala comum e professor especialista em parceria com outros profissionais, e ser usado em todos os ambientes da unidade escolar e quando possível em casa também. A partir dessas estratégias podemos elencar o trabalho do nome próprio destacado por Pesaro *et al.* (2020), os alunos com EE precisam que o mesmo seja realizado em constância, pois o nome tem o papel de auxiliar na constituição do eu, nesse trabalho em consonância para elaboração SCA quando pensamos em rotina escolar a mesma ter como início a chamada.

Podemos, de acordo Menezes (2011), utilizar com os alunos com deficiência a estratégia de painel de rotina, para auxiliá-los a compreensão dos acontecimentos e planejamentos das aulas programadas no dia. As estratégias de rotina escolar podem diminuir os episódios de alterações sensoriais e desorganização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para uso de tal aporte pedagógico, vale ressaltar que é necessário o uso de imagens que fazem parte do cotidiano do estudante.

O segundo discutido na obra Pesaro *et al.* (2020), são os recursos que levam em consideração as dificuldades no laço social (no contato com os outros) do aluno com EE, nos traz norteadores de como podemos articular com o reconhecimento das produções dos estudantes com EE. Com SCA podemos fazer esse reconhecimento de suas produções e entendimento de seus sentimentos e angustias. Pois, com o sistema podemos fazer parcerias com o grupo-classe como, por exemplo, atividades de leitura e interpretação de texto os estudantes podem fazer as pranchas das histórias com desenhos que comtemplem a melhor compreensão dos estudantes com EE. Essas ações também estariam em consonância com os recursos direcionados mais para os alunos EE e contribuição dos outros para aprendizagem.

Sabe-se que uma das estratégias promissoras de implementação da CAA para os estudantes é o uso do PECS, uma versão que foi adaptada por Walter (2000), do sistema original criado por Bondy e Frost (1994), no qual o maior objetivo é que o indivíduo possa realizar a troca de cartões pelo item desejado.

Para o planejamento do SCA, segundo Shimmer (2007), podemos seguir os elementos: escolha dos recursos, prancha álbum, vocalizador e editores de textos que podem ser com temáticas como materiais de sala de aula e alimentação, símbolos,

como gestos, vocalização, sinais, fotos e imagens. Os mesmos podem ser organizados utilizando-se as estratégias do uso em histórias de faz de conta, brincadeiras, imitar, entre outros; usando as técnicas de apontar, acompanhar, segurar e escanear.

Para a implementação do SCA, devemos considerar e garantir que os estudantes devem ser vistos como protagonistas, para definir a escolha dos melhores recursos e estratégia, levando em consideração documentos que nortearam o processo, como o estudo de caso.

O uso da modalidade não tem o intuito de generalizar o estudante reduzindo-se ao seu laudo. Segundo Bernardino (2007, p. 54), “Cada pessoa tem uma história única; cada sintoma tem um sentido particular para cada um; cada doença, cada deficiência vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere”, dessa forma, é primordial que os professores possam compreender que a linguagem vai além da fala e, além disso, possam entender quais são os sistemas de CAA que estão disponíveis, considerando a subjetividade dos estudantes com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se o processo histórico da educação especial e escola terapêutica e uso CAA como recurso da aprendizagem terapêutica.

Os avanços são notórios em todo percurso histórico da Educação Especial. Inicialmente, no Brasil colônia, as pessoas com deficiência eram esquecidas e não eram consideradas parte da humanidade, logo após, no Brasil imperial, passamos para isolamento e institucionalização com atendimento médico e clínico. Posteriormente, houve a normalização e assistencialismo com a criação das instituições escolares a exemplo da Pestalozzi e APAE no século XX. Com o avançar das publicações legislativas que propuseram direitos humanos, o país chegou ao processo de inclusão no final da década de 80, o qual estamos percorrendo. Tendo em vista a educação terapêutica, também é possível rever os avanços e contribuições que a mesma pode nortear para estrutura da escolarização dos estudantes com entraves estruturais, com a contribuição podemos viabilizar outras possibilidades nos sujeitos, não só as dificuldades, e sim discussões a partir de cada estudante para elaboramos planejamento e a construção do sistema de comunicação alternativa vem de encontro

com poder dar voz às produções do estudante, professor e sustentar o lugar do aluno-sujeito, considerando suas histórias e possibilidades de aprendizagem para seu desenvolvimento integral.

Diante dos diferentes contextos, enfatiza-se a necessidade de discutir e reconhecer os recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e os Recursos da educação Terapêutica para a educação das pessoas que precisam de adequações de suas rotinas escolares com o intuito de diminuir as barreiras da comunicação, favorecendo o trabalho cooperativo entre estudante, professor e amigos no processo educativo, baseando-se na importância do papel da comunicação nesse processo. À vista disso, dar o suporte ao profissional da educação pode eliminar as barreiras de acesso ao currículo dos alunos com entraves estruturais e pode auxiliar ao não engessamento da prática pedagógica, para desempenhar quaisquer trabalhos voltados a escolarização do estudante, considerando a subjetividade dos alunos com EE.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos da clínica**, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 out. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** EDUC-Editora da PUC-SP, 1993.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, Debora. **Portal de ajudas técnicas: Equipamento e material pedagógico para educação-recursos para a comunicação alternativa**. 2004.

KUPFER, M. Cristina M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010.

MENEZES, A. R. S**.** A inclusão de alunos com Autismo em escolas públicas de Angra dos Reis. *In*: NUNES, L. R. O. P; SUPLINO, M. WALTER, C. C. F. (Orgs) **Ensaios sobre Autismo e Deficiência Múltipla**. Marília: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2013.

MORENO, R. **Workshop Educação Inclusiva**, 2020. Disponível em https://prezi.com/p/wfz1jmpfxs8e/workshop-educacao-inclusiva/?frame=fda45791e0e912d3c0184d6dc69eca11589c3c2d. Acesso em 24 nov. 2020

PESARO, Maria Eugênia *et al* (org.). **Práticas inclusivas II**: **desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2020. 345 p.

SCHIRMER, C. R. **Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa.** 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIRMER, C.; BERSCH, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa–CAA. **Schirmer, C.; Browning, N.; Bersch, R. & Machado, R. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, Gráfica e Editora Cromos**, p. 57-84, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?. **Estilos da clínica**, v. 9, n. 16, p. 92-101, 2004.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional em pessoas com autismo**. 2000. Dissertação (mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

10.48209/978-11-SABER4-3-3

ACESSIBILIDADE EM FOCO: ELABORAÇÃO DE UNIDADE TEMÁTICA PARA ALUNOS DO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Julio Marques[22] & Camilla Soto Nater[23]

22 Graduado em Letras (2016, UFPR), Especialista em EaD e Novas Tecnologias Educacionais (2020, UniCesumar), Mestre em Letras - Estudos Linguísticos (2020, UFPR). Atualmente doutorando (UFPR) no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação, juliocezar.marques@gmail.com.

23 Graduada em Licenciatura em Letras Português e Espanhol (2020, UFPR), millanater@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) oferece, dentre tantos outros serviços, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estudantes estrangeiros que escolhem o Brasil como país no qual vão estudar a língua portuguesa, ou que acabam chegando ao país por outros fatores. Tendo os objetivos mais variados, os estudantes que procuram o CELIN buscam com o estudo de PLE atender uma demanda pessoal, profissional ou acadêmica, primeiramente aprendendo o português brasileiro e depois, ou concomitantemente, conciliando a experiência de aquisição da língua às vivências no trabalho ou na universidade, a fim de formar-se profissionalmente nas universidades daqui, através de intercâmbio, ou de forma integral, cursando toda a graduação.

Pensando mais especificamente nesse último perfil de indivíduos, que veem no CELIN uma ponte para ingressar em um curso em uma universidade brasileira, existe o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais” (BRASIL, 2018). Esse é um programa advindo da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério de Relações Exteriores (MRE) e Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras interessadas na oferta de vagas para esses alunos através do programa. Essas instituições podem ser públicas ou privadas.

Estudantes que tenham entre 18 a 23 anos de idade, preferencialmente, são previamente selecionados via edital para frequentar gratuitamente cursos de graduação nas IES conveniadas. Para tanto, porém, devem realizar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame que atesta sua proficiência na Língua Portuguesa – com a exigência mínima de que obtenham a certificação de nível intermediário. Depois estarão aptos a cursar por cerca de cinco anos a graduação para a qual tenham sido selecionados. (BRASIL, 2018).

É pensando nessa prova, por fim, que estes alunos estrangeiros desembarcam meses antes no Brasil, e para a qual são preparados. Infelizmente, o número de alunos atendidos ainda é pequeno, e das vagas destinadas ao programa muitas

ficam ociosas, já que:

> Atualmente um dos grandes desafios é a oferta de vagas para a formação em português como língua estrangeira (PLE), uma vez que o número de alunos que procura/precisa dessas vagas é muito maior do que o montante atendido. A UFPR oferta anualmente 18 vagas[24], sem distinção de país/língua de origem (algumas universidades optam por atender apenas hispanofalantes, por exemplo), pensando em uma formação não apenas na língua estrangeira, mas num ambiente multilinguístico e multicultural, para uma formação mais completa e mais rica no que tange às relações humanas e a construção identitária dos sujeitos. (MARQUES, 2018, p. 615)

Durante o curso preparatório, que tem duração de aproximadamente sete meses, os alunos recebem uma apostila preparada pelos próprios professores do curso Pré-PEC-G. O material visa aprimorar o aprendizado da Língua Portuguesa, dia a dia, bem como prepará-los ao debate, tanto no discurso oral, quanto no escrito, de assuntos cotidianos e atuais que permeiam a sua vivência em solo brasileiro, tornando-os não apenas meros coadjuvantes, mas protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, pluralizando e tornando mais significativo o estudo da Língua Portuguesa.

Dentre os vários temas abordados pelo material do curso preparatório, este trabalho visa destacar um de suma relevância para os alunos, desde o início dos estudos do idioma: a acessibilidade. Este tema foi pensado já que é uma questão que ainda precisa ser bastante discutida no Brasil, além de, é claro, ser um tema passível de ser abordado no exame Celpe-Bras, por conta da sua atualidade, o que reforça a importância da sua abordagem no contexto PEC-G.

LEGISLAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTO OFICIAIS?

De acordo com as Diretrizes Para Educação Especial no Paraná, do ano de 2006, apenas no final do século XIX, quando as pesquisas científicas na área da Medicina estavam mais desenvolvidas, um novo foco de atendimento às pessoas com necessidades especiais foi dado, ou seja, os cuidados às pessoas com deficiência

24 No ano em análise no artigo mencionado (2018) o número correto de vagas ofertadas foi 17. No ano de 2019 o número se repetiu. Em 2020 foram ofertadas 10 vagas, apenas. Outras universidades em todo o território tiveram que diminuir a oferta por conta dos cortes financeiros realizados pelo governo federal.

(PCD) passaram a ser realizados em instituições especializadas, causando o isolamento social desses indivíduos. Ressalta-se que:

> Para aqueles que apresentavam diferenças físicas significativas, atraso no desenvolvimento global e/ou encontravam-se abaixo da média intelectual, adotada como norma, eram organizados espaços distintos e separados para sua educação. (...) as construções de diversas áreas de conhecimento, como a psicologia e a educação, incorporaram o forte viés do disciplinamento médico, com categorias terapêuticas de cuidado e isolamento, em suas práticas. Essa tendência seria incorporada às futuras práticas nas escolas especiais, onde essa perspectiva passaria a ditar, inclusive, as normas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. (...) Nesse período, a Educação Especial para esses dois grupos de pessoas com deficiência não mantinha objetivos especificamente acadêmicos. Seu currículo priorizava a "instrução básica" com o ensino das letras e noções da aritmética, mas destacava-se o trabalho manual para o treinamento industrial. O espaço híbrido das instituições asilo-escola-oficina produzia mão-de-obra barata para um processo ainda incipiente de produção industrial e reservava, aos cegos e surdos, um trabalho desqualificado em troca de um arremedo de salário ou um prato de comida. (PARANÁ, 2006, p. 19)

No nosso país, inclusive, o atendimento às PCD era terceirizado a instituições privadas especializadas. Em meados dos anos 1960, foi publicada a Declaração dos Direitos Universais que frisava a importância do "direito a ter direitos", a questão da inclusão veio a ser repensada (PARANÁ, 2006).

Ainda com relação aos primeiros indícios de discussão sobre acessibilidade em âmbito mundial, apenas em 1994, em uma conferência ocorrida na Espanha, surge a Declaração de Salamanca[25], se começa a considerar uma educação que integrasse as pessoas com deficiência aos demais alunos nas escolas regulares. O documento debatia os altos custos da manutenção do atendimento a alunos especiais somente em escolas específicas, de modo que se começou a cogitar a hipótese de integrar os alunos especiais às escolas regulares, pois, além de diminuir os custos no ensino, configuraria em uma melhora no nível de aprendizado desses indivíduos, que conviveriam socialmente em comunidade e compartilhariam conhecimentos e experiências como qualquer outro ser humano (KASSAR, 2011).

25 Declaração de Salamanca. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 07/04/2020.

Assim, com base nessa pauta, iniciava no Brasil a Educação Inclusiva, uma forma mais humana de educar e considerar as particularidades dos cidadãos, pensando no quesito acessibilidade, mas, também, na mudança quanto ao ponto de vista inicialmente adotado, como salienta o autor:

> Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. (...) Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de "educação inclusiva" toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo "inclusão" no lugar da bandeira da "integração". (KASSAR,2011, p.71)

Ainda, mais recentemente em nosso país, em 15 de julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13146, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência[26] – conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – a qual objetiva garantir os direitos das pessoas com deficiência, bem como as liberdades fundamentais, em igualdade de condição, promovendo cidadania e inclusão social. Destacamos o artigo 27, do capítulo IV – Do Direito à Educação – onde se afirma que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

O artigo seguinte desse mesmo documento elenca quais são os deveres do Estado frente às pessoas com deficiência, dentre eles: a promoção de educação inclusiva, acesso e garantia de permanência a todos os níveis de ensino, oferta de educação bilíngue.

Apresentamos abaixo um quadro-síntese com as principais leis concernentes às PCD:

26 Lei nº 13146/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 07/04/2020.

Tabela 1 – Panorama legislativo (Leis inclusivas).

Lei/Ano	Nomenclatura dos sujeitos	Local[27]	Tópicos centrais	Disponível em
Constituição Federal (1988)	Portador de deficiência	Documento Federal (BR)	- Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; - Assegurar proteção, integração social e assistência à saúde pública ao portador de deficiência. - Atendimento aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.	https://bit.ly/2Yq1ysl
Decl. Mundial sobre Educação para Todos (1990)	Pessoas portadoras de necessidades especiais	Jomtien (TH)	- Universalizar educação em qualquer faixa etária; - Reduzir desigualdades; - Proporcionar uma educação de melhor qualidade; - Atender adequadamente às demandas das pessoas portadoras de necessidades especiais. - Garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência.	https://uni.cf/3dlAxed
Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente/1990)	Criança e adolescente com deficiência	Lei Federal (BR)	- Estabelece o atendimento adequado e especializado à criança e ao adolescente com deficiência, nos âmbitos da saúde, do trabalho, da educação, do esporte e lazer, cultura e profissionalização.	https://bit.ly/2Yq1ysl

27 Por ordem de aparição: BR: Brasil; TH: Tailândia; ES: Espanha.

Decl. de Salamanca (1994)	Pessoas portadoras de necessidades especiais	Salamanca (ES)	- Acesso escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais; - Implementar estratégias em âmbito regional, nacional e internacional para a adoção de uma educação inclusiva; - Repensar as necessidades especiais nas escolas; - Capacitar profissionais.	https://bit.ly/2Nk0QXv
Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB /1996)	Educandos com deficiência[28]	Lei Federal (BR)	- Atenção às particularidades da clientela da educação especial; - Atender, por meio de serviços especializados, aos educandos com deficiência sempre que não houver possibilidade viável de integração; - Capacitação profissional, acesso igualitário, currículos especializados.	https://bit.ly/2NnIu84
Lei 12.095/98 (1998)	Portadores de deficiência auditiva	Documento Estadual – Paraná (BR)	- Reconhecimento oficial da linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.	https://bit.ly/3elNcPv
Deliberação n. 02/03 (2003)	Alunos com necessidades especiais	Documento Estadual – Paraná (BR)	- Estabelece normas para a Educação Básica especial no Paraná.	https://bit.ly/2zT0wvE
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006)	Alunos com deficiência	Documento Estadual – Paraná (BR)	- Possui fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial no Paraná para adoção de uma inclusão efetiva no contexto de sala de aula de ensino regular.	https://bit.ly/2Nkeny6

28 Esta é a denominação atual nos termos da presente lei. Anteriormente a denominação encontrada era educandos com necessidades especiais.

Lei 13.0005/14 (Plano Nacional da Educação – PNE/2014)	Pessoas com deficiência	Lei Federal (BR)	- Inclusão de pessoas com deficiência; - Priorizar acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a alunos com deficiência; - Atender às demandas das famílias dos alunos com deficiência.	https://bit.ly/31jjs2f
Lei 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência/2015)	Pessoa com deficiência	Lei Federal (BR)	- Assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	https://bit.ly/2AZYsCI
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)	Alunos com deficiência	Documento Federal (BR)	- Reconhecimento da necessidade de práticas mais inclusivas e currículo diferenciado.	https://bit.ly/2VboR7z

Fonte: Os autores (2020).

A esse respeito, é possível observar a adoção da terminologia atualmente utilizada, pessoas com deficiência, em detrimento da nomenclatura portador de necessidades especiais, como é posto na Declaração de Salamanca ou feita a ressalva na LBD. Percebe-se, também, uma diferença de abordagem relacionadas ao enfoque trazido por cada um desses documentos. Documentos de ordem federal, como a Constituição e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por exemplo, pensam na integração social do cidadão com deficiência. Já os documentos estrangeiros que servem de base para a formulação de leis brasileiras, quais sejam, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, versam sobre

a inclusão e a necessidade de universalizar o acesso à rede de ensino e capacitar profissionais, a fim de que as demandas desse público, tão específico, sejam atendidas. E, por fim, o que se vê na esfera estadual é um grande avanço através da iniciativa de repensar o currículo de forma a abranger aos alunos com deficiência, tal como trazem a LDB, as Diretrizes e o PNE.

Nas turmas PEC-G do Celin/UFPR não tivemos, até o presente momento (2020), nenhum aluno com deficiência. Reitera-se, entretanto, que o trabalho com essa temática é fundamental, nesse contexto, visto que ela se faz presente na mídia constantemente, sobretudo no que tange à garantia de direitos a essas pessoas. Trazer esse debate para o âmbito educacional é fundamental, porque a partir do momento que enunciamos esses sujeitos e essa realidade ainda limitante, trazemos a discussão para o foco e contribuímos para a sua existência e resistência em espaços em que ainda se inserem com bastante dificuldade.

Destacamos que para tratar dessa temática com os alunos pertencentes ao programa PEC-G foi desenvolvida uma Sequência Didática (SD) especialmente voltada à discussão, dentro da Unidade Temática (UT) que trata de Educação. Essa UT faz parte da apostila elaborada pelos professores, sobre a qual discutimos nos tópicos a seguir.

METODOLOGIA

São considerados parte dessa pesquisa os 7 professores[29] do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, parte dos quais foram responsáveis por levar a cabo a primeira etapa do trabalho ainda no ano de 2018. A execução dessa primeira etapa se deu com a elaboração da apostila utilizada no Pré-PECG, incluindo, portanto, o desenvolvimento da Unidade Temática que engloba o tema da acessibilidade. Consideram-se também parte alunos do curso preparatório, compondo uma amostra de 12 estudantes conveniados no ano de 2018 e 17 estudantes conveniados no ano de 2019, totalizando 29 sujeitos, todos participantes do Programa PEC-G. Destaca-se, nesse cenário, a importante contribuição de todas as partes, de forma consciente

29 Deste total, 2 professores (graduandos) atuaram no ano de 2018, 3 professoras (graduandas) atuaram no ano de 2019 e 2 professores (1 graduanda e 1 mestrando) atuaram nos dois anos.

ou não, para o processo de construção desses materiais. A partir desse contexto, ressaltamos que:

> ...não havia um material base anterior. Isso permitiu, de certa forma, maior maleabilidade ao longo do processo de elaboração da primeira versão, atendendo de forma mais adequada o que o grupo necessitava naquele momento. As aulas eram produzidas semanalmente, para aplicação na semana seguinte, o que permitiu o acompanhamento dos alunos e um maior direcionamento nas propostas apresentadas, pensando nas questões concernentes ao contexto de sala de aula, mas também ao que acontecia ao redor, pensando em fatos abordados pela mídia naquele momento específico. (MARQUES, 2020, p. 28)

Iniciado ao final do ano de 2018 e sendo concluído no mês de maio de 2019, o trabalho mencionado acima se estruturou nas seguintes etapas:

1. Elaboração da unidade temática abordando o tema da acessibilidade;

2. Aplicação da unidade temática desenvolvida;

3. Aplicação de tarefa escrita – em que os alunos tiveram de se colocar no lugar de um estudante cadeirante, reclamando via e-mail seus direitos de acessibilidade perante a universidade;

4. Aplicação de atividade imersiva ao tema, intitulada pedagogicamente de pré-tarefa;

5. Visita ao Instituto Paranaense dos Cegos, fechando o ciclo de apropriação do tema inicialmente apresentado aos alunos.

Como a análise levada a cabo por Santos (2017), nosso objetivo é propor diálogos com este material, de forma que possamos, através de um cuidadoso processo descritivo e analítico, diagnosticar suas principais contribuições para as discussões de educação inclusiva, de elaboração de materiais didáticos e de práticas pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras modernas.

Apresentaremos, na próxima seção, além da descrição dos documentos, quadros e esquemas que facilitem a compreensão global do material a partir da visão panorâmica da unidade temática. Organizaremos a análise em quatro partes:

1. Panorama inicial: seção dedicada à apresentação dos processos estruturantes da UT analisada, desde o início da sua produção. Abordamos questões voltadas ao corpo docente e discente, fundamentais para o resultado final alcançado ao longo do processo;

2. Estudo analítico-descritivo: seção onde abordaremos de forma detalhada o conteúdo utilizado na UT e levado à sala de aula, descrevendo e analisando cada material de insumo. Incluímos um quadro-resumo que abarca os documentos utilizados, o tipo de insumo, o tipo de produção e as questões específicas de acessibilidade e de PCD trabalhadas;

3. Expansão 1: num segundo eixo de trabalho, em diálogo com o realizado em sala de aula, a expansão busca atingir situações e conteúdos complementares, a partir de vivências externas ao espaço da escola, otimizando a consolidação dos conhecimentos, além de uma melhor compreensão das práticas sociais imbricadas nos paradigmas estudados. Nesta primeira fase, ocorre uma sensibilização para a etapa seguinte;

4. Expansão 2: descrição da atividade prática, realizada em espaços externos à escola, por meio de uma perspectiva intersubjetiva, levada a cabo a partir da fase anterior e proporcionando o diálogo e o conhecimento mútuo entre os alunos estrangeiros, as PCD e equipe especializada no seu atendimento. A sequência das expansões é pensada no marco do ensino de língua por tarefas (ELT). (SANTOS, 2014), prevendo momentos de exposição ao conteúdo, de preparação e de execução de práticas, sempre pensados a partir das necessidades do grupo, das especificidades dos alunos e das demandas contidas no programa do curso.

Ressalta-se aqui o cunho qualitativo do estudo, fomentado, portanto, por relatos das práticas e por avaliação holística e processual, realizadas durante todo o processo descrito, apresentadas mais detalhadamente nas seções a seguir.

A UNIDADE TEMÁTICA

Panorama inicial

Ao longo de 2018, o material destinado às aulas do programa PEC-G era preparado de forma unitária, ou seja, a partir de reuniões semanais entre os professores integrantes da equipe, era discutida uma pauta, um tema, no qual os professores deveriam se basear para elaborar as suas aulas para a semana seguinte e esse material era sempre compartilhado através do *Google Drive*, para que todos estivessem cientes do que aconteceria ao longo daquela semana. O material era atualizado diariamente, a partir das demandas dos alunos ou influenciado por algum fato ocorrido no dia anterior a ser trabalhado em sala. A ideia era trabalhar com conteúdos contextualizados, que pudessem promover diálogos com fatos acontecidos ao longo das semanas.

Essa prática visava abordar questões que não tivessem aparecido no material impresso, mostrando aos alunos, na prática, a melhor forma de articular os conhecimentos de sala de aula com as informações com as quais eles tinham contato no dia a dia fora da escola. Nessa dinâmica, a expansão e atualização dos temas pode acontecer de forma muito mais orgânica, permitindo que novas perspectivas sempre sejam bem-vindas ao longo da regência.

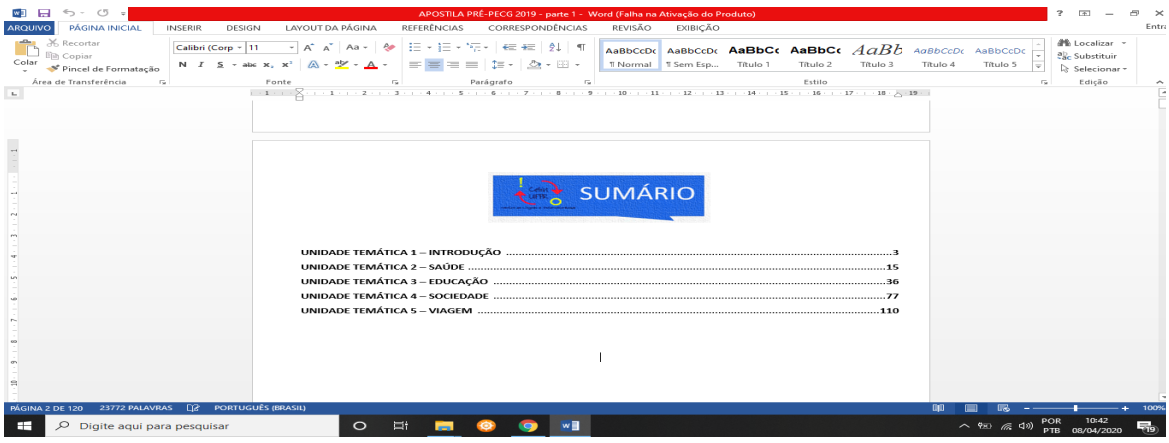
Ao final do ano de 2018, no entanto, foram reunidas todas as aulas ministradas durante o ano no curso preparatório, e, a partir da revisão e reformulação deste material, foi desenvolvida uma apostila para ser trabalhada com os alunos Pré-PEC-G do ano seguinte (2019), de modo a facilitar e orientar o trabalho dos docentes. A apostila está composta por doze unidades temáticas (figura 1), organizadas em diferentes temas que cerceiam o âmbito da saúde, da educação, da sociedade, das viagens, da geografia brasileira, do meio ambiente e do comportamento, abordando, também, temas associados que envolvem política, tecnologia, mídias sociais, dentre outros.

Figura 1 – Unidades Temáticas.

Fonte: Os Autores, 2018.

Dessas doze unidades optamos por estabelecer o recorte neste trabalho em apenas uma: a Unidade Temática 3 – Educação, que está no primeiro volume do material, conforme mostra a figura 2, que também apresenta a proporção das UT utilizadas, que é bastante variável, porque cada uma delas foi construída a partir de demandas distintas de acordo com o período em que foram elaboradas e aplicadas, bem como exigências diferentes, por conta do nível de língua dos alunos.

Figura 2 – Sumário da Apostila PEC-G (primeira parte).



Fonte: Os Autores, 2018.

Formulada para tratar de tópico relacionados à educação no Brasil, a unidade de mesmo nome pretendeu discutir, de maneira geral, como é o sistema educacional do nosso país, a partir de textos, vídeos, músicas e charges. Inicialmente é proposta a discussão do que está previsto na legislação e como se dá realmente o acesso à escola. O objetivo central era fazer com que os alunos se sensibilizassem para a discussão dessa temática, aguçando a percepção da acessibilidade nos seus contextos de vivência, estimulando a criticidade e o diálogo também fora da sala de aula.

Ao longo dessa abordagem, buscamos trabalhar de forma contextualizada aspectos relacionados à gramática (neste caso uso de pretérito perfeito, imperfeito, presente e futuro do modo indicativo, bem como conjunções presentes nos vários gêneros abordados), sistematizando esses tópicos sempre que necessário, de acordo com as necessidades para compreensão e produção dos gêneros discursivos em uso em cada aula.

Abaixo apresentamos uma visão panorâmica do que apresenta a UT 3 - Educação, a partir da discussão levada a cabo por Marques (2020), quem faz um estudo direcionado às questões de gênero e sexualidade. Apesar de não ser o nosso recorte neste artigo, nos parece interessante a forma como as informações foram organizadas pelo autor e serve como guia inicial para nós aqui. Além disso, avaliamos que a articulação entre as diversas formas de combate às opressões é um movimento válido dentro e fora da sala de aula.

Tabela 2 – Visão panorâmica da Unidade 3 – Educação.

UT	Tema	Páginas	Tópicos Gerais	Gênero e sexualidade	
				Tópicos	Tipo de Insumo
3	Educação	40	- Panorama da educação no Brasil - Público x privado - Diferenças de acesso e permanência - Cotas - Desigualdade x raça - Literatura e periferia - Sistema educacional dos países de origem - Tipos de inteligência - Rotina de estudo - Formas de aprender/estudar - Espaços alternativos de ensino-aprendizagem - Desafios na Educação - Acessibilidade - Bullying	- Autoria feminina, em literatura - Protagonismo da mulher negra - Perfil socioeconômico da população negra - Acessibilidade e diversidade	- Diários - Texto de blog - Infográfico - Curta metragem - Sinopse - Crítica

Fonte: MARQUES (2020)

Como mostra a tabela, a questão da acessibilidade é apenas uma das partes componentes da UT. Cabe pontuar, entretanto, que a abordagem da temática não aconteceu exclusivamente no momento em que ela apareceu textualmente provocada. Em vários momentos ao longo do curso são lançados questionamentos que fazem com que os alunos reflitam sobre tópicos antes mesmo de eles serem abordados, de forma a promover a sensibilização, mas, também, preparar ganchos que serão conectados e explorados em momentos mais oportunos. Acreditamos que uma abordagem longitudinal articulada seja o caminho, não só, para uma melhor apreensão dos conteúdos, mas, também, de reflexão sobre a sua aplicação na vida, no cotidiano.

Como afirma Bakhtin, todos as esferas da atividade humana são permeadas pelo uso da linguagem, que assume distintas formas de acordo com as necessidades de cada campo, bem como suas condições, finalidades e conteúdos. A organização da linguagem em cada uma destas esferas se dá a partir do uso de enunciados concretos, mais ou menos estáveis, chamados de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), fundamentais para a nossa análise. Entendemos que os enunciados agrupados e classificados por nós na categoria *Gêneros de Insumo* partem destas formas mais estáveis e se adaptam às necessidades concernentes ao contexto da educação inclusiva, ou das mídias usadas na veiculação de informações sobre ela.

Assim, para dar prosseguimento a esta seção, propomos a tabulação e categorização dos documentos utilizados, a partir das colocações acima, pensando no tipo de insumo, além de refletir sobre o tipo de atividade (SANTOS, 2014) que cada um deles suscitou no momento da elaboração da UT, culminando em propostas a serem executadas pelos alunos, apresentadas na coluna *Atividade Proposta*. Além disso, incluímos a categoria *Material*, onde elencaremos os textos utilizados, fazendo referência ao seu título/nomenclatura. Acrescentamos, ainda, à categoria que trata dos materiais a possibilidade de indicar se o material trata de forma direta (D), apresentando como temática central, ou indireta (I), apresentando um caminho para chegar à discussão, servindo de link, ou abordando como tema secundário os tópicos referentes à inclusão, à acessibilidade e às PCD.

Temos como norteadora da tabulação a ordem de aparecimento dos documentos na UT, a partir da abordagem de questões específicas de acessibilidade e outras concernentes às pessoas com deficiência, encaradas a partir do Decreto Federal Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, como pessoas que possuem “limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade”, enquadradas nas categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. A coluna *Acessibilidade/PCD* leva em conta a categorização do referido decreto.

Tabela 3 – Panorama da abordagem da acessibilidade.

Acessibilidade / PCD	Material (Direta [D] - Indireta [I])	Gênero do insumo	Atividade proposta (produção)
Acesso (geral)	(I) Os desafios atuais das universidades públicas brasileiras.	Panfleto de divulgação	Atividade com resposta aberta (escrita/ argumentativa)
Acessibilidade (geral)	(D) Acessibilidade – Direito de todos.	Infográfico	Atividade de leitura e interpretação. (escrita/argumentativo)
Acessibilidade (geral)	(D) A sua escola é feita para todos?	Texto de blog	Atividade de expansão em outros campi da universidade. (escrita/descritiva)
Acessibilidade (geral)	(D) Acessibilidade nas Universidades Brasileiras	Texto de blog com infográfico	Tarefa escrita (E-mail) (mesma tarefa, a partir de diferentes insumos)
Acessibilidade (geral)	(D) A batalha de universitários com deficiência pela acessibilidade.	Notícia	
Deficiência visual	(I) Eu não quero voltar sozinho.	Imagem	Atividades introdutórias (orais)
Deficiência visual	(D) Eu não quero voltar sozinho.	Sinopse	Atividade com resposta aberta (oral/opinativa)
Deficiência visual	(D) Eu não quero voltar sozinho.	Curta metragem	Atividade com resposta aberta (escrita/ argumentativa)
Deficiência visual	(D) O amor é “cego”.	Resenha crítica	Atividade com resposta aberta (oral/argumentativa e opinativa)

Fonte: Os autores (2020)

Na UT em questão temos um percurso que envolve a apresentação da estrutura educacional brasileira, explorando uma série de elementos constitutivos desta. Paralelo a este trabalho, sempre se propõe o diálogo a respeito das concepções sobre esses temas nas culturas de origem, articulando o discurso a fim de conectar os pontos trazidos, transformando-os em argumentos dentro da discussão.

Ao abordar os diferentes tipos de inteligência (figura 3), a unidade mostra ao aluno que existem formas diferentes de estudar e tipos diferentes de aprendizagem, e que todas devem ser valorizadas. Com esse tipo de atividade, é possível que o professor aguce o olhar do estudante para suas próprias práticas, validando e reforçando o que ele próprio mais valoriza no seu processo de aprendizagem. Cabe salientar que a perspectiva de valorização das características individuais é algo inerente à pluralidade trazida na preparação dos materiais analisados, sendo um dos pilares das práticas educacionais da atualidade e basilar na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que:

> ... apresenta-se como contribuição a uma posição inovadora em um ambiente de ensino escolar público e de qualidade porque, embora não se proponha a discutir nem a reverter um processo histórico de falência educacional, parte de princípios que apontam para a necessidade de estabelecer as diferenças individuais relevantes para uma formação educacional de qualidade. (ROQUE e SABINO, 2008, p.418)

Por fim, e tópico central da unidade, foi introduzido o tema da desigualdade de acesso aos estudos entre os estudantes brasileiros, buscando estabelecer paralelos com a realidade do social do país de origem de cada um dos alunos. A UT transita entre uma série de fatores sócio-histórico-culturais que fazem com quem tenhamos o sistema educacional atual (ou sistemas, dependendo da ótica pela qual se encara a questão). Em determinada etapa da unidade foram discutidos os desafios ao acesso dos estudantes às escolas, fossem porque eram cadeirantes, porque eram cegos ou, simplesmente, porque eram discriminados de qualquer forma.

Figura 3 – Fragmento referente à Unidade 3 – Educação.

Fonte: Os Autores (2018).

A parte final da unidade contou com um trabalho prévio sobre quais os desafios da universidade na atualidade. As respostas vieram de várias formas ao encontro da temática do acesso, que foi bastante discutida anteriormente. A partir desse gancho, foi apresentada uma imagem que continha alguns símbolos ligados às questões de acessibilidade (figura 4). Com essa exposição, os alunos foram estimulados a expandir o debate sobre acesso e a propor paralelos entre as discussões anteriores e esse novo elemento que se apresenta.

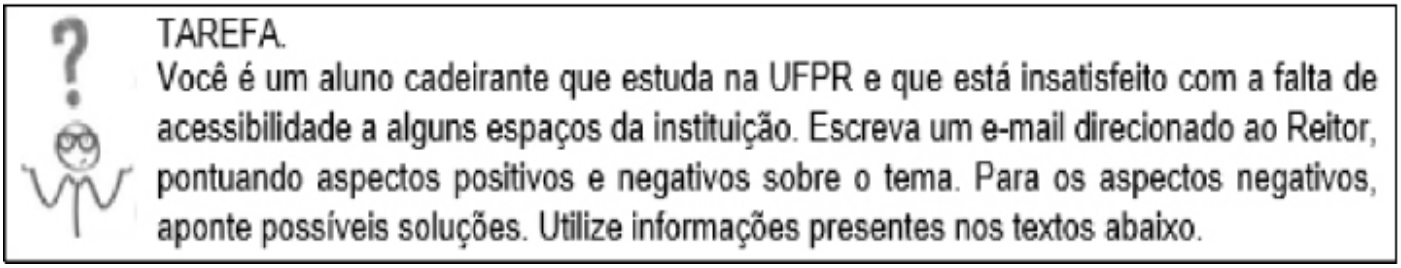
Figura 4 – Acessibilidade: Direito de todos.

Fonte: Os Autores, 2018.

Para expandir essa discussão, trabalhamos com um texto que questionava justamente a questão da acessibilidade no contexto da Educação Básica, indo muito além de conceituar o significado de acessibilidade, mas problematizando, principalmente, as implicações sociais envolvidas nessa questão e sobre a realidade das pessoas que são marginalizadas por uma sociedade capacitista (MELLO, 2016). O texto apresenta, não só, um panorama da problemática, mas, também, uma série de argumentos respaldados por normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que versam especificamente sobre a adaptação dos espaços para permitir o acesso adequado a toda e qualquer pessoa, independente da condição física dela.

Após a leitura e discussão do texto, os alunos são direcionados a uma atividade prática, que consiste na visita, em pequenos grupos, a espaços da UFPR, como o Centro de Línguas, Bibliotecas, diferentes edifícios dentro dos campi Reitoria e Santos Andrade. Durante o percurso e ao longo da exploração dos espaços, os alunos deveriam observar se as normas de acessibilidades estudadas em sala existiam, na prática, nos espaços desta que é uma instituição pública e que deveria garantir o acesso a todos. A retomada desta tarefa aconteceu de forma oral, na aula seguinte, mas, também, serviu como insumo para a realização de uma tarefa escrita, preparada nos moldes das questões propostas pelo exame Celpe-Bras.

Figura 5 – Tarefa.



Fonte: Os Autores, 2018.

A proposta de produção escrita envolve a experiência vivida durante a atividade prática, posta em diálogo com os textos e outros materiais trabalhados em sala, somada à vivência nos diversos contextos sociais por onde eles transitam. Além disso, pensando nas próprias exigências do exame, o aluno é situado a se colocar em um contexto de produção para o texto, sendo um agente específico escrevendo para um interlocutor, também específico, com o qual ele não teve contato, e não necessariamente sabe quem é, mas que permite entender o gênero discursivo demandado e o registro adequado para a escrita.

Somado a isso, os alunos ainda contam com alguns textos de insumo, culminando no desenvolvimento de produções melhor articuladas e ricas em argumentos, além de opiniões assertivas a partir da reflexão dos estudantes. O trabalho com essa ferramenta também leva em conta a produção de um gênero discursivo em seu contexto primeiro de circulação, de forma que os alunos tiveram que enviar o texto dos seus e-mails para o dos professores, permitindo com que, a partir da escrita, fosse possível entender, na prática, as suas particularidades formais e as exigências para uma boa execução na prova de proficiência. O feedback foi feito utilizando o mesmo recurso, gerando um processo de interação aluno-professor através de outra ferramenta, expandindo as possibilidades didático-pedagógicas.

Para finalizar este ciclo de reflexões a respeito do tema, foi apresentado aos estudantes na mesma aula pela manhã o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (Brasil, 2010), que relata a história do dia a dia de um garoto cego tendo de conviver com seus desafios diários advindos da condição de ser cego, somados a outros dilemas corriqueiros na vida de um adolescente.

Figura 6 – Eu não quero voltar sozinho.

Fonte: Os Autores, 2018.

O trabalho com este vídeo permite aos alunos terem contato com os gêneros curta-metragem, sinopse e resenha, enquanto a discussão das questões relacionadas à acessibilidade, além de sexualidade e bullying, se fazem de forma ampla, a partir de diferentes insumos. Inicialmente o objetivo da proposta foi valer-se da memória dos alunos sobre os conteúdos estudados ao longo da unidade, de forma que eles pudessem discutir o curta a partir do recorte que lhes chamasse mais a atenção. É interessante pontuar que esse tipo de abordagem permite aos discentes com distintos níveis de língua participar igualmente, pois cada um vai optar por se inserir na discussão, negociando significados a partir dos conceitos que tenham assimilado melhor (MOREIRA, 2012). Através desta construção coletiva, baseada na retomada de conteúdos, é possível revisar tópicos anteriores e sanar problemas que ainda persistam na construção argumentativa.

Da apresentação do curta, foram feitas discussões, como mencionado acima, além de exercícios de sistematização escrita com questões fechadas, para verificar a escuta e a percepção do material, mas também abertas, dando espaço para a

articulação melhor estruturada do que trabalhamos na oralidade. Em seguida, os alunos produziram uma nova sinopse para o filme, uma vez que, propositalmente, escolhemos um modelo bastante limitado para trabalhar em sala, permitindo que eles tivessem contato com o formato, entendessem o funcionamento do gênero discursivo e pudessem, a partir disso, produzir o seu próprio.

A referida unidade procurou trabalhar a problemática da acessibilidade, como pontuado anteriormente. Ela foi pensada como ferramenta de sensibilização dos alunos, a fim de torná-los aptos a esse debate que assume tamanha importância, podendo conhecer, analisar e dissertar sobre o contexto brasileiro, mas, principalmente, pensar em diálogos possíveis sobre a situação do seu país e de outros contextos ao redor do mundo. Além da sensibilização linguístico-temática, pensamos nesse tipo de abordagem para uma educação como fator de mudança (FREIRE, 2017), transformando a realidade a partir do diálogo, seja na vida desses alunos, na nossa, enquanto mediadores desses processos, mas, também, para os contextos onde eles estão inseridos.

Expansão 1: a pré-tarefa

Para dar continuidade à imersão ao tema, os estudantes foram submetidos à prática de uma Pré-Tarefa, que ocorreu depois da unidade temática aplicada e antes da Atividade Cultural da semana, que se realizaria na quarta-feira da mesma semana. Tal tarefa, nomeada de Caixa de Surpresas, tratou de propor novos diálogos sobre os temas discutidos anteriormente por eles, com enfoque no tema da acessibilidade para as pessoas cegas ou com baixa-visão. Somado a isso, a Atividade Cultural consistiu na ida ao Instituto Paranaense de Cegos (IPC), que explicaremos a seguir.

Primeiramente, faz-se imprescindível compreender o contexto de atuação do mencionado Instituto. O Instituto Paranaense de Cegos é uma instituição sem fins lucrativos, que atende de forma gratuita, há quase 80 anos, pessoas cegas ou com baixa visão, buscando possibilitar o desenvolvimento integral, bem como a inclusão social de indivíduos com esse tipo deficiência. No Instituto crianças, jovens, adultos e idosos recebem orientações, e serviços especializados, além de participarem dos projetos da casa, desenvolvidos com a participação de voluntários e empresas que

lutam por uma melhor qualidade de vida para esse público em específico (PARANÁ, 2019).

Intitulada de Caixa de Surpresas, a atividade foi criada pelos professores do preparatório, conjuntamente com a equipe do Núcleo Tandem, com o propósito de que os estudantes não-cegos se sentissem no lugar de pessoas cegas e com baixa visão, a fim de criar empatia para com eles e fortalecer a discussão já trabalhada. Para tanto, foram colocados diversos objetos do dia a dia dos alunos, e cada um, com os olhos vendados, teve de descobrir qual o nome do objeto que estava em suas mãos apenas com o toque e sem auxílio de seus colegas. Dando continuidade à ação, os estudantes foram orientados a elaborar uma breve apresentação oral sobre eles próprios e a pensar em perguntas direcionadas às pessoas atendidas pelo Instituto, e assim o fizeram.

Expansão 2: Instituto Paranaense de Cegos

Encerrando este ciclo de atividades desenvolvidas com os alunos Pré-PECG 2018/2019, os estudantes foram levados ao Instituto Paranaense de Cegos e convidados a conhecer a realidade do local na Atividade Cultural da semana.

As Atividades Culturais (AtC), que ocorrem semanalmente no Celin UFPR, são promovidas e organizadas pelo Núcleo Tandem, espaço que integra alunos estrangeiros e brasileiros, a partir de propostas que visam complementar os processos de ensino-aprendizagem ocorridos em ambiente formal. A perspectiva adotada tem viés intercultural e baseia-se em atividades que visam a cooperação e as trocas de saberes.

> Do ponto de vista da concepção de ensino da língua portuguesa para os alunos estrangeiros, as atividades culturais são uma maneira de expô-los a situações reais de uso da língua, colaborando assim para o aprendizado de aspectos da língua e da cultura relativa ao idioma que estão aprendendo. Além disso, essa vivência do aluno pode também ser retomada em sala de aula, propiciando um conteúdo privilegiado para diversas atividades de produção escrita e oral, desde relatos até textos de opinião. (RUANO et al, 2016, p.161)

As AtC, como atividades extras realizadas em contra turno, fomentam espaços para a imersão dos alunos, sobretudo em contexto onde possam se envolver em

situações com necessidades reais de uso da língua, diferentes das que fazem parte das suas rotinas. Como explicita a equipe do Núcleo Tandem em seu site:

> Como parte do curso de Português como Língua Estrangeira (PLE), o Núcleo Tandem organiza atividades culturais nas quartas-feiras à tarde, durante o período de aulas. Estas atividades são parte do currículo dos cursos regulares que acontecem no período da tarde, mas os alunos dos cursos de PLE da manhã e da noite também podem participar. As atividades são muito variadas: visitas a pontos turísticos, museus, empresas, espaços culturais e instituições públicas. Promovemos também jogos e oficinas de música e dança. Durante essas atividades, você irá aprender português e ampliar seus conhecimentos sobre diversos aspectos da cultura da cidade, além de conhecer outros estudantes. A programação das atividades é divulgada semanalmente por e-mail, cartazes e nas salas de aula, onde passamos fazendo o convite. (NÚCLEO TANDEM, 2019)

Assim, compreendidos os valores partilhados na realização das Atividades Culturais, a atividade em questão foi aplicada em três momentos. O primeiro momento foi de boas-vindas, com apresentação do IPC e de seus integrantes, como também dos alunos intercambistas, que, em língua materna, falavam de onde vinham e informações pessoais para que as pessoas do Instituto pudessem adivinhar em que língua eles falavam.

O segundo momento contou com a participação de todos os alunos PLE da universidade, que mostraram seus talentos em apresentações musicais e de dança. E depois, foi aberta uma roda de perguntas em que tanto o pessoal do IPC quanto os alunos da UFPR puderam sanar suas dúvidas e curiosidades a respeito uns dos outros – tudo, claro, com todo o cuidado e respeito que se fizeram necessários.

O momento final ficou por conta do IPC, mas contando com a participação de dois alunos PEC-G. Na intervenção chamada Ver Com As Mãos, a proposta era que os alunos tocassem o objeto que estava em suas mãos e pudessem, assim, adivinhar o nome em Português – um dos alunos estaria de olhos fechados e outro de olhos abertos. Depois, todos foram divididos em duplas, integrando pessoa cega com pessoa visual – a pessoa cega deveria conhecer sua dupla através do toque e descrever suas características físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpridas todas as etapas desejadas para que houvesse a compreensão da temática trabalhada, e real apropriação do tema por parte dos alunos envolvidos, desde a elaboração da unidade, passando pelas produções de texto feitas pelos alunos, e findando com a aplicação da atividade introdutória da Caixa Surpresa e, também, com a ida deles ao Instituto dos Cegos, pode-se afirmar que o resultado final obtido foi bastante positivo. Após essas etapas o feedback dado pelos alunos, quando consultados como havia sido essa experiência foi igualmente positivo.

De maneira geral, na etapa da aplicação da Unidade Temática, os alunos afirmaram que o tema da acessibilidade é um tema muito importante, que não é tratado com o devido respeito no Brasil – e que isso se assemelha à maneira como o tema é abordado nos seus países de origem.

Trabalhadas, portanto, todas as fases necessárias para a apropriação do tema acessibilidade, pode-se inferir, a partir de todas as etapas aplicadas, que tal apropriação se deu de forma positiva e eficaz, dado os resultados obtidos e aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

ALONSO, 2013. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Nova Escola. 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio Acesso em 18 jun. 2020.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Hucitec. São Paulo/SP: 2014 (1992).

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo/SP: 2003. p.261-306.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm em Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais

e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm em Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 22 jun. 2020.

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). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2a. versão, abril de 2016. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base Acesso em 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Estudo-Convênio de Graduação. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Secretaria do Estado de Saúde de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 22 jun. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. Educar em Revista, [S.l.], v. 27, n. 41, p. p. 61-79, nov. Curitiba/PR: 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002/16749. Acesso em: 22 fev. 2018.

MARQUES, J. Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: Um estudo no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Dissertação. UFPR. Curitiba/PR: 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66463 Acesso em 18 jun. 2020.

_____. Questões de agência: Uma análise a partir do programa PEC-G na UFPR. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 14, n.23, 2º semestre de 2018.

_____. Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos. SEED - Paraná, 2006. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf Acesso em 22 jun. 2020.

MELLO, Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciênc. Saúde Coletiva vol.21, no.10. Rio de Janeiro/RJ: 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265

MOREIRA, M. Negociação de significados e aprendizagem significativa. Ensino, Saúde e Ambiente, v.1, n.2, p 2-13. Niterói/RJ: 2008

_____. Aprendizagem significativa, campos conceituais e pedagogia da autonomia: implicações para o ensino. Aprendizagem Significativa em Revista, 2(1). Porto Alegre/RS: 2012

NÚCLEO TANDEM. Atividades Culturais PLE. Disponível em: http://www.celin.ufpr.br/index.php/atividades-culturais-ple Acesso em 22 nov. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02 de 2 de junho de 2003. Aprova normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Curitiba, 2 jun. 2003. Disponível em:http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.

10.48209/978-12-SABER4-3-3

PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lucimar de Cássia Fonseca Silva[1]

1 Possui pós-graduação no AEE- Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI (2018); Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela FAVENI (2018); Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAVENI (2019). É graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto –UFOP- (2016); formada em licenciatura na Educação Especial pela UNISANTA(2020) e, atualmente, faz uma 3ª licenciatura em Língua Inglesa pela UFOP. Trabalha como professora na EJA da Apae de 2017 até os dias atuais. E-mail: lucimar.fonseca@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a psicopedagogia é uma área que visa entender como funciona a aprendizagem humana, por isso, ela torna-se importante no âmbito das atividades educacionais de qualquer escola.

Na educação especial, o desafio para que o professor entenda como seu aluno aprende é muito maior e, assim sendo, ao ter um psicopedagogo como aliado, o docente poderá ter mais discernimento para aprimorar as suas práticas pedagógicas.

Pretende-se, neste trabalho, trazer uma breve definição do que se trata a psicopedagogia institucional e como ela pode subsidiar o processo de aprendizagem dos educandos os quais necessitam de práticas de ensino que sejam capazes de atender as suas particularidades relativas à dificuldade de aprendizagem.

Conforme Araújo (2014, p. 14), “a psicopedagogia é uma área de atuação, que investiga o processo de aprendizagem do indivíduo, por sua vez tem a finalidade de melhorar o processo de aprendizagem humana”. Nesse sentido, é de fundamental importância capacitar profissionais nessa área para o acompanhamento das práticas inclusivas nas escolas.

À luz do dito, tem-se como objetivo, neste trabalho, enfatizar a importância dos trabalhos psicopedagógicos para o processo educacional inclusivo, levando em conta o desafio do professor de inclusão para adequar as atividades pedagógicas às necessidades do alunado, destacando, assim, a importância de uma parceria entre ambos os profissionais: o docente e o psicopedagogo. Sabe-se que o professor de inclusão tem um desafio muito grande para adequar as atividades pedagógicas aos seus alunos vindo a necessitar de uma parceria com o psicopedagogo.

Desse modo, Esta pesquisa se mostra relevante ao apontar a eficácia do trabalho em conjunto da gestão pedagógica e do psicopedagogo no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando esses compreender a dificuldade de aprendizagem relacionada a esse grupo de alunos.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de apresentar um esclarecimento básico sobre o que é a psicopedagogia institucional, como, também, refletir sobre de que maneira pode ocorrer a articulação psicopedagógica

na educação especial e inclusiva; assim sendo, com isso, possibilitar que o processo de aprendizagem dos educandos que necessitam de diferentes práticas pedagógicas se torne cada vez mais adequados para as necessidades deles.

1. O QUE É A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL?

A psicopedagogia surgiu a partir da percepção dos inúmeros problemas que envolviam o comportamento e aprendizagem do indivíduo desde a infância até na sua fase adulta. Segundo Bossa (2000):

> Ela chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (BOSSA, 2000, p. 48-49).

A princípio, “foi organizada numa visão organicista sobre os problemas de desenvolvimento e aprendizagem detendo com isso uma visão patológica do ente da aprendizagem” (ANGELO, Brasil escola). Bossa (2007) explica, ainda, que

> a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo- se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24).

Ao atentar-se para esse lugar que a psicopedagogia ocupa, no que se refere ao processo de compreensão de como a aprendizagem humana ocorre e de como fatores internos voltados para a saúde e os fatores externos que influenciam nesse processo, torna-se necessária a valorização desse profissional, bem como da sua atuação no contexto escolar inclusivo.

A psicopedagogia se divide em duas áreas: a clínica[2], que geralmente ocorre

2 A Psicopedagogia Clínica tem como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem, utilizando de sentimentos de alta autoestima, fazendo-as perceber suas potencialidades, recuperando desta forma, seus processos internos de apreensão de uma realidade, nos aspectos: cognitivo, afetivo-emocional e de conteúdos acadêmicos. O atendimento é individual, facilitando assim a criação de um vinculo entre aluno e psicopedagogo. Durante o tratamento são realizadas diversas

em consultórios médicos e hospitalares oferecendo, assim, um atendimento mais individualizado; e a institucional que se dá de maneira mais coletiva. Embora haja essa separação, a psicopedagogia institucional não se desvincula da psicopedagogia clínica. De acordo com Bossa (2011),

> A psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho. Atuamos como psicopedagogos na construção do conhecimento do sujeito, que, neste momento, é a instituição com a sua filosofia, valores e ideologia. A demanda da instituição está associada a forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial. (BOSSA, 2011, p. 139).

Nesse sentido, Aragão (2010) diz que o olhar da psicopedagogia institucional se volta para os lugares de ensino e aprendizagem do sujeito, considerando os grupos ou as pessoas que influenciam nesse processo.

Na perspectiva da educação escolar, a psicopedagogia institucional "consolida-se no momento em que o profissional dessa área consegue olhar e escutar com a devida atenção um grupo de pessoas que faça parte de uma instituição/escolar" (TEIXEIRA, 2015, p.35106). Assim, as relações entre todos aqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem são analisadas para que se chegue em uma melhor compreensão das dificuldades das instituições perante as metodologias educacionais e, consequentemente, encontrar soluções para aprimorá-las e adequá-las às necessidades do aluno.

As dificuldades de aprendizagem podem surgir por influência dos problemas que estão presentes no contexto familiar[3], na falta de identificação dos problemas e dificuldades do aluno, na má gestão escolar, na má formação do professor, das práticas inadequadas de ensino, etc. De acordo com Beyer (2003),

> Participando da rotina escolar, o psicopedagogo interage com a comunidade escolar, participando das reuniões de pais - esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; dos conselhos de classe - avaliando o processo didático metodológico; acompanhando a relação professor-aluno - sugerindo atividades ou oferecendo apoio emocional e, finalmente acompanhando o desenvolvimento do educando e do educador no complexo processo de

atividades, com o objetivo de identificar a melhor forma de se aprender e o que poderá estar causando esta dificuldade. (Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-pratica-do-psicopedagogo-na-clinica/52947. Acesso em 09 jun. 2020.)

3 Famílias desestruturadas, pais analfabetos, falta de recursos, etc.

> aprendizagem que estão compartilhando. (BEYER, 2003, p. 4).

Por isso, o psicopedagogo institucional vem a ser um profissional que tem a capacidade de amenizar os problemas e as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Dessa forma, no contexto da inclusão, os desafios são ainda mais perceptíveis devido, também, em razão da falta de capacitação dos professores. Segundo Antunes, Rech & Ávila (2016),

> observa-se que há uma recorrência, nos discursos dos professores, de que a formação inicial recebida por eles foi incipiente quanto à realidade da inclusão dos alunos com deficiência. (...) Tendo em vista que esses sujeitos estruturam o conhecimento de maneiras diferenciadas, requerem do professor uma atitude distinta daquela assumida frente aos demais alunos, que não apresentam deficiências. (ANTUNES, RECH & ÁVILA, 2016, p. 183).

Desse modo, esses profissionais devem estar em constante formação, além de buscarem o diálogo com outros profissionais, terem o apoio do setor pedagógico para aprenderem a adequar as suas práticas às necessidades destes educandos que possuem *déficit* cognitivo, problemas de saúde física e mental, entre outras dificuldades e especificidades. De acordo com Teixeira (2015),

> para se ter um processo de ensino e aprendizagem estimulador para alunos e professores, é necessário compreender o que os alunos precisam para aprender e o que os professores precisam para ensinar. Além disso, é preciso que se tenham professores preparados por meio de processos formativos e que procurem proporcionar aos seus alunos experiências educacionais que estimulem o processo de aprendizagem e tornam a prática enriquecedora. (TEIXEIRA, 2015, p. 35110).

Ao considerar a complexidade do contexto educacional inclusivo faz-se necessário a participação, a colaboração e a capacitação de todos os profissionais envolvidos nele. Logo, profissionais capacitados e professores em constante formação são fundamentais para que as práticas de ensino instiguem os aprendizes; que elas estejam em incessantes adequações, e que nunca sejam a mesma para todos os alunos, isto é, que seja planejada e efetivada de modo que atenda às especificidades e necessidades de cada discente.

2. DO APOIO AO PROFESSOR DE INCLUSÃO

Cada aluno é singular e com um nível de deficiência física e intelectual distintos. Nesse viés, alunos de inclusão podem apresentar deficiência intelectual, deficiência físico-motora, síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Williams, altas habilidades e superdotação, entre outras características que os diferenciam daquilo que se considera dentro dos padrões da normalidade. Diante de algum desses problemas, os quais o aluno pode ter e que ocasionam *déficit* cognitivo, o processo educacional, conforme mencionado acima, se torna um grande desafio para todos os envolvidos nele. Nesse sentido, deve-se pensar em como trabalhar um mesmo tema e uma mesma atividade usando uma pedagogia diferente que abraça as particularidades e as limitações de cada um. Em acordo com o Instituto Rodrigo Mendes,

> No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as **singularidades do sujeito**, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as **estratégias pedagógicas sejam diversificadas**, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Só assim se torna viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. (MENDES. Diversa. grifo do autor).

Desse modo, inúmeras atividades precisam ser adaptadas de acordo com o nível de dificuldade que cada aluno possui a fim de que seja facilitado o memorizar dos conteúdos, o desenvolver das habilidades orais e a capacidade de interpretação, as habilidades das práticas da leitura mesmo que sejam visual, as habilidades da escrita, enfim, a compreensão de mundo e de si mesmo. Tudo isso, respeitando as limitações de cada um independente se são crianças, jovens e adultos e, assim, reconhecendo e considerando todas as fases da vida do aluno, visto que o cognitivo de cada educando funciona de modo diferente, que cada um tem seu próprio tempo para aprender, o que exige estratégias diversificadas de aprendizagem, assim sendo, o professor não pode ensinar da mesma maneira para todos um mesmo conteúdo.

Entretanto, para o professor entender este aluno deficiente sem um trabalho em conjunto com o psicopedagogo, pedagogos, e familiares é extremamente difícil,

visto que nenhum licenciando tem uma formação mais enfática para compreender as reais dificuldades da pessoa com deficiência. Por outro lado, cabe a ele compreender o processo, mas não necessariamente ter uma formação específica para isso, já que existem profissionais capacitados para apoiá-lo como o psicopedagogo.

No contexto da educação especial e inclusiva, o psicopedagogo deve fornecer ao professor estratégias de "como orientar o aluno em suas atividades, provas, como mediar, estimular os conteúdos, propiciar momentos de interação e mais proatividade do aluno" (ARAÚJO, 2017, p. 17). Essas são tarefas dadas ao psicopedagogo no ambiente escolar para que, somadas ao trabalho do professor e pedagogos objetiva no único propósito de favorecer a aprendizagem daqueles que apresentam dificuldades ou distúrbios neste processo. Também,

> O psicopedagogo na instituição escolar é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito dos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o psicopedagogo contribui no esclarecimento das dificuldades de aprendizagem com uma ação preventiva. Seu papel consiste em analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam a aprendizagem em uma instituição escolar, também, propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento. (ARAÚJO, 2017, pág. 6 e 7).

Nota-se o quanto é difícil para o professor e toda a equipe pedagógica chegarem a um acordo sobre quais são as práticas mais preventivas e facilitadores se não conhecerem o que está por trás da dificuldade de aprendizagem do aluno. Assim, O professor do alunado deficiente deve compreender melhor como ele aprende, o que dá ou não resultado com a sua prática de ensino. Além disso, ele não pode se sentir sozinho, perdido e nem sobrecarregado já que cada aluno tem as suas particularidades.

Por essas razões, é muito importante que o educando tenha um acompanhamento psicopedagógico para esclarecer o que prejudica ou favorece o seu processo de ensino e aprendizagem. A respeito dos desafios que as escolas enfrentam é preciso

> lidar com as dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo traçar uma proposta de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, defende-se a importância do Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, que se baseia

> principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de não apenas identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas para promover orientações didático-metodológicas no espaço escolar de acordo com as características dos indivíduos e grupos. (SOARES, SENA, p. 6)

Assim sendo, os líderes da escola inclusiva devem entender das suas reais necessidades para a contratação de profissionais capazes de ter planos de ações eficazes, a fim de que o processo de aprendizagem do indivíduo possa realmente fazer a diferença na vida desse último; que a instituição ofereça igualdade de oportunidades; que evite sobrecarregar o professor nas adaptações de atividades de acordo com as necessidades de cada aluno; por último, estimule a participação e a colaboração de todos da comunidade escolar na formação dos alunos.

3. CONCLUSÃO

Considerando as abordagens acima, a psicopedagogia institucional no Atendimento Educacional Especializado é indispensável visto que, por meio dela o profissional da área consegue ter um melhor discernimento de como ocorre a aprendizagem do educando em diferentes fases da vida. Pelas suas análises e observações empíricas, o psicopedagogo percebe o que realmente o aluno precisa para aprender porque analisa o contexto, as metodologias de ensino, o convívio familiar, a relação professor e aluno, ou seja, tudo que está envolto do aluno é levado em consideração. Além disso, estimula um trabalho em conjunto com pedagogos, família, e outros profissionais envolvidos nos processos de aprendizagem na instituição escolar.

Contudo, não se pode entender o alunado deficiente como um grupo homogêneo e continuar com os mesmos métodos tradicionais de ensino. Uma escola inclusiva exige profissionais capacitados para auxiliar no trabalho do professor, que também precisa estar em constante aprendizagem, dando a ele uma diretriz sobre quais são os processos metodológicos de ensino adequados, norteando-os e desvelando o que o aluno precisa para aprender e o professor para ensinar.

REFERÊNCIA

ANGELO, Jamisson da Silva. A importância da psicopedagogia institucional. **Brasil Escola.** Graduado em Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-psicopedagogia-institucional.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

ANTUNES, Helenise Sangoi. RECH, Andréia Jaqueline Devalle. ÁVILA, Cínthia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016**. Práxis Educativa.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ponta Grossa. 2016. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8162. v. 11, n. 1, p. 171-198.

ARAGÃO, Clarissa Guedes de**. Psicopedagogia clínica e as dificuldades de aprendizagem: diagnóstico e intervenção.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. 2010. 45f.

ARAÚJO, Brenda Tâmega Macedo. **A prática psicopedagógica frente ao apoiador escolar.** 2017**.** Graduação em Psicopedagogia. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa. 2017. 22f.

ARAUJO, Paula Fernandes Corrêa. **A Psicopedagogia como possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.** 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernado do campo. 2014. 70 f.

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria**. 2014.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed. 2007.

MENDES, Instituto Rodrigo. Estratégias pedagógicas. **DIVERSA** (Educação inclusiva na prática). Disponível em: https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/estrategias-pedagogicas/. Acesso em: 3 jun. 2020.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. A atuação psicopedagógica na instituição escolar em colaboração a gestão educacional. **EDUCERE.** 2015. Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. ISSN 2176-1396. 2015. p. 35104-35115.

SOARES, Matheus. SENA, Clério Cezar Batista. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar.** Disponível em: http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74460590/126-130624014932-phpapp01.pdf. Acesso em: 22 julho 2020.

10.48209/978-13-SABER4-3-3

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO IDOSO: PRÁTICAS INCLUSIVAS

Denise Regina Stacheski[4]

4 Denise Regina Stacheski. Doutora e Mestre em Comunicação e Linguagens. Especialista em Gestão de Pessoas. Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas pela Universidade Federal do Paraná. Professora e Coordenadora de Cursos de Especialização da Universidade Tuiuti do Paraná. Email: denise.stacheski@utp.br.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir sobre ambientes virtuais de aprendizagem voltados ao público idoso, no caminho de fomentar práticas inclusivas, por meio de uma interface digital que favoreça a apropriação tecnológica por esse segmento populacional. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliografica e pela técnica de grupo focal online e síncrono realizado em fevereiro de 2021, com idosos nascidos entre 1943 a 1950.

O Brasil conta com mais de 34 milhões de pessoas acima de 60 anos e a tendência é que o envelhecimento da população acelere. Em 2031, a projeção é que o número de idosos supere o de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos no Brasil (IBGE, 2019). Os idosos representam atualmente em torno de 16% da população brasileira.

A Organização das Nações Unidas (ONU) publicou, em 2020, conteúdos chaves sobre o cenário do envelhecimento na população mundial. Segundo o estudo realizado há cerca de 727 milhões de pessoas com 65 anos ou mais em todo o mundo.

A projeção é que este número dobre até 2050, atingindo mais de 1,5 bilhão de pessoas. Em meados do século, 2050, uma em cada seis pessoas no mundo terá 65 anos ou mais (UNITED NATIONS, 2020). As mulheres constituem a maioria dos idosos, especialmente em idades avançadas, segundo o estudo. Como resultado, as mulheres, em 2020, representavam 55% da população global com 65 anos ou mais. A representação de mulheres aumenta com a idade: atualmente, elas constituem 62% por cento das pessoas com 80 anos ou mais (UNITED NATIONS, 2020).

Em relação às redes sociais digitais e a apropriação das tecnologias pelos idosos, levantamento realizado pela TIM mostra que 98% dos seus clientes com mais de 60 anos utilizam a rede de dados da operadora e estão inscritos nas redes sociais. O Facebook segue na liderança por mais um ano, 98% de aderência, assim como WhatsApp. Outros apps que também aparecem na lista dos queridinhos são o Youtube (95%) e o Instagram (87%). (BRANDÃO, 2020).

No entanto, em muitos aspectos, nossa sociedade ainda não está preparada para lidar com novas concepções culturais e significações sociais da velhice. Já foram feitos vários progressos nos últimos anos, por meio de movimentos públicos voltados à população idosa, mas ainda há a necessidade de um diálogo maior com as pessoas mais velhas. Precisamos fomentar a participação, a voz ativa e cidadã dos idosos na sociedade – inclusive pelos meios digitais, pela educação nos ambientes virtuais.

Com o aumento da expectativa de vida, finalizar estudos, voltar a estudar, ou aprender novos conhecimentos se tornou uma prática mais corriqueira em nossa sociedade. Os casos são muitos. A reportagem do site BBC News, do jornalista Vinicius Lemos, traz o exemplo: “Carlos Augusto Manço também retomou os estudos na terceira idade. Aos 90 anos, iniciou o curso de Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo” (LEMOS, 2019, p. 1).

Ressalta-se que a aprendizagem, a busca de novos conhecimentos, para idosos está atrelada a sua qualidade de vida, pois podem envolver atividades físicas, mentais, sociais, lúdicas, criativas. Ações e atividades que mantém os idosos inseridos ativamente na sociedade. Webber e Celich (2007) afirmam que a educação de idosos traz uma ressignificação das experiências anteriores à velhice, “principalmente das vivências experimentadas durante o curso da vida”.

Segundo o Censo de Educação Superior de 2017 (INEP, 2017), no Brasil existem, por exemplo, 18,9 mil universitários com idades entre 60 e 64 anos. Na faixa etária acima dos 65, o número é de 7,8 mil pessoas. Os dados incluem instituições públicas e privadas. E a tendência é que os números de matriculados acima de 60 anos, aumente cada vez mais, em um vertiginoso crescimento. Em nossa visada, portanto, estudar, pensar e planejar processos de educação e aprendizagem para esse segmento populacional se torna urgente para sua inclusão social.

EDUCAÇÃO DE IDOSOS E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A partir do contexto explorado acima, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a educação à distância (EAD), e suas possibilidades, podem se tornar caminhos para que idosos desenvolvam práticas sociais, interações, trocas de conhecimento,

aprendizagem, rotinas e inclusão.

As práticas de comunicação e interconexões digitais possibilitadas pelas tecnologias de informação e comunicação podem alterar, positivamente, a rotina dos idosos em busca de uma melhor qualidade de vida. Combatem aspectos existentes na velhice (e, também, em outras fases da vida), muitas vezes, como a solidão, a depressão e o isolamento social (STACHESKI, 2014).

As interações e as práticas comunicacionais no AVA, por exemplo, acontecem quando idosos falam pelo chat, participam dos fóruns, quando publicam vídeos, quando expressam sentimentos por frases postadas em seus murais, quando opinam ações e/ou pensamento postados por outros sujeitos (STACHESKI, 2014).

Em relação aos números, do total da população brasileira, 76% já utilizaram a internet. Na faixa de 60 anos ou mais, o número é de 34%. Entre os idosos conectados, 91% acessaram a rede pelo celular, 25% pelo computador de mesa, 24% pelo notebook e 10% pelos tablets (CETIC. BR, 2021).

Assim, AVA e EAD podem ser discutidos e repensados para que esse segmento populacional. Os sujeitos mais velhos podem aumentar seu grau de participação em debates, em cursos formais ou informais, em questões sociais e culturais que sejam de seu interesse. Esse movimento perpassa por práticas de inclusão já que idosos que utilizam o computador sentem-se menos excluídos, mais envolvidos na coletividade, em suas formas de comunicação (STACHESKI, 2014).

Com idosos inclusos em práticas de aprendizagem – os ambientes virtuais de aprendizagem geram um lugar para trocar conhecimentos, relações com o mundo e possíveis amizades.

No entanto, além dos conteúdos voltados a esse segmento populacional, também há a necessidade de se pensar na acessabilidade, interfaces e usabilidade digital, um design responsivo para que a prática possa ser fomentada e concretizada.

O desafio está no processo de capacidade criativa e de adaptação ao meio e às novas exigências que o público idoso exige. Em ultrapassar a simples presença da tecnologia e produzir diferenças significativas nos processos de aprendizagem com os novos recursos disponíveis voltados e planejados para os mais velhos. Uma experiência de usuário pensada para esse público.

Pensar na educação em ambientes virtuais para a população idosa é um desafio pedagógico. FREIRE (2006, p.38), em seus textos, argumenta que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. Assim, em relação às modalidades de aprendizagem, via mediação tecnológica, se destaca SILVA (2001, p.76) quando caracteriza a modalidade interativa, sendo intuitiva – que conta com o inesperado, com o acaso, com as junções não lineares e com o ilógico. Trabalhar “com” e “na” interatividade é o foco a ser seguido nos ambientes virtuais de aprendizagem. Um modelo direcionado à comunicação, ao diálogo e não – apenas – à distribuição da informação – “à educação bancária”, como se referia Freire (2006).

No entanto, os ambientes virtuais de aprendizagem, para conseguirem realizar a interação necessária abordada, precisa pensar na acessabilidade, interfaces e usabilidade digital, uma experiência do usuário saudável.

Podemos conceituar a experiência do usuário como um conjunto de atributos que determinam a satisfação de navegação em um site específico ou ambiente virtual. Tem o olhar, com isso, para a relação entre funcionamento técnico, a organização estrutural das páginas e as experiências satisfatórias de seus usuários (SOUZA FILHO, 2019). Entre as questões base da experiência do usuário estão:

- O atrativo visual, que consiga reter a atenção do usuário por mais tempo;
- A utilidade, que seja funcional em sua estrutura;
- A acessibilidade, que possibilidade acessar a página por diversos dispositivos;
- A credibilidade, que projete questões de segurança para o usuário;
- A intuitividade, que possibilidade que o usuário consiga entender e usar a estrutura;
- O desempenho técnico, que o site ou ambiente virtual carreguem adequadamente;
- A proximidade e cumplicidade, que gerem experiência que motivem e cativem;
- A inovação e originalidade que conseguem ter de forma satisfatória sua identidade estabelecida .

Souza Filho (2019) também traz que a usabilidade permeia mais do que efetividade, eficiência e satisfação. Temos que verificar se a usabilidade é suficientemente boa para as necessidades dos usuários envolvidos. O autor caracteriza a usabilidade a partir de 5 atributos: facilidade de aprendizagem do sistema; eficiência na execução de suas atividades; facilidade de ser lembrado pelo usuário, possibilidade de recordar suas ações e repeti-las sempre que necessário; nível de erros baixo, para aumentar a satisfação do usuário; satisfação subjetiva e agradabilidade para o uso.

Percebe-se assim que vários atributos devem ser pensados, planejados e acionados para uma experiência do usuário idoso dentro de um ambiente virtual de aprendizagem.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: EXPERIÊNCIA DO USUÁRIO IDOSO

Em conjunto com o levantamento bibliografico foi realizado, para esse estudo, um grupo focal online e síncrono, em fevereiro de 2021, com 6 idosos brasileiros, nascidos entre 1943 e 1950, selecionados aleatoriamente por meio de um grupo no Facebook que aborda questões do envelhecimento.

Os grupos online síncronos se caracterizam pela interação em tempo real por meio de um aplicativo ou plataforma online. Segundo ABREU, BALDANZA e GOLDIN (2009, p.3):

> O grupo focal online é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüente comunicação entre eles.

Os idosos selecionados para o grupo focal já utilizam de forma básica a internet e o Facebook em seu cotidiano. O objetivo foi mapear opiniões, de forma geral, sobre a usabilidade e interface de um ambiente virtual de aprendizagem disponível de forma gratuita na internet. A abordagem teve duração total de 120 minutos e percorreu o seguinte caminho:

- Os idosos do grupo foram orientados a entrarem no ambiente virtual de

aprendizagem – todo o processo teve apoio e auxílio da autora do estudo.

- Após conexão, foram orientados a percorrerem alguns ícones, links e demais atributos da interface, através de uma lista de verificação previamente organizada. Esta etapa teve duração de 40 minutos
- Depois, o grupo se reuniu, de forma virtual, em uma reunião síncrona, pelo Messenger do Facebook e as opiniões puderam ser mapeadas.

Os participantes colaboraram com o levantamento, apontando as dificuldades encontradas no percurso do ambiente virtual de aprendizagem. A seguir apenas algumas falas proferidas na reunião (os nomes foram alterados para garantir o anonimato):

> Maria Conceição, de 71 anos, afirmou que "as letras são muito pequenas, tenho dificuldade em ler rápido e de forma nítida" e "acho que podia ter um modo de aumentar as letrinhas, os olhos já não dão conta".
>
> Luiz, de 74 anos, comentou que "muitos desenhos não correspondiam ao que eu imaginava, pensava que era um local para abrir um texto, mas era para enviar uma mensagem. Me confundi várias vezes com os desenhos" e "outra coisa que não gostei é ter que ficar pensando onde estaria a figura que eu tinha que clicar, porque para mim não parece natural a maneira que é exposta, tipo um sumário, sabe?"
>
> Isaura, de 73 anos, afirmou que "achei muito bacana participar desta atividade, me deu vontade de fazer um curso, não achei muito difícil, não" e "claro que a gente se bate um pouco, mas com calma e ajuda acho que eu consigo".
>
> Margarida, de 71 anos, comentou que "quando foi pedido para clicarmos no desenho do audio falante, para escutar a mensagem, achei muito baixo, não consegui ouvir direito".
>
> José, 75 anos, afirmou que: "me sinto muito novo ainda, acho que vou aproveitar e fazer alguns cursos de culinária, preparar uns pratos deliciosos para mim e para minha filha, será que tem pelo computador?"
>
> Rose, 78 anos, comentou: "se você não estivesse me ajudando, eu não conseguiria, achei difícil achar onde clicar corretamente, parecia tudo a mesma coisa, com as mesmas cores".

As opiniões advindas do grupo focal fortalecem o levantamento bibliográfico realizado. É preciso uma nova forma de pensar e planejar a experiência do usuário em ambientes virtuais de aprendizagem para o público idoso. Questões de acessibilidade,

usabilidade, interfaces que favoreçam uma interatividade desejada.

Em geral, a partir das pesquisas de Flor (2019) e Souza (2019), idosos utilizam referências estéticas, físicas e da memória de longa duração para compreender e significar os ícones da interface. Enquanto as crianças, por exemplo, em maioria, seguem um conhecimento empírico, prévio e recente sobre as funcionalidades do ambiente virtual. Por meio de um levantamento de referência. É preciso que se crie no ambiente, também, uma certa familiaridade e segurançà para o usuário idoso. Outro item a ser destacado é a utilização de alto contraste, com cores complementares ou opostas, evitando assim uma paleta monocromática.

Perceber a necessidade de planejar questões de tipografia e tamanho das fontes, bem como a experiência com o som (timbre e volume). Vale salientar que é essencial também desenvolver uma linguagem adequada e acessível ao público idoso, que favoreça o diálogo, a troca de uma maneira mais lógica e natural possível.

CONSIDERAÇÕES

Mesmo o envelhecimento populacional sendo uma realidade brasileira, ainda há um caminho a ser percorrido para que esse segmento da população seja atendido em suas diversas vertentes . Cada vez mais, idosos estão presentes nos variados níveis e formas da educação – sistemas formais, abertos, presenciais, à distancia etc.

Pensar, planejar conteúdo, linguagens e estruturas que motivem e retenham idosos na educação em ambientes virtuais se torna necessário para que possam continuar estudando, se aprimorando conforme suas vontades, inclusive nos ambientes virtuais. E, assim, sendo aparados por práticas inclusivas nos ambientes educacacionais.

Para isso é preciso um agir interdisciplinar. Vários atores podem atuar para tornar a experiência de idosos mais satisfatória, entre eles designers e educadores.

Precisamos resignificar o papel do idoso em nossa sociedade. Como afirma a Organização das Nações Unidas (UNITED NATION, 2020), são necessários entendimentos às interconexões entre os arranjos de vida dos idosos, sua saúde e bem-estar. Novas pesquisas que tenham um olhar interdisiplinar precisam ser

efetivadas. Precisamos colocar as práticas inclusivas dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem para termos novas potencialidades de atendimento ao público idoso.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelson. BALDANZA, Renato e GOLDIN, Sônia. **Os Grupos Focais O*n-line*: das Reflexões Conceituais à Aplicação em Ambiente Virtual**. JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag. (Online).vol.6.no.1.São Paulo,2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002. Acesso em novembro de 2020.

BRANDÃO, Hermeson. **Quase 1 milhão de clientes da TIM com mais de 60 anos usa o TikTok, 2020.** Disponível em: https://www.minhaoperadora.com.br/2020/07/quase-1-milhao-de-clientes-da-tim-com-mais-de-60-anos-usa-o-tiktok.html. Acesso em jan 2021.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação . **TIC e Pesquisa em Domicílios e por Idade**. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/. Acesso em jan 2021

FLOR, Gabriela. **Produtos digitais para idosos**. UXCollective. Disponível em: https://brasil.uxdesign.cc/produtos-digitais-para-idosos-6466d7c2715b, 2019. Acesso em jan 2021.

FREIRE, Paulo. P**edagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. 2019 Características gerais dos domicílios e dos moradores**, 2019 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27258&t=sobre. Acesso em janeiro de 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Superior**, 2017. Disponivel em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em dez 2020.

LEMOS, Vinicius. **Volta às aulas aos 90 anos: os idosos brasileiros que decidiram ir à faculdade.** BBC News, 02 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46704765. Acesso em jan 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo, Quartet, 2001.

SOUZA FILHO, MARCOS ROBERTO TENÓRIO. **Validação das Estratégias de Verificação de Usabilidade para Smartphones com foco no Usuário Idoso.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

STACHESKI, Denise R. **O Idoso Brasileiro na Comunicação Pública**. Florianópolis: Editora Combook, 2014.

WEBBER, Francieli; CELICH, Kátia. L. S. (2007). **As contribuições da universidade aberta para a terceira idade no envelhecimento saudável.** Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4983/0. Acesso em jan 2021.

UNITED NATION. World Population Ageing 2020 Highlights: Living arrangements of older persons. **Disponível em:** https://www.un.org/development/desa/pd/news/world-population-ageing-2020-highlights. Acesso em jan 2021.

10.48209/978-14-SABER4-3-3

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ailton Barcelos da Costa[5] & Nassim Chamel Elias[6]
& Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil[7]

5 Licenciado em Matemática, com mestrado e Doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente faz Pós-Doutorado na mesma universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando na área da deficiência visual e matemática inclusiva. E-mail: ailton.barcelos@ufscar.br

6 Graduado em Ciência da Computação, com Mestrado e Doutorado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é docente do Departamento de Psicologia e credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e em Psicologia (PPGPsi) da UFSCar. E-mail: nassim@ufscar.br.

7 Licenciada e Psicóloga pela Pontifícia Universidade de Campinas (PUCCAMP), com Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPb) e doutorado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e pós-doutorado no Shriver Center for Mental Retardation da Masschussets University (UMASS/USA). Atualmente, é docente do Departamento de Psicologia e credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e em Psicologia (PPGPsi) da UFSCar. E-mail: mscagil@ufscar.br

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem por objetivo discutir as possibilidades e desafios do ensino de matemática, para crianças com e sem deficiência visual, no Ensino Fundamental.

A matemática, apesar de sua incontestável relevância no cotidiano da sociedade, é considerada uma das disciplinas escolares de maior dificuldade de aprendizagem pelos estudantes com desenvolvimento típico. Está relacionada a um alto índice de evasão e repetência escolar (CARMO; PRADO, 2004). Além disso, dados oficiais vêm mostrando que grande parte dos estudantes não atinge o aprendizado esperado para esta disciplina no Ensino Fundamental.

Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica/ Avaliação Nacional de Alfabetização (SAEB/ANA) de 2016 (BRASIL, 2017), 54,5% dos alunos na faixa etária de oito anos (3º ano do Ensino Fundamental) e 84,5% dos alunos na faixa etária dos 10 anos de idade (5º ano do Ensino Fundamental) não atingiram o aprendizado esperado para esta disciplina (BRASIL, 2018). O aumento no número de alunos que não atinge o nível de aprendizagem estabelecido sugere que déficits anteriores são carregados e ampliados para os anos subsequentes.

Se a aprendizagem da matemática é um desafio para as crianças com desenvolvimento típico, é possível supor que os entraves para a formação matemática também o sejam para aquelas com desenvolvimento atípico e com alguma deficiência, como é o caso de estudantes com Deficiência Visual, Auditiva ou Intelectual ou com Transtorno do Espectro do Autismo, (DEL CAMPO, 1996).

Nas últimas décadas, a inclusão nas escolas regulares de estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE, que se refere a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação) tem sido verificada no Brasil e no mundo. O ensino para todos vem sendo ampliado, seja pela mudança de mentalidades, seja pela criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ou pela Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), que pressupõem, dentre outras medidas, assegurar a educação inclusiva para garantir um desenvolvimento equitativo e sustentável da população. A perspectiva inclusiva

na educação, segundo a UNESCO (2003), atinge todas as crianças, como dever do ensino regular atendendo as necessidades de conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias apropriados para as características de cada estudante.

A regulamentação do processo de inclusão no Brasil se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), entretanto, os mecanismos de inclusão previstos são aperfeiçoados com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esta, entre outras deliberações, incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como garantir o aprendizado ao longo de toda a vida. Em consonância com as obrigações do poder público para prover acessibilidade a toda a população, a Lei prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais. O espírito da lei é promover a inclusão plena, a acessibilidade em todos os níveis, de modo a afiançar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para a população PAEE, conforme o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015. Estas condições seriam obtidas pela oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem todo tipo de barreiras e promovam a inclusão e acessibilidade plenas (BRASIL, 2015).

Desde 1998, de acordo com Rabelo e Kassar (2017), é possível constatar o crescimento sistemático da taxa de matrícula de estudantes da Educação Especial em classes comuns. O impacto das mudanças na compreensão, nas políticas e nas ações efetivas de inclusão e acessibilidade parece manifestar-se mais acentuadamente a partir de 2008, quando ocorre um aumento substancial das matrículas em classes comuns, enquanto as matrículas em classes especiais ou escolas especializadas diminuem de forma significativa. Um dado expressivo mostra que no ano de 2016 foram contabilizadas 82% das matrículas desses estudantes nas escolas comuns e 18% em classe especial.

O crescimento significativo das matrículas em escolas regulares traz a perspectiva promissora de que os estudantes da Educação Especial terão as mesmas chances de acesso aos materiais e ao ambiente educacional que seus pares da mesma idade sem deficiência. O direito assegurado em lei afirma, teoricamente, a possibilidade de dispor, para todos, de oportunidades de evolução acadêmica e social relevantes para

toda a população. Entretanto, pergunta-se: o processo de inclusão e acessibilidade tem acontecido de forma satisfatória? Tem produzido os efeitos desejados de melhora acadêmica e social para todos os estudantes?

As barreiras ambientais precisam ser eliminadas para o total acesso dos estudantes PAEE, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, de organização escolar e dos materiais disponíveis (PICOLLO; MENDES, 2012). Por exemplo, estudantes com DV não podem, muitas vezes, contar com informações exclusivamente visuais, sendo que informações táteis e auditivas exercem um papel funcional que não pode ser ignorado e precisam estar disponíveis (ABBELLÁN, 2005). Ainda mais, é imperioso considerar as diferenças de acesso implicadas quando consideramos estudantes com Deficiência Visual (DV), que engloba tanto aqueles que são pessoas cegas como as pessoas com os mais variados tipos de Baixa Visão (BV), das quais decorrem níveis distintos de acesso visual, conforme Barraga (1997). Para a autora, esta diferenciação requer recursos específicos para o processo de ensino aprendizagem escolar de estudante com deficiência visual.

INCLUSÃO E MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo levantamento de Silva Júnior, Brandolin e Silva (2020), há, no mundo, 2,2 bilhões de pessoas vivendo com deficiência visual (DV). No Brasil, para os mesmos autores, 6.562.910 de pessoas apresentaram deficiência visual, sendo 506.337 pessoas com cegueira (0,3% da população) e 6.056.533 com baixa visão (3,2% da população).

A deficiência visual (cegueira e baixa visão) tem diversas definições. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), baseando-se nos parâmetros da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10,1998), emprega parâmetros de medida da acuidade e campo visual e do uso funcional da visão. O Conselho Internacional de Oftalmologia (2002) associou critérios da CID-10 e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e propôs uma classificação em Categorias de Deficiência Visual, revista em 2003 pela OMS. Sugere-se que o termo cegueira deve ser usado somente para perda

total da visão nos dois olhos e quando o indivíduo necessita de auxílios especiais para substituir as suas habilidades visuais, e que o termo baixa visão deve ser usada para graus maiores de perda visual, quando o indivíduo pode ser ajudado por auxílios ópticos.

Ao fazer um levantamento nos Estados Unidos, Gulley et al. (2017) afirmam que existe um atraso escolar de um ano para 75% dos alunos com DV e de cinco ou mais anos para 20% deles, em relação a seus pares com desenvolvimento típico. No Brasil, Silva Júnior, Brandolin e Silva (2020) descrevem o perfil dos estudantes com DV de 2008 a 2015. Constatam o aumento anual destes estudantes na rede regular de ensino acompanhado por um significativo atraso escolar. O cenário de atraso pode ser produto das dificuldades de inclusão e acessibilidade nas escolas; parte delas pela falta de materiais didáticos acessíveis no processo de ensino e aprendizagem (SILVA JÚNIOR; BRANDOLIN; SILVA, 2020).

Outro entrave à inclusão dos alunos PAEE no ensino regular, segundo Silva Júnior, Brandolin e Silva (2020), é a carência de profissionais especializados de apoio e da formação de docentes para o trabalho com alunos com deficiência. Carmo et al. (2019) dizem que a formação de professores especializados acontece de forma insuficiente no Brasil, pois o número de cursos ainda é escasso para atender a demanda educacional brasileira. Acrescenta-se, segundo Oliveira e Mendes (2017), que a falta de uma diretriz curricular nacional para os poucos cursos de Licenciatura em Educação Especial lhes proporciona características diversas.

Por outro lado, considerando o currículo das demais licenciaturas de formação de professores da escola regular, há carência de conteúdos da educação especial. Na análise de Spinazolla et al. (2016), a formação deveria prever os conteúdos PAEE, o que na prática não vem ocorrendo, uma vez que somente a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é obrigatoriamente oferecida.

Os entraves ao processo de inclusão da criança com DV nas aulas de matemática do ensino regular multiplicam-se uma vez que os docentes recorrerem com frequência a informações visuais na apresentação dos conteúdos. A prática consiste em apresentar desenhos e exercícios na lousa, ou mesmo nos livros didáticos, o que torna o acesso aos conteúdos inviável para alunos com DV (ABBELLÁN, 2005;

BECK-WINCHATZ; RICCOBONO, 2007), ou seja, a acessibilidade dessas pessoas na sala de aula regular não é efetiva.

Para que as estratégias de ensino de habilidades matemáticas a crianças com DV sejam efetivas, é importante, inicialmente, identificar as habilidades presentes e as ausentes no desempenho destas crianças, como se faz para todos os aprendizes. Em seguida, é imprescindível estabelecer os comportamentos-alvo ou os repertórios a serem ensinados e, então, selecionar os procedimentos de ensino disponíveis (ROSSIT, 2003; CARMO, 2012) com base em evidências científicas. Esta sequência é comprometida para os estudantes com DV pela ausência de instrumentos de avaliação de repertórios matemáticos específicos para este público. Os instrumentos existentes são baseados, em sua maioria, em informações ou questões que requerem acesso visual, como frases e números escritos, gráficos e tabelas. O uso de recursos apropriados para o levantamento do desempenho matemático em estudantes com DV foi desenvolvido no Brasil por Costa (2019).

Na literatura brasileira há outros raros instrumentos para avaliação de habilidades matemáticas, mas cujo público alvo não é o de pessoas com DV. Por exemplo, encontra-se o Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas, com foco inicial em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico (COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2017) e que vem sendo utilizado com crianças com Transtorno do Espectro Autista (COSTA; PICHARILLO; GOMES; ELIAS, 2021). Um outro protocolo para avaliação de comportamentos matemáticos básicos foi proposto com a aplicação de alguns testes com materiais concretos (ROSSIT, 2003). Esses instrumentos têm se mostrado bastante promissores, mas para aplicação com estudantes com DV requer adaptações como substituir as informações visuais por informações táteis. Com a finalidade específica de avaliar habilidades matemáticas de crianças e adolescentes com DV, Costa (2019) desenvolveu um instrumento que propõe 192 atividades para realizar a avaliação de habilidades matemáticas de contagem (96 atividades) e medida (96 atividades).

Seguindo a sequência de passos preconizada para o ensino de habilidades matemáticas, após identificar os repertórios presentes e aqueles que precisariam ser ensinados, considerando o ano escolar do estudante, o passo seguinte é o

planejamento do ensino (ROSSIT, 2003; CARMO, 2012). No caso do estudante com DV é necessário, principalmente, identificar as estratégias mais adequadas para o estudante. Antes ou de forma concomitante com a aprendizagem matemática, é importante que o estudante com DV consiga ler e escrever; nesse sentido, o sistema Braille possibilita que a pessoa com cegueira leia e escreva e, portanto, seja capaz de se comunicar de forma autônoma, através da escrita na sua língua materna, ou seja, a língua portuguesa (BERNARDO; DIAS, 2020). Para os estudantes com baixa visão, segundo Campo y Sánches (2003), é imprescindível preliminarmente identificar a funcionalidade do resquício visual e os recursos necessários para o acesso visual, como o uso de cores vivas, alto contraste, iluminação adequada etc.

Do ponto de vista das habilidades matemáticas, Mani et al. (2005) sugerem que o acesso aos conteúdos matemáticos por estudantes com DV na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental pode ser feito com o uso do Soroban e de materiais concretos tridimensionais como o Geoplano, além de recomendarem o uso do código Nemeth para língua inglesa (ou o CMU - Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa, no caso do Brasil).

Apesar da recomendação de Mani et al. (2005), vale lembrar, conforme afirma Del Campo (1996), que a matemática braile (Código Nemeth ou CMU) é complicada e insuficiente, pela dificuldade de leitura e compreensão. Para o autor, a escrita Braille em matemática têm complicações intrínsecas, principalmente pelo seu ‘caráter linear’, pois desde os primeiros anos do Ensino Fundamental aparecem expressões como frações, expoentes, subíndices etc., que são de difícil expressão nesta grafia. Levantamentos da literatura como aquele realizado por Costa e Cozendey (2014) e aquele apresentado de Costa, Gil e Elias (2020), identificaram as atividades inclusivas nas turmas de matemática para alunos com DV no Brasil, entre 2000 e 2012, e caracterizaram os estudos empíricos sobre o ensino de repertórios matemáticos para diferentes populações, incluindo pessoas com deficiência visual, entre 2001 e 2016. Os autores não encontraram nenhum estudo a respeito do ensino de matemática usando o sistema braile. Portanto, apesar da recomendação do uso e das vantagens da matemática braile, ela não se reflete no cotidiano das aulas de matemática para estes alunos.

Outra forma de facilitar a acessibilidade, devido à diversidade de funcionalidades dos resquícios visuais desse público, ao conteúdo matemático nas escolas, seria o emprego de materiais concretos. Costa, Gil e Elias (2020) perceberam o uso extensivo desses materiais na literatura, destacando-se o uso pedagógico de objetos tridimensionais grandes e objetos familiares, em relação aos objetos menores ou mesmo bidimensionais. Com crianças com BV, o emprego de objetos amplia a possibilidade de exploração do resíduo visual e com as crianças cegas, a prioridade é a exploração do material pelo tato (BARRAGA, 1985; BRUNO, 2001).

No levantamento realizado por Costa, Gil e Elias (2019; 2020) na literatura nacional e internacional, foram localizados os seguintes materiais utilizados no ensino de crianças com DV: material dourado, barras Cuisenaire, bolinhas de vidro e isopor, jogo 'Monta Fácil', geoplano, soroban, figuras geométricas feitas em papel e em EVA (bi e tridimensionais), moedas, cubos de madeiras, palitos, argila, tangrans, círculo de frações adaptado, poliedros de Platão, massa de modelar e blocos lógicos. Além desses materiais, pode-se citar, segundo Bernardo e Dias (2020), o multiplano, desenvolvido pelo professor Rubens Ferronato.

De acordo com a literatura, o destaque para o uso dos materiais listados é a possibilidade de empregá-los no ensino de conteúdos matemáticos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tanto para alunos com DV como para crianças com desenvolvimento típico. Com a finalidade de um uso inclusivo e acessível para todos, o Círculo de Frações foi modificado para ser usado por pessoas com baixa visão, com cegueira e com desenvolvimento típico. O material 'Círculo de Frações Adaptado', foi empregado no trabalho de Costa, Gil e Elias (2019), mostrando que um material tradicional pode ser ajustado para uso com diferentes populações.

A introdução de materiais concretos seria condição necessária para o ensino de habilidades matemáticas para todos os estudantes. Para os alunos com DV, apenas o uso da linguagem é insuficiente no processo de ensino-aprendizagem de matemática. A estratégia de manipulação de objetos associada ao uso da linguagem (COSTA; GIL; ELIAS, 2019, 2020; COSTA, 2019) parece frutífera para todos os estudantes. No caso da deficiência visual, a linguagem, para Lewis (2003) e Batista (2005), poderia ser introduzida progressivamente para a discriminação dos objetos e

ações, usando-a para integração das informações provenientes dos sentidos.

A estratégia do uso de materiais concretos manuseáveis pela exploração tátil é destacada na literatura científica, segundo Costa (2019), ao mostrar que o conteúdo que vem sendo trabalhado para crianças com DV são os de geometria (geometria espacial e geometria plana), devendo-se principalmente ao recurso do material concreto. Por outro lado, o uso de estratégias de ensino dos conteúdos matemáticos abordados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental são escassos para este público.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo discutir as possibilidades e desafios do ensino de matemática para crianças com e sem deficiência visual no Ensino Fundamental.

A inclusão da criança com DV nas aulas de matemática no ensino regular é influenciada pela forma de acesso aos conteúdos e pelas estratégias de ensino, uma vez que os docentes ainda recorrem a informações visuais para este ensino, o que torna o acesso a estes conteúdos inviável.

Quando se trata de garantir a inclusão e o acesso pleno das crianças com DV nas aulas de matemática, o primeiro passo é a identificar os repertórios presentes e ausentes nestas crianças e, em seguida, estabelecer os comportamentos-alvo a serem ensinados e selecionar as estratégias de ensino disponíveis. Tais estratégias passam pelo uso de materiais concretos manipuláveis, associada ao uso da linguagem para a discriminação dos objetos e ações, além da possibilidade do uso da matemática braile (Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa ou código Nemeth).

Em termos de políticas públicas, é preciso incentivar a oferta de cursos de formação continuada para professores e professoras que atuam diretamente com esse público, além da presença de educadores especiais que tenham esse conhecimento, permitindo um trabalho em conjunto entre professor regente e especialista. A disponibilidade dos materiais elencados ao longo do texto também deveria ser prioridade para o atendimento adequado de estudantes com e sem deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ABBELLÁN, R. M. **Discapacidad Visual: Desenrollo, Comunicación e Intervención**. Madrid: Grupo Editorial Universitario, 2005.

BARRAGA, N. C. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Madrid: ONCE, 1985.

BARRAGA, N. **Textos reunidos de la doctora Barraga**. Madrid: ONCE, 1997.

BATISTA, C. G. et al. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005.

BECK-WINCHATZ, Bernhard; RICCOBONO, Mark A. Advancing participation of blind students in science, technology, engineering, and math. **Advances in Space Research**, v. 42, n. 11, p. 1855-1858, 2008.

BERNARDO, F.; DIAS, C. **Desafios e possibilidades no ensino de matemática para alunos com deficiência visual**. 1ª Ed., Rio de Janeiro: Associação Nacional dos Professores de Matemática na Educação Básica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: Evidências da Edição de 2017**. Brasília, DF: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica/ Avaliação Nacional da Alfabetização - Edição 2016.** Brasília, DF: 2017.

BRASIL. Presidência da República. **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, 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação Sinalização - deficiência visual**. 4ª edição. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

CAMPO Y SÁNCHEZ, J. E. F. **Iniciación al cálculo aritmético con alumnos ciegos y deficientes visuales: algunas aplicabilidades didácticas del "multiábaco abierto móvil de capacidad limitada"**. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 2003.

CARMO, B. C. M. et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 113-1-28, 2019.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. **Revista de Deficiência Intelectual**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 43-48, 2012.

CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**, pp. 137-157. Santo André: ESEtec, 2004.

COSTA, A. B. **Avaliação das relações pré-aritméticas em crianças e adolescentes com deficiência visual.** 2019. 110 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

COSTA, A. B. et al. Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Educação como (re)Existência: mudança, conscientização e conhecimentos**, pp. 510-525. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

COSTA, A. B.; COZENDEY, S. G. Experiências de ensino de matemática para deficientes visuais no Brasil hoje. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 57, v. 1, p. 38-51, jan.-jun. 2014.

COSTA, A. B.; GIL, M. S. C. A.; ELIAS, N. C. Ensino de frações para adolescentes com deficiência visual. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 4, p. 1047-1065, 2019.

COSTA, A. B.; GIL, M. S. C. A.; ELIAS, N. C. Ensino de matemática para pessoas com deficiência visual: uma análise de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 26-1-22, 2020.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 255-272, 2017.

DEL CAMPO, J. E. F. **La enseñanza de la Matemática a los ciegos**. 2ª ed., Madrid: ONCE, 1996.

GULLEY, A. P. et al. Process-Driven Math: An Auditory Method of Mathematics Instruction and Assessment for Students Who Are Blind or Have Low Vision. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 111, n. 5, p. 465-471, 2017.

LEWIS, V. **Development and Disability**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 264-279, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde - Décima Revisão**. 10. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G.. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. **Atos de pesquisa em educação,** v. 7, n.4, p. 1158-1178, dez. 2012.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

ROSSIT, R. A. S. **Matemática para deficientes mentais: contribuições do paradigma de equivalência de estímulos para o desenvolvimento e avaliação de um currículo.** 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SILVA JUNIOR, S. H. A.; BRANDOLIN, F.; SILVA, V. S. Perfil dos estudantes com deficiência visual no Brasil a partir do Censo Escolar, 2008 a 2015. **Benjamin Constant**, v. 2, n. 61, p. 42-54, 2020.

SPINAZOLA, C. A. et al. Formação do licenciando da UFSCar para atuarem com os alunos público alvo da educação especial. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, 2016.

UNESCO. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education: A challenge and a vision; conceptual paper**. Paris, 2003.

10.48209/978-15-SABER4-3-3

AS REPRESENTAÇÕES DE PESSOAS SURDAS EM PERIÓDICOS ONLINE DA FONOAUDIOLOGIA

Vanize Martins Flores[8]

8 Mestra em Educação e Estudos Culturais (ULBRA); graduada em Bacharelado em Teologia (EST); habilitada em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras e Uso e Ensino de Língua Brasileira de Sinais pelo PROLIBRAS - Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais, realizado pelo Ministério da Educação do Governo Federal. Atua como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Contato: vanizem@ufcspa.edu.br.

INTRODUÇÃO

Após meu ingresso como tradutora e intérprete de língua de sinais (TILS) em uma universidade federal de ciências da saúde, passei a participar de um novo ambiente acadêmico cuja educação está entrelaçada especificamente à área da saúde. Anteriormente, em minha experiência como TILS em sala de aula, já havia acompanhado diversos cursos de graduação e pós-graduação, mas consideravelmente diferentes daqueles que eu viria a presenciar nessa universidade. Nesse novo nicho, encontrei um vasto repertório de conhecimentos e habilidades das quais ainda não havia usufruído, bem como percebi novos olhares sobre o sujeito surdo e a língua de sinais representados ali.

Gostaria de mencionar uma parte legal relacionada à Libras (Língua Brasileira de Sinais) que é relevante para elucidar minha experiência na Instituição de Ensino Superior (IES) na qual relatei. A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 é certamente uma conquista política que a Comunidade Surda alcançou nesses últimos anos, pois ela dispõe sobre a Libras ser o meio de expressão e comunicação da Comunidade Surda e a reconhece como língua. Pouco tempo depois foi sancionado o Decreto-Lei nº 5626/05, que regulamenta a lei de 2002 e trata sobre o uso e difusão da Libras nos espaços sociais e escolares, apresentando-nos um novo cenário acadêmico a partir da sua publicação.

O decreto trata sobre a oferta da disciplina de Libras nos cursos de graduação em licenciatura e fonoaudiologia como crédito obrigatório e nos demais cursos como crédito eletivo. A partir da vigência do decreto, as IES obtiveram um prazo de 10 anos para contemplar, em seus currículos, a disciplina de Libras conforme a exigência para cada curso. Encerrado o prazo de 10 anos após a entrada em vigor do decreto, encontramos diferentes instituições em que a disciplina de Libras está em andamento. Um exemplo disso é a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) que entre 2009/2010 inseriu a disciplina de Libras como obrigatória no currículo do curso de Fonoaudiologia.

Além da disciplina ofertada para esse curso, outros currículos passaram a contemplar, em sua grade, a oferta da Libras I como optativa e as disciplinas de Libras

I e Libras 2 como eletiva para todos os cursos da universidade. Portanto, ao ingressar como TILS na UFCSPA tive a oportunidade de acompanhar a disciplina de Libras em diversas turmas de fonoaudiologia e de outros cursos, além de ouvir diferentes discursos dos alunos sobre a língua de sinais, a pessoa Surda e a deficiência auditiva.

Com isso, surge meu interesse em pesquisar sobre as representações das pessoas Surdas que circulam no espaço da Fonoaudiologia durante a inserção da disciplina de Libras em seu currículo (FLORES, 2019). Para esse fim, uniu-se exemplares de algumas publicações periódicas da área para revisão, sendo elas a Revista Comunicar, Revista Nossa Voz e Revista CEFAC, bem como o Jornal do CFFa. Foi utilizado os seguintes critérios de seleção das edições para o presente trabalho: (i) ser um periódico online; (ii) ter sido publicado entre 2005 à 2015; (iii) conter em seu título ou texto as palavras *Libras, Surdo/a, deficiente auditivo/deficiência auditiva*.

ESCOLHA DOS MATERIAIS EMPÍRICOS

As revistas e o jornal que servem como base para esta pesquisa foram selecionados após conversas informais com profissionais da área da fonoaudiologia, além de pesquisas no site do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). O Jornal CFFa e a Revista Comunicar estão disponíveis no site do conselho, já a Revista Nossa Voz pode ser encontrada no site do Conselho Regional de Fonoaudiologia 7ª Região (CREFONO7). A Revista CEFAC é a única desse material que possui publicação em site individual, sendo que a partir de 2011 todos os exemplares da revista CEFAC começaram a ser publicados exclusivamente pelo site da revista e com acesso pelo SciELO, e todos os artigos podem ser acessados gratuitamente.

Para selecionar as edições e os documentos a serem analisados na pesquisa, usei a ferramenta de busca (Ctrl + I em texto com formatação em PDF e Ctrl + F para texto redigido na página online) e digitei as palavras *Surdo*, *Libras e deficiente auditivo/deficiência auditiva* para identificar em quais textos esses termos estavam presentes. À medida que as palavras eram localizadas no corpo do texto das notícias e artigos, as publicações eram separadas por categorias e seu conteúdo era tabelado conforme o ano de criação do material, seu título e seu conteúdo. Como resultado, foram encontradas 67 publicações que continham os termos pesquisados, com pouca

ou alta recorrência.

A justificativa para a realização da pesquisa tem em vista a importância de revistas acadêmicas para a formação extracurricular dos graduandos em fonoaudiologia, pois sabe-se que o ensino deriva de diversos fatores internos e externos da universidade. Assim, a partir do material selecionado para análise nesse trabalho, busco refletir sobre como a pessoa Surda é percebida e representada no campo da fonoaudiologia, como ela é descrita e de que forma essa representação pode influenciar na construção de identidades desses sujeitos.

Ao longo da pesquisa, foram selecionadas 22 publicações do Jornal do CFFa, 14 matérias da Revista Comunicar, 5 publicações da Revista Nossa Voz e 26 artigos da Revista CEFAC que, por sua vez, continham os termos *Surdo*, Libras e *deficiência/ deficiente auditivo.* O objetivo geral da pesquisa é analisar a representação da pessoa Surda nas revistas e no jornal disponíveis online para os profissionais da área da fonoaudiologia. Quanto aos objetivos específicos, têm-se: a) analisar a representação apresentada no material empírico sobre a(s) comunidade/s surda/s; b) observar se a língua de sinais possui status linguístico no material pesquisado; e c) discutir como o conceito de deficiência auditiva é apresentado no material analisado.

No site do CFFa, descobri um espaço rico e repleto de materiais disponíveis para consulta sobre o campo da fonoaudiologia. A fim de esclarecer o que é o Conselho Federal e o Regional de Fonoaudiologia, apresento a descrição a seguir:

> O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) e os Conselhos Regionais de Fonoaudiologia (oito ao todo) são autarquias com a principal incumbência de fiscalizar o exercício profissional. O Conselho federal tem função normativa, ou seja, poder de definir as normas e atos que devem conduzir o exercício profissional.[9]

Para dar início ao debate, apresento um resumo de cada periódico selecionado, iniciando pelo Jornal do CFFa, o primeiro a ser publicado no site do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). O primeiro exemplar on-line a tratar diretamente da relação entre fonoaudiologia e surdez é o de número 21, publicado no segundo trimestre de 2004, com tiragem de 25 mil exemplares.

9 Disponível em: https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/conselhos-regionais/. Acesso em: 10 mai. 2021.

É preciso destacar três questões a respeito do jornal. Primeiramente, o público-alvo do jornal são os fonoaudiólogos e, eventualmente, pessoas de outras áreas que desejam ter acesso às informações contidas no jornal. Em segundo lugar, o jornal trata exclusivamente de questões da área da fonoaudiologia. Por fim, as informações são avaliadas por uma equipe de jornalistas que as organizarão antes de sua publicação no jornal.

Logo após vem a Revista Comunicar, publicada e distribuída trimestralmente pelo CFFa, que surgiu como uma continuidade ao Jornal do CFFa, porém com visual novo e, posteriormente, apresentando uma plataforma mais interativa com os conselhos regionais. Conforme Tânia Coelho, então presidente do Conselho Federal de Fonoaudiologia, a partir de 2010, juntamente ao novo colegiado e à nova direção do CFFa, surgiu uma nova forma de comunicar:

> E é para ajudar nesse processo que resolvemos modernizar a forma de nos relacionar com os profissionais da categoria. O antigo Jornal do CFFa evolui e torna-se esta revista Comunicar, que chega agora com sua primeira edição, focada nas novidades e nos anseios dos fonoaudiólogos e das fonoaudiólogas de todo o Brasil. (REVISTA COMUNICAR, nº 45, 2010, p. 3).

A Revista Nossa Voz é distribuída e publicada pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia 7ª Região (CREFONO7), que possui 4 edições disponibilizadas no site do conselho, além de trazer publicações anuais e de tiragens médias que chegam a 3 mil exemplares. O público-alvo da revista inclui profissionais da área de fonoaudiologia, órgãos governamentais e a imprensa em geral. Contudo, como é possível identificar, o objetivo central da revista é informar aos profissionais da área fonoaudiológica o que tem acontecido no Conselho Regional da 7ª região e divulgar os avanços em pesquisas da área da fonoaudiologia.

Por fim, a Revista CEFAC – *Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journa*l foi criada em 1999 e está disponibilizada de forma virtual desde o ano de 2005. A revista publica artigos bimestralmente, na área da fonoaudiologia, sobre os temas linguagem, audiologia, voz, motricidade orofacial, saúde coletiva, disfagia, fonoaudiologia escolar, fonoaudiologia geral e temas de áreas correlatas conforme informações encontradas no próprio site.

A Revista CEFAC possui um caráter mais acadêmico e apresenta um layout diferente das outras revistas. Os artigos são avaliados pelo Qualis/Capes e publicados separadamente. A partir de 2009 a revista passou a ser estruturada nas seguintes categorias de publicação: artigos originais de pesquisa; artigos de revisão de literatura; comunicação breve e relatos de casos clínicos. A média de artigos publicados em cada periódico varia de 25 a 35.

RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL ANALISADO

As buscas pelos termos *Surdo, Libras e deficiente auditivo/deficiência auditiva* apresentaram uma recorrência considerável em cada edição publicada, sendo o termo *Libras* o menos utilizado. No Jornal do CFFa foram encontradas 22 publicações que tinham os termos em seu texto ou título, tendo a primeira publicação em 2005 e a última em 2009. O termo *Surdo* aparece 77 vezes entre as edições, *deficiente auditivo/deficiência auditiva* recorre 62 vezes e *Libras* 55 vezes, sendo 27 recorrências em apenas uma edição e o restante dividido entre outras 7 publicações.

A pesquisa na Revista Comunicar resultou em 14 matérias sobre a Comunidade Surda, escritas entre 2010 e 2015, porém as publicações não encerram nessa data. De 2016 a 2017, foram encontradas mais 3 (três) reportagens que abordam especificamente o tratamento de pessoas com deficiência auditiva, a citar: “História da Rozely Monteiro” (2016), “Musicoterapia na (re)habilitação de Deficientes Auditivos” (2017) e “Primeira cirurgia de implante coclear do Maranhão é realizada em São Luís” (2017). Nas 3 (três) matérias, são apresentadas informações sobre crianças com deficiência auditiva cujos pais buscam uma forma de ensinar a língua portuguesa oral e escrita para seus filhos. Em nenhum trecho dessas reportagens, é utilizado o termo Libras ou surdo, apenas deficiência auditiva.

Já na Revista Nossa Voz, o achado foi menor devido as poucas edições disponíveis no site. Mesmo assim, é possível observar uma maior repetição dos termos *Surdo* e *Libras* do que o termo *deficiente auditivo* conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 - Publicações da Revista Nossa Voz analisadas

REVISTA NOSSA VOZ			
Ano	**Nº**	**Título da matéria**	**Incidência dos termos**
2013	10	**Direitos Humanos relacionados à língua e à cultura da comunidade surda: aspectos éticos**	Libras (6), Surdo (20), Deficiente Auditivo (0)
2013	10	**Comunicação para surdos um desafio constante**	Libras (4), Surdo (12), Deficiente Auditivo (1)
2013	10	**Implante Coclear: Fonoaudiólogos ajudam na adaptação**	Libras (0), Surdo (2), Deficiente Auditivo (0)
2013	10	**Surdez e saúde mental**	Libras (1), Surdo (3), Deficiente Auditivo (0)
2014	11	**Recursos impressos e digitais para ensino de crianças surdas**	Libras (4), Surdo (11), Deficiente Auditivo (3)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao empregar a metodologia de busca pelas palavras *Surdo, Libras e deficiente auditivo* na Revista CEFAC, foram localizados 36 artigos que continham um ou mais desses termos em seu título ou texto. Porém, por ter um formato diferente das demais revistas, foi necessário acessar mais de 65 abas do site para procurar os artigos para essa pesquisa, totalizando 26 artigos que se enquadram nos critérios para análise.

Para demonstrar como a surdez no aspecto sociocultural foi trabalhada ou discutida nas publicações entre os anos de 2005 e 2015, estão relacionados abaixo alguns exemplos de matérias da Revista Nossa Voz, cujas duas edições disponíveis no site possuem matérias sobre a pessoa Surda e a língua de sinais:

Quadro 2 – Revista Nossa Voz, Ano 2013

Revista Nossa Voz
Ano 2013, nº 10, páginas 8-9: **Direitos Humanos relacionados à língua e à cultura da comunidade surda: aspectos éticos**
Com base na visão socioantropológica da surdez, que teve como marco inicial a descoberta de Stokoe (1960), de que a língua através da qual os surdos se comunicam é uma verdadeira língua, com todas as características das línguas orais. Com base neste referencial teórico fiz uma análise de questões relacionadas aos direitos humanos, à violência invisível e à vulnerabilidade ante a humilhação, sofrida e vivenciada pelas pessoas surdas. Fazer esta conexão – direitos humanos - ética e surdez – é repensar o papel do Fonoaudiólogo frente aos surdos e seus familiares, e sobretudo seu dever como profissional de minimizar as discriminações e as injustiças que a sociedade vem cometendo com a comunidade surda através dos tempos.
Ano 2013, nº 10, páginas 10-11: **Comunicação para surdos um desafio constante**
Gostar de atuar na área da linguagem, ter proficiência em libras, estar inserido na comunidade surda e acompanhar estudos são apenas alguns dos requisitos necessários aos profissionais interessados em ensinar pessoas com surdez a se comunicar, a partir da língua de sinais. No entanto, é preciso bem mais para quem tem interesse em assumir a responsabilidade de ajudar na superação de um problema e contribuir para a formação de membros ativos na sociedade. [...] A comunidade surda clama por pessoas que enxerguem não somente as suas dificuldades, mas que ajudem a buscar alternativas para que elas vivam e conquistem as mesmas oportunidades que pessoas ouvintes.

Fonte: elaborado pela autora.

Essa publicação se destaca por trabalhar em suas matérias a valorização da língua de sinais, por incluir as famílias no processo de adaptação e aceitação da surdez, bem como discutir temas que dificilmente aparecem em debate nos outros

materiais analisados. Cabe ressaltar que, abaixo da publicação sobre a comunicação para surdos, é apresentada uma matéria sobre o implante coclear e sua adaptação à pessoa com deficiência auditiva. As definições sobre surdez e pessoa Surda, na atualidade, são o resultado de um longo caminho histórico de construção de percepções e conceitos moldados e ensinados por especialistas da área da surdez (na área clínica ou educacional) e por leigos, conforme Ladd (2013).

A cada nova perspectiva sobre o modo de ser surdo, um novo conceito tentava explicar quem são essas pessoas cuja modalidade linguística, cultura e modo de agir se diferenciava dos demais. Aliás, por muitos anos, a pessoa Surda não era vista como um indivíduo com suas capacidades intelectuais conservadas.

> Foi por esse motivo que os natissurdos, ou em inglês, “deaf and dumb”, foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes” pela lei ignorante – incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante – e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais. Essa situação só começou a ser remediada em meados do século XVIII, quando (talvez como parte de um esclarecimento mais geral, talvez por um ato específico de empatia e gênio) a percepção e a situação dos surdos se alteraram radicalmente. (SACKS, 2010. p. 20)

Já nas revistas Comunicar e CEFAC o assunto é tratado de forma mais singela, pois apresenta poucas matérias sobre o tema da língua de sinais ou especificamente sobre a surdez numa perspectiva sociocultural. O Jornal do CFFa não se distingue das revistas mencionadas, apesar de a primeira matéria publicada no site ser sobre a pessoa Surda e seu direito à língua de sinais.

Além de reportagens que tratam a pessoa Surda pelo viés sociocultural ou que buscam trabalhar uma perspectiva mais próxima da língua de sinais, há também algumas matérias que apresentam um tratamento para que a surdez não seja um agente dificultador da comunicação. Nesse caso, os textos dão ênfase à aquisição oral precoce e ao uso de implantes cocleares (IC). Os ICs são uma tecnologia que possibilita a potencialização da recepção auditiva por meio de um dispositivo introduzido na caixa craniana e outro que se fixa por meio de imã, ficando exposto no couro cabeludo atrás da orelha. A reportagem intitulada Hospital catarinense é credenciado para cirurgia de implante coclear é uma das que trazem, como tema

central, o aumento de cirurgias de IC e está destacado na revista em um pequeno espaço do final da página.

Quadro 3 – Trechos da Revista Comunicar, Ano 2012

Revista Comunicar
Ano 2012, nº 53, página 19
O Sul do Brasil agora está completamente contemplado com os serviços que realizam o implante coclear, pois desde maio de 2011, o Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina (HU/UFSC) está credenciado para atender os candidatos à cirurgia de implante.
A primeira cirurgia aconteceu em agosto de 2011 e, até o momento, 11 pacientes entre 3 e 40 anos de idade foram contemplados com o implante coclear.

Fonte: elaborado pela autora.

Em suma, os artigos nas revistas e no jornal geram representações sobre a Comunidade Surda e imputam uma identidade sobre o sujeito e suas habilidades. Ao sugerir que a pessoa Surda possui um *déficit* linguístico ou um vocabulário da língua portuguesa inferior do considerável padrão, a representação atribuída é de falta ou doença que necessita de uma reabilitação. Nesse caso, a forma como esta comunidade passará a ser tratada pela sociedade ou pelos profissionais da fonoaudiologia, em muitos casos, será clínico-terapêutico.

> A conjunção das representações clínicas e terapêuticas levou historicamente, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo e escolar em territórios médico-hospitalares (Lane, 1993). Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos. (SKLIAR, 2001. p. 16)

Aqui cabe salientar a discussão do pesquisador Pedro Witchs (2018) sobre o governamento linguístico para apresentar como os surdos são conduzidos linguisticamente no decorrer da história e como isso influencia a educação e construção do sujeito surdo. Ao traçar um paralelo entre língua e conceito de nação

e nacionalidade, o autor mostra como esse movimento pode tornar-se meio de governamentalidade de grupos linguisticamente diferentes. Em seus próprios termos:

> É o caso já mencionado anteriormente do Egito na Antiguidade. Segundo Janson (2015), com base em inscrições hierográficas e também a partir de monumentos, obras de arte e outros tipos de resquícios arqueológicos, foi possível observar uma forma de governamento egípcio forte e centralizada cerca de mil anos atrás. O autor confere duas razões para que o antigo Império Egípcio tenha realizado tantas proezas, como as grandes construções arquitetônicas, por durante tanto tempo, já que tal Império ultrapassou, em longevidade, quase todas as organizações governamentais do mundo já conhecidas. Para Janson (2015), essas razões são a homogeneidade política e a unidade linguística. (WITCHS, 2018. p. 106-107)

No caso dos Surdos, historicamente seu pertencimento à sociedade só era visto como real e significativo a partir da instrução feita pela língua oral, caso contrário, eles não seriam considerados parte daquele povo. O problema disso é que, ao trabalhar com base nessa perspectiva, a identidade Surda ou a formação cultural desse sujeito por meio da visualidade não era valorizada ou respeitada, gerando diversos conflitos entre os falantes de língua oral e os de sinais.

Isso gera vários distúrbios no atendimento da pessoa Surda, causando uma anulação ou apagamento da sua história cultural-linguística, uma invalidação do status linguístico da língua de sinais e, ainda, uma distorção da identidade Surda. É na identidade Surda, não entendendo ela como linear e moduladora, que há uma identificação do “ser” surdo e uma reafirmação dessa representação que se opõe à visão de deficiência ou déficit:

> Os surdos são surdos em relação a experiência visual e longe da experiência auditiva. Essa diferença que separa a identidade surda e a identidade ouvinte também é relatada no outro depoimento da mesma mulher surda: um dia descobri que nunca iria falar como os ouvintes, seria mesmo impossível. Era preciso pegar o meu jeito próprio de ser surda, de ter minha comunicação visual. (PERLIN In. SKLIAR, 2001, p. 54).

Quando a pessoa Surda se autonomeia surdo, o uso desse termo remete à sustentação cultural e linguística entrelaçada à sua comunidade, diferentemente do emprego desse termo como um conceito clínico, que constitui em decibéis e resquícios auditivos. Portanto, quando se fala da desouvintização ou do processo

de descolonização por meio da política, ou dos movimentos sociais, trata-se de um conjunto de artefatos culturais e linguísticos que agem em conjunto para desmistificar a caracterização da pessoa Surda pela falta da audição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, compreendo que esta pesquisa não se finda neste trabalho, pois novos materiais estão em constante produção, visto que as próprias edições aqui citadas podem ser lidas e relidas de diferentes formas em diferentes momentos e podem suscitar novas questões para debates futuros. Sendo assim, expresso que minha intenção neste trabalho não é construir uma opinião ou uma hipótese única como resultado, mas sim levantar diferentes temas para discussão e, quando possível, dar continuidade a essa análise.

Dito isso, relembro que o início da análise do material empírico foi realizado a partir do uso de uma ferramenta de busca em textos formatados em *Word* e PDF. Porém, no decorrer da análise, foi observado que essa ferramenta não funcionaria em todos os formatos oferecidos no site, visto que alguns arquivos estavam formatados em JPG. Assim, uma leitura minuciosa foi realizada para levantar os dados a serem analisados nessa pesquisa. Sendo assim, ressalto que, por ventura, algumas publicações que tratavam sobre os conceitos pesquisados para a análise (Surdo, Deficiente Auditivo e Libras) podem não ter sido agregadas no material empírico deste trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a representação da pessoa Surda nas revistas e jornais disponíveis on-line para os profissionais da área da fonoaudiologia. Para tratar desse objetivo e realizar a análise dos materiais, foi necessário seguir alguns passos metodológicos, utilizando como base os objetivos específicos. Em relação ao primeiro objetivo, que tinha o propósito de observar a forma como a pessoa Surda era apresentada no material empírico, foi necessário realizar a pesquisa pelos termos Surdo e deficiente auditivo para obter os resultados. Dessa forma, foi possível perceber como a pessoa Surda foi representada nas publicações das revistas e do jornal.

A narrativa mais evidente nos textos dos anos de 2005 a 2015, analisados aqui, ressalta a possibilidade de tratamento da pessoa Surda por meio de uma reabilitação oral-auditiva, que permitiria sua inserção na sociedade, bem como os ganhos que esse tratamento poderia proporcionar no sentido clínico. Além das matérias que tratavam sobre a oralidade da pessoa Surda e do uso de aparelhos de amplificação sonora, também foram abordados temas como o uso do Implante Coclear, a saúde auditiva, o teste da orelhinha como meio de prevenção e terapias em grupos, que desenvolveriam a comunicação oral das pessoas com surdez. Outro fato interessante sobre as publicações é a presença de depoimentos dos familiares das pessoas Surdas, nos quais elas retrataram sua alegria e alívio ao buscar uma comunicação oral para o seu familiar.

Com a intenção de trabalhar o segundo objetivo deste trabalho, que trata especificamente do status linguístico que a língua de sinais recebe nas matérias publicadas e nos pareceres e resoluções, foi realizada a pesquisa do termo *Libras* como aporte para resolver essa análise. Com isso, foi identificado que há pouca repetição do termo dentro dos textos ou discussão sobre o uso e importância dessa língua pela Comunidade Surda. Isso sugere que, mesmo com a oficialização da Libras como língua e o decreto que determina seu ensino como disciplina obrigatória no curso superior de Fonoaudiologia, há a necessidade de refletir o espaço que a língua de sinais possui na área fonoaudiológica.

Houve matérias que trabalharam a aquisição da linguagem da criança Surda por meio da Libras, ou ainda publicações que trataram sobre a parte legal da língua, porém em uma porcentagem menor que o imaginado, especialmente, considerando a criação do decreto-lei e da oficialização da Libras no Brasil. Provavelmente, esse baixo índice está relacionado ao fato de a legislação ser recente e de a inclusão da disciplina nos cursos ter acontecido algum tempo depois da sanção da lei. Esse contexto também pode revelar que os editores das revistas não tenham passado por essa formação ao cursarem o ensino superior. Porém, nos artigos científicos publicados na Revista CEFAC, também foi observada a falta de discussão sobre a Libras no atendimento da criança Surda, apesar de esses textos terem sido publicados entre os anos de 2010 e 2015, período em que a disciplina de Libras já deveria fazer

parte dos currículos do curso de Fonoaudiologia.

O último objetivo específico abordado nesta pesquisa trata do modo como o conceito de deficiência auditiva é apresentado no material empírico. Nesse sentido, podemos observar dois caminhos traçados nos textos analisados: um que trata especificamente sobre o termo deficiência auditiva em paralelo ao termo surdo e outro que trata da surdez como deficiência.

No primeiro caso, é observado que, até mesmo em textos que trabalhavam a questão da língua de sinais, da legislação que ampara a Comunidade Surda e de atividades adaptadas para pessoas Surdas, o termo deficiência/deficiente auditivo ainda estava presente. Isso pode expor como esses termos são vistos e tratados de maneira idêntica, ocultando todas as características socioculturais e linguísticas que a palavra Surdo carrega.

No entanto, o segundo caso apresenta a pessoa com surdez especificamente como deficiente auditivo, sem tensionar ou acrescentar o conceito de pessoa Surda no texto. Isso demonstra que a perda da audição é considerada uma condição clínica que carece de tratamento, bem como evidencia que o uso da língua oral reabilitará a pessoa para a vida na sociedade. Em matérias que tratavam sobre o implante coclear ou sobre os aparelhos de amplificação sonora, a deficiência auditiva era apresentada como um déficit de audição ou como uma condição fisiológica.

Em ambos os casos, a representação clínica da pessoa com surdez ainda é apresentada com maior destaque do que a representação cultural contida no termo Surdo. Certamente essas flexões do conceito Surdo em paralelo com deficiente auditivo proporcionará ao leitor dos materiais analisados uma representação de surdez fisiológica, sem problematizar nem debater as questões de acessibilidade comunicacional por meio da Libras ou sobre a percepção cultural da surdez.

Sendo assim, apresento como reflexões e sugestões iniciais a necessidade de analisar, nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia, o espaço que a Libras tem recebido, bem como pensar as contribuições que essa disciplina está oferecendo aos graduandos do curso. Espero que a Comunidade Surda possa utilizar este material em benefício próprio, assim como a comunidade acadêmica e/ou profissional da

Fonoaudiologia. Esse trabalho foi pensado e estruturado para que debates futuros sobre a relação entre essas comunidades possam agregar conhecimento entre esses espaços, proporcionando uma maior integração e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.**

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.**

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/>. Acessado em: 10 mai. 2021.

FLORES, Vanize Martins. **Representações culturais sobre surdos nas revistas acadêmicas da fonoaudiologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação. Canoas, 2019.

JORNAL DO CFFa. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/revista-comunicar/>. Acessado em: 10 mai. 2021.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade:** Colonização dos Surdos. Surd'Universo, 2013. 1 v.

PERLIN, Gládis T. T. **Identidades Surdas.** In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, v. 2. p. 51-73.

REVISTA CEFAC. Disponível em: <http://revistacefac.com.br/apresentacao.php>. Acessado em: 10 mai. 2021.

REVISTA COMUNICAR. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/revista-comunicar/>. Acessado em: 10 mai. 2021.

REVISTA NOSSA VOZ. Disponível em: <http://www.crefono7.org.br/download/Revista/NossaVoz_10.pdf>. Acessado em: 10 mai. 2021.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2001 v. 2.

WITCHS, Pedro Henrique. **Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX. 2018.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

10.48209/978-16-SABER4-3-3

O PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO GRADUADO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Miriam Maia de Araújo Pereira[10] & Edna M. B. Pasini das Chagas[11]

10 mma.letras@gmail.com
11 ednapasini@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ato de escrever sempre teve uma importância fundamental na constituição das sociedades, desde os tempos remotos a humanidade utiliza-se da escrita para se organizar nas mais diversas áreas. O mundo evoluiu e novos modelos de desenvolvimento foram surgindo, a ciência se modificou, as inovações se fortaleceram, tudo mantido e desenvolvido pelos registros feitos através da escrita. A mesma se desenvolveu e ganhou importância significativa nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações, a partir do momento em que o ser humano passou a organizar o pensamento por meio de registros.

Segundo Molica (2011, p.15) “ao focalizar a apropriação da escrita como meio de inclusão social, é necessário que se faça uma reflexão sobre os significados do letramento em sociedades complexas como a nossa”.

Ao utilizarmos a palavra letramento, podemos dizer que esta é polissêmica, uma vez que dependendo da visão teórica, adquire significados distintos.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

A partir dessa definição percebe-se um distanciamento de concepções antigas que agrupavam os indivíduos em alfabetizados e não alfabetizados. Esse conceito atual demonstra que a escrita extrapola os limites da escola e passa a fazer parte da maioria dos momentos do nosso dia a dia, adquirindo assim, múltiplas funções. Dessa forma podemos pensar o letramento como práticas sociais em que se constroem identidades, permitem acesso às esferas de poder, extrapolando-se o limite da escola.

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas dos anos 1980, no Brasil, *alfabetismo* e *letramento*, recobriram significados muito semelhantes e próximos, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Mas a autora enfatiza que é importante fazer a distinção entre os dois: *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valoriza as práticas de leitura e escrita numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a

escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Diante dos múltiplos conceitos sobre letramento, pretende-se instigar uma análise sobre as práticas de letramento que envolve alunos surdos que querem se constituir a partir de uma identificação linguística com a língua de sinais e a cultura visual.

Mas primeiro é preciso possibilitar ao surdo, desde sua tenra infância, o acesso tanto à língua de sinais brasileira, como à língua portuguesa em modalidades oral/escrita, que podemos chamar de bilinguismo, uma dando suporte à outra no processo de interação, até porque, a aquisição da língua de sinais possibilita aos surdos, continuidade simbólica e imersão na linguagem. (SANTANA, 2007)

Outro ponto significativo é a identidade defendida pelos surdos, eles não querem ser considerados deficientes, mas sim um grupo linguístico e culturalmente diverso, com direito a uma língua própria.

É preciso entender a trajetória de sujeitos surdos graduados mediada pela língua portuguesa, na modalidade escrita e suas consequências.

Ao se pensar na constituição dos sujeitos surdo enquanto seres ativos e responsivos, é interessante observar como essa constituição se dá ao longo do processo de aquisição de uma determinada língua.

Segundo Berberian et al (2006, P.122),

> A primeira história linguística que se constrói e que permite a leitura de mundo e não apenas a da palavra escrita está assentada em experiências sócio-históricas que permitem a identidade/identificação com um grupo cultural de referência.

Com base nessa afirmação, qual seria então, para os surdos o grupo de referência cultural? Uma vez que a maioria nasce em famílias de ouvintes, e não tem acesso, a princípio, à língua de sinais e tão pouco consegue compreender a língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita.

A autora coloca que esses surdos acabam perdendo sua identificação com um grupo cultural de referência, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, e que isso cria inúmeros problemas que irão influenciar profundamente sua vida social

e, particularmente, a escolar.

O que se tem observado é que as pessoas surdas vivem um dilema no que diz respeito à língua. Primeiro, dependendo do contexto familiar, se filhos de pais ouvintes, terão contato inicial com a língua portuguesa e se tiverem com língua brasileira de sinais, será muito tardiamente; se filhos de pais surdos, o contato com a língua brasileira de sinais será mais cedo, porém a apropriação da escrita será em língua portuguesa, o que na maioria das vezes, é um problema, uma vez que eles não dominam a estrutura da mesma.

Dessa forma, considerando que a língua portuguesa, para o sujeito surdo, é uma segunda língua, é possível aprender a escrita de uma língua sem falar essa língua? Como isso pode ocorrer?

De acordo com Dorziat (1997) existem três grandes correntes teóricas que podem nortear a educação do sujeito surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo".

Para compreendermos melhor esse processo na educação do surdo, é necessário conhecermos um pouco os pressupostos da educação voltada para a surdez.

A) CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO QUE NORTEIAM O ENSINO DE SURDOS

Apesar de a educação de surdos já ter sido discutida por vários teóricos (FERREIRA-BRITO, 1993; DORZIAT, 1997; GOLDFELD, 1997; PEREIRA et al., 2011; BOTELHO, 2013; SKLIAR, 2013; HONORA, 2014; LIMA, 2015), acho necessário trazer o percurso histórico dessas abordagens educacionais para compreender o cenário atual da educação de surdos.

É importante salientar que, dentre as abordagens educacionais presentes na educação de surdos, todas têm sua importância, pois marcam historicamente o processo educativo dos surdos e ainda hoje se encontram presentes em algumas propostas educacionais voltadas para esse público.

1.2.1 Oralismo

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico-terapêutico da surdez, impondo uma visão que privilegia a patologia e o déficit biológico, os quais seriam reparados e/ou corrigidos pelas estratégias e recursos educacionais do Oralismo. Nesse sentido, os surdos deveriam ser educados para se integrarem à sociedade ouvinte, ou seja, para corrigir uma anomalia. Vale salientar que essa integração nada mais é do que a aceitação de estar integrado de forma passiva a uma sociedade ouvinte, sem participação ativa.

Segundo Campos (2013, p. 39), "a oralização, um método difundido por Alexander Graham Bell, veio encapsular os surdos no modelo do ouvintismo[12], ou seja, de acordo com as regras da 'normalidade'". Nessa abordagem, a surdez é vista como uma deficiência que pode ser minimizada através da estimulação auditiva, fazendo com que o surdo se integre à sociedade através da oralização, daí a imposição do aprendizado da fala. Nessa perspectiva, o sucesso ou insucesso é responsabilidade do sujeito, se ele aprende a falar, logo será um aluno capaz de aprender, de se integrar.

Essa abordagem surge a partir do II Congresso Internacional de Educação de Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, quando ficou decidido que a educação dos surdos deveria se dar exclusivamente pela oralização. Nesse momento, em muitos países, as escolas deixam de usar os sinais e passam a ter a oralização das crianças surdas como objetivo principal, deixando inclusive as disciplinas escolares em segundo plano, acarretando um déficit na escolarização desses alunos.

A partir do congresso de Milão, com a assunção de uma concepção clínica da surdez, as escolas se transformam em espaços de tratamento. Os professores surdos são demitidos e substituídos por professores ouvintes, para que a língua de sinais fosse totalmente banida do ambiente escolar, atitudes drásticas foram tomadas nas escolas, para evitar que os alunos surdos usassem a língua de sinais, eles eram obrigados a amarrar as mãos para trás e a sentar em cima das próprias mãos. (SCHELP, 2008)

12 termo usado por Skliar (1998, p. 15) para se referir a um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.

Capovilla (2000, p. 102) ressalta que “o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes”. Infere-se que essa integração visa a atender a uma necessidade do ouvinte, não do surdo, até porque os aspectos almejados por essas perspectivas estavam longe de ser alcançados pelos surdos.

Para alcançar a integração do surdo e inseri-lo na sociedade ouvinte, o Oralismo utilizou algumas técnicas, tais como: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. O treinamento auditivo serviria para que o surdo aprendesse a discriminar os sons; o desenvolvimento da fala e a leitura labial seriam a via pela qual os surdos se comunicariam. (DORZIAT, 1997)

É preciso ressaltar que, no decorrer do longo período em que o Oralismo prevaleceu como abordagem educacional, muitos profissionais, como pedagogos, fonoaudiólogos, entre outros, tiveram uma formação alicerçada nessa perspectiva, que visava à reabilitação do aluno surdo, para que o mesmo pudesse falar e, assim, alcançar o sucesso escolar.

Apesar de todos os esforços dos defensores dessa abordagem, os surdos não aprenderam a falar. Muitos estudos demonstram que a adoção das estratégias oralistas resultou em um número significativo de surdos analfabetos, colocando em xeque a eficácia dessa prática educativa utilizada por muito tempo na educação de surdos no mundo e especificamente no Brasil. Marcas da utilização dessa estratégia estão refletidas nas histórias escolares de muitos surdos que foram obrigados pelos pais a frequentar uma escola de surdos para aprender a falar, eles não conseguem produzir os sons da fala de forma natural, fazem isso de forma mecânica, o que, na maioria das vezes, os deixa indecisos na hora de se comunicar por essa via.

Essa abordagem pedagógica na educação de surdos, segundo Fernandes (2011), “prevaleceu como filosofia educacional predominante no período da década de 1880 até 1990”. Porém, no Brasil, prevalece até a década de 1980. Segundo Skliar (2013, p. 7),

> foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela

> caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Acredita-se que já ocorrem mudanças no cenário da educação de surdo, mas não se pode esquecer que essas mudanças não suficientes para contemplar em sua totalidade as reais necessidades desses indivíduos, pois o que está mudando não são as abordagens pedagógicas, mas sim as concepções sobre os sujeitos surdos, as descrições sobre sua língua, as definições sobre as políticas educacionais etc. No entanto, apesar dessas mudanças, percebe-se que o Oralismo ainda está presente até hoje em algumas práticas pedagógicas em espaços educacionais diversos.

1.2.2 Comunicação Total

Na década de 1960, surge uma nova proposta na educação dos surdos como alternativa ao Oralismo, denominada de Comunicação Total. O objetivo dessa abordagem não é mais o treino maçante da aprendizagem da fala, mas sim a transmissão de conteúdos curriculares, e, para isso, aceitavam-se todas as formas de comunicação, utilizando simultaneamente a fala e a sinalização, processo denominado de Bimodalismo.

> A Comunicação Total, também chamada de Bimodalismo ou Português Sinalizado, defende o uso de recursos espaço-visório-manuais como suportes facilitadores da comunicação, utilizando simultaneamente a língua oral, a língua de sinais, a mímica, a expressão corporal e facial, a leitura labial, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a escrita, a datilologia, entre tantas outras formas que supõem o desenvolvimento global dos estudantes surdos por oferecer-lhes o acesso a diferentes formas de aprender. (LIMA, 2015, p.48)

Nessa perspectiva educacional, há completa liberdade para usar qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação. A interação entre os surdos e os ouvintes é tida como fator primordial nesse processo, assim como os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

> No Bimodalismo, a fala e a sinalização são praticadas ao mesmo tempo.

> O português sinalizado é um exemplo dessa abordagem. Apesar de vários trabalhos criticarem a estimulação simultânea, por acharem que a criança não é capaz de processar duas línguas completamente diferentes, o que se observa, na prática, é a utilização das duas línguas conjuntamente, verificando-se a preocupação com a linguagem oral. (SANTANA, 2007, p. 181)

Pode-se afirmar que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. E, para isso, lhes é dada uma fartura de possibilidades, que, em nome da comunicação, tudo pode e deve ser usado em um pacote que promete várias línguas aos surdos, que na prática não é efetivado. (BOTELHO, 2013)

O principal objetivo da Comunicação Total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez e deles com os demais sujeitos. (CICCONE, 1990). Os maiores benefícios da Comunicação Total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como uma pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

No entanto, essa abordagem tem recebido muitas críticas, pois, segundo alguns teóricos, como Goldfeld (1997, apud SANTANA, 2007, p. 181), “a língua de sinais não é utilizada de forma plena. Logo, não se leva em conta o fato de ela ser ‘natural’ (ter surgido de forma espontânea na comunidade surda) e de carregar uma cultura própria.” A autora ressalta que o fato de criar recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos dificulta a comunicação entre aqueles que dominam códigos diferentes da língua de sinais.

Ferreira - Brito (1993) também contesta a eficácia dessa abordagem e afirma que a mesma vem a ser apenas uma visão oralista camuflada e que o oralismo e a comunicação total representam a mesma visão do problema, sem realmente aprofundar a questão linguística na educação dos surdos.

No bojo dessa discussão, Botelho (2013, p. 112) ressalta que,

> além de dificultar a estruturação do pensamento, já que, com a busca constante de ajuste entre fala e sinais, se perde o fio condutor do assunto, a

> simultaneidade veiculada pelo Bimodalismo deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, e sempre baseada na língua oral.

Observa-se que, apesar da possibilidade de utilização dos sinais, essa abordagem também privilegia a língua oral, desconsiderando a importância social da língua de sinais para os *surdos*.

No cenário educacional atual, observa-se uma predominância da Comunicação Total, muitas vezes, confundida com o bilinguismo. Pois muitos profissionais afirmam que trabalham com a língua de sinais como suporte da língua oral, caracterizando, assim, o uso da Comunicação Total.

1.2.3 Bilinguismo

Em função das discussões levantadas sobre os resultados das práticas educacionais até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, denominada de Bilinguismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 1990.

Essa abordagem é definida como o direito que toda criança tem de aprender em sua língua materna. Infere-se, a partir dessa definição, que as crianças surdas deveriam ser ensinadas, primeiramente, em língua de sinais e, posteriormente, na língua oficial do país, no caso do Brasil, o português.

O Bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Goldfeld (1997, p. 38), o Bilinguismo “tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]”.

Ensejando essa visão de educação bilíngue, Botelho (2013, p. 112) ressalta que “a língua de sinais é concebida como a língua materna de pessoas surdas, e a educação bilíngue propõe a exposição a ela o mais cedo possível, de modo a

oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos e de linguagem, através de programas de atenção linguística precoce". Corroborando essa visão, Sacks (1998, p. 44) ressalta que

> a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos problemas ligados à capacidade de "proposicionar" [...]. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

Percebe-se que é de suma importância que a criança surda tenha esse contato o mais precoce possível, pois a maioria delas são filhas de pais ouvintes que não utilizam a língua de sinais, o que pode acarretar graves problemas de aprendizagem no decorrer de sua trajetória escolar.

Em uma proposta educacional bilíngue, o ensino de todas as disciplinas deve ser feito através da língua de sinais. Considerando-a como L1, esse ensino deve ser oferecido através de diversas atividades significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. (BOTELHO, 2013)

Em uma abordagem bilíngue, é preciso possibilitar ao surdo o acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio, no caso, a língua de sinais. Nesta proposta, a língua escrita e a língua oral são ensinadas como uma língua estrangeira (L2). O desenvolvimento da criança na língua mais acessível vai determinar seu aprendizado da segunda língua, em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Quadros (2012, p.35) destaca que

> o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. [...] A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso aos conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira.

É preciso compreender que o bilinguismo na educação de surdos não tem as mesmas características do bilinguismo de pessoas que usam mais de uma língua de uma mesma modalidade, como inglês e português, pois as duas são oral-auditivas,

na surdez a língua de sinais é visuoespacial e a língua portuguesa, oral-auditiva. Quadros (2012) pontua que é necessário que haja uma mudança na forma como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos, pois não é apenas uma questão de aprendizado de outra língua, mas de línguas de modalidades diferentes, o que exige um processo diferenciado de aprendizagem.

Segundo Skliar (2001, p. 149), a proposta educacional bilíngue supõe os seguintes pressupostos:

- Criar um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, linguístico e cognitivo das crianças surdas, garantindo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.
- Assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças surdas, baseado na identificação com adultos surdos, favorecendo o desenvolvimento da personalidade de forma sadia.
- Garantir a possibilidade de desenvolvimento de uma teoria sobre o mundo, pois a criança surda que convive com adultos ouvintes não tem chance de questionar coisas e obter respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas, mais se amplia a concepção de mundo.
- Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural, garantindo ao aluno surdo os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes.

Vários teóricos enfatizam a importância da educação bilíngue para os surdos como uma possibilidade de inserção no meio social e escolar.

No entanto, Botelho (2013, p. 111) aponta que

> muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e de Comunicação Total. É possível identificá-las através do discurso ambíguo que apresentam, valorizando e reconhecendo a língua de sinais ao mesmo tempo em que advogam a inserção dos surdos em escolas regulares, entre outras atitudes.

A autora ressalta que educação bilíngue propõe que os processos escolares devam ocorrer nas escolas de surdos, não segundo modelo clínico-terapêutico, ainda oferecido em algumas instituições, nos dias atuais, mas sim respeitando a capacidade

intelectual dos surdos em sua completude.

Pode-se afirmar que a abordagem educacional bilíngue, se trabalhada em sua essência, pode trazer muitos benefícios para os surdos, pois nessa perspectiva o surdo não precisa se igualar ao ouvinte, precisa somente desenvolver sua cultura e sua identidade através da mediação com outros surdos. Portanto, é necessário ressaltar a importância da instauração real do Bilinguismo na educação dos surdos e que esta é necessária e imprescindível, em função de possibilitar aos surdos o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura.

A língua e o papel da Libras na educação de surdos

Este estudo pretende ancorar-se nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin que pressupõem o homem a partir de uma concepção histórico-cultural, em que este se constitui nas relações sociais mediado pela linguagem, em um processo ativo e responsivo.

> Tanto para Vygotsky como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sígnica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais. (PONZIO, 2011, p. 79)

Infere-se que os signos utilizados pelo homem não se limitam a servir apenas de instrumento de comunicação, dotados de significados, mas de instrumento de interação social em contextos situados, uma vez que a alteridade define o homem, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.

Em relação à língua, Bakhtin (2010, p. 127) afirma que

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Infere-se que, nessa perspectiva, a língua não é um mero instrumento de

comunicação individual, mas um instrumento de mediação social em que os sujeitos interagem por meio dela. Tem um caráter essencialmente social e é indissociável do processo concreto de uso pelos falantes. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 128) salienta que "a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*".

Para Bakhtin, a linguagem é por constituição dialógica e a língua não é neutra, mas se mostra complexa, porque, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições, esses traços são bem visíveis na realidade linguística dos surdos.

Esse caráter dialógico da linguagem deve ser ponto de partida na educação de surdos, pois a aprendizagem de uma segunda língua ocorre também através de um processo de mediação, em que as trocas linguísticas constituirão base para um domínio do sistema linguístico da Libras.

Partindo desse pressuposto, apoio-me em Vygotsky (2000, p.12) para afirmar que:

> o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo.

Para Vygotsky, o conhecimento do homem é mediado, construído a partir de processos sócio-históricos em que não há acesso direto aos objetos, mas a recortes da realidade constituídos a partir de sistemas simbólicos elaborados pela própria humanidade em sua história. Nesse sentido, a linguagem funciona como sistema simbólico representativo ao fornecer conceitos, formas de organização do real e estruturar a mediação entre sujeito e objeto dos conhecimentos. (GARUZZI, 2011)

E, nesse processo de aprendizagem mediado, Vygotsky (2000) salienta que o significado das palavras muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado e todo o comportamento humano é mediado por signos. A palavra é o elemento que possibilita que o indivíduo tenha contato com a realidade, constituindo

sua subjetividade por meio da realidade, a partir de suas relações sociais.

A língua exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos e a língua de sinais exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da cognição do sujeito surdo.

> No processo interacional verbal, o sujeito também utiliza o processo cognitivo, pois, segundo Vygotsky (1998 a), a palavra, por ser carregada de sentido, exige que o sujeito realize operações mentais para compreendê-la, assim como para compreender as motivações de uso dela. Por isso, a produção da fala é importante para as operações cognitivas, porque controla o comportamento (VYGOTSKY, 1999 a). Por intermédio dessa forma de pensar, pode-se compreender a afirmação de que a comunicação verbal exerce papel central no processo interacional. Então, não se pode negar a comunicação verbal a nenhum ser humano, seja ela espaço-visual ou oral-auditiva. (FARIA et al., 2011, p.174)

Para os sujeitos surdos, é de extrema importância que a interação verbal seja valorizada no processo educacional, pois durante muito tempo os surdos não tiveram essa relação de interação, o que trouxe grandes prejuízos no processo cognitivo desses sujeitos. Embora hoje essa interação seja mais presente na vida dos surdos, eles ainda encontram muitas dificuldades para estabelecer uma relação de interação cotidiana, pois poucas pessoas fazem uso da Libras nos mais diversos espaços da sociedade, incluindo nesse rol os familiares, que, na maioria das vezes, não fazem uso da língua de sinais.

A garantia do direito ao uso da Libras como meio de comunicação do surdo foi muito importante, pois garante a ele o desenvolvimento social, sendo que as operações mentais com os signos são a condição para esse desenvolvimento. Esse reconhecimento da Libras permite ao surdo uma maior inserção nos diversos setores da sociedade, garantindo um meio eficiente de comunicação com seus pares e, com auxílio do intérprete, com os ouvintes.

Embora exista uma legislação específica a respeito da Libras, não se percebe a aprendizagem da língua de sinais sendo priorizada como L1, pois é importante ressaltar que a língua portuguesa é a L2 para os surdos. Além disso, é preciso entender que a aquisição da L1 pelas crianças surdas ocorre de maneira semelhante à de crianças ouvintes, daí a necessidade de o aprendizado da Libras ocorrer primeiro

e o mais cedo possível, para que não haja prejuízo no processo de aquisição dessa criança. A maioria das crianças surdas que nascem em famílias ouvintes fica alijada do processo de interação verbal, pois a maioria dessas famílias privilegia a linguagem oral, inacessível aos filhos surdos, deixando-os em um total isolamento linguístico.

Segundo Pereira et al. (2011, p. 26), “por não terem acesso à linguagem oral usada pelas famílias e pelo fato de as famílias não usarem a língua de sinais, as crianças surdas filhas de pais ouvintes são privadas das conversas, assim como, muitas vezes, de atividades prazerosas, como contação de histórias, por exemplo”. Em função de as crianças surdas não participarem dessas atividades, pode haver um prejuízo em seu conhecimento de mundo e de língua, disponível normalmente às crianças ouvintes antes de irem para a escola. (PEREIRA, 2011)

Nesse sentido, as crianças de pais ouvintes, normalmente, chegam à escola sem o desenvolvimento tanto da Libras como da língua portuguesa, o que exige um esforço maior para o aprendizado escolar. Daí a necessidade de inserir desde cedo a criança surda em um contexto linguístico que priorize o aprendizado da língua de sinais.

Normalmente, a escola é um dos espaços reservados para que o surdo possa se apropriar da língua, porém o que se vê é que esse espaço é limitado e limitador, pois cerceia o direito dos surdos no uso da L1 de forma plena. A escola, em alguns casos, disponibiliza o intérprete, porém esse profissional só atua dentro da sala de aula, quando o surdo está em outros espaços da escola, fica isolado, pois a maioria da comunidade escolar é ouvinte.

É preciso inserir os surdos em espaços em que possam interagir com seus pares. Pereira et al. (2011, p. 28) afirmam que é fundamental a interação da criança surda com adultos surdos, pois essas “terão a oportunidade não só de aprender a língua de sinais, como também de construir uma identidade surda por meio do acesso a culturas das comunidades surdas”.

Segundo Faria et al. (2011, p. 183), “assim como qualquer outra língua, a Libras propicia ao sujeito falante natural dela o desenvolvimento pleno, pois possibilita a troca de conhecimento, a comunicação e, consequentemente, a interação social com os indivíduos e com o mundo no qual está inserido”. Reforçando esse pressuposto,

os autores afirmam que é preciso que a Libras seja difundida na sociedade, pois essa seria uma forma de promover a possibilidade de interação social do surdo nos diversos ambientes que ele frequenta e tirá-lo do isolamento social, diminuindo seu sofrimento psíquico e afetivo.

Para reforçar o caráter significativo da língua de sinais na constituição do sujeito surdo, Quadros (1997, p.) afirma que

> tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Neste sentido, a língua de sinais para a comunidade surda se caracteriza como um instrumento de identidade específico, através do qual são manifestados os aspectos culturais, afetivos, cognitivos e linguístico deste grupo. (MACHADO, 2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Porém, é preciso enfatizar que o fracasso dos alunos surdos no aprendizado de escrita é resultado de uma alfabetização que toma a oralidade como ponto de partida, sem levar em consideração a especificidade da surdez (FERNANDES, 2006). A autora postula também que ao invés de alfabetizar os surdos, o ideal seria que eles fossem inseridos em práticas de letramento que pudessem fornecer subsídios para que houvesse uma discussão sobre o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases.

É importante frisar que a apropriação da escrita por alunos surdos deve se pautar em práticas significativas, em que textos sejam utilizados ao invés de palavras isoladas, pois “os textos que circulam socialmente servirão de ponte entre os conhecimentos social, escolar e linguísticos nas práticas de letramento” (FERNANDES, 2011 APUD PEREIRA, 2015, p, 3).

Todo o processo de apropriação da escrita baseada em práticas significativas

deve estar ancorado na mediação do professor que deve ser fluente tanto na língua portuguesa como na língua de sinais, possibilitando ao aluno surdo a interação nas duas línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Problemas da poética em Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (a teoria do Romance). São Paulo: HUCITEC, 1998.

BERBERIAN, A. P; MASSI, G; ANGELIS, C. C. Mori de. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BERNARDINO, E. L. Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística. Belo Horrizonte, MG: Profetizando Vida, 2000.

BRAIT, B. Teoria e análise do discurso. In:_____ (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CICCONE, M. Comunicação total: uma filosofia educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. São Paulo: Ufscar, 2000.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp.18-19.

MEKSENAS, P. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyala, 2002.

MOLICA, M. C. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACKES, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, A.P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. Revista Nova Escola, set./1993.

SKLIAR, C. (Org.) Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas e educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B (Org.) Bahthin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

10.48209/978-17-SABER4-3-3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIREITO DE TODOS

Rafaela Santos Cardoso[13]

13 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Educacional da Lapa- FAEL, Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora, na Faculdade de Educação São Luís. Professora de educação Básica da rede pública Municipal de Gravataí. E-mail da autora: rafaelascardosorsc@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, os indivíduos que possuíam alguma deficiência, foram excluídos do convívio social, devido às suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais e sensoriais. Com o grande avanço das discussões nesta área, houve uma mudança na forma de compreensão das deficiências, dando ênfase cada vez mais à importância de atitudes inclusivas.

O presente trabalho procurou abordar o processo de inclusão no contexto educacional. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi realizada através de pesquisas bibliográficas, onde foram colhidas informações pertinentes para o estudo, como forma de repercutir e aprofundar os aspectos relativos ao tema.

Pretendeu-se como objetivo refletir sobre a história da inclusão, a importância das políticas e leis neste seguimento, e o trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

A escolha do tema justifica-se, pela relevância do entendimento de como ocorre a inclusão do aluno, reconhecendo os desafios que escola e aluno ainda enfrentam por falta de recursos e orientação, assim como os esforços para garantir a educação de todos.

Desta forma, o trabalho foi organizado em três etapas: Introdução, onde se apresenta brevemente o tema, sua relevância e o objetivo; o Desenvolvimento que está subdividido em Educação Inclusiva: Contexto histórico à atualidade, que remete a trajetória da inclusão até a atualidade; Legislação e Políticas Públicas na área de inclusão, que aborda a legislação que proporcionou garantias e direitos das pessoas com deficiência; Avanços e desafios da inclusão escolar, discorrendo sobre a efetiva inclusão e não apenas integração do aluno; e por fim a Conclusão, onde é recapitulado de forma completa o trabalho, apresentando os resultados.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTEXTO HISTÓRICO À ATUALIDADE

Os indivíduos, desde os primórdios da civilização viviam em grupos, e suas ações eram determinantes para a sua sobrevivência.

Os homens primitivos realizavam atividades como caça, pesca e colheita, para

suprir suas necessidades fundamentais. Nesta época, já havia registros de deficiências em alguns indivíduos, o que resultava em alguns problemas dentro do grupo. Como todos precisavam contribuir com os alimentos, esses indivíduos ditos “diferentes” acabavam sendo excluídos por dificultarem o trabalho dos de mais (BIANCHETTI, 1995, p. 9).

Na antiguidade, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram consideradas anormais e a sociedade praticava o infanticídio. Durante a Idade Média, com a difusão da doutrina cristã, houve certa mudança na forma de conceber esses indivíduos. A igreja passou a proibir a prática de sacrificar, porém ainda escondiam e excluíam estas pessoas do convívio e das relações sociais (GUGEL 2007, n.p.).

No século VII, os deficientes eram mantidos em locais como abrigos, orfanatos e manicômios. Permaneciam totalmente excluídos e sem interação com as pessoas. A partir do final do século XVIII ao XIX, nota-se uma atenção especial às pessoas com deficiência, havendo instituições especializadas para atendê-las, além disso, surge uma pedagogia diferenciada, voltada para a valorização da aprendizagem de acordo com os níveis intelectuais.

No entanto, a visão para com essas pessoas era segregacionista, pois eram atendidos de forma separada daqueles alunos que frequentavam às classes regulares nas escolas (GUGEL 2007, n.p.).

Já no início do século XX, a pessoa com deficiência passa a frequentar as classes comuns, desde que consiga se ajustar sem causar qualquer prejuízo dentro do ambiente escolar. Deste modo, o aluno era apenas integrado ao sistema escolar, não havendo nenhuma preocupação com suas necessidades individuais.

Na década de 1980, começa a se configurar um novo paradigma, intensificando a importância do processo de inclusão como forma de garantir e assegurar o acesso e a aprendizagem, voltada para as especificidades do aluno.

> Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (GOFFREDO 1999, p. 31)

Dessa forma, a escola passa a ser um ambiente que compreende a importância da diversidade e os benefícios que ela traz para a construção de uma sociedade democrática, sendo ela, um lugar direcionado à todas as pessoas sem distinção.

2.1 Legislação e Políticas Públicas na área da Inclusão

A educação durante um longo período permaneceu arraigada, por uma visão de um ideal de aluno, criando assim, uma cultura de homogeneidade dentro do ambiente escolar. O direito à educação permanecia restrito a um grupo de alunos, que se enquadrassem neste ideal.

Com movimentos, lutas e a efetivação do direito à universalização do ensino, este conceito de escola sofre mudanças positivas, dando importância para o espaço e garantias de uma educação na perspectiva inclusiva. A partir de alguns documentos internacionais e brasileiros, pode-se perceber então, o percurso da evolução da educação inclusiva, principalmente no que se referem aos direitos assegurados as pessoas com deficiências.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÂO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) foi um documento elaborado por diferentes pessoas, de todo o mundo. Proclamada em 10 de dezembro de 1948, em Paris, este documento representou um marco histórico, pois garantiu a proteção integral dos direitos humanos.

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos. Nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 4).

Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, foi proclamada a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (MENEZES, 2001), que apresentava como principal objetivo definir as necessidades básicas para a aprendizagem.

A Declaração de Salamanca foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha em 1994. Este documento foi e ainda é muito importante no que diz respeito a inclusão educacional, pois formalizou a

educação especial, dando garantias de práticas educacionais inclusivas, para crianças com necessidades educacionais especiais, tendo como princípio a aprendizagem para todos.

> O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (BRASIL, 1994, p. 5 - 6).

A Convenção de Guatemala (OEA, 1999) proclama e afirma a efetiva inclusão social das pessoas com deficiências, eliminando qualquer forma de exclusão, discriminação e preconceito, formando uma sociedade que respeite a diversidade e lute pelos ideais de justiça social e a participação social.

Já no Brasil, alguns documentos previam a educação especial, como Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) trazendo em seus dispositivos legais, o atendimento educacional especializado, garantindo a igualdade de oportunidades aos cidadãos.

Logo em seguida foi publicado o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), documento este que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, estabelecendo direitos e deveres do Estado para com estes.

Corroborando com estes documentos, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê a educação para os educandos com necessidades especiais, atendendo suas especificidades. Em seu Art. 59, inciso I, enfatiza que: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.33).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz ações para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva. Apresenta como um de seus objetivos, a garantia de acesso de alunos especiais, independentemente de suas condições e limitações, assim como a oferta de atendimento educacional

especializado, acessibilidade física e pedagógica e professores com formação específica na área (BRASIL, 2008a).

O Plano Nacional de Educação é um documento que também legitima a inclusão educacional, estabelecendo diretrizes, metas e objetivos para o atendimento a educação especial. O mesmo é composto por 20 metas a serem atingidas, com a finalidade de melhoria na qualidade da educação. No que tange a Educação Especial, o PNE traz:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

A Lei Brasileira de Inclusão, ou popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um grande ganho para a inclusão social das pessoas com deficiências, na medida em que a mesma assegura os direitos fundamentais de igualdade e liberdade. Além disso, inovou também o termo “deficiência”, já que antes era conhecido como uma condição estática e biológica.

> Art. 2º Considera-se 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)

Tratando da legislação que orienta a educação inclusiva, o avanço visto, é nítido no atendimento das pessoas com necessidades especiais. Da morte, abandono e exclusão, hoje se vivenciam leis e movimentos que possibilitam ações educativas para a efetiva inclusão escolar.

2.2 Avanços e Desafios da Inclusão Escolar

A inclusão é estabelecida por muitas leis que sustentam os direitos dos cidadãos. No entanto, a sua execução não diz respeito apenas à integração dos alunos com deficiências, pois essa ação faz com que o sujeito tenha que se adequar ao ambiente

escolar e suas metodologias.

A verdadeira inclusão é aquela que vê cada aluno como um ser único, que aceita as diferenças, valoriza as características individuais, construindo assim, uma convivência harmônica, baseada nos ideais de respeito e diversidade.

> Por tudo isso a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.24)

A escola inclusiva vai além daquela que efetiva a matrícula do aluno de educação especial. Ela se preocupa com as adaptações na estrutura física, nos materiais didáticos, no currículo adaptado e sobre tudo, se empenha em traçar estratégias e projetos que valorizem as singularidades dos educandos, fazendo com que todos se sintam integrantes e atuantes no ambiente escolar.

É extremamente necessário, que a escola realize ações visando o real desenvolvimento do aluno de educação especial. O currículo adaptado é uma dessas ações e garanti-lo, é tão importante quanto à estrutura física e o ambiente escolar adaptado.

As práticas educativas devem favorecer a aprendizagem significativa do aluno de educação especial, não anulando suas necessidades, e sim, considerando-as durante o processo, pois cada aluno tem sua forma de aprender possuindo deficiências ou não. O professor dentro do ambiente de sala de aula é a peça chave na elaboração do currículo adaptado, e caberá a ele a escolha de métodos e recursos mais condizentes com a realidade de cada aluno de sua turma.

> Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. [...] O professor organiza e pratica o currículo enquanto constrói e reconstrói suas concepções, percepções e escolhas e, assim, também o faz o aluno enquanto aprende. (MINETTO, 2008, p. 32-33)

A avaliação de aprendizagem também se faz como parte integrante do currículo adaptado, mostrando-se como fundamental no processo de avaliação do aluno, pois

o mesmo será avaliado dentro de suas possibilidades e dos avanços alcançados durante o desenvolvimento das situações de aprendizagem. A avaliação é contínua, não tendo um fim em si mesma; vê o aluno como um todo, e engloba diferentes recursos pedagógicos para a sua avaliação.

Apesar de tantos avanços, a inclusão ainda enfrenta desafios. Muitas escolas não apresentam os recursos financeiros necessários para promover um ambiente totalmente adaptado e acessível, além disso, muitas vezes não contam o apoio de uma equipe multidisciplinar para orientar o trabalho docente e principalmente, a disponibilização de cursos para que professores possam se aperfeiçoar, pois a maioria não apresenta formação específica na área.

Sabe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para o ideal de uma escola inclusiva, contudo o que foi conquistado mostra a importância dos debates, das discussões e das políticas públicas para a ampliação da prática de inclusão educacional.

3. CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um direito de todos os cidadãos na sociedade e está expressa em diversas leis e documentos que asseguram o seu dever e cumprimento. Por mais desafiadora que aparente ser, já passou por muitas batalhas, alcançando diversas vitórias no percurso de sua concretização. As pessoas com deficiências passaram por delicados períodos, onde eram excluídas ou segregadas da convivência em sociedade.

As políticas públicas vêm estabelecendo e ampliando cada vez mais os direitos à inclusão, possibilitando com que sejam assegurados aos cidadãos. Com isso, a inclusão vem transformando a sociedade à medida que a mesma tem deixado para trás muitos preconceitos difundidos há séculos, transcendendo em busca de ações igualitárias e democráticas, garantindo o direito de todos à educação.

Através da educação, ocorre a mudança do paradigma de exclusão social vivenciado durante muito tempo com pessoas que possuíam alguma deficiência. No ambiente escolar, se tem a oportunidade de desenvolver aprendizagens que plantem sementes da inclusão nas pessoas. Pessoas estas, que irão se engajar e mobilizar

ações visando à eliminação do preconceito contra a verdadeira inclusão.

As experiências proporcionadas em sala de aula serão capazes de mudar a visão social de muitas pessoas, e por consequência o modelo social. Assim sendo, a sociedade inclusiva estará cada vez mais firme e enraizada, acolhendo as diferenças, as diversidades, as singularidades, garantindo os direitos de todos os seres humanos.

A inclusão elimina as barreiras e obstáculos que limitam e impedem a participação integral do aluno no processo educacional. Neste cenário, é de grande importância à efetiva implantação de estratégias pedagógicas inclusivas e políticas educacionais no âmbito de ensinar e aprender para o atendimento da diversidade.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa**

com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 abril. 2020.

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

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso: 23 fev. 2021.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: **Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpex, 2008.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 abril. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

10.48209/978-18-SABER4-3-3

EXPERIMENTOS COM A LINGUAGEM MUSICAL NA EJA: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

Samuel Campos de Pontes[14] & Marcela Fontão Nogueira[15]

14 Doutorando em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, professor de música, samuel.pontes@unesp.br

15 Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na Prefeitura Municipal de São Paulo, marcela.fontao@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino da música é discutido no Brasil desde a época do Império. Amato (2006) apresenta uma retrospectiva histórica, bem como os desafios dessa área na educação básica, e segundo a autora, já em 1854 um decreto federal regulamentava a presença dessa prática nas escolas do país, passando a orientar as atividades docentes (p. 147).

Atualmente, a música enquanto conteúdo escolar, entendida como uma das linguagens que constitui o componente curricular arte, é obrigatória segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 394/96, artigo 26, § 2º). Apesar disso, Loureiro (2003, p. 102) aponta que embora essa linguagem faça parte do currículo desde a Lei n° 5692/71, ela ainda não se encontra na proposta curricular da maioria das escolas.

Independentemente de sua efetiva presença no currículo ou não, para Morila (2006, p. 77) a música pode estar inserida no ambiente escolar como uma disciplina específica ou entremeando outras atividades escolares. Afirma ainda, que quanto mais jovem a criança, mais as práticas musicais permeiam seu cotidiano escolar.

Apesar da relação “quanto menor a idade maior o contato com a música” estabelecida por Morila (2006), encontramos na literatura um número expressivo de estudos e relatos de prática envolvendo esta área e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santos (2013) investigou as condições de utilização didática de canções populares em aulas de Língua Portuguesa; Chemelo (2015) discutiu música e ludicidade enquanto multiplicadores de saberes na educação de jovens e adultos; Oliveira e Beineke (2020) por sua vez, refletiram sobre a composição musical bem como a respeito dos processos de diálogo e conscientização que emergem na ação pedagógica de compor na escola; já Moreira e Machado (2018) investigaram a música como fonte de pesquisa no ensino de História.

Notamos uma enorme variedade de temas, seja utilizando a música como disciplina específica, seja como recurso didático para outras disciplinas. No entanto, esses estudos não apresentam em suas discussões questões sobre estudantes jovens e adultos com deficiência. Assim, este estudo tem por objetivo refletir sobre a

inclusão de jovens e adultos com deficiência a partir de experimentos com a linguagem musical que, nesse caso, é entendida como um universo de práticas específicas e não como um recurso.

DESENVOLVIMENTO

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I, é uma das cinco possibilidades de oferta de ensino para este segmento no município de São Paulo. No total são 16 unidades de CIEJA presentes em todas as regiões. O CIEJA Perus I está localizado na região noroeste da cidade e segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) até o ano de 2019 possuía o total de 1594 estudantes matriculados, sendo destes, aproximadamente 40 com algum tipo de deficiência.

A escola está organizada em módulos de I a IV, é anual e não semestral e funciona em 3 turnos, com 6 períodos de atendimento como indica o quadro 1.

Quadro 1 – Horário de funcionamento da Unidade Escolar

PERÍODOS	TURNOS	HORÁRIOS
1º e 2º	**MATUTINO**	Das 7h30 às 9h45
	MATUTINO	Das 10h às 12h15
3º e 4º	**VESPERTINO**	Das 12h30 às 14h45
	VESPERTINO	Das 15h às 17h15
5º e 6º	**NOTURNO**	Das 17h30 às 19h45
	NOTURNO	Das 20h às 22h15

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

As aulas têm duração de 2 horas e 15 minutos e essa configuração favorece a matrícula de estudantes com deficiência. Além disso, há oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e transporte escolar gratuito. Segundo

Faria (2014), já no ano de 2013, a concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial nos CIEJAs era superior à das outras unidades da rede que atendem a essa modalidade de ensino.

A experiência aqui relatada desenvolveu-se durante o ano de 2019, no período de março a dezembro. Enquanto proposta de atividade de contraturno atrelada à Sala de Recursos Multifuncionais, os encontros eram realizados 1 vez por semana e duravam um pouco mais de duas horas. Participavam das aulas estudantes com deficiência intelectual, autismo e Síndrome de Down, além do professor de música, a professora de atendimento educacional especializado, estagiários e a auxiliar de vida escolar. Normalmente as atividades ocorriam em uma sala de aula, com as cadeiras organizadas de diversas maneiras – na maioria das vezes formava-se uma roda – e todos os presentes participavam das propostas.

Ainda como nota inicial deste relato, considera-se que o trabalho, como um todo, buscou lidar com a música como uma linguagem viva, em que cada um dos participantes tinha a oportunidade de operar com os elementos apresentados. Trata-se, portanto, de uma proposta em que os integrantes eram, também, autores – das sequências de sons, das decisões de regência etc. – e tinham a oportunidade de participar ativamente dos encontros – fazer comentários, trazer músicas etc. Assim, não se trata de ensinar música como algo externo ao indivíduo e, sim, de um processo experimental em que a linguagem musical é entendida de maneira ampla e se desenvolve a partir da relação entre os envolvidos.

Os encontros eram divididos em partes que se repetiam, de maneira diferente, todas as semanas. A seguir, encontra-se uma descrição de cada uma delas, o referencial teórico que sustenta essas escolhas, bem como alguns comentários e imagens referentes a esses momentos. Além disso, considera-se que, toda semana, procurávamos lembrar dos acontecimentos de nosso último encontro. No início do ano, essa lembrança era feita por meio da leitura de um relato, com o passar do tempo, passamos a fazê-lo oralmente.

Um convite a ouvir os sons que estão ao redor: paisagem sonora, “silêncio” e ouvidos abertos

Este item tem estreita relação com o conceito de paisagem sonora, do compositor e educador musical Murray Schafer, e trabalha com uma visão ampliada de música. O trecho a seguir traz mais detalhes a esse respeito: “hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado *dentro do domínio abrangente da música.* Eis a nova orquestra: o universo sônico. E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!” (SCHAFER, 2011b, p.209 - itálico do original). Assim, com base nessa visão, entende-se que os sons do ambiente e dos diversos objetos, presentes na sala de aula, podem ser usados para fazer música e, mais do que isso, podem ser interpretados como tal.

A seguir, a ideia de manipulação de diversos sons será desenvolvida. O que está em jogo, aqui, é a possibilidade de parar por alguns instantes – um minuto, no nosso caso – e ouvir a paisagem sonora. Para isso, considera-se que “podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem”, todavia, alerta o autor na mesma passagem, “[...] formular uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual.” (SCHAFER, 2011a, p.23). Assim, semanalmente, tirávamos alguns instantes para ouvir e pensar um pouco a respeito de alguma paisagem sonora que fazia parte do ambiente em que os estudantes estavam inseridos ou tinham conhecimento.

Na maioria das vezes, fazíamos esta atividade dentro da sala de aula, mas fomos, também, para vários lugares da escola e de seus arredores – quadra, corredores, entrada da escola, estação de trem etc. – sempre com o mesmo objetivo: ouvir e distinguir sons, que, algumas vezes, provinham, também, do próprio grupo. Além disso, alguns dias pensamos em sons que não estavam ali naquele momento. Um exemplo disso, foi a foto do Domingo na Paulista, estampada em uma das camisetas. Outro exemplo é a gravação, em áudio, que pode ser ouvida por meio do *QR Code* a seguir.

Figura 1 – Gravação de áudio realizada em 15 de junho de 2019 em um trem da CPTM, na cidade de São Paulo - SP

Fonte: os autores

Figura 2 – Domingo na Paulista - Sampapé

Fonte: os autores

Figura 3 – registro de um dos momentos de realização da proposta descrita

Fonte: os autores

Vamos ouvir música juntos?

O objetivo, aqui, era a troca de repertório. Assim, a cada semana, um dos participantes do encontro ficava responsável por compartilhar com os colegas alguma música. Essa escolha poderia ser baseada nos gostos pessoais, em referências dos familiares – ou de amigos – e/ou em alguma experiência específica que tornou aquela canção – ou peça instrumental – marcante. Depois que ouvíamos, seguia-se uma conversa a respeito dos significados dessa música para a pessoa que a trouxe e, também, das impressões dos ouvintes. Essa ideia tem relação com uma forma de trabalhar que procura levar em conta o universo cultural de todos os envolvidos no processo e de criar condições para que essas referências sejam consideradas, dentro de um diálogo em que todos os indivíduos possam participar (PORENA, 2017; FREIRE, 1997).

Notação, composição e improvisação: experimentos com a linguagem

Grande parte do que está descrito a seguir é inspirado no pensamento de Boris Porena, compositor e educador musical italiano, que, assim como Schafer, já citado, faz parte da segunda geração de autores dos métodos ativos de educação musical, que floresceu na segunda metade do século XX (FONTERRADA, 2008). Das obras tomadas como referência para a construção das propostas descritas em seguida, destacam-se *Kindermusik* (PORENA, 1973), que contém uma coleção bastante variada de propostas musicais criativas, e *Musica Prima* (PORENA, 2017), com destaque para o bloco dedicado ao que o autor chama de composição informal – propostas de composição e improvisação, dedicadas à escola de educação básica, que tomam como material os sons que, normalmente, não eram considerados musicais pela tradição. Destaca-se que as atividades descritas aqui foram apenas inspiradas nessas obras e, portanto, não correspondem à aplicação de atividades já existentes da forma como foram propostas pelo autor citado.

Símbolos, percussão corporal e notação;

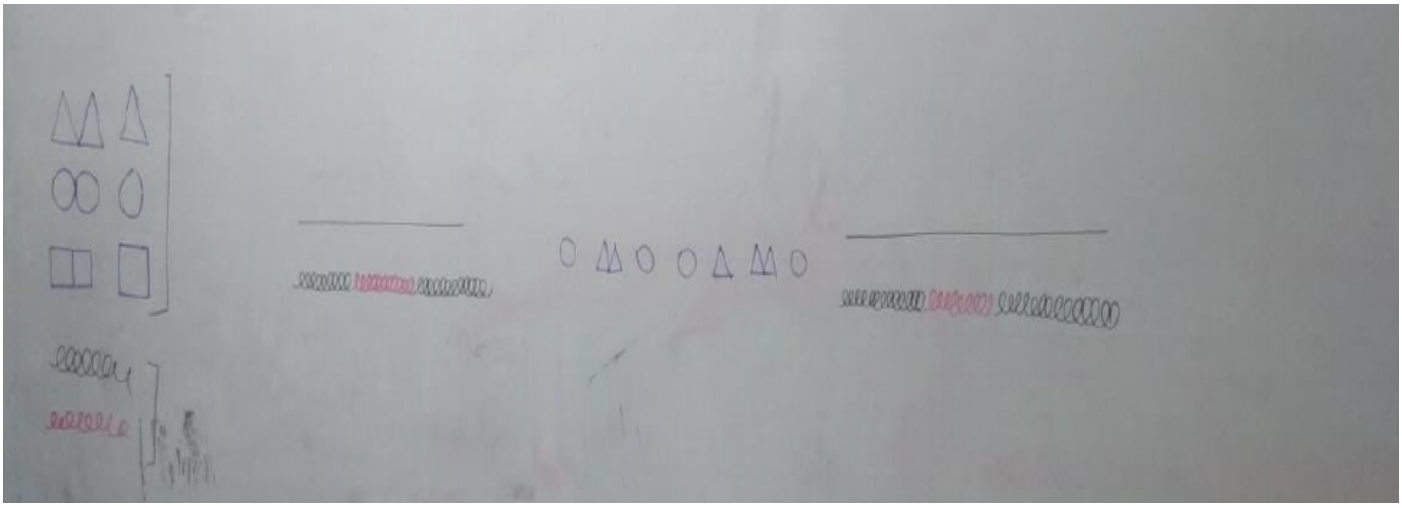
Uma das práticas que se repetiram várias vezes, sempre com algum detalhe diferente, durante esta experiência diz respeito à associação de desenhos – bolinha, quadrado, triângulo etc. – com alguns timbres obtidos pela percussão corporal – bater palma, percutir o peito, percutir a coxa, dentre outros. Salienta-se que, depois de algum tempo de trabalho com os mesmos símbolos, os significados deles foram trocados, dentro do mesmo universo de possibilidades – por exemplo, se um triângulo significava palma, agora essa mesma palma era anotada como uma bolinha. Assim, o que valia era o nosso combinado do momento. Trata-se, portanto, de uma notação que estava sempre em movimento.

Outra característica fundamental desse processo é a oportunidade que todos os estudantes tinham de ir à lousa e compor uma sequência de sons com as possibilidades disponíveis naquele momento e que seria lida pelo grupo. Além disso, quando um deles tinha dificuldade, algum membro do próprio grupo ajudava-o. Outra observação relevante é que, ao longo do ano, eles se acostumaram com essa dinâmica e muitos deles superaram a dificuldade de escrita.

Figura 4 - Desenvolvimento da atividade descrita neste item

Fonte: os autores

Figura 5 - Foto da lousa em um dos momentos de desenvolvimento da proposta

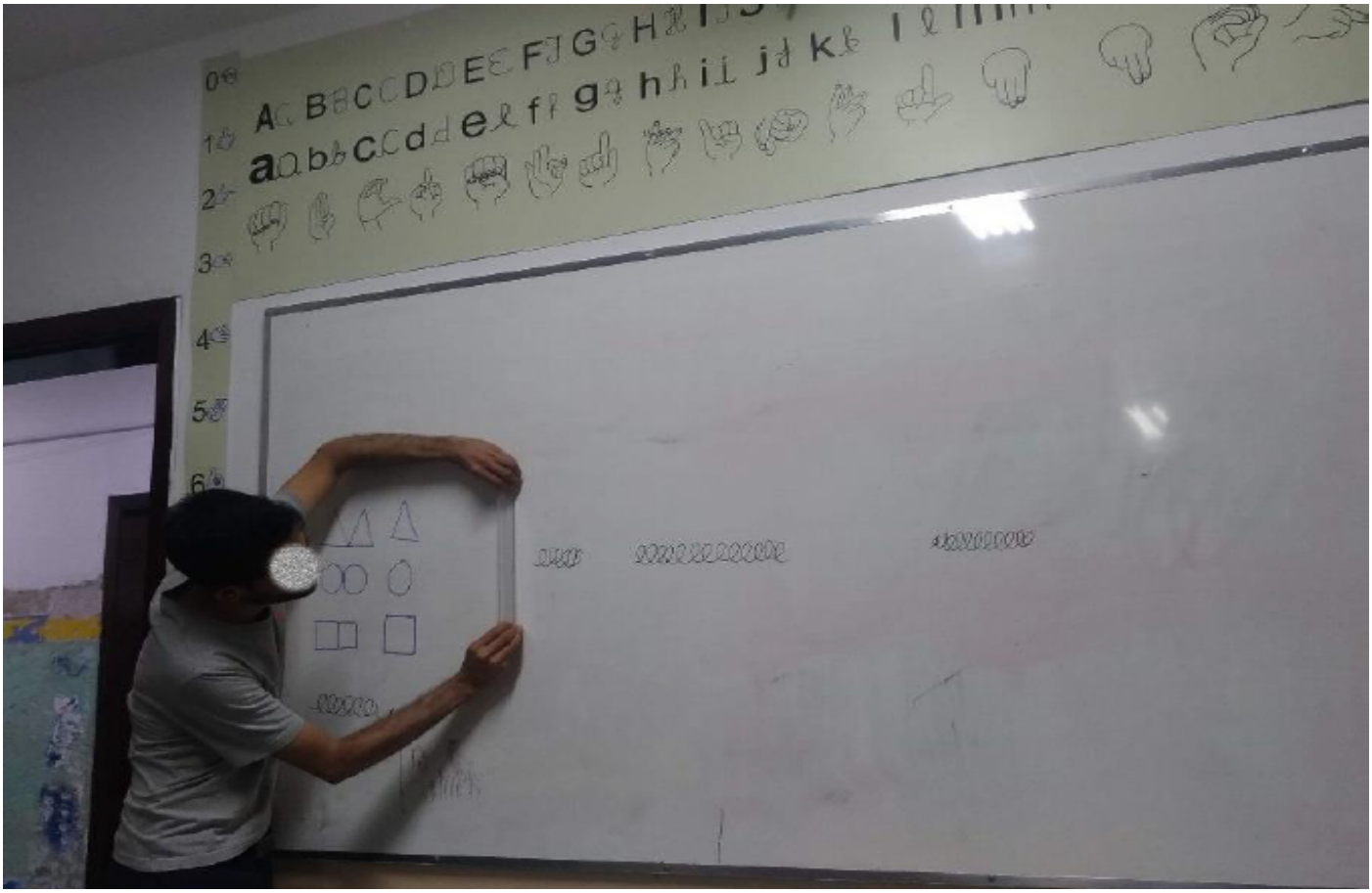


Fonte: os autores

Observa-se, na figura 5, que as possibilidades de escolha se encontram à esquerda e, na parte central da imagem, está um exemplo criado por um dos integrantes do grupo. Além disso, nesse exemplo, foi incluída a possibilidade de desenhar dois símbolos juntos – primeira coluna à esquerda –; nesse caso, eles eram executados como um grupo de duas colcheias e o símbolo único era lido como uma semínima[16]. As linhas enroladas, que aparecem na parte inferior à esquerda, correspondiam a sons

vocais – ou de outras naturezas – que duravam mais que os de percussão corporal – a lista apresentada no item a seguir corresponde a possibilidades de execução dessas linhas. Já a figura 6, mostra um exemplo de regência desses sons – a régua se movia na direção horizontal, em movimento constante, e indicava a presença e ausência de som – presença ou ausência da linha.

Figura 6 - Regência com uma régua em movimento constante



Fonte: os autores

O regente improvisador: para cada gesto, um tipo de som;

Outra proposta que ficou conosco algum tempo é a associação de sons e gestos. Nesse caso, os sons escolhidos deveriam ser executados pelo grupo e durar pelo tempo que durasse o gesto do regente. A seguir, encontra-se uma lista das possibilidades sonoras que utilizamos: som de [z]; som de [z] distorcido, como se fosse uma abelha; [s]; [x]; raspar dos sapatos no chão; esfregar saquinhos de plástico; fazer som com o zíper do casaco, dentre outros. No que se refere aos gestos, as possibilidades foram: mão aberta com a palma para cima; mão na vertical; mão aberta com a palma para

baixo. Para cada uma dessas possibilidades, era associado um dos sons descritos anteriormente. Como no item anterior, depois que nos acostumávamos com o som associado ao gesto, modificávamos o que cada um deles significava. Além disso, a mão fechada era utilizada para indicar silêncio, pausa.

Como na proposta descrita no item anterior, o papel de regente improvisador, nesse caso, era sempre alternado, sendo que quando o estudante terminasse sua regência, tinha a tarefa de escolher quem seria o próximo, até que todos do grupo tivessem a oportunidade de participar, caso quisessem. Experimentamos, também, separar o grupo em dois e fazer a improvisação com dois regentes, um para cada grupo.

"É elementar, meu caro Watson!": a necessidade de se reinventar e o caso da troca de lugares

Esta proposta nasceu meio por acaso. Um dia, durante alguma atividade, foi pedido que os estudantes trocassem de lugar. A sala virou uma confusão e, no final das contas, algumas cadeiras ficaram vazias e outras com duas pessoas, super apertadas. Naquele momento, o trecho a seguir foi lembrado e passou-se a pensar: "de que maneira aquela bagunça poderia ser uma oportunidade para a criação de uma proposta, junto com os estudantes?". Além disso, percebeu-se que algumas coisas consideradas elementares, não eram vistas da mesma maneira pelo grupo:

> Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (e suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. 'É preciso aprender do aluno o que ensinar', repetia sempre Koellreutter. (BRITO, 2011, p.33)

A partir da ideia de que "é preciso aprender do aluno o que ensinar", a proposta tomou a forma descrita a seguir.

Início, todos, cada um em uma cadeira, estão sentados em círculo. A pessoa que vai começar, joga o dado. Esse número corresponde à quantidade de cadeiras que o grupo vai se deslocar. Além disso, essa pessoa tem a tarefa de escolher o lado em que o deslocamento deverá ocorrer, se horário ou anti-horário. Quando todos

chegam aos novos lugares, a pessoa que começou passa o dado e uma nova rodada começa. Variações: (1) o número de cadeiras que se vai andar pode ser escolhido por alguém, a partir de um limite definido ou não; (2) a pessoa que está escolhendo pode, simplesmente, virar-se para o lado escolhido, sem que alguma palavra seja dita, assim, cada um à sua vez também se vira e o grupo começa a andar – depois de alguns ajustes, caso necessário; (3) é possível incluir a troca aleatória de lugares em algum momento;

A Marimba de garrafas, o dado e o relógio: nossos convidados

Além dos sons vocais e de percussão corporal, utilizávamos, também, para as improvisações e composições, uma marimba construída com garrafas de vidro e afinadas na escala pentatônica – as mesmas notas da escala maior, com exceção das que formam o trítono. Para o processo de notação das sequências criadas nesse instrumento, utilizamos símbolos coloridos que correspondiam às cores do líquido da garrafa escolhida – como mostrado na figura a seguir, a cor do líquido de cada uma delas era diferente para facilitar este processo.

Figura 7 - Improvisação com a marimba de garrafas

Fonte: os autores

Como já mencionado nos itens anteriores, outros materiais que utilizávamos com frequência eram o dado e o relógio, este último para marcar o minuto que

dedicávamos, toda semana, à escuta da paisagem sonora.

Figura 8 - o dado e o relógio, nossos convidados

Fonte: os autores

Tudo junto e misturado

Destaca-se, ainda, que, durante os encontros, algumas vezes essas propostas eram misturadas. Um exemplo disso foi a finalização do ano. Como sabíamos que 2019 estava para terminar e que alguns dos integrantes eram formandos, pensamos que seria interessante gravar um vídeo, que serviria de lembrança dos nossos encontros. Para este vídeo, combinamos a entrada e a saída da sala e uma sucessão de acontecimentos sonoros. Iniciamos com um regente improvisador, aos moldes do que já foi descrito. Esses sons serviram de acompanhamento para um solo, criado na hora pelo estudante escolhido para ser instrumentista, na marimba de garrafas. Depois disso, executamos uma partitura, com percussão corporal e sons vocais, criadas pelo grupo na semana anterior. Na sequência, para manter a coerência de forma, voltamos para o momento inicial – regente improvisador e marimba de garrafas – agora com outro regente e outro solista.

Avaliação e registro: relato de um dos dias, descrição da prática como um convite para imaginar o que aconteceu naquele encontro

Para completar este desenvolvimento, falta dizer que, além dos registros fotográficos, dos quais alguns deles aparecem nessas páginas, fazíamos um breve relato escrito de cada um dos encontros. No início do ano eles eram lidos na abertura do próximo encontro, mas, ao longo de toda a experiência aqui relatada, eles serviam, também, para avaliar o desenvolvimento das propostas e para manter um registro do trabalho realizado. O trecho a seguir traz um desses relatos:

> São Paulo, 17 de junho de 2019,
>
> Começamos, como sempre, lembrando do que aconteceu na semana anterior. De algumas semanas para cá, resolvi parar de ler o texto do registro para que esta parte fosse uma conversa. Isso porque algumas estruturas de rotina já estão estabelecidas, então fica mais fácil de lembrar o que tem acontecido.
>
> Lembramos, também, dos símbolos e dos sons que cada um deles representava. Representava para nós, naquele momento. A esta altura, tínhamos bolinha, quadrado e triângulo que significavam, respectivamente, palma, peito e coxa. A primeira parte desta atividade foi exatamente igual a da aula anterior; fiz algumas sequências na lousa, lemos e, depois, passei a caneta para alguém, que já sabia o que fazer: inventar uma sequência com essas possibilidades para que o grupo pudesse ler e, depois, entregar a caneta para outra pessoa e assim por diante.
>
> Depois disso, conversamos um pouco a respeito de possíveis regras para organizar as nossas sequências. O que é uma regra? Pedi que me dissessem algumas possibilidades para o arranjo das sequências: alguém disse que poderíamos começar sempre por bolinha; poderíamos, também, fazer em duas partes, sendo que a primeira seria igual a segunda; existia, ainda, a possibilidade de pôr um símbolo no meio dessa repetição etc. Como segunda rodada, combinamos que a regra seria começar e terminar igual. Assim, se alguém escolhesse começar com palma, deveria, necessariamente, terminar com palma.
>
> Para terminar a aula, como sempre, ouvimos um pouco dos sons que estão por aí. Hoje esta atividade foi diferente. Eu trouxe a gravação de um trecho da minha viagem de trem até a escola. Ouvimos esse áudio e conversamos a respeito dos sons que estavam presentes. Por fim, combinamos que, na próxima semana, a XXXX[17] nos trará uma música, já que há algumas semanas não temos ouvido nada neste momento do nosso encontro.

17 Nome ocultado para preservar a identidade da estudante.

Terminada a aula, fomos para a fila do almoço. (PONTES, 2019)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos relatórios individuais de cada estudante, podemos afirmar que ao longo do processo houve um ganho no desenvolvimento cognitivo dos discentes, já que compreendiam e executavam as comandas com maior facilidade. Notamos também uma significativa melhora na autonomia, pois exercitavam a tomada de decisões e criatividade com as atividades propostas. Com relação à socialização, os estudantes apresentaram melhora na comunicação entre o grupo e com os demais estudantes da escola.

Considera-se, ainda, que por conta da natureza da experiência descrita, as propostas garantiram ao grupo a participação ativa na criação e/ou operação com os códigos linguísticos apresentados – leitura de símbolos; associação entre notação e sonoridades a partir de combinados temporários e, por isso, passíveis de modificação; compartilhamento de gostos e sentidos; escuta e interpretação da paisagem sonora etc. Desse modo, é possível afirmar, também, que o tipo de trabalho aqui descrito está alinhado com as Competências Gerais da Educação Básica, presentes na BNCC[18], com destaque para o item 4 dessas Competências:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal, visual, sonora** e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e cientifica, **para se expressar** e **partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos** em diferentes contextos e **produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo**. (BRASIL, 2018, p.9 – grifos nossos)

Dessas palavras, destaca-se a finalidade a que a utilização dessas diferentes linguagens faz referência: “se expressar” e “produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Assim, apesar da possibilidade de utilização da música como recurso para produção de outros conhecimentos, comentada no início deste texto, entende-se que a prática musical na educação básica deva incluir possibilidades de criação e manipulação dos códigos utilizados. Nesse sentido, afirma-se que a experiência aqui relatada foi bem sucedida, tanto no que se refere às respostas dos

18 Base Nacional Comum Curricular

estudantes, como no que diz respeito ao processo de elaboração e aplicação das atividades aqui descritas.

CONCLUSÃO

Poucos estudos discutem o atendimento educacional especializado na EJA e o número destes destinados a refletir sobre os benefícios de experiências musicais com esse público é quase inexistente.

Este relato de experiência procurou discutir possibilidades didáticas que favoreçam o processo de inclusão de jovens e adultos, em um contexto específico. Ressaltamos que o trabalho com a música, realizado em um grupo grande de estudantes público da educação especial nada tem em comum com as “Escolas Especiais” ou “Classes Especiais”, estando totalmente em consonância com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os estudantes com deficiência estão matriculados na sala regular em conjunto com as atividades aqui relatadas e frequentam também a SRM em contraturno para atendimentos individuais ou em pequenos grupos, como prevê a legislação.

No entanto, a oferta de outras atividades para além da classe comum e AEE está em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, baseado em direitos humanos e que acredita na valorização das potencialidades a partir do trabalho com múltiplas linguagens, em especial as artísticas e corporais.

Finalizamos, destacando mais uma vez, que os resultados positivos apresentados nessa experiência foram possíveis porque a proposta dialoga com os anseios da comunidade escolar e sua construção foi coletiva.

REFERÊNCIAS

AMATO, R. C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, vol. 12, p. 144-166, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRITO, T. A. **Koellreutter Educador o humano como objetivo da educação musical**. 2a Ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CARVALHO, M. L. C. Música na escola: contribuição no desenvolvimento da memória e imaginação da criança. **Eventos Pedagógicos**, vol. 6, n.2, p. 170-179, 2015.

CHEMELO, E. Música e EJA: a ludicidade multiplicando saberes na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Escritos e Escritas na EJA**, n.3, p. 28-39, 2015.

CIEJA PERUS I. **Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo, 2019.

FARIA, V. E. P. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo.** 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FONTERRADA, M. T. O. **De Tramas e Fios um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: Dilemas e perspectivas. **Educação**, vol. 28, n. 1, p. 101-112, 2003.

MOREIRA, H; MACHADO, M. F. A música como fonte de pesquisa no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis: desafios e possibilidades. **Polyphonía**, v. 29, n.1, jan./jun. 2018.

MORILA, A. P. No compasso do progresso: a música na escola nas primeiras décadas republicanas. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 6, n. 2, p. 75-119, 2006.

OLIVEIRA, R. D; BEINEKE, V. Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical. **Educação Santa Maria**, v. 45, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao

SANTOS, C. V. **Canções populares em aulas da EJA: Uma possibilidade didática**. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São Paulo, p.81, 2013.

SCHAFER, R. M. O Ouvido Pensante. 2a Ed. atualizada. Trad. Marisa Fonterrada.

São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

_____. A Afinação do Mundo. 2a Ed. atualizada. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

PONTES, S. C. P. Relatos de Aulas: CIEJA Perus. São Paulo: 2019. Não publicado.

PORENA, B. KinderMusik. Edizioni Suvini. Milão:1973.

_____. Musica Prima. *In*. Porena. B. Le Indagini Metaculturale. vol 2, livro 6. Famiglia Porena-Bucan. IIMM, Cantalupo: Itália. 2017

10.48209/978-19-SABER4-3-3

DISCREPÂNCIA ENTRE A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Marisa Santos Rosa Morais[19] & Lucimar de Cássia Fonseca Silva[20]

19 Formada em Pedagogia pela Estacio. Endereço de e-mail: marisasantos388@yahoo.com.br

20 Formada em Licenciatura plena em Língua Portuguesa e estudante de Licenciatura em Língua inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Endereço de e-mail: lucimar.fonseca@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O processo de oralização dos surdos e dos deficientes auditivos ocorreu ao longo de muitos anos e quase sempre os resultados nunca foram satisfatórios. Isso pode ter acontecido justamente pela incompreensão desse sujeito por parte das pessoas à sua volta, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Acreditavam-se que a surdez era uma doença curável e que eles não eram capazes de pensar se não aprendessem a falar.

A escolha do tema surgiu pela experiência própria de ter um filho com deficiência auditiva. Tenho percebido, ao longo dos anos, a dificuldade que ele tem de aprendizagem da língua oral e escrita, vindo a necessitar sempre de um contato visual e uma comunicação alternativa, preferencialmente sinalizada, embora ele use aparelhos auditivos.

Nota-se também que um deficiente auditivo é capaz de ouvir sons da língua oral e que o grau de compreensão desse som depende da capacidade em decibéis[21] que ele pode ouvir. Pode ser que uns escutem com mais clareza com ou sem a ajuda de aparelhos, já o surdo é um sujeito completamente visual e nada escuta.

É muito relevante que aprofundemos os estudos sobre a surdez a fim de uma melhor compreensão das dificuldades que o deficiente auditivo e o surdo têm durante o processo de aprendizagem da língua oral dos falantes à sua volta.

Ademais, o objetivo deste trabalho é abranger um pouco mais sobre a deficiência auditiva e a diferença que há com a surdez, e esclarecer um pouco mais como isso influencia na aprendizagem da linguagem oral do sujeito com alguma dessa anomalia. Precisa-se ser compreensível às anormalidades dos deficientes auditivos e dos surdos, a fim de perceber as possibilidades que eles têm ou não de aprenderem a falar e a escrever na língua portuguesa.

Com base nessas considerações, o presente artigo enfatizará o que é uma deficiência auditiva e como ela se difere da surdez; e versará sobre as suas divergências com a linguagem oral e escrita e, também, em que medida ela pode ou

21 Unidade de medida da variação relativa de potência elétrica ou sonora; expressa na prática a intensidade do som [Símb.: dB]: *Sons de intensidade superior a 80 decibéis causam dano aos ouvidos*. (Disponível em: http://www.aulete.com.br/decibel. Acesso em: 17 jan. 2020).

não ser aprendida. Em seguida, abordará também, algumas estratégias para facilitar a comunicação com os surdos e os deficientes auditivos.

Para isso, fez-se necessário uma pesquisa bibliográfica a fim de fazer uma análise reflexiva sobre o tema. Portanto, tivemos como base os estudos de Sá (1999), Fonte (2010), Lima (2015), entre outros.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA X SURDEZ

Existe uma diferença entre um deficiente auditivo e uma pessoa completamente surda. No entanto, há uma certa complexidade para separar esses dois conceitos usados para se referir às pessoas com alguma ou total dificuldade de audição. Para Silva (2014):

> a perda auditiva de grau leve e moderada não impossibilita o indivíduo de se expressar oralmente, como também de perceber a voz do outro, com ou sem o uso de aparelhos auditivos. Já na surdez severa e profunda o indivíduo não entende a voz humana, independentemente de usar ou não o aparelho auditivo, o que dificulta a aquisição da língua oral. (SILVA, 2014, p. 9).

Embora usa-se o termo surdez para também referir ao deficiente auditivo, de acordo com a citação acima de Silva (2014) observa-se que há sim uma diferença aparente entre o significado da deficiência auditiva e da surdez. Dessa maneira, o Decreto nº 5626 regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, considerando que:

> • pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
>
> • deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Decreto 5626/05 | Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05#art-2. Acesso em: 13 jan. 2020).

Por conseguinte, podemos entender que um deficiente auditivo é capaz de aprender alguma coisa da língua oral visto que pode ouvir sons da boca de um falante. Assim sendo, se ele consegue aprender aspectos orais da língua portuguesa, consequentemente, é mais provável que aprenda a língua escrita. Enquanto que um

surdo pode ser compreendido, também, segundo Caldas (2006) como um “sujeito visual” que pode interagir com o mundo em decorrência das suas experiências visuais com o meio cultural e social e, também, usando a língua de sinais-Libras. Também, de acordo com Fonte (2010)

> a experiência visual dos surdos envolve, na verdade, todo tipo de significações comunitárias e culturais, que, é claro, se reflete na língua de sinais. Para dar um exemplo de experiência visual: os surdos conhecem outros surdos e ouvintes, a partir dos seus apelidos ou nomes visuais. Caracterizam traços visuais importantes da pessoa. (FONTE, 2010, p. 24).

Por outro lado, apesar dessa noção da importância a ser dada à experiência visual para que se criem projetos educacionais a fim de auxiliarem os surdos na comunicação, “os surdos continuam sendo vistos, pensados e julgados e narrados, paradoxalmente, como sujeitos auditivamente limitados, como sujeitos deficientes auditivos” (FONTE, 2010, p. 25). Por isso, muitas vezes os surdos têm sido forçados ao uso de aparelhos auditivos e a aprenderem a linguagem oral dos falantes à sua volta, ou seja, eles sempre são submetidos aos processos rigorosos de oralismo, quase sempre frustrantes, e para tanto a Libra se torna uma segunda língua para o surdo.

Logo, Fonte (2010) apresenta um olhar atento sobre o oralismo e evidencia o seguinte:

> Quanto ao oralismo, embora muitos já falem de sua extinção, têm sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante na educação dos surdos. A sua concepção do sujeito diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos deficientes – numa perspectiva terapêutica, segundo a qual a surdez e os surdos devem ser, em primeiro lugar, curados e/ou reabilitados. (FONTE, 2010, p. 27).

Em concordância, pode-se afirmar que na visão terapêutica a surdez apresenta graus de curas e por isso, ainda, continua sendo compreendida como uma doença. Nesse sentido, é notável que as crenças de que é possível a oralização dos surdos, em certa medida, elas persistem.

Em contrapartida, a partir da década de 80, depois de resultados fracassados com o processo de oralização dos surdos e dos deficientes auditivos, os estudos de

Fukushima (2009) nos apresenta que, nessa época, começaram novas pesquisas voltadas para a língua de sinais direcionados à educação desses sujeitos:

> destacam-se neste período, os movimentos e eventos em prol do Bilingüismo: início das pesquisas sistematizadas sobre LIBRAS, palestra da lingüista L. Brito para surdos sobre Bilingüismo, a defesa de doutorado da lingüista Eulália Fernandes sobre surdos, criação do Centro SUVAG, primeira instituição a instituir o Bilingüismo como prática pedagógica, início de publicações sobre o tema "surdez", reconhecimento do Governo de Minas Gerais sobre a importância e necessidade da Libras, II Congresso Latino-Americano de Bilingüismo no Rio de Janeiro e Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo em São Paulo. (SÁ, 1999, *apud* 1999 FUKUSHIMA, 2009, p.10).

A partir desses movimentos novas práticas pedagógicas para o processo de alfabetização e escolarização dos surdos e dos deficientes auditivos começaram a serem estudadas e elaboradas.

Dadas as considerações acima, conclui-se que o sujeito surdo é um sujeito visual, entende-se de que força-lo ao oralismo é uma prática frustrante e que tem sido criticada nas últimas décadas. "Muitas foram e têm sido as críticas feitas ao Oralismo, inclusive a de ele ter sido umas das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na sociedade" (VEIGA-NETO *apud* LIMA, 2015, p. 32).

Entretanto, Lima (2015) ressalta que

> O Oralismo foi vigente até a década de 1980. Tal filosofia pedagógica tinha por objetivo a reabilitação da fala, a aprendizagem da leitura labial e o aproveitamento de resíduos auditivos. Enquanto filosofia pedagógica dominante, o Oralismo entra em declínio com a emergência da Comunicação Total, cujo objetivo fundamental deixa de ser a aquisição da língua oral e passa a ser a comunicação. Assim, diversos modos de comunicação passam a ser utilizados conjuntamente: sinais das línguas de sinais, a oralidade, a leitura labial, o desenho, a mímica, o teatro, a escrita e quaisquer outros modos de comunicação possível na sala de aula – o importante passa a ser o conteúdo a ser transmitido, e não mais o todo. (LIMA, 2015, p. 29).

Dessa maneira, com o fracasso da aprendizagem da língua oral portuguesa e, consequentemente, o fracasso da aprendizagem da escrita, tanto para o deficiente auditivo quanto para o surdo, há uma necessidade de criar maneiras diversificadas de comunicação. Começa-se, assim, a pensar que a comunicação ocorre não

necessariamente com o uso da oralidade e que podemos nos comunicar usando, por exemplo, as sinalizações como a Libras, as expressões faciais e os gestos.

Portanto, para que a inclusão desses sujeitos na sociedade ocorra de forma satisfatória torna-se imprescindível compreender, em que medida, eles podem ou não ouvir como, também, da sua linguagem que é própria da sua cultura. O visual para eles é extremamente importante no processo de comunicação, o que precisa ser entendido e aceito.

O DICERNIMENTO DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

É preciso compreender o sujeito surdo como alguém que, também, tem a sua cultura e a sua maneira de comunicar construída no convívio social e familiar pelo qual está inserido, ou seja, o surdo já tem uma linguagem que lhe é próxima da sua realidade. Assim, o surdo pode ser entendido como:

> [...] um sujeito social que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem as sutilezas de seu cotidiano e que necessita de referências linguísticas na constituição de seu ser social [...] Apoiando-nos na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo sócio antropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio histórica do psiquismo humano. (SKLIAR, 2005, p. 30).

Concernente à isso, é uma questão de respeito às diferenças quebrar as barreiras que há na comunicação com os surdos e entendê-los como sujeitos visuais e de uma cultura que lhe é própria, dos quais necessitam de um contato mais visual mesmo combinado às outras estratégias comunicativas o que não é, somente, a linguagem oral.

Assim sendo,

> a partir do reconhecimento oficial da Língua de sinais e do surgimento do novo paradigma socioantropológico a comunidade surda vem se consolidando como um grupo culturalmente diferenciado e se define no contexto contemporâneo através das lutas das minorias, afirmando-se como uma minoria com uma identidade cultural própria. Essa afirmação do movimento surdo inaugura uma nova fase na história da surdez, promovendo a cidadania, autonomia e igualdade desses sujeitos, revelando na subjetividade dessa maioria, sua história real, livres das interpretações tendenciosas dos ouvintes. (SILVA,

2014, p. 83).

Ainda de acordo com Silva (2014, p. 24) “o paradigma socioantropológico ressalta a diferença cultural e linguística como potencialidade e possibilidade dos surdos enquanto cidadãos”. Para ela essa nova perspectiva contribui para a defesa do bilinguismo e passa a ser dada “uma ênfase maior na constituição da identidade, língua e cultura dos surdos, e uma visão de que a dificuldade cognitiva dos surdos reside na escassez comunicativa com o meio ouvinte” (SILVA, 2014, p. 24).

O deficiente auditivo pode aprender aspectos da língua oral dependendo da sua capacidade de ouvir sons da fala com ou sem a ajuda de aparelho. Mas, também, ele precisa de outras estratégias comunicativas que sejam visuais e, preferencialmente, face a face para facilitar a comunicação. Caso seja necessário que aconteça aos gritos, é preciso esperá-lo pedir para que você faça isso. Eles têm mais probabilidades de aprender a língua escrita já que podem ouvir alguma coisa, assim, são mais propensos a lerem os lábios de um falante. Também, é importante destacar que alguns surdos são oralizados porque os problemas de audição apareceram depois de uma certa idade.

Deste modo, os deficiente auditivos podem ser oralizados e se desejarem podem aprender a Libras e tê-la como uma segunda língua para se comunicarem. Por outro lado, a Libras seria a primeira língua para os surdos.

Algumas estratégias para facilitar a comunicação com o deficiente auditivo e o surdo são sugeridas pelo Guia do Implante Coclear (IC)[22]:

- Fale devagar, mas com naturalidade. Não adianta falar separando as sílabas ou articulando demais. Além de você acabar fazendo careta o tempo todo, você pode acabar perdendo a linha de pensamento.
- Fale de frente pra a pessoa com deficiência auditiva. Se você precisar virar a cabeça, faça uma pausa. Cada sílaba ou palavra perdida que podem alterar completamente o sentido da conversa.
- O volume da voz deve ser de acordo com a perda de audição da pessoa. Claro que nem sempre dá para adivinhar, então comece falando com o seu tom de voz habitual. Se necessário, a pessoa te avisa que precisa que você

22 O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes do seu ouvido interno, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, afim de ser decodificado pelo córtex cerebral. (LOBATO. Desculpe não ouvi. Disponível em: https://desculpenaoouvi.com.br/implante-coclear/. Acesso em: 17 jan. 2020).

fale um pouquinho mais alto, mais baixo ou mantenha do jeito que está. Além do mais, se a pessoa tem surdez quase total, o volume pouco importa, porque ela apenas lê seus lábios.

- Surdo sinalizado geralmente lê os lábios pelo menos um pouco. Se você perceber ou souber que o surdo é usuário exclusivo da LIBRAS e realmente precisar falar com ele, fale de maneira simplificada. Ele provavelmente irá te entender e responder como puder (falando oralmente, por sinais ou até escrevendo).
- Se o surdo usuário da LIBRAS estiver acompanhado de intérprete, dirija-se a ele e não ao intérprete.
- Surdos oralizados falam oralmente, tal como diz o nome. Achar que todo surdo fala LIBRAS é um equívoco. Muitos não sabem ou não tem interesse de aprender. Com eles, você pode falar normalmente. Cabe a ele falar e não a você deduzir, caso não esteja entendendo. A voz dele pode soar estranha pra quem não está acostumado com ela, mas ele sabe disso, fique tranquilo. Apenas tenha boa vontade e não se envergonhe de pedir pra ele repetir, caso você não entenda alguma coisa.
- Não tenha medo de cometer gafes com figuras de linguagem. “Você está me ouvindo” “Nossa, você já tinha ouvido falar nisso?” “Ei, ouve essa...” não há problema nenhum.
- Como a deficiência não é visível, surdos/deficientes auditivos algumas vezes se passam por pessoas antipáticas. Se, por ventura, você se deparar com uma pessoa que não te responde quando você fala com ela de costas, existe alguma chance dela não ter boa audição. Na dúvida, pergunte.
- Para chamar um surdo, você precisa de algum sinal visual ou tátil. Você pode abanar as mãos, acender e apagar uma luz ou até tocar o ombro dele de leve. Jamais dê um cutucão com força ou um tapa agressivo.
- Surdos não se casam apenas entre si. Se você tem curiosidade de saber se o(a) namorado(a)/cônjuge dele(a) é surdo também, pergunte. Chegar falando com a outra pessoa como se ela também fosse surda, é indelicado.
- Não fale mastigando. Além de não ser educado, a mastigação atrapalha bastante a leitura labial, tornando os lábios ilegíveis. Não adianta insistir. Termine de mastigar e, só aí, conclua a conversa.
- A iluminação é um fator que influencia muito a leitura labial. Se a iluminação ambiente não for adequada, vale qualquer improvisação: isqueiro, lanterna e até a luz do celular.
- Espelho é um grande aliado nessas horas. Se você estiver no banco da frente de um carro, por exemplo, e quiser falar com um surdo oralizado ou deficiente auditivo no banco de trás, posicione o espelho retrovisor de modo que ele visualize sua boca. (GUIA DO IMPLANTE COCLEAR. Disponível em: http://adap.org.br/site/conteudo/215-55-dicas-para-facilitar-a-comunicacao-com-um-d.html. Acesso em: 15 jan. 2019).

Essas dicas partem de uma perspectiva clínica e que são essenciais para serem analisadas, pensadas e memorizadas por pais, colegas de escola, colegas de trabalho e professores desses sujeitos. Se cada uma delas for colocada em prática

além de desenvolver cada vez mais as habilidades de uso da linguagem do surdo e do deficiente auditivo, a comunicação se tornará satisfatória para todos os envolvidos nesse processo, independente do contexto em que ela ocorra.

No entanto, a aprendizagem comunicativa desses sujeitos, no âmbito da escola comum, não se resume somente à estas estratégias sugeridas pelo guia do IC. Esses alunos necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as instituições de ensino precisam planejar as práticas didáticos- pedagógicas levando em consideração as necessidades do deficiente auditivo e do surdo. Sobre isso, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum – BNCC - (2019),

> [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso [...] com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)[23]. (BNCC, 2019, p. 15-16).

Dessa maneira, uma das competências a serem desenvolvidas no ambiente escolar e com uma perspectiva inclusiva na área da linguagem está a Libras. Conforme as orientações da BNCC (2019),

> as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2019, p. 61).

À vista disso, cabe aos profissionais envolvidos no processo educacional do aluno deficiente ou surdo, planejar as atividades de acordo com o aluno já que cada um pode ter um grau de deficiência peculiar. Para isso, todos devem compreender das diferentes formas de interação que existem e aquilo que é particular do educando.

23 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.).

Faz-se necessário, ter um interprete de Libras para acompanhar o processo de ensino/aprendizagem do deficiente auditivo e do surdo na sala de aula, visto que esse profissional tem uma formação específica para contribuir com a educação bilíngue dos surdos ou dos deficiente auditivos.

> O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível - o que, em geral, acontece na escola - preferencialmente na interlocução com outros surdos ou com usuários de Libras. (PECHI, Nova Escola, 2011).

Deste modo, quanto mais cedo for descoberto o grau de dificuldades auditivas desses sujeitos e do modo de interação que cada um possui, tão logo, isso será de grande valia para que desenvolvam as suas habilidades comunicativas. E, quanto mais cedo eles forem incluídos na escola e no convívio social, e terem os seus direitos garantido às diferentes formas de comunicação, a aprendizagem de habilidades comunicativas ocorrerá de maneira satisfatória para eles.

CONCLUSÃO

As reflexões realizadas neste trabalho nos ajudam a perceber que realmente há uma diferença entre os conceitos deficiente auditivo e surdo. Fica claro que somente os deficientes auditivos podem aprender aspectos da linguagem oral e ter a Libras como segunda língua. Do contrário, o surdo precisa aprender a Libras como primeira língua porque é um sujeito completamente visual e não faz, algum, sentido forçá-lo ao oralismo.

Tendo a consciência e o entendimento disso teremos um novo olhar para com esses sujeitos à respeito do processo de comunicação e das estratégias comunicativas que cada um pode fazer uso, e que precisam aprender para o convívio social com os surdos. Assim sendo, garantir um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente para eles.

Acreditamos que o entendimento dessas questões são importantes inclusive para todos que convivem com pessoas surdas ou deficientes auditivos. Não basta

simplesmente querer comunicar com eles sem compreender a linguagem que ele apreendeu no seu convívio social e familiar, ou seja, sem compreendê-lo na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de jan. 2020.

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. Diário Oficial da União, 23.dez.2005. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05#art-2. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **Filosofar da Arte na Criança Surda: construções e Saberes**. Reflexão e Ação , v. 14, p. 65-78, 2006.

COCLEAR, Guia do Implante. Dicas para facilitar a comunicação com um deficiente auditivo. **ADAP**. Disponível em: http://adap.org.br/site/conteudo/215-55-dicas-para-facilitar-a-comunicacao-com-um-d.html. Acesso em: 15 jan. 2020).

FONTE, Zélia Maria Luna Freire da.**Educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes.** 2010. 110 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Pós-Graduação em Educação. Recife. 2010.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação bilíngue, identidades e culturas surdas: em busca de um norte em cruzeiro do sul**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. 2015.

LOBATO, Lak. O que é e pra que serve um implante coclear?. **Desculpe não ouvi**. Disponível em: https://desculpenaoouvi.com.br/implante-coclear/. Acesso em: 17 jan. 2020.

PECHI, Daniele. As escolas são obrigadas a manter um tradutor de libras nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva? O que fazer se a escola não tiver

esse profissional? **nova escola**. 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1588/as-escolas-sao-obrigadas-a-manter-um-tradutor-de-libras-nas-salas-de-aula-para-os-alunos-com-deficiencia-auditiva-o-que-fazer-se-a-escola-nao-tiver-esse-profissional. Acesso em: 17 jan. 2020.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SILVA, Silvana Marques da. **Surdez, identidade e subjetividade: da deficiência a diversidade cultural**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

10.48209/978-20-SABER4-3-3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Luísa Leôncio Monti[24]

24 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – São Paulo – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3519999475085077. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3342-4286. E-mail: luisamonti@gmail.com

Resumo

O discurso vigente parece salientar a importância em investir na formação de professores na perspectiva inclusiva. O que revistas cientificas brasileiras têm apontado nesta direção? Este trabalho tem por objetivo investigar a tendência da produção científica na base de dados Scielo quanto a Formação Inicial de Professores para a Educação Inclusiva. Foi realizado um levantamento de artigos com as seguintes palavras-chave: Inclusão Escolar, Educação Inclusiva e Formação de Professores. O critério de inclusão dos artigos foi abordar o tema da Inclusão como relevante à formação de professores, sob a perspectiva escolar. A seleção consistiu na leitura dos artigos na íntegra, excluindo repetições, resultando em 15 artigos para a análise. Os dados explorados revelaram um número restrito de publicações sobre o tema proposto, além de se mostrar como um tópico recente, incidindo apenas nos últimos dez anos. Para além disso, notou-se a predominância de discussão de questões teórico-políticas subjacentes a formação para educação inclusiva, seguida de artigos voltados para específicas áreas do conhecimento e, finalmente, investigações de alternativas metodológicas para a atuação profissional. Notou-se ausência de estudos que tratem de diversidade, bem como pesquisas na área da Educação Infantil. Evidencia-se a necessidade de enfatizar a importância de preparar o professor para atender às diversas realidades e grupos marginalizados, aspecto fundamental de uma Escola Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O percurso da educação de indivíduos com necessidades educacionais no Brasil foi marcado por uma tendência a internações e instituições hospitalares e, por muito tempo, caracterizado por um sistema de ensino paralelo. Foi durante a década de 50 que um desejo popular de suprir o descaso do poder público com essa parcela da população deu origem a movimentos sociais que resultaram na inauguração de escolas especiais privadas filantrópicas (JANUZZI, 2004).

Conforme Januzzi (2004) e Bueno (1993), a hegemonia da filosofia da normalização dos corpos, combinada à institucionalização da educação especial, persistiu até meados dos anos 1990, quando o princípio de “integração escolar” passou a dar lugar à ideia da “educação inclusiva”. Em consequência dos quase trinta anos nos quais prevaleceram a política de “integração escolar”, houve a consolidação do processo de exclusão de crianças consideradas como indesejadas pela escola comum.

A partir da década de 1990, a discussão sobre uma política de inclusão passa a ganhar força no Brasil, intimando o país a rever concepções e práticas de ensino-aprendizagem em prol de uma educação pautada nas diferenças. Um dos primeiros documentos responsáveis por impulsionar a reestruturação da educação no cenário brasileiro foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, proposta na Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Tal documento versava sobre a garantia do direito de todos à educação, acompanhada da qualidade e universalização da educação básica.

A Constituição Federal de 1988 determina que:

> [...] a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (MENDES, 2006).

Um dos movimentos mais expressivos em defesa da Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), na Espanha. A partir deste momento, considera-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como forma mais adequada de acesso e democratização do espaço escolar.

Em consequência, dá-se seguimento à promulgação de diferentes leis e decretos no mesmo sentido, como por exemplo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96) que prevê o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais a currículo, métodos e recursos que atendam adequadamente suas limitações de aprendizagem. A LDB oficializou a imprescindibilidade da escola se remodelar para esse novo contexto.

Seguindo essa tendência, o MEC promulga outras legislações e documentos defendendo uma educação para todos, como os Planos Nacionais de Educação (PNE), tanto o de 1998, quanto o de 2001, prevendo para a próxima década a construção de uma escola inclusiva que atendesse à diversidade humana. E, finalmente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) que garante, nos sistemas educacionais, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e para o trabalho no contexto da inclusão escolar.

Os documentos citados têm trabalhado na perspectiva da Inclusão Total que preconiza a eliminação dos encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais. Como a Lei 12.764/12 prevendo punição a negação de matrícula de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no ensino regular. Ademais, em muitos dos documentos, são encontradas críticas às práticas educacionais em instituições especializadas que acabaram por delinear o "[...] funcionamento atual da estrutura organizacional da Educação Especial (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014, p. 507)."

E apesar da gradativa atenção dispensada ao assunto ao longo dos anos, ainda prevalecem muitos desafios no que diz respeito à implementação de uma educação que atenda a condição de todos os estudantes, como carência de recursos materiais, precariedade na formação docente e nas condições de trabalho, além das barreiras arquitetônicas e etc. É perceptível a incompatibilidade entre o que se encontra nas políticas de educação inclusiva e a estrutura real das escolas. O movimento de universalização do ensino permitiu o acesso, mas não a permanência (FERREIRA, 2006).

De acordo com a Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), 23,9% dos brasileiros têm algum tipo de deficiência, sendo que, 3.459.401 são crianças entre 0 e 14 anos de idade. O documento pontua que apenas 14,2% da população com deficiência possuía, no ano de 2010, o fundamental completo, caindo, no ensino superior, para 6,7%. E ainda mais: pessoas com deficiência somavam 61,1% do grupo de pessoas declaradas sem instrução no Brasil. Conclui-se que, além de um menor acesso à educação, existe, nesse grupo, uma grande porcentagem de evasão escolar e não continuidade dos estudos, de acordo com os

números apresentados.

Contudo, as adversidades que afligem uma educação que atenda às diferenças, não estão circunscritas apenas à fata de acesso. Como dito anteriormente, aqueles que têm acesso não têm obrigatoriamente recebido uma educação apropriada por uma gama de fatores, inclusive, falta de recursos e profissionais qualificados. “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns” (MENDES, 2006).

Dentre os inúmeros desafios apresentados anteriormente para a concretização da inclusão escolar, a presente investigação coloca em foco a formação de professores, investigando a produção científica na base de dados Scielo sobre a formação de professores para a educação inclusiva.

Sem dúvida é possível perceber através do discurso vigente, que se tem dispensado grande importância à formação de professores na perspectiva inclusiva. O objetivo deste estudo é responder: o que as revistas científicas brasileiras têm apontado nesta direção?

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica de abordagem quanti-qualitativa do tipo descritiva com o objetivo de obter um panorama da produção científica sobre a Formação Inicial de Professores quanto à Educação Inclusiva. Uma vez que a investigação se propõe a analisar um compilado de referenciais teóricos já existentes, buscando a resolução de um problema, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica (PIZZANI et. al, 2006; GIL 2008). A escolha do método se mostra adequada à busca do objetivo da presente investigação uma vez que pretendeu-se mapear a produção do conhecimento científico de uma determinada área através de dados bibliográficos.

No tipo de abordagem quanti-qualitativa, segundo Creswell (2007), o pesquisador baseia a investigação em diferentes tipos de dados, garantindo um melhor entendimento do problema pesquisado. Ainda de acordo com o mesmo autor, uma aproximação quanti-qualitativa do conhecimento atende tanto ao anseio de se

determinar “como” o problema se manifesta em determinado fenômeno, as relações humanas e seus significados, quanto possibilita a mensuração de um determinado constructo e a capacidade de conduzir comparações entre grupos e variáveis.

Decidiu-se realizar uma pesquisa descritiva visto que houve a observação das tendências da produção científica sobre o tema e a descrição das características encontradas sobre o fenômeno, o que fundamenta a opção em se fazer uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos, realizou-se um levantamento bibliográfico a partir da base de dados Scielo utilizando as palavras-chave “Inclusão escolar”, “Educação Inclusiva” e “Formação de professores”. A pesquisa pelos descritores resultou em 157 artigos. Da totalidade de artigos, foram excluídos os artigos repetidos. Em sequência, foi feita a análise preliminar dos títulos e resumos e, aqueles que atenderam à temática, foram selecionados. Assim, restaram 15 artigos. Dada a exclusão de um número expressivo de artigos, cabe aqui explanar que os artigos descartados não obedeciam aos critérios de inclusão listados a seguir.

Foram selecionados apenas artigos que abordavam o tema da Inclusão como relevante à Formação Inicial de Professores, sob a perspectiva escolar, publicados em revistas científicas brasileiras. Aqueles que se apresentaram concernentes à temática da pesquisa, foram lidos integralmente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a seleção do material por meio dos pré-requisitos determinados, realizou-se a leitura e a análise dos 15 artigos resultantes da pesquisa bibliográfica. Para um melhor entendimento, dividiu-se a discussão teórica em dois momentos: Apreciação científica das evidências encontradas e Educação inclusiva: discussão e análise teórica.

Apreciação científica das evidências encontradas

Em um primeiro momento, foram pormenorizados os dados recuperados através da leitura e análise da produção científica alvo desta investigação. Com isso, percebeu-se a necessidade em examinar quali-quantitativamente as informações.

Dessa forma, apresenta-se a seguir um quadro sistematizando os artigos que serão discutidos ao longo dessa investigação.

Quadro 1 - Relação dos artigos selecionados

Título	Fonte	Ano	Autores
Formação docente e educação inclusiva	Cadernos de Pesquisa	2008	Senna, L. A. G.
Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Educar	2009	Pletsch, M. D.
Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?	Educar em Revista	2011	Rodrigues, D.; Lima-Rodrigues, L.
Alfabetização científica e educação Inclusiva no discurso de professores Formadores de professores de ciências	Ciência e Educação	2013	Vilela-Ribeiro, E. B.; Benite, A. M. C.
Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória	Rev. Brasileira de Educação	2013	Fonseca-Janes C. R. X.; Silva Júnior, C. A.; Oliveira, A. A. S.
Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas	Rev. Brasileira de Educação Especial	2014	Rosin-Pinola, A. R.; Del Prette, Z. A. P.
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos	2014	Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G.
A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.	Psicologia USP	2015	Dias, A. L.; Rosa, S. C.; Andrade, P. F.
Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa	Ciência e Educação	2015	Pereira, L. L. S.; Benite, C. R. M.; Padilha, J. C.; Mendes, Vilela-Ribeiro; E. B.; Benite, A. M. C.
A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	Cadernos de Pesquisa	2015	Mendonça, F. L. R.; Silva, D. N. H.

Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	Educ. Pesqui.	2016	Lopes, J. C.; Pulino, L. H. C. Z.; Barbato, M.; Pedroza, R. L. S.
A formação de professores para educação Inclusiva no portal do professor do mec: Discurso inclusivo x discurso médico	Educação e Sociedade	2017	Oliveira, A. F. T. M.; Araújo, C. M.
Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación	Psicologia Escolar e Educacional	2018	Moriña, A.; Carballo, R.
Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	Pro-posições	2019	Vitaliano, C. R.
A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia	Rev. Brasileira de Educação Especial	2019	Pereira, C. A. R.; Guimarães, S.

Fonte: Autora.

É possível constatar pelos dados expostos no Quadro 1 que foram encontrados artigos incluídos nesta seleção em 12 revistas científicas diferentes. Sendo que as revistas de maior incidência foram Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação e Revista Brasileira de Educação Especial, com duas publicações cada, o que significaria uma frequência relativa de 13,3% para cada uma destas revistas.

Nas fontes pesquisadas encontrou-se a repetição de duas autoras: Profa. Dra. Ana Maria Canavarro Benite e Profa. Dra. Eveline Borges Vilela- Ribeiro. Ambas, respectivamente, autoras de dois artigos, o que equivale a frequência relativa de 13,3%. Dentre os artigos, apenas um foi redigido em espanhol; todo o restante foi publicado em português.

As publicações referentes ao tema trabalhado aqui deram início no ano de 2008 e, o último artigo selecionado, foi publicado em 2019. É importante mencionar que a busca foi também realizada para o ano de 2020, contudo, não houve resultados que coubessem no escopo desta pesquisa. Sendo assim, foram analisados artigos dentro de um intervalo de doze anos. A seguir, demonstram-se as frequências absolutas e relativas das publicações divididas em dois períodos.

Tabela 1 - Análise da frequência das publicações no período entre 2008 a 2020

Período	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
2008-2013	5	33,3%
2014-2020	10	66,66%
TOTAL:	15	100%

Fonte: Autora.

Fica claro, portanto, observando os anos em que os artigos foram veiculados que a maioria das publicações em revistas científicas (66,6%) aconteceu no período entre 2014 e 2020. Isso demonstra que as produções duplicaram nos últimos anos e que a importância dispensada ao tema é recente.

A crescente produção científica na área coincide com o momento político e a implementação de políticas públicas. Como evidenciado no artigo de Harlos, Denari e Orlando (2014), no intervalo entre os anos de 2008 e 2013, inúmeras decisões políticas provocaram uma reconfiguração organizacional e conceitual no campo da Educação Especial no Brasil. Como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em 2010; o Decreto nº 7.611 de 2011 e a Lei nº 12.796 de 2013. Outras menções válidas: as notas técnicas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que também contribuíram para a modificação do cenário no país. A referida reconfiguração justifica o salto quantitativo de publicações sobre o assunto.

Tal discussão é muito mais extensa do que cabe aqui. Resta afirmar apenas que, apesar de demonstrar grandes avanços através dos anos, tais políticas perpetuaram algumas características e contradições. Como por exemplo a delimitação do público-alvo da Educação Especial, o que negligencia outros grupos que poderiam demandar de Atendimento Educacional Especializado (AEE); restrição de exigências relacionadas à formação dos professores de AEE, mas ampliando as funções dos mesmos e a contraposição ao modelo clínico de Educação Especial, ao mesmo

tempo que apresentam propostas inerentes ao modelo clínico (HARLOS, DENARI e ORLANDO, 2014).

É interessante também observar a incidência do tema formação de professores para a educação inclusiva nas áreas do conhecimento nos diferentes artigos, o que é possível verificar na Tabela 2.

Tabela 2 - Área do conhecimento de origem dos periódicos analisados

Área	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Educação	10	66,6%
Psicologia	3	20%
Educação Especial	2	13,3%
TOTAL:	15	100%

Fonte: Autora.

Diante do exposto, dentro do universo dos 15 artigos, observou-se que dez são produções na área da Educação, três na área da Psicologia e duas na área da Educação Especial. A informação descrita sugere que a temática tem sido mais veiculada em periódicos voltados à Educação. Uma vez que foi adotada a vertente de se investigar o assunto sob a ótica escolar, o resultado não surpreende, contudo, nos alerta para a baixa produção nas demais áreas, inclusive e principalmente, da Educação Especial. A não expressividade da temática em todas as áreas citadas é preocupante.

Outra apreciação relevante a ser feita é no que diz respeito aos temas específicos que atravessam os artigos selecionados. Percebe-se que sete (46,6%) abordam concepções teóricas e aspectos necessários à formação de professores para a educação inclusiva; dois (13,3%) discutem sobre práticas de educação inclusiva e questões na formação de professores (sendo que um deles trata concomitantemente de práticas de ensino colaborativo); dois (13,3%) têm viés sobre o ensino de ciências; um (6,6%) versa sobre educação no campo; um (6,6%) faz a avaliação de um

programa de formação de professores; um (6,6%) aborda a formação de professores para a educação inclusiva através do Portal do Professor do MEC e, o último (6,6%), refere-se à aspectos políticos que constituem a formação de professores.

Em suma, conclui-se que são poucas as revistas científicas e os autores que têm publicado sobre a formação de professores para a educação inclusiva sob uma ótica escolar. Para além disso, são restritas as áreas do conhecimento e temáticas que perpassam os poucos artigos publicados sobre o tema. O campo de conhecimento ainda se mostra cindido, evidenciando algumas inconsistências, pois apenas uma revista era da área da Educação Especial, contando com duas das 15 publicações. Foi possível também perceber o salto quantitativo de publicações no período analisado, sendo razoável inferir que a temática é recente e cresceu sincronicamente com as modificações realizadas no campo a partir da implementação de políticas públicas e documentos oficiais. Extraídos os dados quanti-qualitativos dos artigos em análise, passa-se a discutir centralmente a questão da Educação Inclusiva levantadas nos mesmos.

Educação inclusiva: discussão e análise teórica

A partir deste item, passar-se-á a analisar as discussões e contribuições trazidas pelos artigos que são objetos desta investigação. Isto posto, pretende-se, como proposto pelo objetivo, investigar a tendência da produção científica sobre formação de professores para a educação inclusiva no universo da base de dados Scielo.

Os artigos pareceram dividir-se em duas modalidades para explicar o tema pesquisado. O primeiro sendo que cinco dos artigos, considerando a igualdade como objetivo, tomaram a desigualdade como ponto de partida. Como citado por Mesquita (2009 *apud* Vilela-Ribeiro e Benite, 2013, p. 782):

> Por isso falamos em diferentes formas de exclusão que acontecem em variados espaços e contextos como consequência de um conjunto de fatores simbólicos, na medida em que os padrões são criados pela própria sociedade, no entanto, a partir de um referencial hegemônico de poder. A escola, enquanto instituição social, não foge a essa regra e acaba (re)produzindo também a exclusão (p.76).

O excerto expõe, primeiramente, a conceituação do termo e coloca, em seguida,

a escola como reprodutora da exclusão como instituições sociais pertencente a uma dada sociedade. No mesmo sentido, o artigo de Mendonça e Silva (2015) pontua os processos de exclusão nas práticas sociais do mundo capitalista.

Enquanto isso, os demais artigos pareceram atender à segunda categoria: o de definir inclusão e educação inclusiva diretamente (porém sem diferenciar as duas), flutuando entre caracterizar os aspectos básicos de garantia, acesso e permanência desses alunos nas escolas e definir o papel do professor como promotor dessa inclusão. Ambas as passagens exemplificadas nos excertos a seguir:

> [...] a escola tornar-se inclusiva são necessários suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, destacando que essas são condições necessárias, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014, p. 343).

> Pensando nas especificidades de uma formação de professores para a educação do campo e na importância de se trabalhar a respeito da educação inclusiva naquele espaço, defendemos uma prática pedagógica baseada na educação popular e que apresente uma prática política, coletiva e emancipadora (LOPES et. al, 2016, p. 610).

Apenas um dos artigos analisados traz a diferenciação entre as terminologias educação inclusiva e inclusão escolar colocando que:

> [...] entendemos o segundo como um acontecimento passivo: a escola permanece como está, ela não se modifica para que a inclusão – o ato em si – aconteça (ou tente acontecer). Enquanto que, ao se trabalhar com a proposta de uma educação inclusiva, colocasse na educação a necessidade de se transformar, de se tornar uma nova educação, uma educação que é inclusiva, de todos e para todos (LOPES et al., 2016, 610).

Levando a refletir que também não foi suscitada a dicotomia inclusão total versus inclusão parcial em nenhum dos 15 artigos. Unanimemente, cientes ou não, a única perspectiva aceita (já que não foi proposto outro modelo de oposição) foi a de inclusão total do sujeito. Segundo Mendes (2015), a inclusão total consiste em, simplificadamente, transformar escolas comuns em inclusivas e extinguir escolas especiais e outros serviços nesse sentido. Enquanto na inclusão parcial, o ambiente escolar se adequa e pratica a inserção social de forma menos radical.

Houve a atribuição do aumento da exclusão à massificação e universalização do ensino o que levou ao crescimento da oferta de vagas, mas não da garantia de oportunidades iguais (MENCONÇA e SILVA, 2015). Surge também a discussão inclusão escolar *versus* integração escolar. Onde o primeiro seria a escola buscando as adequações necessárias para atender a todos os alunos e, a segunda, o indivíduo tendo que se adaptar para fazer parte do sistema (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014).

Quanto à formação de professores para a educação inclusiva, a opinião foi uníssona nos 15 artigos: a formação para exercer uma educação inclusiva se faz necessária, mas não tem estado presente nos cursos de formação inicial, apontando uma lacuna. E por mais que a formação continuada tenha contribuído para tanto, o ideal seria uma formação inicial docente que abrangesse a educação inclusiva.

> Diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (PLETSCH, 2009, p. 143).

Ao passo que as características apontadas como necessárias foram inúmeras, mantiveram-se sempre parecidas. Um dos artigos, ao discorrer sobre formação de professores para a educação inclusiva indica a: "[...] necessidade de partir da realidade da escola, das vivências dos professores e de aliar a teoria com a prática, realizando um processo mais contextualizado e significativo para os professores (LOPES et al., 2016, p. 612)." Em suma, faz-se importante registrar que as temáticas dos artigos saltaram entre questões teórico-políticas subjacentes à formação para educação inclusiva, áreas do conhecimento específicas e investigações de alternativas metodológicas para a atuação profissional.

Discussões sobre educação para a diversidade e educação infantil não tiveram espaço em nenhum dos artigos. Houve duas menções tímidas sobre diversidade em dois artigos diferentes, contudo, foram passagens breves que não estabeleceram lugar central nos debates.

O cerne da educação inclusiva é oferecer oportunidade de acesso, democratizar o ensino sem que haja a exclusão, inclusive de pessoas com raça, cor e gênero

diferentes, superando a prescrição estética de corpos normalizados. Esta discussão é relativamente nova, mas muito pertinente uma vez que:

> A relação entre educação e desenvolvimento faz-se presente também no discurso dos últimos governos sobre inclusão social e acolhimento à diversidade, de modo que a educação é vista como aspecto fundamental para a diminuição das desigualdades sociais (KASSAR, 2016, p. 1230).

Dentro dos inúmeros benefícios da inclusão de crianças na Educação Infantil listados por Brandão e Ferreira (2013): “As crianças com deficiência em regime de inclusão fazem, pelo menos, tantos progressos nos domínios da linguagem; cognição, motor e social, como aquelas que não estão em regime de inclusão (p. 498)”. Fora, os benefícios às crianças com características “normais” como melhoria de autoconceito e cognição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se a pergunta feita inicialmente: O que revistas cientificas brasileiras têm produzido em relação à formação de professores na perspectiva inclusiva sob um viés escolar? E, com a análise realizada, é possível concluir que:

- No período investigado (2008-2020), houve um salto quantitativo de publicações concomitante ao cenário de políticas públicas brasileiras na área da Educação Especial;

- Ainda assim o número mostra-se irrisório, visto a importância do tema;

- Notou-se a predominância de discussão de questões teórico-políticas subjacentes à formação para a educação inclusiva seguida de artigos voltados para específicas áreas do conhecimento e, finalmente, investigações de alternativas metodológicas para a atuação profissional e

- Ausência de discussões sobre diversidade e educação infantil.

Conclui-se que, por mais que exista a necessidade da formação inicial de professores para a educação inclusiva e esta seja constatada nos artigos produzidos, tal necessidade não se traduz em número de publicações. Alerta-se para a necessidade de enfatizar a importância de preparar o professor a atender às diversas realidades e grupos marginalizados, já que em nenhum dos artigos foi evidenciado o debate. Para

além disso, a educação infantil fica de fora das produções encontradas, apontando outra lacuna.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n. 4, Out./Dez. 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUSP, 1993.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, W. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **ENSAIOS pedagógicos: educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 317-323. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 09 mar 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitural da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Out./Dez. 2014.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para diversidade e desenvolvimento humano. **Educ. Soc**., Campinas, v. 37, n. 137, out/dez. 2016.

LOPES, J. C.; PULINO, L. H. C. Z.; BARBATO, M.; PEDROZA, R. L. S. Construções

coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 607-623, Jul./Set. 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, Set./Dez. 2006.

MENDES, E. G. (org.) **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial.** Coleção UAB-UFSCar: Pedagogia. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 17, p. 508-526, Jul./Set. 2015.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, Jul./Dez. 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**. Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul/set. 2014.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 3. P. 781-794. 2013.

10.48209/978-21-SABER4-3-3

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS GESTORES DOS NAPNES DO IFRS

Magali Inês Pessini[25]

25 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Câmpus Lages. magali.pessini@ifsc.edu.br

Resumo: Em sua centenária trajetória a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem marco de origem o ano de 1909. Ano em que foi criada como política pública voltada para as denominadas classes desprovidas, e se configura hoje como peça importante na estrutura do ensino profissional brasileiro. O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação, propõe-se a contribuir com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, no contexto da educação profissional. Como todo cidadão, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei. O presente trabalho caracteriza o perfil e a produção científica dos gestpres dos dos NAPNEs do IFRS

Palavas-chaves: Gestores. NAPNE. Instituto Federal. Cientometria.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em cada campus, dentro de cada instituição componente da Rede Federal de Educação Profissional, é o colegiado institucional que articula as ações do TECNEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas) é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/ altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino (BRASIL, 2000).

O NAPNE tem como princípio implementar ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais, auditivas, físicas, cognitivas e outras), incentivando e oportunizando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e debatendo sobre aspectos técnicos, didático pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como, as especificidades e peculiaridades de cada deficiência (BRASIL, 2000). De acordo com propostas e decretos MEC, a implantação do núcleo está alicerçada em uma política pública inclusiva no âmbito educacional,

com o propósito de garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Em 2000, foi instituído o Programa TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional. O TECNEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, política pública que era destinada às classes desprovidas, os chamados “desprovidos da sorte”, Decreto número 7.566 de criação, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 2010). Atualmente, esta política se faz peça de suma importância na estruturação do ensino profissional no Brasil. Passado mais de um século de história, o país e a educação profissional sofreram consideráveis mudanças; mudanças estas refletidas nas classes sociais, segmentos da sociedade excluídos e/ou que vivem à margem da cidadania, termos denominados pejorativos como este do decreto oficial, também se incluem as pessoas com deficiência, que cotidianamente são excluídas dos processos formais referentes educação, à profissionalização e à produção (BRASIL, 2008).

Com o intuito de garantir a oferta e a permanência do aluno na Rede Federal de Educação Profissional, deu-se a origem da Ação TECNEP, que compreende Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas, Programa do Ministério da Educação (MEC), implementado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que tem como objetivo primordial planejamento, implementação e execução de ações na Rede Federal de Educação Profissional, destinada ao atendimento as PCDs (alunos (as), egressos(as), servidores(as), e comunidade (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, as ações inclusivas na Rede de Educação Profissional, com a implantação da Ação TECNEP, têm como objetivo, declarado na proposta oficial do MEC (BRASIL, 2010), a promoção da igualdade de oportunidades como fator de

desenvolvimento da cidadania para as pessoas com deficiência. Como fala Freire (1999): acreditar que a realidade pode ser transformada a partir da postura de assumir- se como ser social, histórico e político, como ser agente transformador – pensar, comunicar, criar e realizar sonhos.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que "institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação ciência e tecnologia e dá outras providências". A partir desta lei, os CEFETS, Escolas Agrotécnicas e algumas escolas vinculadas às universidades passaram a formar os institutos federais.

O modelo institucional dos institutos federais é inovador em termos de proposta político-pedagógica. Na base dessas instituições está um conceito de educação profissional e tecnológica sem igual em outro país, uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior. Ela permite que os professores atuem em diferentes níveis de ensino e que os alunos compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado.

Assim, na missão destas instituições está o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Buscando sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades devem ser definidos através de audiências públicas e escuta as representações da sociedade.

O Estado do Rio Grande do Sul foi contemplado com 3 Institutos Federais: o IFSul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, cuja reitoria está localizada em Pelotas; o IFFarroupilha, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, cuja reitoria está localizada em Santa Maria, e o IFRS, com sua reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves.

O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, com a mesma Lei nº 11.892, a partir da integração do CEFET de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas, da Escola Técnica da UFRGS, de Porto Alegre, do Colégio Técnico Industrial

Prof. Mário Alquati, de Rio Grande, e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Em 2009, o *campus* Erechim passou a integrar o IFRS, e, em 2010, os *campi* Caxias do Sul, Osório, Restinga, Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Assim, o IFRS conta hoje com dezesseis *campi*, sendo que cinco estão em implantação: Vacaria, Rolante, Alvorada, Veranópolis e Viamão. Em relação à oferta de cursos, são ofertados cursos técnicos, de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e especializações, além de cursos na modalidade de ensino a distância, e cursos de formação inicial e continuada em diversas áreas.

Em uma proposta singular de educação profissional caracterizar o perfil dos gestores dos NAPNEs do IFRS e a produção científica se faz importante para compreender e refletir o fazer, produzir e divulgar conhecimento, fomentando subsídios para diretrizes e políticas institucionais, o que resulta em novos conhecimentos para a sociedade e para a definição de políticas públicas. Assim, ao gerir uma política de inclusão podem ser enraizados sonhos e expectativas de superação de novos e antigos desafios por parte de seus atores na busca de aceitação e promoção de uma educação de qualidade. Em um fazer de construção e ressignificação de suas ações, concepções e diretrizes norteadoras no processo de inclusão de alunos com deficiência atendidos na instituição. Desta forma, objetivo deste estudo é caracterizar o perfil dos gestores dos NAPNEs do IFRS, sua produção científica.

Buscando ampliar o entendimento sobre a problemática da Educação Inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional, na concepção de um núcleo especializado que desenvolve ações sobre esta temática e diante do propósito do NAPNE a problematização surgida configura-se em: Quem são os gestores dos NAPNEs do IFRS?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tal análise, a cientometria é considerada o estudo dos aspectos quantitativos, a ciência enquanto disciplina ou atividade econômica. Além disso, integra a Sociologia da Ciência e sua aplicação dá-se na formulação de políticas científicas. Envolve estudos quantitativos das atividades, incluindo, entre outros, a publicação (JACOBS, 2010). É possível, por meio da cientometria, desenvolver

indicadores com o objetivo da avaliação a produção científica dos indivíduos, grupos, instituições e das áreas do conhecimento.

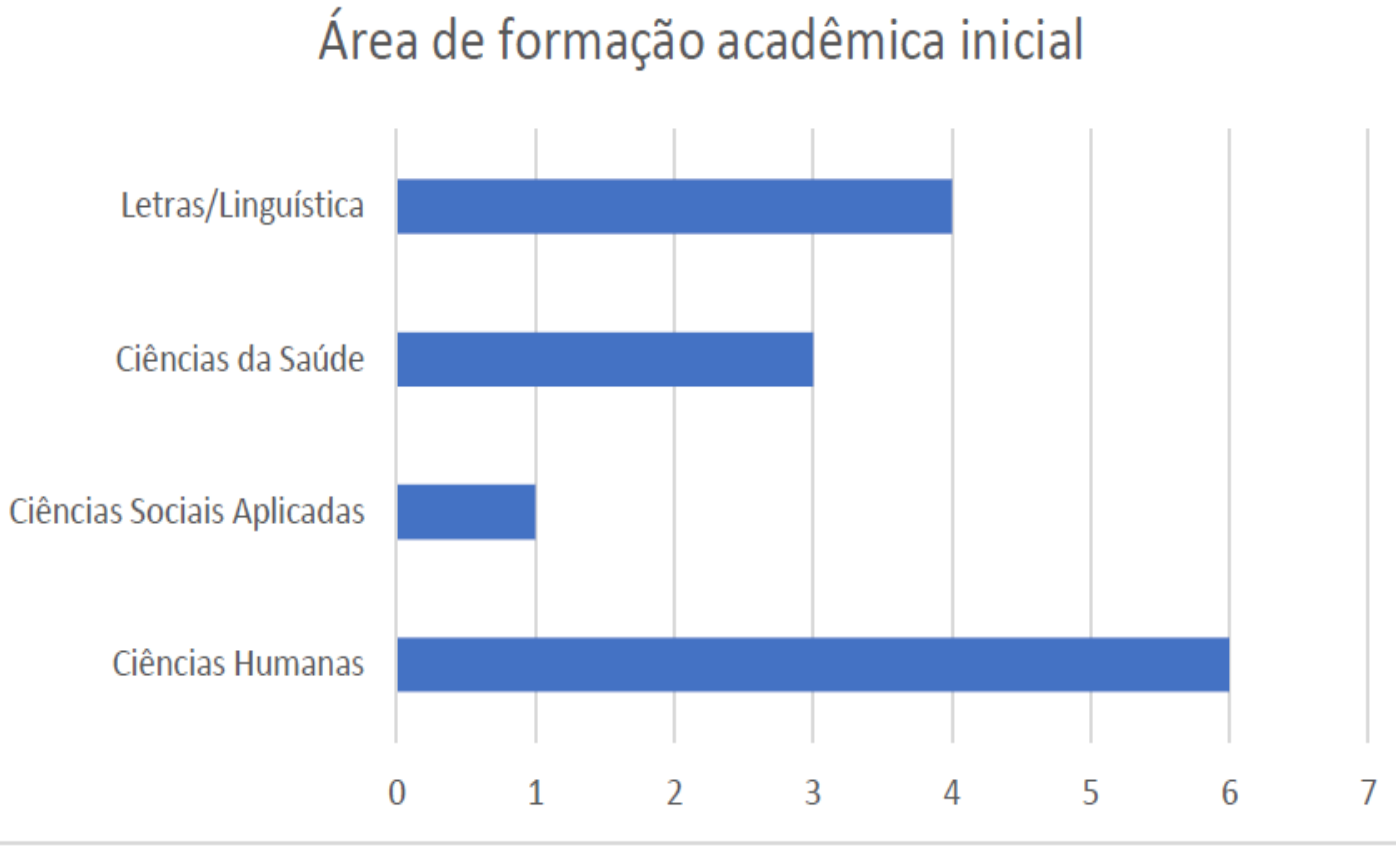
Para a realização da investigação, optou-se por desenvolver um estudo descritivo de abordagem quantitativa. Gil (2002) descreve que a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, com utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, ou seja, de questionário e observação sistemática. A pesquisa descritiva apresenta características dos 14 gestores dos NAPNEs do IFRS. A análise de produções científicas destes gestores se deu pela quantificação das publicações. Considerou-se também o perfil (gênero e titulação) de cada um destes líderes. Foram analisados os currículos cadastrados na Plataforma Lattes de cada gestor, entre os dias dezoito e vinte três de maio de 2020. Foi quantificada a produção científica dos líderes, analisando o número de documentos (artigos científicos; capítulos de livros, livros; resumos completos; expandidos; trabalhos completos/expandidos em anais; resumos publicados em anais). Os dados foram organizados e analisados utilizando o *software* Excel.

A justificativa da escolha do enfoque da investigação ser os gestores se alicerça no pressuposto que estes sujeitos – atores – "cabeças pensantes dos núcleos" é que estão frente ao processo de inclusão na instituição, mobilizando a comunidade institucional neste processo e a partir das características de cada um dos gestores e de seu campus as ações afirmativas de inclusão são postas em prática, valendo-se assim, da execução prática de políticas públicas de inclusão no contexto institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quanto ao perfil dos gestores dos NAPNEs do IFRS a área de formação acadêmica inicial dos gestores dos NAPNEs do IFRS, a área de formação predominante entre gestores é da Ciências Humanas, seguido da área de Letras/Linguística.

Gráfico 1 – Área de formação acadêmica inicial dos gestores dos NAPNEs do IFRS

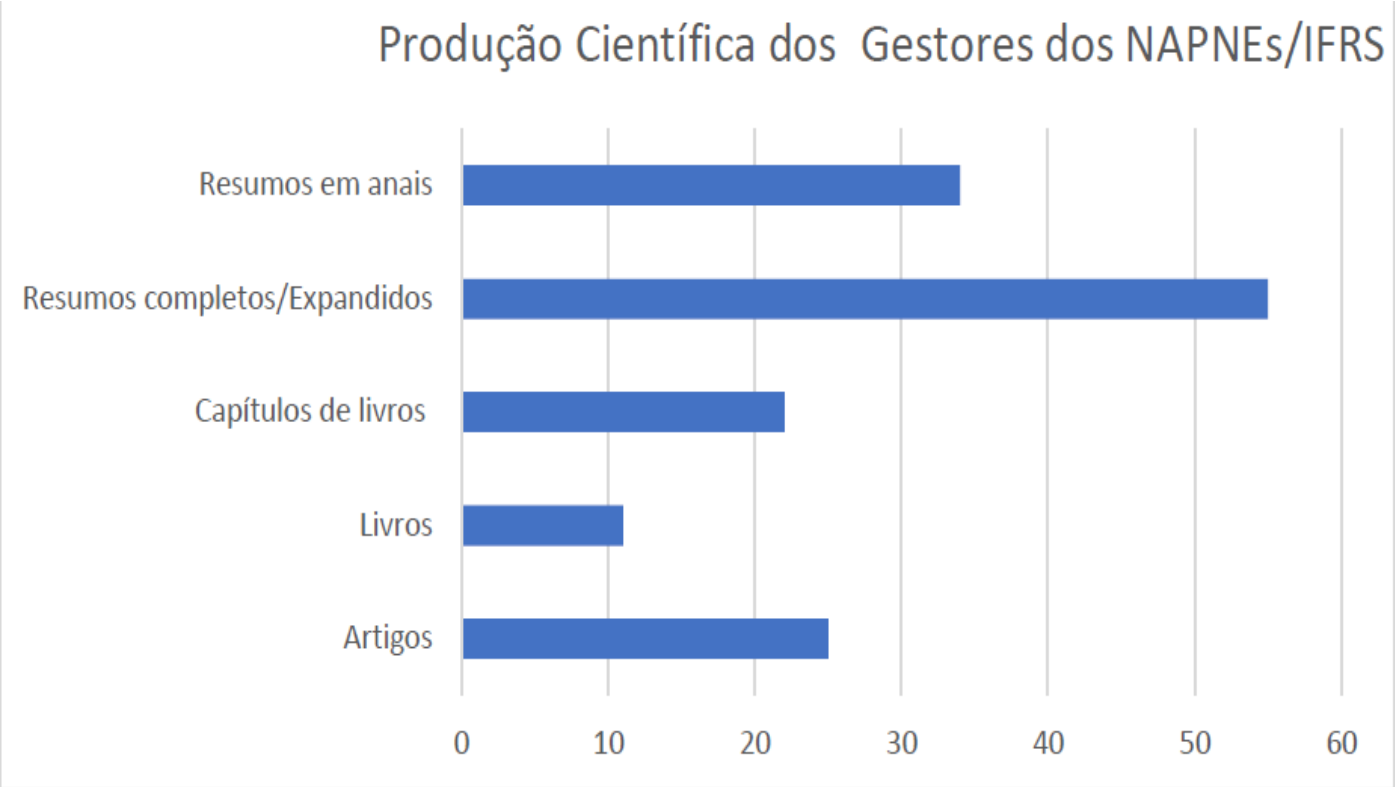


Fonte: Autora.

Ainda levando em consideração o perfil dos gestores temos onze servidores Técnicos- Administrativos em Educação e três docentes na gestão dos núcleos nas unidades organizacionais do IFRS. Destaque para estes dados, que a maioria dos gestores dos NAPNEs do IFRS é da carreira de Técnicos-Administrativos em Educação. Além disso, metade do total de gestores dos NAPNEs do IFRS são mestres (sete), quatro são especialistas, doutores e um graduado. Ainda em relação ao perfil dos gestores no que se refere ao gênero temos: 85,71% do gênero feminino, e 14,29% do gênero masculino.

Quanto a produção científica dos gestores dos NAPNEs do IFRS tecemos o seguinte cenário:

Gráfico 2 – Produção Científica dos gestores dos NAPNEs do IFRS



Fonte: Autora.

Juntos os gestores dos NAPNEs do IFRS somam as seguintes publicações: 15 artigos, 11 livros, 22 capítulos de livros, 55 resumos completos/expandidos e 34 resumos em anais.

CONSIDERAÇÕES

O papel dos NAPNEs identificado na prática de cada núcleo se constitui, como um ponto de referência institucional quando o assunto é inclusão, assim, sua função é de mobilizar e conscientizar a comunidade escolar na articulação de ações afirmativas em prol da efetivação da inclusão, todavia, esta real inclusão é de responsabilidade da instituição como um todo. Desta forma, conhecer quem implementa e zela pelas políticas de inclusão na instituição é de grande relevância, pois, a política de criação dos Institutos Federais de Educação é recente, ressalta – se que a instituição passa constante por transformação em ações afirmativas e nas suas equipes de gestão dessas ações afirmativas de inclusão de alunos com deficiência na instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais do estado, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 12 abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br%3Aprograma-tecnep. Acesso em: 21 maio de 2020.

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. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica concepções e diretrizes.** Brasília, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/User//if_concepcaoediretrizes. Acesso em: 21 maio de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico.** [s./d.]. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo. Acesso em: 21 de maio de 2020,

JACOBS, Daisy. Demystification of bibliometrics, scientometrics, informetrics and webometrics. In: Dis Annual Conference, 11, 2010, Richardsbay. **Conferences.** Richardsbay: University of Zululand, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.neton/_Demystification_of_Bibliometrics_Scientometrics_Informetrics_and_cs. Acesso em: 6 junho de 2020.

10.48209/978-22-SABER4-3-3

O BILINGUISMO COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL, SOCIAL E CULTURAL DOS SURDOS

Preslei Andrade de Souza[26] & David Kaique Rodrigues dos Santos[27]

26 Licenciatura plena em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas, ministrada pela Universidade de Pernambuco – UPE; Pós-Graduando em Letras/Libras, Universidade Estadual da Bahia- UNEB. Tel.: 74981070506 e E-mail.preslei.andrade@gmail.com e presleychios09@gmail.com

27 Licenciatura plena em História pela Faculdade Santo Agostinho (FACSA). Especialização em Docência e Interpretação da Libras (FACSA) e Inclusão e Diversidade na Educação (UFRB). Telefone para contato: (73) 998135141. E-mail: davidlibras6@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por meio da observação de que as iniciativas para incluir os surdos no meio social não estão alcançando os propósitos exigidos pela lei 10.436/2002, e que somente através da formação de uma sociedade bilíngue que os surdos terão suas capacidades subjetivas e sociais contempladas.

É notório o esforço de educadores, filósofos, políticos e parte da sociedade civil, representada por algumas das instituições sociais, como igrejas e associações em expandir o uso e o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira – Libras. Incluir, inclusão palavras que são comumente recorridas nos discursos e que trazem questões reflexivas. Dessa forma problema dessa pesquisa é: Quais os entraves que impedem a efetivação do bilinguismo como instrumento de inclusão educacional e social dos surdos e de disseminação da cultura desses sujeitos no Brasil? Essa é uma questão que necessita de observação para perceber que são muitos os fatores que impedem que a cidadania do povo surdo seja efetivada. Se nas escolas regulares há um aluno surdo, mesmo com a presença de intérprete, a interação com o universo escolar fica restrito ao processo de tradução. Ou seja, o surdo depende do seu intérprete para entender e interagir com as demais pessoas. Partindo dessa realidade, outro questionamento se faz pertinente, que seria: se todas as pessoas soubessem a língua de sinais, os surdos seriam mais inclusos no meio social? Nesse aspecto fica perceptível que os surdos teriam o obstáculo da informação como algo inexistente, o que facilitaria suas decisões e poder de participação social. Para tanto, a realidade sócio educacional do Brasil teria que passar por uma reformulação teórica e prática.

Para a concretização de um processo que proporcione uma inclusão integral do aluno surdo, tanto nos espaços escolares como nos espaços sociais, é necessário que as instituições se tornem adequadas para oferecer atendimento e propiciar a realização e vivência da cidadania por parte dos indivíduos. Não basta trabalhar com um professor que saiba Libras e o seu contexto de atuação está acima de suas capacidades de atender a demanda e nem com intérprete quando o seu entorno social é segregativo.

A lei 10.436/02 garante aos surdos acessibilidade e reconhecimento legal de sua língua materna, exigindo do estado comprometimento para a formação e construção de espaços propícios para receber e favorecer o desenvolvimento da cidadania das

pessoas surdas. Porém, percebe-se que mesmo com algumas tentativas, o estado brasileiro não conseguiu implementar as ações exigidas pela lei da Libras. Dentre as causas, a ausência de investimento real na formação e capacitação docente e na estruturação das instituições escolares. Na realidade, fica evidente que o estado direcionou suas ações pelo caminho mais fácil e com menos custos. A população surda brasileira é numerosa, passando dos 9 milhões, segundo o senso do IBGE 2010, o que significa que a visibilidade e atendimento de acordo com as suas peculiaridades são essenciais para a sobrevivência e para a realização como pessoas dotadas de cultura e que possuem os mesmos direitos constitucionais dos ouvintes.

Na observação do contexto educacional e da realidade dos surdos, pode-se analisar duas formas recorrentes na atualidade. A primeira é o bilinguismo que acontece em poucas instituições e escolas pelo país. A segunda é a inserção do surdo nas salas regulares. As duas formas possuem nas suas bases teóricas fundamentos que são pertinentes e que tem como objetivo a inclusão e a participação social do surdo. Nesse contexto, tanto no modelo bilinguista como a forma de ensino regular possui o mesmo item de dificuldade. Ou seja, tanto para um como para o outro a ausência de profissionais capacitados em quantidade que seja suficiente para atender as demandas proporcionam a limitação da oferta e da inclusão dos surdos no processo educacional.

Diante do exposto esse trabalho tem como objetivos discutir sobre o bilinguismo no processo de educação e socialização dos surdos no Brasil com base nos documentos oficiais, destacando algumas propostas legislativas para expansão do ensino da Língua Brasileira de Sinais; apresentar algumas características da comunidade surda no Brasil enfatizando a importância da Língua Brasileira de Sinais para essa comunidade e identificar os entraves que impedem a efetivação do bilinguismo como meio de inclusão educacional e social dos surdos e de propagação da cultura desses sujeitos no Brasil.

Para uma melhor compreensão acerca de todas essas questões, foram analisados diversos autores que contribuíram para essa pesquisa, tais como: Pereira e Vieira (2009) sobre a importância da criança surda ter o contato com o bilinguismo, Skliar e Quadros (2000) na abordagem sobre a problemática da inclusão, Machado (2006) sobre a realidade da escola integracionista, Cunha (2009) Cenas

do atendimento Especial numa escola bilíngue, Skliar (2003) sobre a alteridade nos processos de reconhecimento da diversidade cultural, Stumpf (2008) sobre as mudanças estruturais para uma inclusão ética.

Este trabalho foi desenvolvido em três seções, sendo descritos da seguinte forma: Na primeira sessão é esboçado a contexto do bilinguismo na educação de surdos no Brasil e é realizada uma análise acerca dos documentos oficiais que regem a educação de surdos e as suas imposições; segunda sessão aborda-se alguns aspectos sobre a cultura surda no Brasil e na terceira seção é apresentada a metodologia da pesquisa, a qual consiste numa pesquisa bibliográfica e é feita uma discussão sobre o papel do atual sistema educacional brasileiro os entraves que a comunidade surda enfrenta na luta pela inclusão educacional e social e pelo reconhecimento cultural e aceitação de sua peculiaridade perante a sociedade brasileira.

Através deste artigo, o leitor terá a oportunidade de compreender a problemática que envolve o universo surdo, dentro de um espaço de ouvintes e o desafio da educação em eliminar as práticas excludentes que afetam a comunidade surda e o bilinguismo como solução para os problemas inerentes ao diálogo entre as comunidades – surdas e ouvintes.

2. BILINGUISMO

Ao reportar-se aos diversos momentos históricos que definem e definiram as comunidades surdas como organizações sociais surdas e para surdos, conceitos como, bilinguismo, oralismo, dentre outros, são mencionados com frequência. Para compreender como se realizam os processos educacionais das pessoas surdas no Brasil, é imprescindível o reconhecimento dos conceitos para melhor situar e perceber as lacunas que ainda não estão sendo preenchidas. O bilinguismo é a teoria que define a dupla capacidade do surdo de usar a linguagem. Ou seja, o Surdo possui a língua de sinais, que é a sua primeira língua/língua materna, e a língua escrita que é o idioma da sua nacionalidade, que é a sua segunda língua materna. Como filosofia de trabalho, o bilinguismo se apresenta como a melhor alternativa de ensino-aprendizagem de surdo, pois o coloca num ambiente natural da linguagem, onde ele

terá os estímulos e o espaço para desenvolver suas habilidades linguísticas.

De acordo com Alpendre (2008, p. 8): “O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que propõem tornar acessível ao surdo duas línguas no espaço escola.” No processo de revisitação histórica, pode-se compreender o contexto que favoreceu o nascimento da filosofia bilinguistas. Vale ressaltar que essa forma de pensar o surdo e suas peculiaridades linguísticas e de pensamento é resultado de embates e de resistência, o que caracteriza lutas ideológicas em que as forças majoritárias tentam sufocar as forças minoritárias e estas buscam sobreviver e expressar suas verdades.

O bilinguismo surgiu como resposta às filosofias oralistas, que dominavam o meio pedagógico e social, provocando o processo discriminatório das pessoas surdas. É importante salientar que antes do bilinguismo a surdez, os surdos e seus aspectos peculiares eram avaliados pelo ponto de vista clínico – terapêutico. Como afirma Carlos Skliar (2001) entre as concepções equivocadas, pode ser encontrada a definição de surdez no modelo clínico terapêutico, em que o surdo é visto como uma pessoa desprovida de audição, isto é, não ouve e, portanto, não fala. A filosofia do bilinguismo surge como oposição a essa abordagem e implanta uma nova forma de conceber a especificidade do indivíduo surdo e proporciona a criação de espaço para o desenvolvimento da cidadania surda. Ainda abordando a temática da surdez, Skliar, apresenta o conceito socioantropológico que entende a surdez como um espaço de produção de diferenças. Nesse contexto, compreende-se a pessoa surda como um sujeito dotado de história e de cultura.

2.1 Bilinguismo de mão dupla

Na abordagem sobre o processo de reconhecimento e aceitação dos direitos civis e sociais das pessoas surdas, que passam pela valorização de sua cultura e de sua principal ferramenta, que é a Língua de Sinais, é imprescindível que se observe como a relação entre os indivíduos surdos e os ouvintes é estabelecida, assim como, a construção de espaços de interação. Nesse aspecto, faz-se pertinente que haja uma troca de experiências e que a relação de alteridade seja alimentada e edificada para que as barreiras sejam quebradas e atos de preconceitos e descriminação sejam

evitados.

No âmbito do que foi abordado no parágrafo anterior, entende-se como relevante que se tenha um sistema que favoreça a melhor integração cultural entre os surdos e os ouvintes. Para isso, além de fortalecer os conhecimentos já estabelecidos na língua de sinais e na educação de surdos através dela, porque não estender esse conhecimento aos ouvintes? Acredita-se que isso já esteja sendo feito, porém analisando a realidade da educação de surdo e especificamente a sua realidade social no que se refere ao direito de ir e vir, de entender e ser entendido, de compreender e ser compreendido, direito de aprender, não resta dúvidas de que o déficit é muito grande e o que está sendo feito precisa de aperfeiçoamento e sair do campo da idealização para o campo prático.

No processo de educação para pessoas surdas, Pereira e Vieira (2009) citam em seu artigo intitulado O bilinguismo na educação de surdos o pensamento de Skliar (1997/2004), segundo as referidas autoras Skliar “defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, que a primeira língua delas deve ser a língua de sinais e que a segunda deve ser a língua majoritária, na modalidade escrita” (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 64). Aqui há o modelo ideal para que a aquisição da faculdade da linguagem seja realizada naturalmente e que as possibilidades de desenvolvimento cognitivo sejam construídas nas pessoas surdas.

Refletindo sobre o contexto mais amplo, onde surdos convivem com ouvintes e estes são maioria, pensar em um processo semelhante, porém, tendo um direcionamento oposto, não seria um absurdo. Idealizar uma sociedade em que a língua de sinais fizesse parte do cotidiano de todos, andando lado a lado com a língua falada, sendo usada em todos os estabelecimentos comerciais e locais públicos e, o mais importante, todos usufruindo dessa faculdade. Essa idealização, que já poderia e deveria ser uma realidade, tem seus pressupostos bem demarcados na lei 10.436/2002, que apresenta a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais e as iniciativas que as organizações deverão tomar para atender as necessidades das pessoas surdas. Mas, o que se tem é uma sociedade que pouco conhece a existência da Libras como língua propriamente dita. Não é raro se deparar com programas de televisão que ainda cometam “a gafe” de dizer que a Libras é uma língua de gestos.

Uma contradição histórica e permanente no meio social e no contexto das políticas públicas direcionadas a educação de surdos e dos demais marginalizados é o conceito de inclusão. Como dizem Skliar e Quadros no artigo Invertendo Epistemologicamente o Problema da Inclusão,

> A exclusão, nos nossos dias, está travestida de inclusão; aqueles que têm sido permanentemente localizados do lado de fora das fronteiras, hoje são chamados a entrar e a estar, como seja, d*este* lado. Depois de tudo, a transformação dos números não faz-se suficiente para acalmar e silenciar identidades: as promessas se evaporam, se desintegram quando reunimos todos os mundos até aqui imaginados (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 4 - 5).

Ou seja, o sistema investe em encaixar os indivíduos diferentes no ambiente social tido majoritário, sem preparar esse mesmo espaço para receber esse público. Incluir tornou-se o ato somente de juntar-se aos outros, bem distante de interagir, participar e construir relações sociais mútuas. Os surdos estão excluídos no processo de inclusão, parece contraditório, mas quando o sujeito está em um ambiente em que a sua cultura não é reconhecida, suas ideias são reprimidas e a cultura dos outros não chega até ele com clareza, o que sobra é isolamento e o que poderia ser um momento de aprendizagem, torna-se um espaço de frustrações.

2.1.1 O bilinguismo nos documentos oficiais

Os documentos oficiais que tratam das questões relacionadas ao universo dos surdos enfatizam a criação de oportunidades e a preparação do espaço social para a participação das pessoas surdas, através da superação das demandas. Esse objetivo é articulado através da educação, pois é através da Língua que aprendida por processo de ensino aprendizagem, que os indivíduos se tornam mais habilitados para exercerem sua cidadania. No decreto 5626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a lei 10.436/2002, e o artigo 18 da lei 10.098/2000, traz o panorama de ações que devem ser realizadas pelas instâncias federativas pelas instituições de ensino para propiciar o atendimento adequado e oferecer as possibilidades de desenvolvimento subjetivo e social das pessoas surdas. No capitulo VI, art. 22, diz que

> As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiências auditivas, por meio da organização de:
>
> I- Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II- Escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 8)

Repara-se que há a regulamentação do direito das pessoas surdas em ter acesso à educação, sendo esta, ministrada por profissionais capacitados e tendo um campo de atuação favorável à produção de conhecimento e experiências que levem o público alvo a viver socialmente e exercer suas habilidades e desejos. Nota-se, também, a presença do termo bilíngue “abertas a alunos surdos e ouvinte”.

No capítulo VIII do decreto 5626/2005, que se refere ao papel do poder público e das empresas que detém concessão ou permissão de serviços públicos, traz a luz um ponto fundamental para o princípio de disseminação da língua de sinais e do reconhecimento da cultura surda. Afinal, nada mais que o surdo encontrar nos estabelecimentos públicos profissionais com capacidade de atendê-los, com prontidão e eficiência. Isso fica claro quando no inciso 2º do artigo 26 afirma:

> § 2º O poder público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput (BRASIL, 2005, p. 11)

No documento apresentado em Janeiro de 2008 ao ministério da educação, conhecido como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se presente a ideia de que o processo de inclusão acontece quando o aluno com necessidades especiais é inserido na sala de aula juntamente com os demais alunos tidos “normais”, participando dos processos interativos e dos trabalhos escolares normalmente. Tal documento exige que o Estado, sob responsabilidade

das instâncias que vão do nível municipal, estadual e federal, comprometimento em organizar suas ações para atender satisfatoriamente os alunos especiais.

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/ intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17)

Em relação aos objetivos do documento, está aparentemente muito bem articulado. Porém, quando se analisa os dados em que aparece o retrato da realidade, entende-se que há uma discrepância entre o que exige a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o cumprimento dessas exigências, tanto no âmbito sistêmico como na disseminação do conhecimento e no desenvolvimento de ações para suprir as demandas.

> A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social. (SOUZA; GÓES, 1999 apud MACHADO, 2006, p. 42).

Analisando a citação acima, fica perceptível o ponto em que ocorre o desencontro entre teoria/legislação e prática/realidade. Quando idealiza o surdo dentro de uma sala de aula, numa escola, participando de todas as atividades, dialogando, rindo, contando as novidades do final de semana e o que pretende fazer no próximo domingo e tal, conclui-se que esse modo de lidar com essas pessoas e com a sua formação é a melhor possível, que realmente é necessário integrar os diferentes para que haja aceitação e o bom desenvolvimento de todos, mas não isso o que está acontecendo. O aluno surdo não está encontrando na sua escola regular um professor que entenda sua língua, não encontra colegas que dialoguem e troquem ideias sobre os diversos assuntos que interessam os jovens e a vida cotidiana em geral. Ele não está aprendendo e a sensação disso gera uma visão negativa sobre si, entendendo que é defeito não usar as palavras oralizadas e que não há como acompanhar o

desenvolvimento daquelas “outras pessoas”. Como afirma Paulo Cesar Machado, no artigo intitulado Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo:

> Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão “incluídos” em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema (MACHADO, 2006, p. 40).

Aprofundando a análise do contexto das escolas regulares, MACHADO salienta:

> Um olhar atento ao que acontece na escola regular quando se aprecia o trabalho com aluno surdo, numa primeira impressão, revela a adesão, por parte da instituição, à filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos, constatando-se um absoluto desconhecimento acerca da causa (MACHADO, 2006, p. 42).

No âmbito do já referido contraste entre teoria/legislação e prática/realidade, encontra-se como um dos motivos para esse desequilíbrio a filosofia adotada pelos professores e pela escola. Trabalhar o processo de integração e inclusão dos sujeitos surdos usando o oralismo, desconhecendo as peculiaridades da comunidade surda e de seus elementos, promove a extração dos direitos civis e sociais dessas pessoas, impondo condições que não serão eficazes na produção de conhecimento e na sua formação como sujeitos ativos na sociedade. Não possuir as informações necessárias sobre a cultura surda é um problema grave e que afeta diretamente nos trabalhos de promoção de oportunidades para os surdos, isso por que quem constrói leis e apresenta possíveis soluções para as dificuldades da comunidade surda são os parlamentares que em quase toda a sua totalidade é de ouvinte, ficando sob responsabilidade de outras instituições civis de reivindicarem mudanças e implementações que venham beneficiar a comunidade surda brasileira. Neste ponto, clareia-se a relevância da representatividade nos diversos setores sociais, com a presença de surdos exercendo funções que possam favorecer a luta de sua comunidade.

2.1.2 As propostas legislativas recentes sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras

Nos últimos anos, tornou-se notório a preocupação de alguns setores sociais e de parlamentares de apresentar ideias e projetos que tem como objetivo a

obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas públicas do país. Alguns desses projetos merecem atenção, tanto pelo lado positivo como pelo lado que deixa transparecer o desconhecimento acerca da cultura surda e da existência de uma língua propriamente dita, que não é composta de gestos, mas de sinais, que representam, que significam e resinificam, que expressa todas as necessidades e capacidades humanas.

O projeto de lei apresentado pela Vereadora Concita Pinto (Patriotas), de São Luiz- Maranhão, traz uma questão importante que é o reconhecimento do papel fundamental da Língua de Sinais na formação da pessoa surda e dos que estão ao seu entorno. Segundo ao seu projeto, “No que diz a respeito à individualidade e Também à diversidade, deve-se utilizar métodos e estratégias singulares, como a inserção de Libras no ambiente acadêmico, capacitação de professores e adequação do ambiente escolar.” (RAPOSO, 2019, p. 1). Nota-se que há a preocupação com o contexto social em que o surdo está inserido, pois não basta ter a presença do intérprete, se todo o restante não interage com a vida do aluno surdo. Ainda sobre o projeto, o referido autor faz a seguinte complementação:

> A lei sendo aprovada, as instituições municipais de ensino deverá garantir às pessoas com surdez ou algum tipo de deficiência auditiva ou na fala, acesso à comunicação, à informação e à educação, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos desde a educação infantil até o término do ensino fundamental. (RAPOSO, 2019, p. 1).

A relevância em iniciar o processo de ressignificação cultural fica explicita no projeto da vereadora citado acima, sendo o que se considera ideal para o bom funcionamento sistêmico no que tange a educação dos surdos. Quando se inicia os trabalhos de ensino aprendizagem nos anos iniciais, possibilita melhor desenvolvimento das capacidades linguísticas por parte dos surdos e também por parte das crianças ouvintes que além de aprender a usar mais uma língua, terá a compreensão da diversidade linguística e cultural, aceitando e respeitando as diferenças e podendo participar dessa interação.

Outra proposta que merece atenção é a divulgada pela Agência Senado, redação atualizada em 08/10/2018, que apresenta a ideia legislativa apresentada

em Março de 2018 pela pedagoga Marilei Monteiro, de São Paulo. A ideia legislativa que se tornou Sugestão (SUG) 15/2018, busca a implementação da obrigatoriedade da Libras em todas as escolas públicas do país. A proposta é pertinente, porém, ao informar sobre o que é língua de sinais, o redator cometeu o seguinte "deslize": "A Libras é um conjunto de gestos usados por deficientes auditivos para a comunicação com outras pessoas, surdas ou não." (AGÊNCIA SENADO, 2018, p.1). Sabe-se que o núcleo da informação é mais importante, pois apresenta uma ideia, uma proposta que tem como finalidade tornar a Libras uma disciplina obrigatória nas escolas públicas brasileiras, mas essa definição não deixa ter um peso negativo na significação cultural e reconhecimento da Libras como língua. Gestos não formam língua, são os sinais que representam os elementos essenciais da Língua materna dos surdos e a segunda língua oficial dos ouvintes. Na descrição da proposta, tem o seguinte:

> A Libras é a segunda língua oficial brasileira, no entanto, não está inserida no currículo educacional. Para que de fato haja a tão falada "inclusão" é preciso fazer algo a respeito, gerar possibilidades, a fim de propiciar a igualdade social e quebrar as barreiras entre surdos e ouvintes (MACHADO FILHO, 2018, p. 1)

A descrição usa o que os linguistas afirmam, a Libras é a segunda língua oficial e é a ferramenta mais eficaz no trabalho de rompimento de barreiras entre surdos e ouvintes. Mesmo não sendo transformada em projeto de lei, a sugestão 15/2018 da pedagoga Marilei Monteiro reacende as ideias da implementação do bilinguismo no sistema educacional brasileiro. A igualdade social, o desfruto dos direitos civis e da concretização da cidadania das pessoas surdas só serão possíveis com uma educação mude o paradigma da deficiência e o transforme em modelo de respeito e troca de conhecimento baseados no conceito da diferença e diversidade cultural. A PL 2040/11, apresentada pelo deputado Diego Garcia, apresenta a obrigatoriedade somente para os alunos surdos. Segue o regulamento:

> Conforme a proposta, as condições de oferta do ensino de Libras serão definidas em regulamento dos sistemas de ensino, que tratarão da necessidade de professores bilíngues, de tradutores e intérpretes e de tecnologias de comunicação em Língua Brasileira de Sinais. (AGÊNCIA SENADO, 2018, p. 1).

Nota-se em todos os documentos e propostas que a preocupação é com a necessidade de professores bilíngues e tradutores para atender ao público surdo. É inegável que não tendo a quantidade de profissionais capacitados suficientes para suprir as necessidades advindas da comunidade surda e dos surdos que ainda não fazem parte de uma comunidade reconhecida, é impossível de se adquirir evolução no quesito desenvolvimento integral das pessoas surdas.

Quando se compara com outros contextos históricos, o atual momento está mais engajado em promover a inclusão dos surdos e das pessoas com necessidades especiais. Ainda falta um grande passo no setor legislativo para tirar do papel e das relações burocráticas as ideias e projetos que visam inserir a comunidade surda nas macro relações sociais, ou seja, incluir a comunidade surda na comunidade brasileira como um todo.

2.2 O bilinguismo e a comunidade surda no Brasil

Quando se trata das comunidades surdas no Brasil, o primeiro fator de identificação é Língua Brasileira de Sinais – Libras. Ainda se apresentam os esportes e as interações sociais. Para se chegar ao entendimento de como as organizações surdas se edificaram, faz-se imprescindível compreender como a forma de pensar o surdo, a surdez, aprendizagem dos surdos e toda a existência da peculiaridade do indivíduo que não possui a artefato da audição para viver no meio social, foi concebido nos diversos contextos históricos.

Patrícia Marcondes Amaral da Cunha, no artigo intitulado Cenas do atendimento Especial numa escola bilíngue apresenta os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder, que faz parte da Série Estudos Surdos, ao abordar as transformações ocorridas na filosofia de trabalho de uma instituição de ensino do interior do Rio Grande Sul e que ela, por questões de privacidade, renomeia de Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer, a referida autora relata o percurso trilhado da visão oralista até o bilinguismo.

> O que é importante ressaltar nessa trajetória, contudo, é que esse modelo clínico de atendimento dos surdos, da surdez como deficiência, parece ter sido abandonado em lugar de uma proposta que concebe a surdez como uma experiência cultural e linguística. (CUNHA, 2007, p 52)

Essa observação é direcionada a escola que no ano de 1960 surgiu como Escola Municipal de Surdos – Mudos, e ao passar do anos foi se modificando de acordo com as novas formas de conceber o universo dos surdos. Nesse contexto, a autora complementa:

> De fato, o que aconteceu com a escola Gabriela Brimmer é um exemplo dos rumos que o movimento surdo tomou na década de 90. Se, naquele momento, a comunidade surda se reuniu para reclamar o seu direito a uma escola de surdos e reconhecimento da Libras como língua a ser adotada nestes espaços, atualmente o movimento começa a levantar novas bandeiras. Como exemplo, Lopes e Veiga-Neto (2006) observam que, agora, os objetivos da luta são "as condições de ensino, o reconhecimento da capacidade surda de aprender e a construção de currículos surdos nos quais os marcadores culturais estejam presentes para além dos conteúdos escolares" (CUNHA, 2007, p. 81).

É pertinente neste momento fazer uma breve contextualização de como surgiu as comunidades no Brasil.

Resumo da história das associações de surdo no Brasil:

> Quando o professor ouvinte Dr. Brasil Silvado Júnior, logo após entrar em contato com as associações de surdos da Europa, teve a ideia de organizar a primeira associação de surdos do Brasil, sendo concretizada no dia 24 de Maio de 1913, no Rio de Janeiro. Esse evento foi essencial para a estruturação da Associação Brasileira de Surdos – Mudos. Nesse mesmo contexto histórico, há o surgimento da tendência oralista que chega no Brasil e ganhando força e muitos adeptos. Além desse momento inicial, outras associações foram organizadas, como a Associação Alvorada de Surdos – Rio, que foi uma organização formada por surdos oralizados e de classe alta, excluindo os surdos pobre e sinalizantes. No início, a Associação era presidida pela senhora Ivete Vasconcelos, adepta ao oralismo, e posteriormente, aderiu à Comunicação Total e as ideias de Gallaudet. O Padre Vicente de Paulo Penido Burnier assumiu por dezoito anos a instituição depois da morte de Ivete Vasconcelos. A atual forma de trabalhar as relações entre ouvintes e surdos, chamam atenção para essa associação, que até hoje está ativa.
>
> Muitas associações foram criadas a partir desse momento, sempre que um surdo ou ouvinte que participava da vida dos surdos visitava um local e descobria novas formas de lidar com essa realidade, chegava em sua cidade e organizava o seu grupo, assim ocorreu com a Associação de Surdos de São Paulo, inspirada na Asocioción dos sordosmudos Ayuda Mutua, fundada em Buenos Aires. Ao ser fundada, em 19 de Março de 1954, a Associação de Surdos de São Paulo investiu em disseminar e criar novas organizações pelo país. Criando no Rio de Janeiro em 1955 e em Minas Gerais no ano seguinte.
>
> Em Florianópolis, no ano de 1955, o professor Francisco de Lima Júnior fundou o Círculo dos Surdos de Florianópolis, além de disso, ele foi um colaborador no processo de fundação, juntamente com Salomão Watnick, da Associação dos Surdos de Porto Alegre.

> “Segundo o surdo Dellatore, ‘as Associações de Surdos, além de funcionarem como ponto para encontros esportivos entre os surdos, funcionavam também como divulgadora da língua de sinais e como identificadora da capacidade do surdo como cidadão’, apud FENEIS, 2002”
>
> Dia 26 de Setembro, o Dia Nacional do Surdo, é a data em que se comemora as lutas das pessoas surdas para a obtenção de “melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania, bem como pelo pleno reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda em todas as instâncias sociais”. (FIGUEIRA, 2011, p. 37)

A comunidade surda hodierna não fica restrita ao projeto de buscar somente escolas para surdos, mas estende isso ao objetivo de se tornar incluso na dinâmica social mais abrangente. Querem participar ativamente da vida política e decidir seus rumos. A educação é um direito que está sendo reivindicado não somente para o seu acesso físico, mas principalmente no âmbito qualitativo. Observando se há barreira entre o que a comunidade surda reivindica e o que realmente acontece, constata que são muitos obstáculos que impedem que os objetivos principais sejam alcançados, porém, ocorreram avanços, considerando a realidade de algumas décadas atrás para a atual condição dos surdos.

Ainda referenciando Cunha (2007), as mudanças ocorridas na Escola Gabriela Brimmer são um retrato das transformações conceituais no país acerca de todo repertorio de singularidades inerentes a pessoa surda. A alteração no modo de conceber a surdez e o indivíduo surdo, juntamente com as associações que foram formadas em diversas partes do país, proporcionou o surgimento de uma de luta classe. O surdo tornou-se sujeito capaz de se reconhecer ativo e dotado de habilidades, reconhecendo suas formas mais complexas de gerar pensamentos, de interpretar o que acontece e de conhecer a historicidade de seu povo. A maior dificuldade da sociedade brasileira como um todo, é inserir todas as pessoas surdas nesse espaço de interação e desenvolvimento subjetivo e social. Muitos surdos não entram com contato com a comunidade e fica sob condição de dependência dos familiares ouvintes.

Refletindo sobre o contexto das atuações da comunidade surda e de seus integrantes nas suas subjetividades, é indissociável o papel da Língua Brasileira de Sinais de propiciar a criação da dinâmica necessária para o desenvolvimento cultural

do povo surdo. É interessante enfatizar que é exatamente pelas lutas históricas e conquistas obtidas que os surdos podem ser chamados de “povo surdo”. Aqui, surge uma questão intrigante e que precisa ser recolocada para melhores entendimento, que é o conjunto de ações governamentais e civis que deixam a ideia de separação do povo surdo do povo brasileiro(ouvinte) pairar e se transformar em pensamento compartilhado. Ou seja, mesmo com uma lei de 2002, que foi implementada em 2005, ainda em 2019 pouco se tem de concretizado e maioria da população brasileira sabe que a Libras é uma língua e não um conjunto de gestos aleatórios. Quando se tratam da acessibilidade, tratam como se estivessem lidando com um grupo de pessoas estrangeiras. De forma mais resumida possível, o fato da Libras ser juridicamente a segunda língua oficial dos brasileiros ouvintes não saiu do âmbito legal, documentado. Essa realidade promove a ideia de “coitadinhos”, de menosprezo pela causa surda e isolamento social de seus integrantes. Um exemplo claro foi o que ocorreu na cidade de Petrolina, quando um grupo de jovens da comunidade surda teve o direito de assistir os filmes com legendas negado, sendo imposto a condição de ir para a última seção, não havendo nenhuma iniciativa de resolução do problema. A indignação fica explicita no comentário do pai de uma adolescente surda que faz parte da comunidade e que teve o seu direito subtraído.

> Absurdo, vamos entrar com uma representação contra o cinema e exigir respeito, não podemos aceitar esse tipo de exclusão, quer dizer que a pessoa surda não tem o direito de assistir um filme em qualquer horário, baseado em que só há disponibilidade na última sessão, essa foi demais na segunda feira entrarei com uma representação no ministério público. (ALVES, 2018, p. 1)

O fato ocorrido é um exemplo de descumprimento legal e principalmente de desconhecimento sobre os direitos daquelas pessoas que estavam naquele local para usufruir de uma atividade de lazer. As ações da comunidade surda ficam bem exemplificado quando o pai, que é ouvinte, sabe dos direitos e reconhece a diferença como algo normal na dinâmica social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação bibliográfica foi realizada seguindo o questionamento inicial: Quais os entraves que impedem a efetivação do bilinguismo como instrumento de inclusão educacional e social dos surdos e de disseminação da cultura desses sujeitos no Brasil?

Todas as referências foram visitadas no intuito de explicar os motivos pelos quais não se tem essa realidade na sociedade brasileira e o que seria necessário para alcançar esse objetivo. Além do conhecimento das teorias sociolinguísticas, que abordam as relações entre o fenômeno linguístico e o contexto social, foram obtidos dados estatísticos e informativos que exemplificaram a problemática do povo surdo em estar inserido em um espaço que desfavorece a sua formação como cidadão dotado de direitos civis e sociais. A pesquisa buscou tomar como ponto de referência o sistema educacional e a filosofia bilinguista para desenvolver a tese de que não basta oferecer escolas para os surdos, interpretes, aplicativos que facilitem a acessibilidade, se o conjunto social, que dinamiza e constrói as relações intersubjetivas e objetivas não acontece na sua integridade. É importante salientar que os benefícios já adquiridos são essenciais para os seus usuários, a investigação não apresenta uma oposição a essas conquistas, mas sim, procura trazer para o debate a questão de que para a vida da comunidade surda e para a sua valorização, precisa-se ir além do conceito de “inclusão”, precisa extrapolar a ideia de deficiência que permeia com intensidade nos documentos oficiais e aderir ao pensamento de diversidade e vivenciá-lo no cotidiano social.

Baseando-se no estudo de Carlos Skliar, que apresenta como núcleo da relação Escola/Educação/sociedade/diferenças a prática da alteridade, a busca por fatos e exemplos para comprovar o argumento de que o bilinguismo precisa ser estendido e alcançar a base da sociedade brasileira, procurou-se analisar tantos os documentos oficiais já implementados, como a lei 10.436/2002 e o decreto 5626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como as propostas que são elaboradas atualmente para atender as novas demandas da população surda. O intuito foi identificar os entraves que impedem a efetivação do

bilinguismo como meio de inclusão educacional e social dos surdos e de propagação da cultura desses sujeitos no Brasil. Para compreender as bases que o sistema governamental toma como ponto de partida para estabelecer suas ações, realizou-se uma investigação dos dados adquiridos e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, avaliando os dados em si e o método de pesquisa utilizado pelo órgão.

Por fim, foi feita uma análise comparativa sobre os dados obtidos e a teoria do bilinguismo, confirmando a tese de que os surdos só serão inclusivamente inseridos no processo social quando a sua língua for vivenciada por todos, em todas as partes do país, sendo praticada como a segunda língua materna dos ouvintes e estes sendo conhecedores das peculiaridades da cultura surda e praticar ativamente a alteridade. E o caminho mais curto e eficaz, é por meio da educação, de uma escola preparada para desenvolver todas essas transformações e passar para os demais setores da sociedade.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

A partir da pesquisa realizada em periódicos, meio de comunicação e documentos que regem e que se referem a educação dos surdos, foi possível compreender a dimensão da relação entre o que é proposto juridicamente, execução das leis no meio social e a problemática que envolve a escola regular e o bilinguismo, principalmente sobre as causas e fatores que impossibilitaram e continuam impedindo que o bilinguismo seja uma realidade na vida dos surdos e dos ouvintes. Como o intuito da pesquisa era chegar a um entendimento sobre os entraves que impedem que o bilinguismo se torne uma realidade e sobre a dificuldade que a lei 10.436/02 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 têm para serem cumpridas, resultando numa sociedade que ainda não reconheça a sua Língua de Sinais e tendo como o maior desafio, a integração do surdos no meio social, neste tópico será discutida a principal causa da condição de marginalidade da Libras e da cultura surda, que é desestruturação do sistema educacional brasileiro que não consegue atender e cumprir o que a legislação brasileira impõe.

4.1 A educação e os entraves que impedem os surdos de terem uma sociedade bilíngue

Para tratar da educação como meio eficaz no processo de socialização e reconhecimento cultural dos surdos, não há outro caminho senão o ato de buscar a desconstrução de conceitos, a descontinuidade daquilo que socialmente foi edificado e se transforma em costume, que perpassa gerações. Um conceito amplamente divulgado nos dias de hoje é o de alteridade, definição daquilo que se apresenta como se colocar no lugar do outro, de se ver no outro, ou seja, o outro é o objeto central. E este conceito explica a existência dos impasses que impedem que a Língua de Sinais Brasileira seja disseminada e utilizada por todas as pessoas, o que contribuiria para o desenvolvimento social das pessoas surdas. O sistema educacional brasileiro promove a alteridade ou simplesmente age com intuito de oferecer caridade às pessoas que por ocorrência de não possuir a capacidade auditiva são marginalizadas socialmente? A resposta é que percebe-se que o sistema educacional pratica um "fingimento" de inclusão, a qual se baseia na introdução formal de surdos em escolas que se apresentam incapazes de atender as necessidades desses alunos. Essa desestruturação das escolas impede que a necessidade básica que é a interação social seja efetivada. Não adianta a lei 10.436/02 oficializar a Libras e exigir que o estado e as organizações de ensino se comprometam com o ensino e difusão da cultura surda, se o próprio estado não cumpre com os seus deveres. Nos últimos anos, as instituições de ensino superior aumentaram as ofertas de língua de sinais, porém, uma disciplina isolada nos cursos de formação de professores não é suficiente para uma efetiva formação de profissionais aptos para atender o público surdo.

Ainda nesse âmbito, vale analisar como é o funcionamento da escola inclusiva regular, que é a base da política nacional, esta não trabalha os conteúdos da cultura surda. Como afirma Stumpf:

> Daí porque nós professores surdos continuamos demandando Prestígio para a Pedagogia Surda na escola inclusiva para a construção do espaço de contato com a Cultura Surda na inclusão. Mesmo assim, no espaço da escola inclusiva ou classe de surdo ou escola de surdo priorizam só as interações entre os indivíduos tirando a oportunidade para viver a diferença. (STUMPF, 2008, p.18)

Diante disso, o que deveria caminhar para a realização de uma sociedade bilíngue, tendo os surdos a oportunidade de participar ativamente do processo social, acaba se direcionando a uma realidade de exclusão social e cultural. Investir na escola inclusiva sem ter o objetivo de transformar o espaço social em um ambiente bilíngue, é uma prática que terá sempre grandes prejuízos para a comunidade surda, pelo fato de não alcançar o nível esperado de participação dos surdos na dinâmica social. Somente através do bilinguismo que os surdos poderão interagir e exercer sua cidadania com plenitude.

> As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles (STUMPF, 2008, p 23)

Essa passagem de Stumpf ilustra o que é contextual na condução das aulas com alunos surdos. Estes não recebem no contexto escolar a oportunidade de desenvolver suas capacidades culturais, sendo impedidos de melhorar suas aptidões humanas/sociais e desempenhar suas subjetividades.

Observando todo contexto social da sociedade brasileira, percebe-se que raiz do problema, em que os surdos não são devidamente inseridos na dinâmica social, está no sistema educacional, nas escolas e nas salas de aulas. A educação é a ferramenta mais eficaz no processo de mudanças na sociedade. Os princípios de diferença, alteridade, diversidade precisam ser edificados no pensamento social. Só a partir disso as classes minoritárias poderão participar ativamente das decisões e se desenvolverem humanamente. A escola brasileira não oferece a aceitação da diversidade cultural, quando se pensa em cultura surda.

> Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão linguística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural? Como vai desenvolver conhecimentos se a escola apenas faz mínimas concessões e em seu imaginário ainda vê o surdo como um deficiente que, por força da lei, está obrigada a receber? (STUMPF, 2008, p. 23).

As respostas para os questionamentos da autora é que os surdos ficam sem atendimento adequado e tudo que está descrito na lei 10.436/2002 ainda está no nível de idealização. Como ainda completa a autora:

> As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegara na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize (STUMPF, 2008, p 23).

Retornando a questão da educação e a relação com a diferença, Carlos Skliar faz a seguinte observação:

> Chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. (SKLIAR, 2003, p.39)

Diante de toda essa problemática, qual seria a solução? Proporcionar que o bilinguismo se torne real na vida dos surdos e dos ouvintes. Que a inclusão seja da forma como a comunidade surda deseja, que é a inclusão em todos os âmbitos da vida social, sem limitações e estereótipos. Para isso, a escola e o seu corpo profissional, juntamente com as suas diretrizes pedagógicas precisarão de ajustes no intuito de desenvolver atividades que se direcionem não somente na integração física dos surdos, mas na formação de pessoas capazes de pensar e de exteriorizar ideias e contribuir para a vida coletiva, sem deixar de lado, a subjetividade de cada um. O ambiente escolar deverá ser o ponto inicial do renascimento de um ser apto para aprender e reconstruir imagens e ideias, isso por que grande parte das crianças surdas não tem em casa o primeiro contato com a língua de sinais e com as informações sobre cultura surda. A escola oferecendo esses subsídios para alunos surdos, levando até aos pais esse conhecimento, com o tempo toda a sociedade será conhecedora da cultura surda e apta para aceitar suas peculiaridades e contribuir para o seu desenvolvimento.

No seu artigo, Stumpf fala sobre o seguinte:

> Uma grande mudança dentro da escola seria a de que as crianças ouvintes também aprendessem a Libras; os alunos ouvintes podem aprender a Língua de Sinais. Por que não? A Língua de Sinais não é só para surdos; também é possível para os ouvintes, aí se poderia dizer que a escola é bilíngue (STUMPF, 2008, p. 27).

Essa mudança será a melhor iniciativa para o processo de socialização e de

desenvolvimento subjetivo das pessoas surdas, pois criará um contexto favorável para a construção de conhecimentos e experiências. Se o bilinguismo se tornar uma realidade a cultura surda deixará de ser de conhecimento apenas de especialistas educacionais e de alguns familiares, para se tornar conhecimento de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar o conhecimento e a prática bilíngue é oferecer contexto para a vida social dos surdos para que ela aconteça naturalmente. É tornar a diferença algo natural e agradável, não sendo uma barreira nas interações sociais. A inclusão, da maneira como é entendida e praticada oferece alguns subsídios para a sobrevivência dos surdos, mas não é suficiente para a realização, em seu estado mais integral, da autonomia e da cidadania dos sujeitos surdos.

Através desta pesquisa foi possível alcançar os objetivos propostos, uma vez que foi discutido sobre a importância do bilinguismo no processo de educação e socialização dos surdos no Brasil, tendo como referência os documentos oficiais, destacando ainda algumas propostas legislativas para expansão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Também foram apresentadas algumas características da comunidade surda no Brasil enfatizando a importância da Língua Brasileira de Sinais para essa comunidade e foi possível identificar os entraves que impedem a efetivação do bilinguismo como meio de inclusão educacional e social dos surdos e de propagação da cultura desses sujeitos no Brasil.

Os dados questionados e debatidos neste trabalho demonstraram que a escola regular não atende as necessidades dos surdos, pois não garante o acesso satisfatório a Libras, que é a língua natural do surdo, a primeira que deve ser ensinada (L1) para que posterior e paralelamente seja ensinada a L2, língua Portuguesa, outro aspecto é que não é trabalhado conteúdos sobre a cultura surda e a formação do educador, apesar da obrigatoriedade da disciplina Libras no ensino superior ainda encontra-se defasada diante das demandas e desafios do processo de educação e socialização dos surdos. Outro aspecto que pode ser considerado é que como o processo governamental também baseia-se em dados estatísticos, seria ideal que as informações mais detalhadas sobre os surdos fossem incluídos no próximo senso do

IBGE. Assim, as iniciativas tomariam rumos mais concretos, atingindo os verdadeiros problemas e déficits que permeiam a comunidade surda do Brasil.

Percebe-se que a luta por uma verdadeira inclusão, na qual os surdos possam participar integralmente em todos os âmbitos sociais é justa e se a sociedade, através do estado e dos demais setores institucionais, investir na concretização daquilo que está explícito na lei 10.436/2002, a qual afirma que a Libras é segunda língua oficial dos brasileiros ouvintes, todo o processo de educação e socialização do surdo será facilitado. Para isso, a atualização dos currículos educacionais, a qualidade de investimento em capacitação dos docentes e do corpo escolar, a midiatização consciente e a devida divulgação da cultura surda deverão acontecer com urgência e com intensidade.

Diante do exposto, pode-se dizer que é evidente que a inclusão do surdo no ensino regular, com o passar dos anos, tem ganhado reforço através de projetos de lei, com o intuito de tornar a disciplina Libras obrigatória nas escolas do país. Com muitos debates, essas propostas procuram trazer a importância da língua sinais, equiparando-a às línguas estrangeiras que são trabalhadas como requisito obrigatório. As leis têm boas intenções, mas nesse universo é imprescindível que se faça uma reavaliação do que não é cumprido e quais são as necessidades primeiras para o bom funcionamento dessa obrigatoriedade. Fato que no ambiente social em que todos têm acesso a língua de sinais e conseguem interagir ativamente, os surdos não terão problemas para viver e compartilhar seus pensamentos e ideais. O bilinguismo sairia de poucas escolas para se tornar mais amplo, alcançando todos os níveis sociais. Até parece utopia, e até certo ponto é, mas seria o ponto mais alto, o ápice da luta por reconhecimento cultural e como resultado teria uma sociedade igualitária e mais rica culturalmente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO: **Comissão aprova oferta obrigatória de libras em escolas públicas brasileira:** 08 de Out. de 2018. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/05/libras-pode-se-tornar-disciplina-obrigatoria-nas-escolas-publicas Acesso em: 19/07/2019

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin, **Concepções sobre a surdez e linguagem e o aprendizado de leitura**: Curitiba – 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf data de acesso: 19/07/2019

ALVES, Wanderley. **Surdos enfrentam dificuldades em assistir filmes no cinema do River Shopping, em Petrolina**: Petrolina, Petrolina em destaque. PE: 16 de SET. de 2018
Disponível em: https://www.petrolinaemdestaque.com.br/2018/09/surdos-enfrentam-dificuldades-e/
Acesso em: 19/07/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Brasilia, Janeiro 2008**.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf acesso: 19/07/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Decreto Federal nº 5.626:** de 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**: Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002:** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral. **Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder, (2007):** In; ESTUDOS SURDOS II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
267 p.: 21cm – (Série Pesquisas) ISBN 978-85-89002-21-9

EDUCAÇÃO E CULTURA. **Comissão aprova oferta obrigatória de Libras em escolas públicas brasileiras:** 01 de Nov. de 2018 – às 11h44: Disponível em:

https://www2.camara.leg.br › Comunicação › Notícias › Educação e Cultura
Acesso em: 19/07/2019

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de Apoio para o Aprendizado de LIBRAS**. – São Paulo: Phorte, 2011. 340 p.: il

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=publicacoes; Acesso 12/09/19

MACHADO, Paulo Cesar. **Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do**

egresso surdo (2006): In; Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ] : Arara Azul, 2006. 324 p.: 21cm ISBN 85-89002-18-7

MACHADO FILHO, Dirceu Vieira **MEMO. nº. 36/2018 – SCOM.** Secretaria-Geral da Mesa Secretaria de Comissões **Senado Federal. Brasília,** 4 de julho de 2018. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/133903. Acesso em: 05/09/19

MEDEIROS, Daniela; GRÄFF, Patrícia. **Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes:** Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012 Semestral ISSN: 1809-6220
Link: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/38_1.pdf
Acesso em 08/07/2019

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva**. Bilinguismo e Educação de Surdos:** *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
Disponível em:
www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf
Acesso em: 19/07/2019

RAPOSO, George **Libras pode se tornar obrigatória em escolas de São Luís:** São Luiz, O Imparcial. MA: 30 de Maio de 2019. Disponível em: https://oimparcial.com.br/politica/2019/05/libras-pode-se-tornar-obrigatoria-em-escolas-de-sao-luis/

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em:
https://periodicos.ufsc.br › index.php › pontodevista › article › download. Acesso: 05/09/19

_____. Educação e Exclusão, Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR. C.B. (Org.). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____; QUADROS, Ronice Muller de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos:** Estilos da Clínica, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em:
www.cultura-sorda.org/…/Skliar_Muller_Invertendo_epistemologicamente_problema. Acesso em: 19/07/19

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética** In; ESTUDOS SURDOS III / Ronice Müller de Quadros (organizadora). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.300 p.: 21cm – (Série Pesquisas) ISBN 978-85-89002-46-2

10.48209/978-23-SABER4-3-3

REALIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR VERSUS AS ESPECIFICADES EM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – UM ESTUDO DE CASO: DISCALCULIA[28]

Matheus Nascimento de Albuquerque[29]
Willian Nascimento de Castro[30]

28 Artigo publicado também no CONTECEI - CONGRESSO NACIONAL DA TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, fomentada pelo IDEHP - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional por via digital com nome de : *Discalculia e ambiente escolar – estudo de caso sobre desafios, propostas e métodos.* Disponível em https://www.institutoidehp.com/contecei

29 Professor de Geografia Licenciado pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense (FEUC), bacharelando em Teologia Bíblia pelo IFC – Escola de Ministérios, atuou no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), atua como Professor na Educação Básica, atuando também em pesquisa, tem artigos publicados em revistas acadêmicas como também capítulos de livros. Lattes: Lattes: http://lattes.cnpq.br/7618718577671340 (precisa ser inserido) E-mail: matheus.mna@outlook.com

30 Professor de Geografia Licenciado pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense (FEUC), Pós-Graduando pela UCAM, atuou no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), atua como professor na educação básica em pesquisa como também publicações em seminários e revistas., e-mail: williannascimentodecastro@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na nossa tarefa de atender aos ditames da pesquisa nos leva a estar de acordo com a necessidade nos dias atuais de procurar metodologias, como também cabedal conceitual que esteja em constante atualização de prática pedagógica, a urgência do mundo globalizado tem exigido cada vez mais não somente dos docentes mas também dos alunos uma capacidade enorme de atender aos ditames do mundo pós-moderno, para que a escola e conseguinte o ambiente escolar possa dar conta de conceber novas práticas mas também atender à comunidade em que está inserida, está promovera apoio familiar como também oportunidade de gestão, administração e debate das realidades cotidianas.

No que concerne à educação inclusiva no nosso país hoje vemos muitas dificuldades e fatores dados: sociais, quanto econômico, político, populacional, cultural que ainda presente no tecido espacial da sociedade resulta numa espécie de atraso. Isso porquê essa dificuldade do sistema governamental, quanto o sistema educacional, o pessoal (profissionais da educação) de implementação de novas portarias quanto também a disparidade intra/inter-regional torna essa temática uma complexidade que reflete no ambiente escolar.

É mais que imprescindível levantar tais fatores, pois como dissemos são fatos dados na realidade espacial, isso porque a Educação Especial atualmente enfrenta dois grandes desafios de suma importância: orientar e criar condições pedagógicas para auxiliar na aprendizagem tanto dos alunos com necessidades especiais permanentes quanto dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tais como problemas de lentidão no processo de compreensão, distúrbios emocionais e de conduta, isolamento social e, consequentemente, evasão escolar. (FRANTIOZI, 2014, p. 9-10)

Portanto é preciso nos indagar ou ao menos começar a refletir sobre qual tipo de inclusão deveríamos ter e querer, ou melhor como encarar e atender essa complexidade que acaba sendo refletida na sala de aula?

Apontamos no nosso resumo como iremos encarar essas problemáticas:

a) *A dinamicidade e pluralidade do ambiente escolar ante o atendimento de alunos com transtornos que diante a educação ainda hoje tradicionalista nos métodos se torna obstáculo para o desenvolvimento tanto docente quanto principalmente do educando.* Sabemos que dinamicidade do ambiente escolar nos afronta diariamente como que de repentino nos coloca em situações que é necessário estarmos sempre com disposição a atualizar nosso cabedal pedagógico, a pluralidade concerne justamente aos diversos perfis pessoais, personalidades, histórias de vida, quanto de transtornos, síndromes porque *"a inclusão não abarca só as pessoas com deficiência ou necessidades especiais*. " (FRANTIOZI, 2014, p.10) que o corpo pedagógico necessita atender, é sobre estes questionamentos que iremos apresentar mediante um resgate histórico breve de práticas, pré-conceitos e pressupostos da educação marcadamente ainda hoje que conserva traços que impedem o avanço didático-pedagógico.

b) quais transtornos que mais invisivelmente estão permeando as salas de aula e que exigem uma outra postura do corpo docente; Os transtornos são do que se trata nossa problemática central/geral, pois é mediante diagnóstico especializado do corpo pedagógico que será possível analisar caso a caso dos alunos quanto também das turmas que serão abordadas durante o processo ensino aprendizagem, o que definimos como "in*visivelmente*" se refere ao caráter subjetivo da relação professores/alunos que dentro desta está permeada com fatores biopsicossociais que a não consciência por porte dos educandos leva ter no processo de ensino-aprendizagem.

c) qual proceder metodológico ante estas necessidades;

> "...as metodologias devem ser ativas, cooperativas e demonstrativas, observando, analisando, interpretando as respostas dos alunos. É preciso ser comprometido com todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem. É necessária uma reformulação de todo o sistema educacional, de tal modo que a exclusão daqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem possam ser peculiarmente atendidos. " (FRANTIOZI, 2014, p.10)

Ao atendermos o que Frantiozi explicita acima é o que relataremos a seguir, portanto, além de conceitual, está pesquisa também e destina a uma reformulação

metodológica ou em outras palavras promoção de novas metodologias ante as necessidades atuais, do corpo social. Para isto elencaremos algumas metodologias que atendam essa urgência.

d) Estudo de Caso sobre a discalculia através de testes;

Seguindo nossa proposta como também uma forma de dar prosseguimento ao estudo de alunos com transtornos ou síndromes de aprendizagem, utilizaremos um Estudo de Caso particular de um aluno com discalculia.

Para tal levantaremos dados que dizem respeito ao: Tratamento, como são diagnosticados, como perceber aluno com tal transtorno, como abordar em sala de aula, qual/quais métodos avaliativos seriam adequados às necessidades de aprendizagem.

Faremos esses levantamentos via levantamento bibliográfico, testes que nos trarão um quadro avaliativo de como diagnosticar e como tratar em sala de aula adaptando os conteúdos avaliativos.

e) Resultados; pelos resultados elucidaremos o proceder pedagógico diante a conscientização desse tipo de transtorno. Esta pesquisa não cessa em suas formulações e resultados, ele é somente um ponta pé inicial de poderá surgir, indagações, problematizações, convergências, divergências como também servir de base para novas propostas pedagógicas.

Que nossa contribuição a esta temática tão atual e dramática pelas necessidades caminhos que ainda precisam ser traçados, possam nortear pesquisadores, professores, pós-graduandos... A comunidade acadêmica como um todo.

2. A COMPLEXIDADE DO AMBIENTE ESCOLAR DIVERSO E INSTIGADOR.

> "Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência." (Ministério da Educação, 2006, p.4)

Esse silêncio, na verdade trata-se de uma negligencia história, a não aceitação de pessoas com especificidades eram mais que comum, com também incentivado e em algumas sociedades antigas postas em lei. A marginalização trouxe um legado de dor e sofrimento, coisa que aliás somente nos últimos decênios e por falar décadas

os rumos tanto de aceitação quando do planejamento educacional inclusor possa ocorrer.

Temos bases Históricas para corroborar como que dissemos, pesquisas levantadas como as de Amaral (1995e1997) direcionam para as descrições bíblicas bem claras a não aceitação a segregação imposta, com também na Grécia antiga a marginalização imposta para não manchar a imagem dos impérios ditos moral e eticamente puros e corretos e suas leis, mas obrigavam até mesmo por leis e decretos a não consideração como mesmo pertencentes a raça humana, como era de costume postular que a concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (Amaral, 1995, p.43).

A idade média acrescentou dissabores ainda mais lastimáveis relacionando simplesmente a uma concepção religiosa de pecado para tais “deficiências”, portanto, culpados. Foi só no século XIX a ciência passou a estudar os casos com rigor metodológico e clinico. Foi da forma de tratamento, analisado de forma clínica é que trouxe para a origem da escola a ideia de que são pessoas passíveis de tratamento, ou seja, “doentes” tal como Vygotsky contesta:

> Um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade. Na criança anormal nós só vemos o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança e o tratamento dado a ela se limitam a constatação de uma porcentagem de cegueira, surdez ou alterações do paladar. Detemo-nos, nos gramas de enfermidades e não notamos os quilos de saúde. Notamos os defeitos e não percebemos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades (VYGOTSKY, 1995, p. 45).

Foi desta abordagem acima mencionada que o processo de dicotomização das classes de alunos concebidos como “normais” e os “a-normais” (ou seja incapazes atender uma norma) e que deu origem às grandes instituições sim voltadas para o atendimento específico. Foi esse “silêncio” histórico que nos legou uma série reflexos sociais tais como: *A marginalização, O assistencialismo, A educação/reabilitação*.

Foram destas perspectivas que a educação tradicional se assentou, e que

ainda é presente nos dias atuais. Apesar dos avanços no século passado com a perspectiva da integração nos anos 70, foi só nos anos 90/2000 que com a declaração de Salamanca que nortifica o padrão de estruturação e metodologia com a perspectiva da integração.

A dinamicidade do ambiente escolar exposta no título deste subtema é o que nos faz nos debruçar em debater. Todo docente entende e sabe que cada sala de aula é diversa, por isso esse ambiente nos instiga, confronta-nos, simplesmente pelas nossas limitações. Ela nos instiga porque:

> "É importante considerar a natureza das dificuldades desses alunos: baixa resistência à frustração, ansiedade, hiperatividade, agressividade. A expressão e a comunicação são barreiras significativas, principalmente, na situação de sala de aula comum. " (FRANTIOZI, 2014, p.16)

É justamente esta natureza dessas dificuldades que apontam para a reformulação quase que constante em nossa proposta de todo o cabedal teórico/metodológico em que o sistema educacional seguirá. Isso porque a *marginalização* é presente na maioria dos casos em instituições que não recebem alunos com necessidades, o afastamento geográfico distante dos locais de residência da maioria da população, O *Assistencialismo* ainda é visto na forma de tratar alunos que são "integrados" simplesmente em classes, tendo somente uma assistência pedagógica por parte da coordenação pedagógica

Esse mesmo ambiente diverso e dinâmico, o é também em sua complexidade, cada sala de aula, como já expomos, detém personalidade, caráteres diferentes, ritmos diferentes, há circunstancias biológicas, há fatores sociais, há fatores biopsicossociais (seguindo Piaget), a complexidade é dada pela diversidade que consiste cada grupamento social, portanto, eis o trabalho e esforço do sistema de educação vigente, dar conta de atender aquilo que está posto em lei, não somente uma mera legalidade formalística mas atendendo à lei os parâmetros para o atendimento dos direitos humanos que tem na inclusão escolar uma das formas de ser alcançado, não é somente um padrão ou nível simplesmente para alcançar mas poder proporcionar às nossas civilizações qualidade de vida e bem-estar social é por isso que LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) bem clara em

apontar no seu Cap. V , no que Art. 59.

> "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação -I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;" (Planalto, 1996. Art 59)

3. OS ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM- PRÁTICA DOCENTE, MATERIAIS E MÉTODOS, ESTUDO DE CASO- DISCALCULIA.

Assim como a dislexia, a disortografia a discalculia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem, este com ênfase na dificuldade em desenvolver cálculos matemáticos.

Essas crianças apresentam dificuldade em entender conceitos básicos relacionados aos números, funções ou símbolos que serão necessários para resolução dos problemas matemáticos.

> "Discalculia ou discalculia do conhecimento trata-se de um transtorno estrutural da maturação das habilidades matemáticas(…) se manifesta pela quantidade de erros variados na compreensão de números, habilidades de contagem, habilidades computacionais e solução de problemas verbais." (Garcia, 1998, p.213)

O transtorno da Discalculia foi classificado por Kocs (apud, Garcia, 1998) de acordo com as disfunções, quanto às habilidades matemáticas em defasagem na Discalculia. O autor dividiu e classificou esse transtorno em seis tipos:

- **Discalculia verbal:** dificuldade quanto às habilidades verbais, quanto aos termos e símbolos matemáticos, bem como: nomear quantidades e numerais; reconhecer os símbolos matemáticos.

- **Discalculia practognóstica:** dificuldade na manipulação de objetos ou figuras, quanto a enumerar e comparar quantidades.

- **Discalculia léxica:** dificuldade em relação à leitura dos símbolos matemáticos, bem como as operações matemáticas e seus respectivos sinais, dígitos e numerais.

- **Discalculia gráfica:** dificuldade em escrever os símbolos matemáticos.

- **Discalculia ideognóstica:** dificuldade em relação à compreensão de conceitos matemáticos e quanto à execução das operações mentais.

- **Discalculia operacional:** dificuldades na resolução de operações.

Ainda seguindo a linha de estudo do autor, é muito difícil verificar algumas alterações sintomáticas da discalculia, pois, esses sintomas são muito particulares e diferentes em cada caso, por isso é frequente o diagnostico tardio e que é agravado muitas das vezes pela atitude de espera tanto dos pais quanto das Instituições de ensino, uma vez que o sujeito é tratado como se estivesse passando por " um momento, uma fase" e acreditam que esse momento "irá passar".

3.1 OBSERVANDO POSSÍVEIS CASOS DE DISCALCULIA

Desde muito cedo algumas crianças apresentam sinais clássicos de Discalculia nos anos iniciais da escola, outras apresentam estas dificuldades em anos posteriores de ensino. Tanto os professores quanto os pais, devem ter em mente que não se trata de um "aluno preguiçoso", mas sim, que o docente em questão não está entendendo o que está sendo mostrado.

De acordo com Johnson e Myklebust (1987, p. 35), os dicentes com Discalculia apresentam as seguintes incapacidades:

1. Visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior.

2. Conservar a quantidade: não compreendem que 1 quilo é igual a quatro pacotes de 250 gramas.

3. Sequenciar números: o que vem antes do 11 e depois do 15 – antecessor esucessor.

4. Classificar números.

5. Compreender os sinais +, -, ÷, ×.

6. Montar operações.

7. Entender os princípios de medida.

8. Lembrar as sequências dos passos para realizar as operações matemáticas.

9. Estabelecer correspondência um a um: não relaciona o número de alunos de umasala à quantidade de carteiras.

10. Contar através dos cardinais e ordinais.

Deve-se lembar que muitas pessoas que tem o transtorno da discalculia

apresentam atrasos consideráveis na areá da logica, portanto, deve-se estimular essa área a fim de ampliar o seu desenvolvimento, para que o seu entendimento e aprendizagem sejam feitos de modo total e não parcial. Uma apresentação concreta de um problema matemático, seria uma boa forma de apresentação para facilitar o processo de aprendizagem deste indivíduo.

> “Da mesma forma que a inteligência linguística, essa competência não se abre apenas para pessoas letradas e, assim, muitas pessoas simples ou até analfabetas, como muitos “mestres-de-obras”, percebem a geometria nas plantas que encaram ou nas paredes que sabem erguer (...) Um aluno entenderá melhor os números as operações matemáticas e os fundamentos da geometria se puder torná-los palpáveis. Assim, materiais concretos como moedas, pedrinhas, tampinhas, conchas, blocos, caixas de fósforos, fitas, cordas e cordões fazem as crianças estimularem seu raciocínio abstrato.” (Antunes , 1998)

Uma ferramenta muito utilizada pelos educadores são os jogos direcionados, dessa maneira pode-se trabalhar de forma lúdica e sistematizada as matérias lógicas a fim de facilitar o entendimento por parte do disclacúlico.

3.2 A IMPORTÂNCIA DAS FERRAMENTAS LÚDICAS E CONCRETAS

Os jogos são uma importante ferramenta para auxiliar o ato de compreender por parte do discalcúlico, pois integram alguns aspectos como: aspectos motores, cognitivos e sociais. Desta forma a criança, jogando e brincando organiza o mundo a sua volta, assimilando experiências e obtendo informações.

Alguns autores como ANTUNES (1998), indicam alguns jogos para os alunos alunos com discalculia no processo de aprendizagem:

- Tangram: O jogo é composto de sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo), de cartelas com diferentes figuras e é desenvolvido por um participante, que tem por objetivo formar um quadrado com as sete peças. Para início do jogo, deve-se procurar uma superfície plana. Encontrado o local adequado, o participante deve ter em mente que todas a sete peças devem, obrigatoriamente, ser utilizadas na formação de uma figura, sem a sobreposição de peças. O Tangram permite milhares de combinações. Exercitando a inteligência e imaginação, o jogador poderá criar figuras inéditas, enriquecendo, assim, o acervo já existente.

- O jogo do Dominó: Coloca-se a disposição da criança um jogo de dominó. Ela deve ordenar as peças de acordo com a numeração de bolinhas contidas nas extremidades, utilizando as regras do dominó. À medida que é apresentada uma peça o aluno deve colocar a correspondente. Esta atividade visa desenvolver a percepção do sistema de numeração e estimular a associabilidade, a noção de sequência e a contagem.

- Botões matemáticos: Separamos botões de várias cores e tamanhos, selecionados por cores e tamanhos, 15 botões brancos, outros tantos azuis e assim por diante. A criança é orientada a separar botões por tamanhos, na quantidade solicitada, utilizando barbante l e folha de papel. Ela pode ser orientada a formar dúzias ou dezenas. Esta atividade permite identificar, com facilidade se a criança domina as noções de “meia dúzia”, “uma dúzia”, “uma dezena” e levar o alunos à descoberta de que duas “meias dúzias” formam uma “dúzia”. O objetivo é desenvolver a habilidade de compreensão de sistema de numeração, a coordenação motora e orientação espacial.

- A batalha: cartas do baralho. Às a 10. A meta é ganhar mais cartas. Um dos jogadores distribui as cartas: uma para cada participante e cada rodada. Aquele que18 virar a carta mais alta pega todas as cartas para si. Todas as jogadas se repetem da mesma forma até que todas as cartas já tenham sido distribuídas. Se abrirem cartas iguais, os jogadores que empataram devem virar outra carta e aquele que tirar a maior ganha a rodada. Pode ser jogado em duplas ou pequenos grupos.

- 7 Cobras: 2 dados, lápis e papel. Realiza-se soma de dados, leitura e escrita de números. Escreve-se a sequência númerica na folha de papel (2 a 12). Na sua vez de jogar, o jogador soma os dados e marca com um X na soma dos número sorteado. Se a soma der 7, o jogador desenha uma cobra no seu papel. Quem marcar todos os números primeiro, com o menor número de cobras é o vencedor. Quem obter 7 cobras sai do jogo.

Temos outros autores que defendem o uso dos jogos como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem da área da lógica. “ A possibilidade de utilizar os jogos relaciona-se com a aprendizagem, com a própria construção do conhecimento matemático e, portanto, com a resolução de problemas”. (SMOLE,

2007, P. 24).

Outros jogos podem ser ainda relacionados:

- Quebra-cabeça: principalmente pelo seu teor lógico de encaixar peças, dando ao sujeito co Discalculia a capacidade de desenvolver uma organização tanto espacial quanto visual;

- Jogo da velha: Pela capacidade de planejamento que o mesmo possibilita ao aprendente;

- **Jogos de trilhas:** envolvendo cálculos como forma de desafio e situações de problemas;

- Bingos variados: dando a criança a capacidade de utilizar-se a abstração, uma vez que transforma o símbolo em simbólico caracteriza-se como um ato de evolução.

Algumas outras atitudes e ferramentas concretas poderão ser utilizadas pelos discentes que possuem esse tipo de transtorno, facilitando assim o entendimento da matéria proposta. Seriam elas:

1. Permitir o uso de calculadora e tabela de tabuada;

2. Adotar o uso de caderno quadriculado;

3. Moderar na quantidade dos deveres de casa, passando exercícios repetitivos e cumulativos;

4. Incentivar a visualização do problema, com desenhos e depois internamente;

5. Prestar a atenção no processo utilizado pela criança, verificando o tipo de pensamento que ela usa para desenvolver o problema;

6. Ministrar uma aula preparada para esse aluno;

7. Ter em mente que, para o discalcúlico, nada é óbvio, como é para os demais alunos.

Deve-se salientar a importância da formação por parte do docente pois, saber trabalhar e utilizar as ferramentas certas para este público e parte integrante e importante de sua ação em quanto educador. Espera-se que os profissionais busquem constantemente crescimento aprimoramento do seu conhecimento, facilitando e provando para o discente que vale apena aprender e que ele é capaz.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

O estudo de caso a seguir foi desenvolvido com um indivíduo do sexo feminino de 16 anos que tem o Transtorno de Aprendizagem - Discalculia, estudante da 2ª Série do Ensino Médio do Curso de Formação de Professores - Normal.

1- Como é para você ter discalculia?

R: É muito ruim, porque as pessoas não acreditam, acham que eu sou lerda, já até fui chamada de burra por um professor de matemática.

2- Porque que você acha que isso acontece?

R: Porque o que eu tenho não é uma coisa aparente , não é físico. Só acreditam quando eu faço uma conta que a resposta é obvia para os outros “normais” mas para mim não é.

3 - Você se acha menos capaz que os outros ?

R: Sim o tempo todo, você escuta tanto tempo que você não consegue resolver os problemas daquela matéria “ matemática” que esses problemas “ julgamentos” entram no meu cotidiano.

4 - Qual é o método que você usa para tentar entender a matemática?

R: As coisas tem que ser sensoriais e concretas, para estimular a minha parte audiovisual, tirar a coisa do abstrato. Até hoje só um professor fez isso comigo e foi meu único dez.

5 - As terapias te ajudam?

R: Sim, elas me dão ferramentas para que eu consiga criar meios de entender as questões das matérias exatas.

6 - A sua dificuldade é relacionada somente com as Ciências Exatas?

R: Não só, tudo que tenha questões de contas, números , ritmo, é difícil para mim.

7 - Como é a para você entender a parte abstrata das questões das Ciências Exatas?

R: Eu não consigo entender, é só falar imagine que a minha cabeça para. A mania das pessoas de misturar o preconceito com a falta de método, pronto mistura tudo e não sai nada.

8 - Como seria para você uma aula ideal de matemática?

R: Seria em slide, tirar as questões abstratas, material concreto, aula dinâmica, que não fique somente na forma tradicional.

9- Os professores sabem tirar suas dúvidas e resolvem seus questionamentos?

R: Não. Acho que é pelo fato deles não acreditarem, o que para eles é obvio para mim não é.

10 - Você acha que seus professores estão preparados para trabalharem com pessoas com transtornos como você?

R: Não. Acho que eles têm que ter um pouco de empatia, eles têm que querer ajudar e se prepararem para isso. Falar o tempo todo que nós não queremos aprender, eles que tem que aprender a lidar com esses transtornos, eles têm que saber passar as coisas para a gente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber a enorme quantidade de definições e características da discalculia, desse modo, diagnosticar esse transtorno de aprendizagem será muito difícil. Todos os envolvidos no desenvolvimento educacional de uma criança, pesquisadores, professores e todos os outros profissionais, devem aprofundar seus estudos a respeito da discalculia e de tantos outros transtornos a fim de ajudar os discentes.

Hoje a divulgação dos transtornos de aprendizagem tem se tornado mais evidentes e acessíveis aos profissionais envolvidos e principalmente aos professores de exatas devido aos inúmeros trabalhos desenvolvidos e publicados.

Podemos perceber que se torna impossível o diagnóstico da discalculia apenas por meio de um único de investigação, será necessário que uma equipe multidisciplinar com vários profissionais da área de saúde, e assim eles poderão analisar todos os aspectos do indivíduo para que fechem um diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem - Discalculia.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. Histórias da exclusão: e de inclusão? - Na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DEPSICÓLOGOS. Educação Especial em debate. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997, p 23-34. _____. Conhecendo a deficiência. SP: Robe, 1995.

ANTUNES, C. Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências. 13a edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

CADERNO PEDAGÓGICO. PARANÁ/ GUARAPUAVA: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE; FRANTIOZI, SILVANA APARECIDA**, OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE: Produções Didático-Pedagógicas,** vol II .2014

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; Menezes, Maria Christine Berdusco. **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: contribuições ao professor do Ensino Regular** - Departamento de Educação da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí- Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf. Acesso 15 de Junho 2020.

GARCIA. J. N. Manual de dificuldade de aprendizagens: Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOHNSON, D.J e MYKLEBUST, H.M. Disturbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. Tradução Marília Zanella Sanvincente. 2a Ed. São Paulo: Pioneira, 1987

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília/DF,2006. Disponível também em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf**(acesso em 15 de Junho de 2020)**

SMOLE. K. S. Jogos de matemática de 1° ao 5° ano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. (série de cadernos de mathema – Ensino Fundamental).

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. Obras completas V. 2 ed. Tradução: Maria Del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de la Habbana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

10.48209/978-24-SABER4-3-3

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO MÃE-FILHO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Thais Aparecida Santos[31]

31 Psicóloga pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), unidade Divinópolis MG, cursando Especialização em Psicologia da educação e aprendizagem pela Faculdade Única.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se configura como uma pesquisa bibliográfica que aborda a importância da relação entre mãe e filho deficiente. A temática discutida a partir de seus efeitos nos aspectos subjetivos, comportamentais e sociais, que envolvem o desenvolvimento da criança. Os materiais utilizados foram livros, monografias e artigos científicos, buscados por meio dos descritores “deficiência”, “mãe” e “criança”. A relação mãe-filho e suas possíveis significações e ressignificações diante da realidade da deficiência foi pesquisada com base em estudos oriundos de Maud Mannoni (1999), Sigmund Freud (1919/1996), Donald Winnicott (1975), Hellen Bee e Denise Boyd (2011), Luiz Fernando Fonseca e Cesar Luiz Andrade Lima (2008), que nos proporcionem uma visão mais fecunda da relação mãe e filho.

Ao longo do texto, optou-se por utilizar o termo “mãe” para tratar da relação estabelecida entre ela e seu filho e que é essencial para a constituição de um sujeito. Com o termo “mãe”, faz-se referência à função materna, ou seja, a função exercida por uma pessoa que se dispõe a tomar a criança sob seus cuidados, oferecendo não só a alimentação, a higienização e a proteção, mas o vínculo afetivo, necessário para que essa criança se constitua como sujeito. Optou-se por tomar como direcionamento neste artigo o destaque para a relação da mãe com seu filho deficiente, mas isso não significa que a importância da função paterna para a constituição subjetiva foi descartada.

Em um primeiro momento, apresenta-se a importância da relação mãe e filho, a partir das vivências cotidianas marcadas por experiências singulares, que dão um certo contorno à realidade da deficiência, colocando em jogo as fantasias, os medos, as angústias e as frustrações. Tudo isso faz com que a mãe tenha que rever o lugar que a criança ocupa em seu desejo, no sentido de poder lhe proporcionar melhores condições para o seu desenvolvimento. O desejo se articula ao despertar da mãe em aceitar ou não aceitar a deficiência, o que promove encontros e desencontros, significações e ressignificações no processo de compreensão da deficiência e para além da deficiência.

Abordou-se as noções de ‘mãe suficientemente boa’ e ‘apego seguro’ (PONTES, 2007; WINNICOTT, 1975), para respaldar a construção da relação mãe-filho. A mãe suficientemente boa, na deficiência, é aquela que oferece o necessário para o bebê, para que ele desenvolva autonomia e habilidades na medida do possível, promovendo a independência dele, apesar das suas dificuldades. Já o apego seguro, proporciona a construção da relação de confiança, que oferece à criança a conquista da autonomia e uma alta autoestima, para que ela sinta-se amparada.

Discorreu-se sobre o conceito de deficiência e seus possíveis tratamentos, pois é a partir da realidade de cada sujeito acometido pela deficiência, que se poderá avaliar o nível de incapacidade e desvantagem. Os efeitos das deficiências podem ser amenizados quando a relação mãe e filho envolve aceitação e compreensão dos limites do mesmo, o que pode proporcionar à criança um incentivo para que ela consiga ir além de suas dificuldades e conquistar ganhos consideráveis.

O envolvimento com o tratamento permite a construção de novos significados sobre a realidade da deficiência, propiciando a superação das dificuldades, a partir dos incentivos e da busca de soluções para lidar com aquelas que não podem ser superadas. O trabalho conjunto entre a família e a equipe multiprofissional faz alavancar o processo de tratamento e reabilitação, produzindo melhores retornos para o cotidiano da criança. No que se refere aos possíveis tratamentos oferecidos à criança deficiente, foi dada ênfase a alguns deles, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia.

Além disso, discutiu-se de que modo a ressignificação da relação da mãe com seu filho deficiente auxilia na constituição de um sujeito e não de uma criança deficiente, inadaptada, incapaz e dependente, como apontam os estigmas sociais. A ressignificação da relação mãe e filho provoca a descoberta das potencialidades da criança, o que retira o foco da deficiência, cedendo espaço à eficiência. Ressalta-se que a mãe se faz importante para a construção da identidade da criança, baseada no carinho e no cuidado, impulsionando-a a aceitar-se também e a vencer seus limites e dificuldades, vivenciando de fato a sua eficiência.

2. MÃE E FILHO: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

2.1 A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO MÃE-FILHO

Para a psicanálise, a relação mãe e filho é de suma importância, quando pensamos os aspectos subjetivos, comportamentais e sociais que envolvem o desenvolvimento da criança. Falar sobre o entrelaçamento da mãe com o filho nos remete a grandes reflexões. A maternidade ocasiona na mulher transformações físicas e psíquicas, que poderão trazer à tona sofrimentos, angústias, prazer e desprazer. Essas vivências influenciam, de forma decisiva, a relação mãe e filho, que vai se delineando, pautada em experiências singulares, reflexo das experiências do cotidiano.

A maternidade e o parto são influenciados culturalmente por mitos e crenças, que focalizam a perfeição da criança a nascer. Há, portanto, uma fantasia a respeito do nascimento de um filho que é idealizado. Quando a maternidade é vivenciada com base em uma fantasia exacerbada e algo não acontece como o desejado, podem ocorrer traumas que ocasionarão conflitos na relação dos pais com o filho. Diversas questões permeiam o nascimento de uma criança, tais como:

> Para os pais, o parto é uma experiência que combina grande estresse físico com uma ampla variedade de emoções: a alegria de ver o bebê pela primeira vez, curiosidade sobre qual tipo de indivíduo que ele será, preocupação com possíveis problemas físicos, ansiedade sobre a capacidade de ser um pai efetivo, e assim por diante. Para a criança, naturalmente, o nascimento marca a sua entrada na família e na comunidade (BEE; BOYD, 2011, p. 84).

Conforme o fragmento acima, as fantasias dos pais e outros membros da família estão focalizadas desde o princípio da gravidez, instaurando-se a partir das idealizações sobre o bebê, o que influencia a constituição psíquica da criança, proporcionando a ela um lugar no desejo, a partir de uma aceitação ou não aceitação. A estrutura familiar passará por adaptações e ressignificações, pois há uma criança que necessitará de apoio e essa necessidade deverá ser aceita pela família.

Ao contrário das necessidades usuais da criança, em decorrência de seu estágio de desenvolvimento, o processo de compreensão da deficiência dificilmente

será instantâneo. Partindo-se do ponto de vista de que há uma construção da relação mãe e filho, isso implica que a aceitação do filho deficiente também é algo que será construído, não dado de antemão. A construção dessa aceitação envolve considerar que a criança tem potencialidades que estão para além da sua deficiência. O termo "deficiência" já traz consigo o peso da sua significação. Algo que aponta para a ideia de que o sujeito não possui "eficiência", em todo o seu processo construtivo de ser. Então, a mãe carrega as simbologias acarretadas pelos ideais sociais e culturais.

Desta forma, diante da realidade da deficiência do filho, algo se rompe para a mãe. Algo idealizado anteriormente, não se torna real e isso poderá provocar um grande distanciamento entre mãe e filho. O desejo da mãe pelo filho é muito importante, pois as significações dadas por ela em seu discurso influenciarão uma constituição psíquica do bebê saudável ou patológica. De acordo com Mannoni (1999), a deficiência pode tornar-se um impedimento para a construção de uma boa relação mãe e filho. Essa relação será marcada por sentimentos ambivalentes relacionados com o aceitar e o não aceitar o filho, que apontam para o modo como a criança é acolhida no desejo dos pais.

Assim, na relação entre mãe e filho podem estar vinculados sentimentos de amor e ódio. É importante considerar tais sentimentos ambivalentes nesta relação, pois ela se constituirá como modelo para todas as relações que a criança vivenciará futuramente. Ou seja, a relação inicial mãe e filho funcionará como uma estrutura para a formação dos outros vínculos afetivos da criança. A mãe, então, se torna um suporte de significações para o filho e isso provoca marcas que o influenciam por toda a vida. Assim, a ausência de afetos, que promovam a proximidade entre mãe e filho poderão ocasionar uma sequência de conflitos existenciais.

O amor materno poderá apresentar significações diversificadas para a criança, significações que podem promover a saúde, mas que também podem influenciar formações sintomáticas. Quando a criança é descrita como deficiente, a mãe e a criança sofrem com os discursos sociais, como se a criança não fizesse parte do meio ao qual está inserida, devido a sua deficiência. De acordo com Brauer (1998), a ambivalência dos sentimentos da mãe pelo filho pode provocar diversas significações, que têm por base a frustração do desejo materno por ter tido um filho deficiente. Se

a relação com o filho deficiente é vivenciada a partir da ideia de um corpo faltante, a criança será marcada de forma pejorativa, pois ela será tratada como inútil e defeituosa.

É importante também pensar em como a mãe poderia suportar o mal-estar por ter gerado um filho com deficiência. Para a psicanálise, a relação mãe e filho é entendida como uma relação objetal, o que implica que ambos, mãe e filho, devem investir sua libido na relação. Diante da deficiência do filho, a mãe pode se compadecer, mesmo que esteja desiludida com a perda do filho sonhado e assim, direcionar seus investimentos libidinais ao filho deficiente, proporcionando impactos na imagem que ela construirá sobre ele. De acordo com Mannoni (1999, p. 37):

> A criança retardada e sua mãe formam, em certos momentos um só corpo, o desejo de um, confundindo-se tanto com o desejo do outro, que os dois parecem viver, uma única e mesma história. Essa história tem por suporte no plano fantasmático, um corpo atingido, por assim dizer, por ferimentos idênticos, que adquiriram uma marca significante.

A fantasia materna articula-se ao imaginário, pois é preciso promover uma distância entre o filho real e o filho imaginário. Os elementos inconscientes desta fantasia têm origem na própria infância da mãe, quando ela, ainda filha, teve que construir uma relação com sua mãe. E toda relação mãe e filho é marcada por incessantes frustrações, já que a falta constitutiva de cada sujeito nunca será preenchida plenamente. Como aponta Mannoni (1999), por vezes, a relação mãe e filho funciona como uma relação dual, já que, a falta atinge a ambos, de alguma forma. Essa dualidade acaba provocando um estranhamento, pois a mãe passa a considerar também suas próprias deficiências.

2.2 A ‘MÃE SUFICIENTEMENTE BOA’ NA DEFICIÊNCIA E O ‘APEGO SEGURO’

A ‘mãe suficientemente boa’ é aquela mãe que possui sintonia com o seu bebê. Como explica Winnicott (1975, p. 24):

> A mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da

frustração.

A partir disso, podemos afirmar que a ‘mãe suficientemente boa’, na deficiência, não é aquela mãe que superprotege o filho, mas aquela que proporciona à criança condições para desenvolver certa autonomia, na medida do possível. Com base nessa leitura winnicottiana da maternidade, Arruda e Andrieto (2009, p. 100) ressaltam a importância da mãe nesse processo de adaptação às necessidades do filho:

> Ela [a mãe] tem o papel de protegê-lo [o filho] de complicações que o mesmo ainda não entende, bem como de fornecer-lhe pedaços simplificados de mundo, que a criança passa a conhecer por intermédio da mãe. Um bebê não pode existir sozinho, psicológica ou fisicamente, ele necessita realmente de uma pessoa que cuide dele no início da vida, propiciando-lhe um ambiente satisfatório para o seu desenvolvimento, percebendo e atendendo as suas necessidades básicas.

Vale ressaltar que a ‘mãe suficientemente boa’ não é somente a provedora da criança, mas alguém que exerça os cuidados que oferecem ao bebê a sensação de estar amparado. O bebê depende, e muito, de seus cuidadores, isso é natural. É muito importante haver equilíbrio na relação mãe e filho, pois, tanto o excesso, quanto a falta, poderão provocar uma desorganização nessa relação. Sendo assim, uma relação equilibrada em que a mãe saiba cuidar, quando necessário, mas que também incentive a autonomia do filho, promove organização da função materna, estruturando formações subjetivas, sociais, culturais com o outro, para construções significativas para a criança.

O bebê é marcado fortemente pela dependência de seu cuidador. Então, ele necessita do outro como apoio para suas necessidades, sejam as mais básicas como, a alimentação e a higienização, assim como, aquelas que proporcionarão um conforto psíquico, como o amor e o carinho. Agindo como cuidadora, a mãe responde às demandas do filho, investindo sua energia libidinal nele. Ao responder às demandas, o bebê cria mecanismos para ocupar esse lugar do cuidado e assim a relação vai sendo construída a partir do investimento de ambos.

Para Winnicott (1975), a ‘mãe suficientemente boa’ não será sinônimo de perfeição, mas será aquela que consegue proporcionar o suficiente para o filho. Essa noção é importante, porque a idealização materna de um filho perfeito pode provocar

na mãe o desejo de ser perfeita, para tentar suprir o que falta ao filho. Assim, a mãe estabelece no encontro com o filho uma identificação à condição de perfeição e de responder todas as demandas que lhe são postas. No entanto, isso prejudicará o filho na busca por certa autonomia. A falta de um vínculo equilibrado provoca desencontros, angústias e sofrimentos. Diante disso, algo pode se tornar patológico e traumático. Se o cuidado do outro falta ao bebê, o sofrimento é incessante, é traumático.

De acordo com Fulgêncio (2004, p. 265), o trauma é:

> [...] relativo ao momento em que o bebê, estando num mundo ou numa realidade totalmente subjetiva, precisa, gradualmente, seguir uma trajetória em direção à possibilidade de relação com um mundo objetivamente dado, afastando-se, pois, de seu campo de onipotência. Evidentemente, trata-se de uma longa jornada até o amadurecimento que torna possível à pessoa relacionar-se com o mundo objetivamente dado como externo a ela, mas uma trajetória do amadurecimento nessa direção precisa ser sustentada e facilitada pelos cuidados maternos para que isso possa ocorrer.

O cuidado aqui se exprime nas falhas, nos desencontros e nas suas ressignificações. O ‘cuidar’ oferece proteção à criança para a construção de sua identidade, personalidade, autonomia e desenvolvimento. Então, na deficiência, é necessário que a mãe construa, junto ao seu filho, processos de linguagem, para que a criança se sinta capaz de realizar tarefas, por mais simples que sejam, para estimulação, criatividade e elaboração no cotidiano.

A ‘mãe suficientemente boa’ deverá entrelaçar-se ao filho, permitindo a construção da autoconfiança na criança, deixando que ela se sinta acolhida e amada, proporcionando a ela segurança. Mesmo assim, as dificuldades sempre estarão presentes, mas a mãe é como referência para que o processo de busca de autonomia por parte da criança se efetive. O cuidado com a mãe abrange as necessidades físicas e psíquicas da criança. É suficiente, na medida em que a mãe não se focaliza totalmente na criança, mas traz uma certa confiança e não sufocamento, permitindo a construção de um apego seguro, satisfazendo as necessidades básicas para o desenvolvimento do filho. Segundo a ‘teoria do apego’, criada pelo psicólogo John Bowlby, o apego pode “ser compreendido como o conjunto de comportamentos do bebê que se caracteriza não somente pela busca de proximidade física da mãe, mas também pela exploração do ambiente” (PONTES, 2007, p. 69).

A definição de apego se desdobra nas definições de apego seguro e inseguro:

> [...] as relações de apego seguro colaboram com o desenvolvimento de modelos internos caracterizados por valorização e apoio. Nessas relações, as crianças aprendem expectativas sociais positivas e um entendimento rudimentar de trocas recíprocas. Por outro lado, nas relações de apego inseguro não há predomínio de sentimento de segurança e valorização. Em função de interações aversivas, a criança pode desenvolver expectativas negativas, especialmente, em torno da disponibilidade dos outros em momentos de necessidade e estresse, evidenciando, posteriormente, insensibilidade, raiva, agressão e falta de empatia nas relações subsequentes (PONTES, 2007, p. 69).

Os tipos de apego influenciarão na constituição subjetiva, emocional e social da criança a partir das trocas entre o eu e o outro. Quando essa troca é recíproca e segura, proporcionará para a criança segurança, caso contrário, o bebê negará o contato e o vínculo com os pais e outras pessoas. A constituição do apego, formada nessa relação, influenciará todo o desenvolvimento da criança. Se a relação com a mãe for segura, proporcionará à criança melhores relações com o mundo, autonomia, segurança e autoestima. A relação insegura, provocará na criança dependência de seus cuidadores, além de diversas significações de desamparo, insegurança e baixa autoestima. Na deficiência, apesar das limitações, não se pode rotular a criança no diagnóstico, mas sim estabelecer tarefas construtivas para o desenvolvimento de sua independência e autonomia.

No nascimento, a mãe e o bebê, muitas vezes, formam um só corpo, algo ali gruda, como se fosse somente um indivíduo. Durante a gestação, a mãe vivencia um certo sentimento de segurança, pois em seu útero, a criança tinha tudo que necessitava. Quando o filho nasce, ela tem que se habituar com a realidade da deficiência e se adaptar às novas circunstâncias, ou seja, às circunstâncias às quais ela não imaginou que teria que enfrentar. Adaptar-se nem sempre será fácil, tanto para a criança, quanto para a mãe, pois a realidade ocasiona dor, sofrimento, falta, sintomas, angústias e patologias.

Quando a criança idealizada se torna real, há um “desmoronamento” no psiquismo da mãe. Sonhar, idealizar, simbolizar, tudo faz parte desse processo gestacional, por isso, lidar com a realidade do filho deficiente é um pouco mais

complicado.

3 DEFICIÊNCIA E SEUS POSSÍVEIS TRATAMENTOS

3.1 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Deficiências são anormalidades do corpo, sejam elas motoras, cognitivas, visuais, auditivas, que provocam alguma debilidade no sujeito em exercer determinadas tarefas. Sendo assim, à deficiência estão associadas a incapacidade e a desvantagem, como esclarecem Farias e Buchalla (2005, p. 189):

> [...] impairment (deficiência) é descrita como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; disability (incapacidade) é caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; handicap (desvantagem) reflete a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade.

A partir da realidade de cada sujeito acometido pela deficiência é que poderá ser avaliada, seu nível de incapacidade e desvantagem. Os efeitos das deficiências podem ser amenizados, quando a relação mãe e filho envolve aceitação e compreensão dos limites do filho, o que pode proporcionar à criança um incentivo para que ela consiga ir além de suas dificuldades e conquistar ganhos consideráveis.

Fonseca e Mariano (2008) ressaltam que o momento da notícia de alguma deficiência precisa ser cercado de cuidados como a forma de dar a notícia, a ética profissional, e a particularidade de cada paciente e sua família, pois o paciente e a família ficam angustiados por um diagnóstico. Então, assim que a deficiência é confirmada, o médico deverá oferecer subsídios para o tratamento. Os pais, às vezes, lastimam-se pelo fato de os médicos fornecerem poucas informações sobre o diagnóstico. Mas, em muitos casos, são os pais que evitam o assunto. Perante à situação, a família fica apreensiva por um diagnóstico, mas o médico precisará ter ética e transmitir acolhimento, segurança e tranquilidade ao paciente e seus cuidadores.

Por isso, é importante a boa relação mãe, criança e família para ser possível trabalhar em conjunto, pois a assimilação do diagnóstico da deficiência, nem sempre será fácil para os cuidadores. Esse processo envolve ressignificações, por parte da

mãe, para que ela possa incentivar seu filho a superar as dificuldades, que podem ser superadas e inventar soluções e formas de lidar com aquelas que não podem ser superadas.

3.2 TRATAMENTOS DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Os processos do tratamento na deficiência auxiliam no desenvolvimento e melhores condições de vida para o paciente, necessitando, na maioria dos casos, de acompanhamento multiprofissional, proporcionando significações e ressignificações ao longo tratamento. Tais significações e ressignificações referem-se a construções subjetivas, que o tratamento provocará na criança, em seus cuidadores e na família, como um todo, a partir de um desafio a ser enfrentado no cotidiano, nos processos de independência e construção de alternativas para proporcionar independência, autonomia e criatividade. Isso é muito importante, pois quanto mais cedo o tratamento de reabilitação ocorrer, melhores retornos serão obtidos.

As mães e os cuidadores têm um importante papel nessa construção no tratamento e reabilitação da criança. A criança cuidada e acolhida pelos seus cuidadores se sentirá confiante e terá mais autonomia no desenvolvimento. De acordo com Bee e Boyd (2011), o vínculo entre a criança e sua mãe é importante para a constituição da criança, resultando em uma relação segura nos aspectos subjetivos, emocionais e afetivos.

A equipe multiprofissional precisa ter uma postura ética diante do diagnóstico e tratamento, usando a mesma linguagem dos pais, para que se sintam acolhidos durante o tratamento, visando adequar a realidade de vida da criança e dos seus cuidadores, coordenando possíveis interlocuções entre a relação criança e família.

De acordo com Cândido (2004), o tratamento considerará o contexto de cada criança e suas necessidades, visando formas mais específicas de tratamento que levem em conta a criança, a família e a equipe multiprofissional, para proporcionar melhores resultados, no que diz respeito à busca de autonomia. Após a avaliação, a equipe se reunirá para estabelecer qual o tratamento é mais eficaz para a criança, de acordo com sua deficiência. Algumas necessitarão de maiores acompanhamentos, outras não. Ou seja, é preciso considerar a singularidade de cada caso, pois um

tratamento bem feito, possibilitará à criança um melhor desempenho em suas atividades cotidianas.

Existem vários tratamentos para as deficiências. A seguir, serão destacados alguns deles, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. Na avaliação da criança, escuta-se sua queixa e de sua família, relacionando-as às rotinas diárias que são exercidas pela criança, entre os problemas associados: audição, linguagem, visão, cognição, percepção e outras demandas que vão aparecendo ao longo das intervenções. Em conjunto com anamnese e entrevista, os profissionais conhecerão os objetivos, as demandas e as técnicas que serão utilizadas nos tratamentos, a historicidade do paciente, os fatores individuais da criança com a família, viabilizando a melhora no estado de saúde da criança e sua adaptação aos ambientes que frequenta e promovendo independência.

No que se refere à terapia ocupacional, essa é uma intervenção dinâmica, aplicada às queixas e demandas apresentadas pela criança e pela família, fornecendo um ambiente que permita o aprendizado, elevando o potencial das atividades realizadas pela criança. De acordo com Cândido (2004, p. 36):

> O papel desempenhado pelo Terapeuta Ocupacional (TO) também é de grande importância, pois dispõe de técnicas com o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar as práxis. É útil, pois fará os pacientes exercitarem efetivamente as funções dos segmentos mais atingidos, particularmente mãos e dedos.

O terapeuta ocupacional articula-se ao tratamento das habilidades dos membros das mãos e dedos, para facilitar as atividades do paciente, como se vestir, para melhor alinhamento das mãos e a higienização como o banho. Na interação com a criança, são utilizadas técnicas lúdicas, para promover a estimulação e fortalecer a motricidade e o controle sensorial da criança na execução das tarefas (CÂNDIDO, 2004). De acordo com Rocha (2003), a presença da mãe é muito importante, pois o afeto e o carinho são cruciais para o tratamento. É essencial que a família exerça tarefas junto ao terapeuta ocupacional, preparando-se para lidar com a realidade, pois a não interação e a falta de preparação tornam-se um percalço para o tratamento.

Já a fonoaudiologia, no tratamento de deficiências, emprega técnicas e estimula a comunicação pela fala e o ritmo da voz. De acordo com Fonseca e Simão (2008),

a intervenção da fonoaudiologia insere-se de forma transdisciplinar, favorecendo a estimulação sensorial, motora e oral, coordenações na respiração e deglutição e humanização do ambiente físico da criança. Também são trabalhadas as desordens nos processos alimentares, como a dificuldade de sucção, que compromete a eficácia em levar o alimento até a boca, provocando desvantagens no processo nutricional. Na mastigação, os fatores mais prejudicados são os movimentos dos lábios, língua e mandíbula, interferindo na aceitação alimentar. Na deglutição, as desordens motoras, posturais, podem interferir na ingestão dos alimentos. As alterações da fala e da linguagem podem se apresentar em algumas, precisando do acompanhamento com fonoaudiólogo.

A avaliação da fonoaudiologia promoverá melhores interlocuções no âmbito da linguagem, colaborando no desenvolvimento e integração das aprendizagens da criança no meio social, cultural, educacional e familiar, reforçando as habilidades comunicacionais por meio da brincadeira. Tanto na reabilitação, quanto no tratamento, a atuação da psicologia é importante para a criança e a família, pelo fato de trabalhar fantasias, desejos, motivações, frustrações, possibilitando a reconstrução da noção de deficiência e os estigmas sociais por ela provocados. Como ressaltam Sá e Rabinovich (2006, p. 70),

> A família a qual pertence a criança com deficiência exerce importante papel contrapondo-se à sua marginalização. Tem a importante função de proporcionar a esta criança tornar-se sujeito desejante, uma pessoa que possa transformar seus impulsos em desejos, buscando realizá-los – dentro do quadro de sua diferença e por meio dela.

A família é importante para a criança, pois é seu primeiro contato com o social. A aceitação da criança dentro do meio familiar independente de suas limitações proporciona uma certa segurança à criança para que ela enfrente as relações com o mundo. A marginalização, inserida nos preconceitos acerca da deficiência, articula-se ao “perfeito, belo, normal e anormal”, criando padronizações de ideais, sendo que, algo escapa da normalidade, trazendo na realidade desmoronamento psíquico para a criança, a mãe e a família.

Para Araújo e Mendonça (2008), toda criança, por mais comprometida que esteja, percebe o seu entorno e busca se expressar de alguma forma. Ou seja, mesmo com as suas debilidades e dificuldades, ela busca vivenciar o seu meio social. Rotular a criança como ‘deficiente’ é afirmar que ela não se insere nos padrões ditados pelo social. Os tratamentos mudam, necessitando de possibilidades de superação, pois o indivíduo está em constante adaptação e mudança. No início, a criança necessitará inteiramente do outro, mas aos poucos, ela se descola e começa a ter certa independência física, mental e social, construindo a percepção de ser no mundo, reconstruindo seus recursos, apesar das dificuldades.

O convívio familiar saudável proporciona à criança condições de inclusão social, para a formação da identidade, construindo possibilidades de interação no mundo. No entanto, esse processo também enfrenta as suas dificuldades, como destaca Sampaio (2010, p. 43):

> A percepção dos pais sobre a condição dos filhos envolve aspectos que causam estranhamento. Relatam o contato com o incomum, que perpassa a convivência com um filho diferente, algo que, em seu entendimento, parecia impossível acontecer. Esta é uma pessoa diferente das outras, à medida que este é um filho, gera sentimentos de ansiedade e tristeza.

O olhar dos pais e cuidadores é importante para a criança, o desejo da mãe, os cuidados, o afeto e a segurança formam a subjetividade do filho. A deficiência vem como estranhamento, para a mãe, como sendo diferente daquilo que foi idealizado e sonhado, projetando fantasias, sonhos, ideais para a criança. A realidade se torna cada vez mais pesada, gerando na mãe alterações emocionais, psíquicas e afetivas pela idealização e desmoronamento da realidade. O tratamento e a reabilitação da criança envolvem todo o desejo da mãe em cuidar da criança, proporcionando a ela inserir em seu discurso novos significados acerca da deficiência, possibilitando a nomeação da criança como filho e não como deficiente, apoiando o tratamento e elaborando melhor o luto pelo filho perfeito, aceitando a criança e suas dificuldades.

4. A RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO DA MÃE COM SEU FILHO DEFICIENTE

A relação mãe e filho é primordial para que a criança se constitua como sujeito. Do ponto de vista psicanalítico, "[...] a gênese da formação do sujeito está na relação familiar, por isso é tão importante ater-se aos mecanismos por meio dos quais a criança é simbolizada pelos pais" (COUTO, 2014, p. 11).

Elia (2004) esclarece que, em psicanálise, trata-se da constituição de um sujeito e não do nascimento ou desenvolvimento de um sujeito. O termo "desenvolvimento" cabe, quando estamos falando da criança, enquanto um indivíduo, localizado no tempo da infância e à mercê dos seus efeitos. Já o termo "sujeito", se relaciona com o campo da linguagem, ou seja, ele precisa ser inserido no campo do simbólico. Sendo assim, além de oferecer todos os cuidados necessários à sobrevivência física de seu bebê – como a alimentação, a higienização e a proteção – a mãe também precisa falar de seu filho e com seu filho, para que ele possa se inserir no universo da linguagem e, assim, se constituir como sujeito. Na deficiência, falar do filho implica que a mãe consiga ultrapassar a ideia de um filho deficiente, ressignificando sua relação com ele, possibilitando o acesso dele à autonomia. Isso será possível se a mãe compreender que, para além da deficiência, existe um potencial criativo em seu filho. Considerar tal potencial criativo é fundamental para que ambos descubram quais as eficiências da criança.

Silva (2005) ressalta que, para o sujeito se constituir, é necessário a entrada na linguagem, no campo do simbólico e isso se faz a partir da relação com o 'grande Outro'.

> Esse "outro" grafado com minúscula se refere ao outro enquanto semelhante, por exemplo, a mãe ou a pessoa que cuida do bebê. Já o "Outro" grafado com maiúscula designa a ordem simbólica que a mãe ou o cuidador representa. O campo do Outro é o campo da linguagem, elemento primordial na constituição do ser humano, pois o que o diferencia dos demais animais é a condição de ser falante. À medida que os pais introduzem a criança em seu discurso, falando dela e com ela, dando-lhe um nome, atribuindo-lhe características, eles [...] expressam o desejo que têm por ela (COUTO, 2014, p. 76).

É nesse sentido que a mãe, enquanto um 'grande Outro' na vida da criança

deficiente tem a função de inseri-la em seu discurso. Como a mãe fala de seu filho deficiente? Ressaltando essa deficiência ou as qualidades existentes na criança, apesar da deficiência? Como a mãe insere a criança deficiente em seu desejo? Os significados que a mãe oferece possibilitam que a criança se torne um sujeito, tenha um lugar especial na família e no mundo e ressignifique sua condição de ser deficiente. Agindo assim, a mãe resgata a criança das garras da pulsão de morte e da inércia, características da deficiência, fazendo valer a pulsão de vida, a partir de um vínculo afetivo que possibilita que as eficiências da criança possam sobressair.

De acordo com Falkenbach, Drexsler e Werler (2008), o lugar que a criança deficiente ocupa no desejo da mãe é fundamental, tanto para sua constituição enquanto sujeito, como para seu desenvolvimento físico, pois se a mãe consegue ultrapassar a condição de deficiência e construir uma relação baseada no afeto e no carinho, ela pode nomear essa criança de maneira positiva. Dessa forma, mãe e filho conseguem superar as dificuldades. Isso tem efeitos no desenvolvimento da criança, já que, apoiada pela mãe, a criança pode enfrentar os seus limites e alcançar bons resultados no que se refere a uma possível autonomia.

Ressignificando o lugar da criança em seu desejo, a mãe pode reconstruir a imagem de seu filho, se distanciando daquele filho que ela fantasiou e se aproximando, da melhor maneira possível, da realidade, de fato, e transformar tal realidade. Para isso, a mãe precisa se haver com aquele filho que, para ela, num primeiro momento, causou estranhamento, por se mostrar diferente do que ela imaginou durante a gestação e mesmo antes, quando desejou ter um filho. De acordo com Freud (1919/1996, p. 138), o estranho “relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador – com o que provoca medo e horror; [com o que] tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral”.

O estranho, exprime algo que não é familiar, gerando desconhecimento e medo no outro. Na deficiência, esse estranhamento pode ter relação com um corpo faltoso, um corpo defeituoso, imprimindo no sujeito estigmas que poderão ocasionar sofrimentos, justamente por escapar ao idealizado pela mãe do que seria um filho perfeito. De acordo com Ledoux (1995, p. 212):

> Desde os primeiros dias, [o bebê] está ligado à mãe pelo olfato e pela voz, que lhe permitem encontrar-se. É o outro que é detentor da identidade do sujeito, pois é através do outro, isto é, da mãe-nutriz, que o bebê reconhece e se conhece num campo de odor, ou, em termos mais gerais, num espaço mediatizado: "A criança, ao ouvir, conhece a si mesma através de quem fala com ela". Sem o outro, a função simbólica da criança se exerceria no vazio, já que é justamente o outro que dá sentido ao experimentado e ao percebido: o outro humaniza.

Diante da realidade da deficiência do filho, tudo aquilo que tinha sido idealizado torna-se real e cabe à mãe humanizar essa realidade. A mãe será a referência na construção da identidade, permitindo e elaborando as significações pela criança, na construção da humanização e entrelaçamento com o outro, sendo um eco que ressoa na constituição da subjetividade.

Silva (2005, p. 135) ressalta a importância da convivência com o outro:

> Para compreender é necessário estabelecer laços. É o que a criança faz desde o primeiro dia de vida: estabelece vínculos, religa as informações que lhe chegam por meio da percepção, da sensação ou da palavra, como, por exemplo, durante a mamada, o bebê associa ao prazer interno de saciamento da fome, o rosto da mãe, a expressão de seu olhar e as palavras pronunciadas.

O recebimento da notícia de uma criança deficiente pode representar um impacto traumático para os pais. Nesse sentido, Arenas (2007, p. 200-201) aborda a idealização de um filho não deficiente pelos pais:

> Se os pais [...] não podem se separar do que para cada um deles ficou impresso em seu psiquismo como marca, se não podem fazer o luto pelo filho imaginário, seu filho terá dificuldades para aceder a uma dimensão do psiquismo necessária para que se desenvolva. Para que a criança comece a movimentar-se, falar, sonhar, fantasiar, desejar, necessita que, depois de ter sido realizada a função materna, algo lhe falte na lógica do psiquismo, o que irá levá-la, não sem angústia, a buscar aquilo que lhe falta.

Assim, a mãe precisa se separar do filho imaginado e aceitar o filho com suas deficiências, para que possa impulsionar nessa criança o desenvolvimento psíquico e físico. E essa relação, suficientemente boa com a mãe, permite à criança desenvolver relações suficientemente boas com todas as outras pessoas ao seu redor, o que também abre possibilidades para a inclusão escolar. O modo como a mãe se relaciona com seu filho traz uma marca que ficará gravada nessa criança e

da qual ela se utilizará para se relacionar com o mundo. Segundo Dias (2004, p. 41):

> Para pensar a deficiência pela via da psicanálise não é necessário que haja lesão orgânica, apenas um significante com o qual o sujeito se identificou. Assim como a presença de uma lesão orgânica não significa que há necessariamente esse ponto de identificação. A criança com alguma deficiência ao nascer, ou mesmo que esta seja identificada no curso de seu desenvolvimento, será acolhida sob o signo de "excepcional", "deficiente" ou "especial" entre outras nomenclaturas veiculadas socialmente. [...]. Este significante poderá marcá-la como sujeito, lhe conferindo um lugar na cultura, no seio familiar e indicando uma série de cuidados que esta criança deve receber.

Para que a marca da deficiência possa dar lugar à marca da eficiência, a mãe passa por várias mudanças, desde a chegada de seu filho, necessitando reelaborar diariamente suas rotinas, o que gera uma sobrecarga nos cuidadores, pois a criança necessitará de maiores cuidados. Por isso, a mãe e os cuidadores passam a dedicar-se, na maioria das vezes, exclusivamente à criança (LAZZAROTTO; SCHMIDT, 2013). Isso pode ser observado na fala de uma mãe apresentada no estudo de Lunardi, Círico e Coldebella (2011, p. 9): "A principal mudança foi não poder trabalhar, porque na época eu trabalhava... E não poder fazer meu serviço de casa... Mas isso eu acho que é comum. A gente se sente assim, mais inútil por estar em casa, mas assim, a gente entende, porque é necessário pela recuperação dela".

Como apontam Barbosa e colaboradores (2009), a vida social da mãe da criança deficiente, por vezes, fica paralisada, já que as mães apresentam dificuldades nas relações sociais e na execução das tarefas cotidianas, entregando-se ao cuidado com o filho, sentindo-se impossibilitadas de novas construções sociais como a amizade e o trabalho.

Para além da excessiva gama de cuidados dos quais uma criança com deficiência necessita, a mãe precisa acolhê-la em sua singularidade, possibilitando a ela um lugar na família, um lugar que considere a realidade das dificuldades, mas que ultrapasse isso. A criança precisa se sentir acolhida e aceita por essa família, já que:

> Qualquer que seja a mãe, o nascimento de uma criança nunca corresponde exatamente ao que ela espera. Depois da provação da gravidez e do parto, deveria vir a compensação que faria dela uma mãe feliz. Ora, a ausência dessa compensação produz efeitos que vale a pena considerar, mesmo que

> pelo simples fato de nos introduzirem a uma outra ordem de questões ainda mais importantes. Pois pode acontecer que sejam fantasias da mãe que orientam a criança para o seu destino (MANNONI, 1999, p. XVIII).

A distância entre a idealização e a realidade permite pressupor sentimentos que podem ser obscuros naquele momento de dor e sofrimento vivenciado pela mãe. A criança como objeto de desejo da mãe, um objeto de amor, de fantasias e encantamentos. Assim, há frustração no momento do nascimento, pois o que foi sonhado e planejado vai de encontro à realidade e os desejos não são satisfeitos. A mãe, então, terá que lidar com a deficiência, para que seu filho não seja marginalizado socialmente. Maciel (2000, p. 51) nos relata como a sociedade desconhece a deficiência:

> A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

A falta de conhecimento da sociedade faz com que as crianças deficientes sejam vistas como inúteis, sucumbindo aos estigmas, rotuladas a partir de padrões de normalidade, aos quais nenhum indivíduo se adapta totalmente. Como lembra Vendrusculo (2014), cabe à mãe acolher esse corpo frágil e debilitado, convocando significações positivas. É preciso lutar por esse filho, por mais debilitado que ele esteja batalhando a cada instante por uma melhor qualidade de vida e para que ele possa ir além das suas capacidade e forças. Lutando por esse filho, a mãe lhe mostrará como ele pode lutar por si próprio, pois a força dela o fará forte também.

Ressignificando sua posição diante da deficiência, a mãe pode construir uma relação baseada no carinho e no cuidado, impulsionando essa criança a se aceitar também e a vencer seus limites e dificuldades, vivenciado de fato a sua eficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, abordou-se a importância da relação entre mãe e filho para a constituição subjetiva da criança com deficiência. Essa relação, quando é

suficientemente boa, permite uma ressignificação da deficiência e a construção de um laço entre mãe e filho, que promove a aceitação da realidade da criança, o que possibilita abrir caminho para a descoberta de eficiências nela.

O nascimento de uma criança deficiente modifica todo o planejamento da mãe, pois ela tem que lidar com os medos, as angústias e os sofrimentos advindos da perda do filho idealizado. Quando o que foi sonhado não se torna real, há frustração por parte da mãe, por não ter gerado um filho perfeito, sentindo-se insegura perante à deficiência. Diante dessa nova realidade, a mãe passará por novas adaptações, significações e ressignificações na construção do que é a deficiência. A compreensão e aceitação dessa realidade permite o afastamento de estigmas, que poderão marcar negativamente a constituição psíquica da criança, bem como o desenvolvimento físico.

Uma relação pai e filho bem construída, pode proporcionar à criança deficiente a disposição necessária para vencer seus limites, se desvencilhando do estigma de inútil. A criança então, necessitará de sintonia com sua mãe para alcançar autonomia, o que depende de um ambiente satisfatório para que ela vença suas dificuldades e desenvolva suas potencialidades. Nesse sentido, é preciso se atentar para as necessidades básicas da criança e ajudá-la a lidar com elas, pois tanto a falta, como a superproteção, pode atrapalhar o bom desenvolvimento da criança. Uma relação com boa sintonia, permite à criança sentir-se acolhida e em segurança, elementos primordiais para que ela adquira autoconfiança.

Conviver com a realidade da deficiência do filho é um grande desafio para a mãe, pois há um estranhamento desse corpo faltoso, gerando impotência diante da perda do filho idealizado, o que pode deixar a mãe muito frustrada. No entanto, há uma criança ali que precisa dessa mãe para sobreviver. A compreensão e aceitação da realidade do filho não é um processo simples, mas a ressignificação, por parte da mãe, possibilita à criança ser reconhecida em sua eficiência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Arouca; MENDONÇA, Lucinda M. S. In: FONSECA, Luiz Fernando; LIMA, Cesar Luiz Andrade. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. Cap. 30, p. 331-337.

ARENAS, Roque Hernández Núñez de. Contribuições à deficiência mental a partir da psicanálise: “El Molinet” – uma experiência institucional. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 198-213, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000200014>. Acesso em: 28 out. 2017.

ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya; ANDRIETO, Elisângela. Mães psicóticas e seus bebês: uma leitura winnicottiana. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 97106, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S180952672009000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2017.

BARBOSA, Maria Angélica Marcheti *et al*. Cuidado da criança com deficiência: suporte social acessado pelas mães. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre (RS), v. 30, n. 3, p. 6-12, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277762260_Cuidado_da_crianca_com_deficiencia_suporte_social_acessado_pelas_maes>. Acesso em: 24 out. 2017.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRAUER, Jussara Falek. O sujeito e a deficiência. **Estilos da Cínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 56-62, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281998000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2017.

CÂNDIDO, Ana Maria Duarte Monteiro. **Paralisia cerebral**: Abordagem para o Pediatra Geral e Manejo Multidisciplinar. 2004. 51 p. Monografia (Curso de Residência Médica em Pediatria) – Hospital Regional da Asa Sul, Brasília. Disponível em: <www.paulomargotto.com.br/documentos/paralisiacerebra.doc>. Acesso em: 30 set. 2017.

COUTO, Daniela Paula do. **O sujeito-criança: a constituição subjetiva graças aos pais e apesar deles**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Dissertacoes/DANIELA%20PAULA%20DO%20COUT O.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

DIAS, Rosângela Maria de Sousa Botelho. **O Infantil e a Deficiência Mental: Considerações Históricas e Psicanalíticas.** 2004. 63 p. Monografia (Pós-graduação em Saúde Mental) Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI, Divinópolis/MG.
ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 50. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLER, Verônica. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2065-2073, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232008000900011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2017.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2005000200011& lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2017.

FONSECA, Luiz Fernando; MARIANO, Sheila Cristina. Humanizando o momento da notícia. In: FONSECA, Luiz Fernando; LIMA, Cesar Luiz Andrade. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. Cap. 1, p. 3-5.

FONSECA, Renata Araújo; SIMÃO, Paula Starling. A fonoaudiologia na paralisia cerebral. In: FONSECA, Luiz Fernando; LIMA, Cesar Luiz Andrade. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. Cap. 36, p. 391-398.

FREUD, Sigmund. O estranho (1919). In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 17, p. 131-143.

FULGÊNCIO, Leopoldo. A noção de trauma em Freud e Winnicott. **Natureza humana**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 255-270, dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?
script=sci_arttext&pid=S1517-24302004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 out. 2017.

LAZZAROTTO, Rejane; SCHMIDT, Eluisa Bordin. Ser mãe de crianças com paralisia cerebral: sentimentos e experiências. **Revista Perspectiva**: Erechim/RS,

v. 37, n. 140, p. 6172, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_373.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

LEDOUX, M. H. Introdução à obra de Françoise Dolto. In: NASIO, J. D. *et al* (Org.). **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 203-246.

LUNARDI, Bruna; CIRICO, Larissa Jaqueline; COLDEBELLA, Nádia. Vivências, sentimentos e experiências de mães frente à deficiência de seus filhos. CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estadual de Maringá. 2011. Maringá. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/252.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200008&lng=en &nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MANNONI, Maud. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PONTES, Fernando Augusto Ramos. Teoria do apego: elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. **Aletheia**, n. 26, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1150/115013567007.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROCHA, Luciana Barbosa. **Análise da intervenção domiciliar da terapia ocupacional em paralisia cerebral**. 2003. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/mddissertacoes/7818-analise-da-intervencao-domiciliar-da-terapia-ocupacional-em-criancascom-paralisia-cerebral.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e desenvolvimento humano,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, abr. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud. org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2017.

SAMPAIO, Vania do Nascimento. **O sentimento materno mediante a deficiência mental da filha: contribuições da psicanálise.** 2010. 67 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Vale do Rio Doce,

Governador Valadares. Disponível em: <http://srvwebbib.univale.br/pergamum/tcc/Osentimentomaterno medianteadeficienciamentaldafilhacontribuicoesdapsicanalise.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

SILVA, Alessandra Santos. Desvelando o sentido da deficiência mental: uma leitura psicanalítica. **Mental**, Barbacena, v. 2, n. 4, p.133-141, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/mental/v3n4/v3n4a09.pdf>. Acesso em: 27 out.2017

VENDRUSCULO, Larissa Ester Bartz. **Descoberta da deficiência do filho**: o luto e a elaboração dos pais. 2014. 34 f. Monografia (graduação em Psicologia) - Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2665/tcc%20lariss a%20vendrusculo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2017.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

10.48209/978-25-SABER4-3-3

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS: TEORIA E PRÁTICA

Matheus Batista Barboza Coimbra[1]

1 Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor na área de Linguagens do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) – Campus Poços de Caldas. E-mail: matheus.coimbra@ifsuldeminas.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fomentar discussões sobre o ensino de português como segunda língua para surdos. Serão discutidos aspectos teóricos que servirão de instrumento de trabalho na elaboração de estratégias de ensino de português para alunos surdos no ensino fundamental. Acreditamos que o estudo ora apresentado possa fomentar a formação de professores que atuam ou pretendem atuar com o ensino de português como segunda língua para alunos surdos.

Os alunos surdos têm o direito de terem aulas de português como segunda língua, tendo em vista que sua primeira língua é a língua de sinais. Em nosso país, a comunidade surda utiliza-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar e ter acesso ao mundo do conhecimento. Este direito é garantido no Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura a educação bilíngue para surdos. Neste decreto, é garantido "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos" (BRASIL, 2005, art. 14). Desse modo, pela legislação vigente em nosso país, o ensino de português como segunda língua para surdos não é algo opcional. É um direito, e, portanto, deve ser ofertado aos alunos surdos matriculados em qualquer escola pública ou privada do país.

O professor habilitado para assumir esta função é o profissional formado em Letras e que tenha as competências linguísticas necessárias em Libras. Assim, o professor terá subsídios para efetuar um trabalho de qualidade com os alunos surdos, no que tange o ensino de português como segunda língua. Ressaltamos que o ensino de português para surdos é bem diferente do ensino de português para ouvintes. O surdo aprende de forma visual e não tem acesso aos estímulos sonoros para a sua aprendizagem. Portanto, o professor precisa utilizar de estratégias específicas para o ensino de surdos.

Este artigo produzido tem caráter bibliográfico, tomando como referencial teórico pesquisadores que abordam a temática proposta. A pesquisa foi possível por meio das ferramentas de pesquisas escolhidas, sendo elas a Plataforma de Periódicos da Capes e a Plataforma Scielo. A partir disso, vamos nos apoiar em autores de

referência nesta área, como, por exemplo, Quadros (2006), Pereira (2014), Lodi (2004) e outros teóricos que servirão de ajuda para a elaboração de metodologias de ensino adequadas para o ensino de português como segunda língua para surdos.

CONTEXTO HISTÓRICO: NO INÍCIO, A NEGAÇÃO DE DIREITOS

Na Antiguidade, os surdos eram considerados como sujeitos incapazes de aprender. Na verdade, até mesmo o direito à vida não era algo assegurado. A seguir, temos a citação de um professor surdo francês, Berthier, que faz alusão ao modo como os surdos eram tratados pela sociedade em Esparta:

> Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p.165).

Este tratamento, hoje considerado perverso e cruel, não era exclusivo desta nação. Na Roma antiga, por exemplo, as crianças surdas eram jogadas no rio Tiger ou eram abandonadas à própria sorte. Na Idade Média, os surdos eram queimados em fogueiras. Quando escapavam deste destino, não tinham nenhum direito como cidadãos. Não podiam se casar ou mesmo receber herança dos seus pais falecidos.

Apesar destas grandes atrocidades cometidas, com o decorrer dos séculos, algumas iniciativas isoladas foram surgindo para mudar esta realidade. Pessoas que tinham familiares surdos buscavam maneiras de se comunicar. Outras vezes, associações religiosas se esforçaram em alcançar os surdos, para que pudessem lhes trazer a “salvação”. Assim, os primeiros indícios do que podemos chamar de educação para surdos foram se tornando notáveis, principalmente em países europeus, como França e Inglaterra. Por muitos anos, adotou-se a metodologia oralista para a educação de alunos surdos. Nesta concepção, os alunos deveriam aprender da mesma forma que os alunos ouvintes. Os surdos deveriam utilizar da leitura labial e de resquícios de sua audição para aprenderem os conteúdos apresentados pelo professor, inclusive a Língua Portuguesa. Com esta abordagem, as especificidades dos alunos surdos não

eram levadas em conta, e, como era de se esperar, os resultados foram péssimos. A pesquisadora Maria Cristina de Cunha Pereira (2014) destaca esta situação:

> Embora alguns conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela. As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. Essas dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p. 145).

DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A forma de aprendizagem dos alunos surdos é diferente da forma que os alunos ouvintes aprendem. Por não terem o sentido da audição, sua percepção visual fica mais aguçada. Assim, o professor deve utilizar de mecanismos visuais para o ensino de alunos surdos. Caso sua abordagem seja por meio oralista e baseada nos sons, obviamente o professor não conseguirá atingir os alunos surdos. Infelizmente, este fato é muitas vezes ignorado, o que gera grande prejuízo na aprendizagem de alunos com surdez (QUADROS, 2006).

Certamente, mudanças precisam ser feitas para garantir o real acesso à educação aos surdos de nosso país. É lamentável saber que muitas vezes a inclusão apenas acontece no papel, estando bem longe da realidade. Podemos notar isso pelo comentário feito por Ângela Silva (2005):

> [...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que esta lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações (SILVA, 2005, p. 43).

Em anos recentes, este cenário mencionado nos parágrafos anteriores tem

mudado (PEREIRA, 2014). Assim, novas perspectivas são criadas para a garantia de uma educação de qualidade para todos, incluindo os alunos surdos. Grande parte destas conquistas vêm por meio de legislações que visam garantir o direito à educação dos surdos, olhando para as suas especificidades. Podemos destacar o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que tem como objetivo garantir o acesso à educação de alunos surdos e dar os subsídios necessários para que isto de fato aconteça. Outro documento que traz garantias à educação dos surdos é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Todas estas legislações são frutos de muitas lutas de movimentos liderados pela comunidade surda. Como exemplo, podemos citar a garantia de educação bilíngue para surdos, que é mencionada no Decreto nº 5.626 e na Lei nº 13.146. Quando falamos de educação bilíngue para surdos, estamos nos referindo à educação em que a língua de instrução oferecida na escola seja a língua de sinais e que o português seja ofertado como uma segunda língua, na modalidade escrita (QUADROS, 2006). Neste respeito**,** por recomendação do Ministério da Educação (MEC), e educação de surdos no Brasil precisa ser:

> (...) efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais (SALLES, et al; 2004 p 47).

O trabalho realizado pelo atendimento especializado é de grande importância para o aprendizado do aluno surdo. A maioria dos alunos com surdez são oriundos de pais ouvintes e que não conhecem a língua de sinais. Esse fato gera um prejuízo muito grande na aprendizagem destes alunos, “uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família” (PEREIRA, 2014, p. 148).

Por isso, é importante que a criança surda aprenda primeiro a língua de sinais, que a ajudará a desenvolver o seu pensamento e dar significado ao mundo que a cerca (QUADROS, 2006). Depois disso, a criança surda terá as habilidades necessárias para aprender o português como uma segunda língua. Quando o processo acontece

de forma inversa, a criança apresenta dificuldades cognitivas, pois não tem o conhecimento linguístico necessário para desenvolver o aprendizado de qualquer conteúdo que lhe for apresentado. Podemos entender melhor esta relação analisando o que é destacado por Quadros (2006):

> O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – "a" língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS, 2006, p. 24).

Assim, "o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa" (PEREIRA, 2014, p. 148). A partir disso, o aluno surdo terá possibilidade de desenvolver as suas habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

O objetivo principal no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos deve ter como finalidade a produção de textos e não apenas frases ou palavras soltas (PEREIRA, 2014). Com isso, se vê a importância de se trabalhar primeiro os textos em Libras. O professor pode traduzir o texto ou partes dele para a Língua Brasileira de Sinais e, a partir disso, construir o conhecimento da Língua Portuguesa com os alunos surdos. O professor pode trabalhar com a ideia de contrastes de uma língua e outra, de um modo que o aluno entenda as similaridades e diferenças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Esta atividade ajudará os alunos a criarem hipóteses sobre as línguas envolvidas neste processo e ver como as mesmas ideias podem ser expressas em línguas diferentes.

Uma excelente forma de registro destas atividades realizadas é por meio da gravação de vídeos. Estas produções que surgem da espontaneidade dos alunos, estimuladas pelo professor, podem ser uma excelente ferramenta para o ensino de

português para alunos surdos. A ideia é que, com a orientação do professor, após a gravação e discussão destes vídeos produzidos, os alunos possam passar a história sinalizada para o português escrito. Para criar um ambiente de aprendizagem significativo, o professor deve “expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais” (PEREIRA, 2014, p. 150). Esta prática irá ampliar o conhecimento letrado dos alunos surdos.

Algumas propostas de produção de textos a serem trabalhados com alunos surdos, primeiramente em língua de sinais e posteriormente em Língua Portuguesa, sugeridas por Quadros (2006), são:

- produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas, por exemplo, as configurações de mãos mais comuns utilizadas na língua; as configurações de mãos do alfabeto; as configurações de mãos dos números;
- produção de histórias na primeira pessoa;
- produção de histórias sobre pessoas surdas;
- produção de histórias sobre pessoas ouvintes.

Textos em Língua Portuguesa também podem e devem ser trabalhados com crianças surdas, como estratégia de aprendizagem de português como segunda língua. Antes de trabalhar um determinado texto, em Língua Portuguesa, o professor precisa despertar o interesse de seus alunos para o assunto que este texto abordará. Algumas formas de fazer isto são: discutir o texto previamente com os alunos, dar um estímulo visual para este texto, promover uma dinâmica ou brincadeira sobre algo referente ao texto, ou ainda, conduzir alguma atividade prática que trabalhe as questões propostas pelo texto. Todas estas propostas podem ajudar o aluno surdo a compreender melhor o texto que lhe será apresentado.

É importante destacar que, quanto mais cedo a criança surda é estimulada para práticas de letramento, melhores serão os resultados para a sua aprendizagem. Svartholm (2003), pesquisadora da Suécia, demonstrou em suas análises a veracidade do benefício da estimulação precoce de leitura para crianças surdas. Segundo ela, uma forma de trabalhar a leitura na educação infantil é por contar histórias em língua

de sinais e, ao mesmo tempo, mostrar imagens desta história, juntamente com o texto escrito. A pesquisadora sueca mencionada aqui não incentiva o uso de textos adaptados, mas livros comuns utilizados na educação infantil.

No século XXI, muito tem se falado sobre a atuação do professor como mediador da aprendizagem. Nesta perspectiva de ensino, o aluno deve ser o protagonista em sala de aula, mudando assim a concepção tradicional do professor como detentor do conhecimento, que apenas deposita os conteúdos na mente de seus alunos. Este tipo de ensino, chamado por Paulo Freire (2005) de “educação bancária”, não atende mais às necessidades de crianças e jovens do nosso século, que possuem a informação ao seu alcance, através dos recursos tecnológicos. Por tanto, o professor que trabalhará o português como segunda língua para surdos deve permitir que seus alunos interajam com o conhecimento, buscando trabalhar textos que estejam em consonância com a realidade de seus alunos. Trabalhar a simples memorização de palavras e seus significados não ajudará os alunos surdos a obterem as competências necessárias na leitura e escrita da Língua Portuguesa (LODI, 2004).

No referencial teórico pesquisado, encontram-se algumas sugestões de atividades que podem ser usadas para o ensino de português como segunda língua para surdos. Vejamos algumas destas atividades, que podem ser adaptadas para melhor atender as especificidades de cada aluno surdo. Estas atividades foram retiradas do livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos,* de Ronice Quadros (2006).

Para iniciar, vamos citar a atividade intitulada de “sacos das novidades”. Trata-se de um saco de pano que o aluno levará para sua casa todas as sextas-feiras. Durante o final de semana, a criança irá colocar dentro deste saco algum objeto que se relaciona com alguma atividade que fez durante o seu final de semana. Caso não seja possível trazer algum objeto relacionado, poderá fazer um desenho sobre o que foi realizado.

Quanto retornar para a aula na segunda-feira (ou outro dia que for combinado com o professor), o aluno vai contar em língua de sinais o motivo de ter trazido aquele objeto. Caso seja necessário, o professor pode fazer perguntas sobre o objeto ou sobre o desenho que a criança trouxe, com o intuito de estimular a criança a se

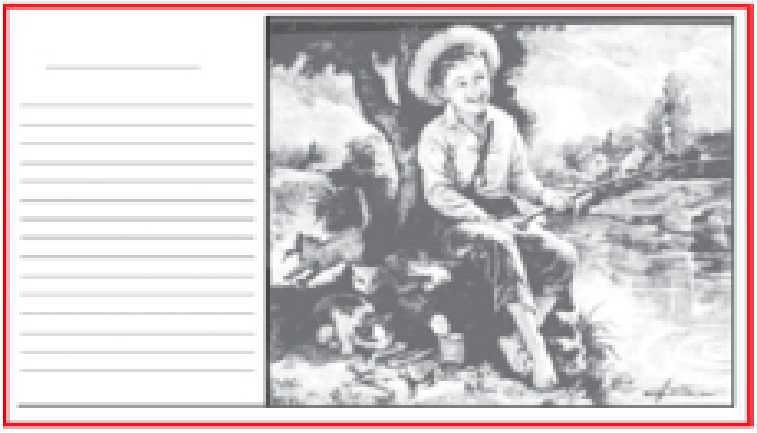
expressar. A partir disso, dependendo do desenvolvimento do aluno, o professor vai mediar a escrita deste relato feito pela criança. Pode-se usar variadas formas de registro escrito, como texto narrativo ou uma história em quadrinhos. O professor pode explorar esta atividade para trabalhar diferentes tópicos da Língua Portuguesa.

Uma variação desta atividade seria o “saco surpresa”. Agora será o professor que trará neste saco algum objeto, que será surpresa para os alunos. O professor vai pedir que um aluno de cada vez vá até a frente da sala e retire um objeto do saco. Desta forma, o professor consegue estimular a curiosidade natural dos seus alunos e trabalhar com temáticas que já foram planejadas com antecedência.

Outra atividade sugerida é a prática de vivências. Nesta atividade, o professor deve planejar uma experiência que seja inovadora e enriquecedora para os seus alunos. Pode ser a visitação de um local interessantes, ou um passeio em um sítio ou um parque. Depois desta vivência, o professor vai mediar a escrita do relato dos alunos desta experiência vivenciada por eles, que pode ser por um texto escrito, cartaz, história em quadrinhos e outros gêneros textuais.

Uma outra sugestão de atividade é o uso de imagens e, após a discussão desta imagem em língua de sinais, os alunos serão desafiados a escrever uma história sobre aquilo que visualizam na imagem. O professor irá mediar este processo, talvez auxiliando os alunos na reescrita da história, para que se encaixe nas regras gramaticais da Língua Portuguesa. Veja um exemplo desta atividade na imagem abaixo:

Figura 1 - imagem referencial para a história



Fonte: Quadros (2006)

Ao trabalhar com vocabulário e o conceito de novas palavras, é importante o professor trabalhar com palavras contextualizadas. O uso de palavras soltas e com pouco significado para os alunos surdos, conforme mencionado anteriormente, não trarão os resultados esperados. Assim, as atividades elaboradas que visem ampliar o conhecimento de vocabulário dos alunos surdos devem ter relação com o seu cotidiano ou ser demonstrado a sua utilidade.

O professor pode elaborar junto com os alunos um jogo da memória, com a palavra em língua portuguesa e o sinal desta palavra ou a imagem deste objeto. O professor pode usar de temáticas variadas (meios-de-transportes, alimentos, animais e etc) na construção deste jogo, tendo o objetivo de aumentar o vocabulário de seus alunos em Língua Portuguesa. Esta atividade é uma excelente ferramenta para a memorização de novas palavras. Por ser algo lúdico, a criança vai aprender o conceito deste novo vocabulário sem que se aperceba disto. Isto os ajudarão na construção de frases e textos.

Uma última atividade que iremos citar é a criação pelo professor ou em conjunto com os alunos, palavras-cruzadas, que podem usar o alfabeto manual, palavras escritas e imagens. O professor pode usar palavras que seus alunos estejam com dificuldades na memorização e permitir que os alunos criem suas próprias palavras-cruzadas e troquem com o colega para que resolvam a atividade do outro.

Cabe ressaltar que são ilimitadas as possibilidades de atividades que podem ser realizadas. Neste artigo, citamos apenas algumas destas possibilidades. Estas ainda podem ser adaptadas segundo as propostas planejadas pelo professor. Com bom planejamento e dedicação, certamente os resultados para a aprendizagem dos alunos surdos serão os melhores possíveis.

As atividades propostas aqui são apenas uma ideia do que pode ser usada nas aulas de ensino de português como segunda língua para surdos. Cabe ao professor escolher quais são as melhores atividades que atendam às necessidades educacionais de seus alunos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho nos propomos a fazer uma pesquisa de natureza bibliográfica, entendida como algo “desenvolvido com base em material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). A vantagem deste tipo de pesquisa é tornar possível a análise de diversas publicações científicas de um determinado assunto em um tempo menor e de maneira mais eficaz (GIL, 2002).

Neste artigo, buscamos referencial teóricos que tratam sobre estratégias de ensino de português como segunda língua para surdos. Para alcançarmos esse objetivo, foram usadas duas plataformas de busca de periódicos científicos: Scielo e o portal de periódicos da Capes. O descritor definido foi "ensino de português como segunda língua para surdos". Na plataforma de periódicos da Scielo foram encontrados 16 resultados, dos quais apenas dois possuem títulos relacionados ao objetivo inicial da pesquisa. Além disso, no portal de periódicos da Capes foram encontrados 126 resultados, que, depois de filtrados por meio do título, resultaram em 3 títulos relacionados à pesquisa proposta neste trabalho. Os resultados mencionados são compilados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultados das pesquisas realizadas

Título do artigo	Autor(es)	Ano de publicação	Plataforma de pesquisa
Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva	ALMEIDA e LACERDA	2019	SCIELO
O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos	PEREIRA	2014	SCIELO e Periódicos da Capes
O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas	ALMEIDA, SANTOS e LACERDA	2015	Periódicos da Capes
Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos	TEIXEIRA e BAALBAKI	2015	Periódicos da Capes

Fonte: dos autores

Portanto, foi constatada a escassez de artigos sobre a temática em questão. Esse fato interfere negativamente no avanço de pesquisas na área de educação de surdos, prejudicando, assim, o atendimento adequado a essa parcela considerável da população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, foi constatado a escassez de materiais didáticos específicos para a educação de surdos, tendo em vista as suas especificidades no processo de aprendizagem. A produção deste material, especialmente para o ensino de português como segunda língua, faz toda a diferença no desenvolvimento escolar deste aluno.

Assim, com o material teórico apresentado neste artigo, espera-se que sirva como um pontapé inicial para professores de Língua Portuguesa que tiverem contato com alunos surdos e possam, dessa maneira, atendê-los da melhor forma possível. Ressalta-se a importância deste professor aprender a Língua Brasileira de Sinais, para que consiga se comunicar com seus alunos e suprir as suas necessidades educacionais.

Neste artigo, abordamos um pouco sobre o contexto histórico da educação dos surdos. Podemos ver as grandes atrocidades que foram cometidas com estas pessoas, tendo até mesmo o direito à vida negado. Com muita luta, direitos foram sendo adquiridos e resguardados pela legislação brasileira. Atualmente, não é questionável o direito dos surdos à educação. No entanto, estes têm suas necessidades educacionais específicas e essas devem ser atendidas de uma maneira adequada.

Para isso, é preciso ofertar a educação bilíngue para os surdos. Assim, terão acesso ao conhecimento em Língua Brasileira de Sinais e terão a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita. Neste sentido, entra o papel do professor de Língua Portuguesa, que irá atuar com estes alunos surdos, no ensino de português como segunda língua. Este profissional deve ser fluente em Libras e com formação em Letras, para que consiga atender os alunos na sua língua natural. A formação específica na área também auxilia na compreensão de métodos e estratégias que poderão ser usados no processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, é escasso o profissional formado em Letras e que seja fluente em Lín-

gua Brasileira de Sinais. Em muitas regiões do país, não encontram profissionais com este nível de formação. Assim, o atendimento é feito por pessoas que não possuem as qualificações mínimas para atuar com este público. Essa situação gera um prejuízo muito grande na aprendizagem dos alunos surdos em Língua Portuguesa.

A abordagem de ensino de português como segunda língua para surdos deve ser adaptada para as especificidades deste grupo. Por não terem memória auditiva, a aprendizagem acontece por estímulos visuais, bem diferente do que acontece com alunos ouvintes. As metodologias e estratégias utilizadas devem ser adequadas para esse público.

Assim, para concluir, podemos destacar a importância da oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas necessidades específicas. Essas devem ser atendidas por profissionais capacitados. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa para os surdos é algo possível e pode ser executado em qualquer localidade do nosso país, desde que sejam formados professores qualificados e que estejam atentos em promover uma educação que seja inclusiva e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: A ESCRITA DE SURDOS EM APRENDIZAGEM COLETIVA.** Trab. linguist. apl., Campinas , v. 58, n. 2, p. 899-917, Aug. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000200899&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de abril de 2021. Epub Sep 23, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/010318138653579436691.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:** ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, dez. 2015. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033>. Acesso em: 23 abr. 2021. doi:https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience**: classics in language and education, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. **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).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PEREIRA, Maria Cristina C. **O ensino de português como segunda língua para surdos:** princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos:** princípios teóricos e metodológicos. Educ. rev., Curitiba , n. spe-2, p. 143-157, 2014 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de abril de 2021. https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120p.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2º v.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SILVA, A. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: **Surdez e bilingüismo**. Eulália Fernandes (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** Disponível em: http://sitiodesordos.com.ar/ . 2003. Acesso em 23 de abril de 2021.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. **Novos caminhos:** pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Revista Em Extensão, v. 13, n. 2, p. 25-36, 11 fev. 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

VINICIUS MARTINS FLORES

Doutor em Letras – Psicolinguística (UFRGS); Mestre em Letras – Linguística Aplicada (UFRGS); Especialista em Aquisição da Linguagem e Alfabetização (FEEVALE); graduado em Letras Libras – Bacharelado (UFSC) e em Pedagogia – Licenciatura (ULBRA); participa do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS – Litoral Norte e do Grupo de Pesquisa – Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO) da Letras/UFRGS; atua como docente do curso de Letras Bacharelado na ênfase de Tradução e Interpretação de Libras e atualmente é coordenador do curso de Letras Licenciatura e Bacharelado da UFRGS. Contato: viniciusmartinsf@gmail.com

JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA PRAIS

Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2011. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação pela UENP em 2012 e 2014. Mestra em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2016. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2020. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação para a Inclusão pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Área de investigação: Formação de professores; Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Planejamento de ensino. E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com

CREMILTON DE SOUZA SANTANA

Professor de Língua Inglesa na Escola Municipal Miguel Mirante, Brumado, Bahia. Doutorando em Linguística e Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: niltoncte@hotmail.com.

ARCO EDITORES

www.arcoeditores.com

@arcoeditores

/arcoeditores

contato@arcoeditores.com

ISBN: 978-65-994894-3-3

9 786599 489433